

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiano Pereira dos Santos

**Metatese: trajetos de ressignificação de marcas (auto)biográficas de um
pesquisador em formação**

Sorocaba
2025

Fabiano Pereira dos Santos

Metatese: trajetos de ressignificação de marcas (auto)biográficas de um pesquisador em formação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Doutor em Educação, com ênfase na Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux

Sorocaba
2025

Santos, Fabiano Pereira dos

Metatese: trajetos de ressignificação de marcas
(auto)biográficas de um pesquisador em formação /
Fabiano Pereira dos Santos -- 2025.
400f.

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

Orientador (a): Barbara Cristina Moreira Sicardi
Aygadoux

Banca Examinadora: Joelson de Sousa Moraes, Lourdes
de Fatima Bezerra Carril, Marcelo Furlin, Solange
Aparecida da Silva Brito

Bibliografia

1. Epistemologia insurgente. 2. Marcas
(auto)biográficas. 3. Metatese. I. Santos, Fabiano Pereira
dos. 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

Metatese: trajetos de ressignificação de marcas (auto)biográficas de um pesquisador em formação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Doutor em Educação, com ênfase na Formação de Educadores, Cotidianos e Práticas Educativas. Sorocaba, 17 de fevereiro de 2025.

Autor:

Fabiano Pereira dos Santos

Orientadora e Presidenta da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux - UFSCar-So

Banca Examinadora (Titulares):

Prof. Dr. Joelson de Sousa Moraes (UFMA) – externo

Profa. Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril (UFSCar-So) – interna

Prof. Dr. Marcelo Furlin (UMESP) – externo

Profa. Dra. Solange Ap. da Silva Brito (SMES / NEPEN) - interna

Banca Examinadora (Suplentes):

Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues – UniPampa

Profa. Dra. Claudia Maria Duran Meletti – NEPEN / UFSCar

Identificação e informações acadêmicas do autor:

- ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9082-5601>

- Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0639736880221018>

Dedico a quem se aventurar a enveredar
pela incógnita narrativa da minha
humanidade.

AGRADECIMENTOS

Antes de agradecer a algumas pessoas que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento desta tese, gostaria de cumprimentar outras, as quais se apresentaram como fontes de inspiração e me motivaram à escrita e/ou forneceram os subsídios essenciais para a evolução da pesquisa textualizada aqui. Entre elas, cumprimento minha família, amigas, amigos, colegas e estudantes de todas as instituições educativas pelas quais passei, em especial, as que foram mencionadas ao longo da escrita. Muito do que está expresso textualmente é resultado das influências positivas (e outras nem tanto) recebidas nesses ambientes instituídos.

Também gostaria de deixar registrados meus cumprimentos para todas (os) integrantes do NEPEN, para as (os) quais nem tenho como expressar com qualquer proximidade que seja o quanto a sensação de fazer parte de um coletivo como este foi imprescindível para minha formação. Estar em coletivo e em parceria próxima com essas pessoas me fez desejar ser melhor para tentar me aproximar um pouco que seja da grandeza que emana de cada qual. Essas vozes ecoam na minha escrita, por isso faço questão de cumprimentar os sujeitos que constituem esse ambiente no qual me (trans)formei.

Outrossim, algumas vozes incidem mais diretamente no texto – as portadoras delas tenho que agradecer, pois são pessoas como a Sol, uma professora Dra. integrante do NEPEN pela qual quero ressaltar o quanto sou grato, pois foi ela quem serviu de incentivo para a ruptura de algumas questões epistemológicas encontradas adiante. Atravessar fronteiras, barreiras, divisas etc. da doutoradolândia é um ato de coragem que ela tomou e com isso demonstrou que é inviável fazê-lo isoladamente, pelo que percebi em seu exemplo de vida.

Seria impossível para mim deixar de agradecer de maneira geral a banca de qualificação da minha tese, pois foi a partir daquele momento que vi emergir do horizonte profundo de sentido do texto a concepção de metatese, fazendo coro com o professor Dr. Marcelo Furlin. Não seria possível a mim um mergulho teórico mais abissal quanto à relação entre sentido e significados não fossem as valiosas contribuições desse pesquisador, a quem admiro cada vez mais.

Os subsídios teóricos que busquei a partir das contribuições do Professor Marcelo foram essenciais para a compreensão daquilo que estava no subsolo do texto, e que também foi destacado pelo professor Dr. Joelson de Sousa Moraes,

quando ressaltou o diálogo entre os estudos nos/dos/com os cotidianos como caminho para atribuição de sentido para minha formação. Desde então, o professor Joelson e eu viemos construindo uma parceria de pesquisa benéfica para os dois, mas acredito que especialmente para mim - porque estar em diálogo com um investigador assíduo como ele é sempre um contínuo aprendizado. Dessa maneira, agradeço a sua contribuição direta em minha formação para a atuação no campo acadêmico, Dr. Joelson.

Ao procurar atribuir sentido a minha formação, inicialmente prefigurada, pois repertoriada em uma visão fragmentadora do mundo, não tive como não dar a devida atenção aquilo que estava à espreita no texto inicial e que foi apontado com tamanha precisão pela professora Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril: minha negritude. Se na primeira visão da tese eu flertei com uma visão ontológica existencialista para a compreensão do meu processo formativo, foi a partir dos apontamentos da professora Lourdes que dei vazão ao meu aspecto físico, para além do psíquico. Meu texto (quicá minha vida) se marcou profundamente com os apontamentos e adquiriu novas matizes com as contribuições da Dra. Lourdes. Não só por isso, quero agradecê-la.

Gostaria também de agradecer pela participação na banca e apontamentos oferecidos pela minha colega de NEPEN professora Dra. Cláudia Meletti, de quem absorvi a concepção de escrita encarnada, para sentir minha negrura ao longo da escrita que ofereço. Nesse mesmo tom de agradecimento, gostaria de dirigir minha atenção para a felicidade com que recebeu o convite para participar dessas etapas importantíssimas para minha vida a professora Dra. Ana Cristina: seu sorriso já é uma contra hegemonia epistêmica.

Por último, a essência da minha gratidão talvez nem possa ser expressa por vias textuais, mas vou ousar mais uma vez tentar agradecer verbalmente, agora para esta pessoa que mudou o curso da minha vida ao me aceitar como integrante do NEPEN e seu orientando: a professora, Dra., prô, Bá, Bárbara... Foi ela a professora que me instigou e forneceu subsídios para pensar diferente, romper as barreiras, estabelecer novos limites viáveis que me lançassem ao horizonte de possibilidades que apresento aqui. Não acredito que eu seja uma outra pessoa diferente de antes de conhecer a professora Bárbara, mas creio que eu tenha recuperado aquilo tudo só pude localizar naquele menino de olhos brilhantes descobridor do mundo. À querida professora Bárbara, mais que especialmente, quero agradecer a possibilidade desta pesquisa insurgente.

Eu não tenho paredes. Só tenho horizontes!

Mário Quintana (*apud* Fonseca, 2013).

SANTOS, Fabiano Pereira dos. **Metatese: trajetos de ressignificação de marcas (auto)biográficas de um pesquisador em formação**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

RESUMO

Esta tese, apresentada como uma metatese, reflete metodologicamente sobre seu próprio processo de elaboração, implicando-se reflexivamente na busca de sentido para minha trajetória de doutoramento no campo da Educação. Diferentemente da estrutura das teses acadêmicas tradicionais, o texto não é composto por uma introdução e capítulos, mas por quatro horizontes e pontos de ancoragem que se conectam, substituindo as partes convencionais e formando um todo representativo da completude do meu processo de doutoramento. Em vez de uma hipótese central, defini como foco investigativo as marcas objetivas, subjetivas (experiências fundadoras) e processuais que constituem meu processo formativo e fundamentam cada ponto de ancoragem. O problema que direcionou a constituição da metatese e, reflexivamente, a minha trajetória como pesquisador pode ser sintetizado na seguinte questão: quais marcas constituíram meu processo de formação doutoral no campo da Educação? Está implícita nessa questão uma tentativa não apenas de localizar as marcas, mas de compreendê-las. Por isso, recorri aos estudos culturais a partir de Stuart Hall e Antony Giddens no Horizonte Leste, assumindo o objetivo específico de demonstrar a viabilidade da metatese como dispositivo formativo. A perspectiva autobiográfica inspirada em Marie-Christine Josso, em diálogo com os estudos nos/dos/com os cotidianos encabeçados por Nilda Alves, e a abordagem multirreferencial defendida por Jacques Ardoino reforçaram a importância de localizar temporal e espacialmente as marcas para atribuir-lhes significado ao longo da minha formação. Nesse contexto, assumi a escrita da minha história de vida (Horizonte Oeste) como um objetivo específico destinado a fornecer suporte significativo para as marcas e a reflexão sobre a historicidade da própria metatese (Horizonte Norte). Esse movimento foi essencial para constituir uma completude de sentido em que as marcas pudessem ser significadas. A construção da metatese como uma forma de narração, na qual o texto incorpora características de um ambiente poético de pesquisa, permitiu que eu me projetasse como autor por meio da figura do narrador que conduz uma caminhada investigativa em busca de compreender como se formou o personagem pesquisador ao longo da minha trajetória. Para desenvolver esse processo compreensivo no Horizonte Sul, articulei recursos teóricos da hermenêutica de Paul Ricoeur e da complexidade de Edgar Morin, junto à teoria narrativa de Walter Benjamin e aos estudos culturais (já mencionados, os quais me possibilitaram interpretar as marcas identificadas ao longo da tese como marcas biográficas, cuja constante ressignificação está associada à identidade fragmentada e fluida na pós-modernidade. Compreendi que essas marcas biográficas, mediadas narrativamente, passaram a integrar minha história de vida de maneira dinâmica, ajustando-se aos diferentes perfis de si-mesmo em diversas situações sociais. Com base nessa compreensão, propus, ao final da metatese, um dispositivo de formação simplificado para a ressignificação das marcas biográficas, avançando as reflexões desenvolvidas ao longo do meu percurso formativo.

Palavras-chave: epistemologia insurgente; marcas (auto)biográficas; metatese; narrativa (auto)biográfica.

ABSTRACT

This thesis, presented as a metathesis, methodologically reflects on its own process of development, engaging reflexively in the search for meaning in my doctoral journey in the field of Education. Unlike the structure of traditional academic theses, the text is not composed of an introduction and chapters but rather four horizons and anchoring points that interconnect, replacing conventional sections and forming a whole that represents the completeness of my doctoral process. Instead of a central hypothesis, I defined as my investigative focus the objective, subjective (foundational experiences), and procedural marks that constitute my formative process and underpin each anchoring point. The problem that guided the constitution of the metathesis and, reflexively, my trajectory as a researcher can be summarized in the following question: What marks have constituted my doctoral formation in the field of Education? This question implicitly entails not only an attempt to locate these marks but also to understand them. Therefore, I turned to cultural studies, drawing from Stuart Hall and Anthony Giddens in the Eastern Horizon, assuming the specific objective of demonstrating the viability of the metathesis as a formative device. The autobiographical perspective inspired by Marie-Christine Josso, in dialogue with the studies in/of/with everyday life led by Nilda Alves, and the multireferential approach advocated by Jacques Ardoino reinforced the importance of temporally and spatially situating the marks to assign them meaning throughout my formation. In this context, I embraced the writing of my life story (Western Horizon) as a specific objective aimed at providing significant support for the marks and the reflection on the historicity of the metathesis itself (Northern Horizon). This movement was essential to constitute a completeness of meaning in which the marks could be signified. The construction of the metathesis as a form of narration, in which the text incorporates characteristics of a poetic research environment, allowed me to project myself as an author through the figure of the narrator who guides an investigative journey in search of understanding how the researched character—the researcher—was formed throughout my trajectory. To develop this comprehensive process in the Southern Horizon, I articulated theoretical resources from Paul Ricoeur's hermeneutics and Edgar Morin's complexity theory, along with Walter Benjamin's narrative theory and cultural studies (already mentioned), which enabled me to interpret the marks identified throughout the thesis as biographical marks, whose constant resignification is associated with the fragmented and fluid identity in postmodernity. I understood that these biographical marks, narratively mediated, became integrated into my life story dynamically, adjusting to different self-profiles in various social situations. Based on this understanding, at the conclusion of the metathesis, I proposed a simplified formative device for the resignification of biographical marks, advancing the reflections developed throughout my formative journey.

Keywords: insurgent epistemology; (self)biographical markers; metathesis; autobiographical narrative.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – fotografia do nascer do Sol com meu cachorro (Atroz) à frente - capturada em caminhada matinal	p. 19
Imagem 02 – fotografia de dentro do ônibus tirada por mim na rodovia presidente Castelo Branco (SP 280), próximo à Boituva-SP (Km 111 – 122)	p. 20
Imagem 03 – representação significativa das marcas objetivas	p. 22
Imagem 04 – fotografia da família reunida para a festa de Natal adaptada para compor a metatese	p. 28
Imagem 05 – fotografia com a vista do prédio de CCHB da UFSCar – Sorocaba	p. 30
Imagem 06 – galo dos ventos	p. 35
Imagem 07 – imagem complexa dos horizontes constituindo um todo de sentido.....	p. 40
Imagem 08 – capas das apresentações das diferentes versões da tese em slide usado na qualificação	p. 42
Imagem 09 – fotografia comigo aguardando consulta com o psicólogo	p. 56
Imagem 10 – fotografia capturada no hall de entrada do Teatro da UNEB durante o CIPA	p. 67
Imagem 11 – nuvem de palavras representativas das falas dos arguidores	p. 71
Imagem 12 – representação complexa do trio	p. 75
Imagem 13 – representação linear do trio	p. 76
Imagem 14 – fotografia capturada na minha cerimônia de batizado católico com minha mão me segurando no colo dela.....	p. 79
Imagem 15 – fotografia com meu irmão do meio e eu, a frente da casa de madeira da vó.....	p. 82
Imagem 16 – fotografia comigo entre as outras crianças na festa junina da pré-escola	p. 83
Imagem 17 – meu pai e minha avó (sua mãe), à frente da casa dele com a cerca de bambu	p. 91

Imagem 18 - fotografia capturada imediatamente após o nascimento da minha filha	p. 108
Imagem 19 – fotografia da minha filha fazendo arte	p. 112
Imagem 20 - lembrança do gol bola modelo 2004, após o capô abrir na rodovia	p. 118
Imagem 21 - radiografia da minha fratura no tornozelo direito	p. 119
Imagem 22 – fotografia do Atroz recém-chegado em casa junto comigo	p. 122
Imagem 23 - fotografia do meu primeiro quadro pintado a giz pastel	p. 123
Imagem 24 - fotografia capturada após uma caminhada com o Atroz, ao final do dia.....	p. 125
Imagem 25 - ilustração do Campo das Atividades Humanas da Educação	p. 132
Imagem 26 - visão simplificada do processo de composição do sentido da experiência.....	p. 137
Imagem 27 - visão complexa do processo de composição do sentido da experiência.....	p. 138
Imagem 28 - ajuste das marcas biográficas aos PV	p. 139
Imagem 29 - meu modo de abordar a experiência vivida	p. 140
Imagem 30 - representação artística de dois obversos	p. 141
Imagem 31 - representação artística dos obversos simbólicos do zelo e trabalho.....	p. 146
Imagem 32 - rosácea dos ventos da composição do sentido das marcas biográficas.....	p. 147
Imagem 33 - integração das bases de sentido das experiências para a ressignificação à simbologia do zelo	p. 156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APF - Programa de Acompanhamento Pedagógico Formativo
AVC - Acidente Vascular Cerebral
CAH - Campos da Atividade Humana
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CCHB - Centro de Ciências Humanas e Biológicas
CEUEL - Casa de Estudantes da UEL
CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
COPED - Coordenadoria Pedagógica da Secretaria de Educação de São Paulo
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
Covid-19 - Sar-Cov-19
EaD - Educação a Distância
ETEC - Escola Técnica do Centro Paula Souza
GPNEP - Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
Idesp - Índice do Desenvolvimento da Educação do Estado de SP
L - Leste
NEPEN - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente
N - Norte
O - Oeste
PCA - Professor Coordenador de Área
PCNP - Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico
PDCA - *Plan, Do, Check and Act*.
PEI- Programa Ensino Integral
PPGEd – So Programa de Pós-Graduação em Educação – *campus* Sorocaba
PR - Paraná
PV - Plano de Vida
S - Sul
Saresp - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de SP
SEDUC - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SP - São Paulo (estado)
TAP - Técnico do Acompanhamento Pedagógico
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TV - Televisão

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Unesp - Universidade Estadual Paulista

Univesp - Universidade Virtual do Estado de São Paulo

PRÓLOGO

Se chegou até esta tese por indicação de um (uma) colega, amigo (a), familiar etc., ou mesmo se algum algoritmo ou eventualidade o (a) trouxe até aqui, se sinta acolhido (a), e desde já perceba que está em um ambiente seguro, no qual pode deixar-se comunicar abertamente com o sujeito que habita este ambiente: eu. Esta tese inicia-se como um convite para adentrar um processo de escrita que, em si, se transforma e se reconfigura, sendo mais do que um documento acadêmico: é uma *metatese* — um ambiente reflexivo e crítico, que se desdobra e se revisita ao longo do percurso.

Concebida como uma escrita em constante construção, ela abre possibilidades para um conhecimento que não se encerra em uma verdade estática, mas propõe uma exploração das próprias condições de sua criação, um movimento de resistência às amarras do método rígido e da simplificação de uma ciência neutra. A proposta é transcender a mera descrição factual, criando uma fusão entre o autor, o narrador e o personagem principal, numa espécie de unidade que desdobra a experiência pessoal em uma narrativa formativa e afetiva.

Nesta escrita, o sujeito não apenas relata ou expõe suas vivências; ele se revela, enquanto se questiona, num movimento que não só narra, *mas cria horizontes de sentido* — uma espécie de *rosácea hermenêutica*, onde significados se entrelaçam num fluxo aberto e contínuo. Aqui, a busca é pela autorreflexão, onde a pesquisa se torna uma prática de autodescoberta, um modo de construção e, ao mesmo tempo, de desconstrução do próprio autor.

A escrita, neste contexto, não é apenas a apresentação de uma jornada de doutoramento; ela mesma constitui uma jornada, um processo de formação que busca integrar o sujeito como um todo. Por isso, “a metatese contém neologismos, oralidades, expressões populares, jargões profissionais, itálicos, negritos, sublinhados, imagens, fotografias, apêndices, anexos etc.” (p. 31), que constituem uma escrita singular, cuja inspiração de Marie-Christine Josso pode ser sentida do início ao fim.

A tese se estrutura como um território de possibilidades inspirado pelos estudos nos/dos/com os cotidianos, em que as experiências de vida e as tensões pessoais se encontram com a reflexão epistemológica e metodológica, em uma tentativa de se aproximar da própria indagação sobre o que constitui o processo formativo para o

sujeito. É uma caminhada que assume como elemento central a importância da afetividade no processo formativo, refletindo uma postura que se opõe à visão segmentada e técnica do fazer acadêmico.

Ao narrar e problematizar as experiências marcantes ao longo da vida, esta metatese não apenas representa uma busca pessoal por sentido, mas propõe um modo de formação ampla — uma formação que acolhe o sujeito em suas múltiplas dimensões, incluindo afetos, contradições e, principalmente, a historicidade que atravessa cada indivíduo. Esse é o ponto em que a tese transcende o relato acadêmico e se torna um processo vivo, um dispositivo formativo em si, que convida a um percurso de autodescoberta e de constituição do pesquisador.

A partir da abordagem das marcas biográficas como um eixo condutor, o texto propõe não uma hipótese a ser defendida, mas uma *questão-problema* que emerge do próprio processo: *quais marcas compuseram meu processo de formação doutoral no campo da Educação?* Esta questão norteia uma investigação que se desenrola no espaço entre o narrar e o formar-se, onde o relato se torna uma ferramenta de entendimento e de reinvenção. Ao mesmo tempo, a tese se abre a uma leitura que vê a formação docente e a pesquisa como dimensões indissociáveis da prática de ser no mundo — não como práticas meramente técnicas, mas como espaços de construção do ser.

Ao final, esta proposta formativa, que também é uma proposta poética de *pesquisa-narração* acadêmica, projeta-se para o futuro, configurando-se não como um relato encerrado em si, mas como uma escritura que convida o leitor a se juntar a essa caminhada reflexiva em direção a possibilidades outras de atribuição de sentido às marcas biográficas, de acordo com cada perfil de *si-mesmo*. Trata-se de uma obra em movimento, de um texto que, em sua essência, permanece aberto, permitindo que cada leitor se identifique ou se confronte com ele, num percurso onde a formação e a narração se tornam uma só.

Fabiano Pereira dos Santos

SUMÁRIO

HORIZONTE LESTE.....	p. 19
1. Liames Primeiros.....	p. 20
2. A Metatese como uma Marca – o ambiente como resposta.....	p. 28
3. Composição dos Horizontes.....	P. 35
 HORIZONTE NORTE.....	 p. 42
1. Atrás de uma Marca Fundadora.....	p. 43
1.1. Primeira Marcas.....	p. 45
1.2. Um Salto de Fé.....	p. 49
1.3. Um Sujeito em Cacos.....	p. 54
1.4. As Lianias das marcas.....	p. 61
1.5. Desdivisor de Águas.....	p. 64
1.6. Horizontes Existem até onde sua Visão Alcança.....	p. 69
1.7. A Banca de Qualificação: a eclosão da metatese.....	p. 71
 HORIZONTE OESTE	 p. 75
1. Ponto de Início do Trio.....	p. 76
1.1. A Casa da Vila Marcante.....	p. 79
1.2. A Casa (de madeira) da Vó.....	p. 81
1.3. A Casa do Cortiço.....	p. 85
1.4. A Casa do Guaporé.....	p. 88
1.5. A Casa do Pai.....	p. 91
1.6. A Casa (de Alvenaria) da Vó.....	p. 94
1.7. A Casa de Madeira.....	p. 96
1.8. A Casa da Frente.....	p. 97
1.9. A Casa do Vilarajo.....	p. 98
1.10. A Casa da Fazenda.....	p. 99
1.11. A Casa da Tia.....	p. 100
1.12. A Casa do Tio.....	p. 104
1.13. A CEUEL.....	p. 105
1.14. A Moradia Estudantil.....	p. 108

1.15. De Volta para a Casa da Vó.....	p. 111
1.16. A República da Dona Linda.....	p. 112
1.17. A Casa do Olho d'Água.....	p. 114
1.18. De Volta à República.....	p. 115
1.19. A Casa no Fim do Jardim Brasil.....	p. 121
1.20. A Casa do Santa Inês.....	p. 123
HORIZONTE SUL	p. 125
1. Da Fragmentação à Escrita de Simesmo.....	p. 126
2. Liames Transversais: as marcas biográficas.....	p. 135
3. Ressignificação do Universo Simbólico do Trabalho.....	p. 141
4. Horizontes Podem Existir para além da Minha Visão.....	p. 149
REFERÊNCIAS.....	p. 157
APÊNDICE I.....	p. 164
ANEXO I.....	p. 165
ANEXO II.....	p. 169
ANEXO III.....	p. 188
ANEXO IV.....	p. 192
ANEXO V.....	p. 204
ANEXO VI.....	p. 207
ANEXO VII.....	p. 211
ANEXO VIII.....	p. 215
ANEXO IX.....	p. 229
APÊNDICE II.....	p. 242
RELATÓRIO 1.....	p. 243
RELATÓRIO 2.....	p. 247
RELATÓRIO 3.....	p. 250
RELATÓRIO 4.....	p. 257
RELATÓRIO 5.....	p. 264
RELATÓRIO 6.....	p. 273

RELATÓRIO 7.....	p. 280
RELATÓRIO 8.....	p. 283
RELATÓRIO 9.....	p. 292
RELATÓRIO 10.....	p. 299
RELATÓRIO 11.....	p. 304
RELATÓRIO 12.....	p. 313
 APÊNDICE III.....	 p. 317

HORIZONTE LESTE

Imagem 01 – fotografia do nascer do Sol com meu cachorro (Atroz) à frente - capturada em caminhada matinal.



Fonte: arquivo pessoal.

1. Liames primeiros

Tomo esta negritude e, com lágrimas nos olhos, reconstituo seu mecanismo. Aquilo que foi despedaçado é, pelas minhas mãos, lianas intuitivas, reconstruído, edificado.

Frantz Fanon

Sou um homem negro, de pele parda, de altura mediana, olhos castanho-escuros e barba. Com 1 metro e 80 centímetros de altura, costumo estar com algum sobrepeso, o que não me impede de preferir roupas confortáveis a um estilo definido de me vestir, mesmo porque não tenho preocupações com a moda. Também uso óculos para os estudos e empregos, mas procuro evitá-los em minhas tarefas mais cotidianas, exceto a condução de veículos, por imposição de lei.

Nascido no interior de São Paulo (SP), na divisa com o Norte do Paraná (PR), cresci vendo os mares de cana ondulado pelo horizonte, em um verde-escuro sem fim, durante o final do século XX. E, embora carregada de beleza, a paisagem inspiradora dos canaviais vista das margens da cidade de Ourinhos-SP, muitas vezes, me causava uma sensação de estagnação (ou imobilidade) e, talvez por causa dessa sensação, busquei novas formas de *existir* (Sartre, 2024; Quijano, 2009; Fanon, 2008), mudando-me, ao longo do tempo, para diferentes bairros ou cidades entre os estados de São Paulo e Paraná.

Imagem 02 - fotografia de dentro do ônibus tirada por mim na rodovia presidente Castelo Branco (SP 280), próximo à Boituva-SP (Km 111 – 122).



Fonte: meu arquivo pessoal.

Ao transitar por espaços-tempos diversos, de alguma forma, eles causaram algum trânsito em mim e se fizeram marcar naquilo que sou, deixando sinais indeléveis de sua passagem. Oracy Nogueira (2006; 1998) contribuiu para entender que meu trânsito tornou marcados os meus traços físicos, fisionomia, gestos e sotaque. Tais *marcas*, não de maneira gratuita, tiveram seus significados justificados,

muitas vezes, pelos preconceitos que dão base para o desenvolvimento de um tipo específico de discriminação racial: o *preconceito de marca*¹.

Nesta tese, sob os aportes da perspectiva autobiográfica de pesquisa em Educação alinhada à corrente francesa (Josso, 2010; Delorry-Momberger, 2012; Passeggi, Sousa e Vicentini, 2011), a utilização dessas marcas e seus liames se prestam a contribuir para representar a completude do meu *trajeto de vida* (Passeggi, 2015) de formação doutoral. O enfoque nas marcas objetivas (e outras marcas²), ademais, me permitiu compreender como elas se inserem dialogicamente na minha *história*, contribuindo decisivamente para a recomposição do meu *percurso de vida* (Josso, 2010). Consoante ao que assentiu Marie-Christine Josso (2010), pretendo que neste texto as marcas possam contribuir para apresentar “a visão da completude do processo e a organização retrospectiva das aprendizagens desenvolvidas [as quais] demonstram o sentido assumido pelo sujeito, evidenciando suas potencialidades e atribuindo-lhe legitimidade social (*grifo meu*, p. 26).

Para direcionar o processo de compreensão empreendido, utilizei uma questão problematizadora, qual seja: *quais marcas compuseram meu processo de formação doutoral no campo da Educação?* À essa questão, outras foram se ligando ao longo do texto, de maneira que me deparei com perguntas como *o que* são as marcas, *quando* e *onde* elas foram geradas, as quais serviram para circunstanciar a emergência dessas formas de representação simbólica³.

Essas questões, de certa maneira, apresentam as bases do trajeto seguido nessa pesquisa sobre as marcas, e sua emergência estimulou um diálogo profundo com os estudos culturais (Hall, 1997; 2006; Giddens, 2002; 1991; Silva, 2010), os quais contribuíram decisivamente para entender, doravante, que as marcas atuam como formas de representação, como algo que “*conecta el sentido a lenguaje y a la cultura*” (Hall, 1997, p. 2). Por essa via, a utilização de marcas simbólicas (representativas de significados) ao longo da tese, é também uma das minhas formas de “*representar de manera significativa el mundo a otras personas*” (Hall, 1997, p. 2),

¹ O autor faz a diferenciação entre o preconceito de origem, que ocorre predominantemente nos Estados Unidos, e cuja separação cultural entre os nativos e os imigrantes é característica; e o preconceito de raça, visto por Nogueira (2006) como uma forma diferenciação definida principalmente pelo fenótipo da pessoa.

² Das quais falarei a seguir.

³ Sobretudo, cheguei ao final do texto pensando em *como* ressignificar as marcas.

especialmente, no que diz respeito à minha maneira de tornar meu mundo significativo para outrem.

Fazendo uma aproximação⁴ com o signo linguístico⁵ de Saussure (2006), essas marcas podem ser consideradas como formas de representação que se assemelham aos significantes, de cujo significado atribuído no âmbito do social emergem os sentidos para os sujeitos individuais. Por essa propriedade objetiva do caráter representativo do significado que pode emergir desse tipo específico de marca, gostaria de denominá-las *marcas objetivas*. Procuro ilustrar com a imagem a seguir, de maneira simplificada, a relação entre significante e significado da qual me apropriei ao longo do texto para atribuir sentido às marcas objetivas:

Imagem 03 - representação significativa das marcas objetivas.



Fonte: elaboração própria.

Enquanto significantes, para a constituição das marcas objetivas como significados representativos dentro de um sistema simbólico, há a necessidade de que elas estabeleçam relações como parte entre outras partes de uma totalidade que constitui um sistema de representação (Hall, 1997). Apesar da simplicidade, essa imagem ilustra bem a situação das marcas objetivas ao representá-las de maneira genérica, pois a cor da minha pele também é uma delas, cujo significado a precedeu tanto para mim quanto para Fanon (2008).

⁴ Faço essa aproximação como em Brait *et al.* (2025), em que são percebidos recorrentes diálogos da estilística bakhtiniana com a ciência linguística saussuriana.

⁵ Conforme o Ferdinand Saussure (2006), "o signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrata (p. 80).

Em contrapartida, diferentemente do martinicano, que sofreu o choque cultural causado pela imigração para a França (Fanon, 2008), enfrentando de pronto a condição a que era submetido, a descoberta da minha negritude pode estar se apresentando como um processo lento, talvez incompleto, quem sabe ainda intransponível para esse texto. No tocante a isso, mesmo que ainda seja germinal, a consciência da *negritude* é uma marca impossível de ser “[...] compartilhada por outra pessoa que não a viva [...]” (Fanon, 2008, p. 86), pois é uma experiência subjetiva.

Trata-se de uma daquelas experiências que desencadeiam sentimentos e emoções intensas, pois deslumbram, surpreendem, admiram, convocam à mudança, fazem suspender o juízo - sobretudo, tiram do automatismo do cotidiano (Larrosa, 2022; Benjamin, 1985). Mais apropriadamente, o deslumbre da negritude relatado por Fanon (2008) foi uma das marcas denominadas por Josso (2010) como *experiência fundadora*, cuja definição destaca que a ‘carga emocional deixou um “traço” ou mesmo um traumatismo’ (p. 216), representativo do momento de *virada de chave* definitiva na vida do sujeito.

Fazendo uma analogia com a experiência fundadora de Fanon (2008), a princípio a cor da pele poderia ser algo genérico para ele, até quando passou a constituir uma rede significativa. Foi preciso, dessa forma, que antes ele reconhecesse outras objetificações representativas (marcas objetivas, inclusive) dentro de um sistema simbólico marcado pela colonialidade para que ele ressignificasse a cor da sua pele, (re)elaborando o sentido dessa marca para si. Em outras palavras, as marcas (sociais) evocam experiências (subjetivas) para as quais eu atribuo sentido, sendo essa propriedade de atribuição de sentido para as marcas uma exclusividade que me é garantida.

O exemplo da mudança do ponto de vista do autor (Fanon, 2008) a partir do reconhecimento dos significados sociais atribuídos a sua cor de pele deixa transparecer esse processo mais profundo de atribuição de sentidos às marcas objetivas. O sentido da marca, pelo que observei, não está em si, mas naquilo que elas despertam em minhas compreensões, conhecimentos, emoções, sensações, reflexões etc., ou seja, no que evocam subjetivamente. Para diferenciá-las das marcas objetivas, cujo significado é acessível socialmente, gostaria de chamá-las de *marcas subjetivas* a partir daqui.

Sendo o sentido das marcas subjetivas uma propriedade restrita ao sujeito fazer surgir, pode haver a impressão de que elas não podem ter significado no campo

social. Contudo, Bakhtin (2003) ajuda no entendimento de que os sentidos são uma propriedade que pode ser evocada a partir da unidade mínima do discurso, a que o autor denominou enunciado. No tocante a isso, o enunciado parece ser necessário à garantia de sentido para as marcas, seja ele breve (como um bilhete) ou extenso (como um romance).

Tomando novamente a experiência de Fanon (2008) como exemplo, foi no conjunto de *Peles Negras, Máscaras Brancas* que o autor provocou sensações diversas em mim ao relatar a descoberta da sua negritude. Tendo reveladas as mazelas da discriminação racial sofridas pelo antilhano, os sentidos que associei à experiência dele emergiram não só por ele tê-la expressado, mas também porque foram condicionados pela maneira como ela foi relatada. Para tornar a experiência (subjetiva) da descoberta da negritude socialmente significativa, foi necessário colocá-la sob o pano de fundo de *Peles Negras, Máscaras Brancas* (Fanon, 2008), como uma das marcas na totalidade da vida e obra finalizada do autor. Além disso, foi preciso inseri-la dentro de uma cultura (Hall, 1997) que ainda possibilita a atribuição de sentido para essa marca pelo seu viés discriminatório.

A história revela que a linguagem pode oferecer múltiplas formas de expressão da experiência vivida que vão desde pinturas rupestres, até criação de metaversos possibilitada pela intensificação dos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). As diferentes maneiras que utilizamos para (re)produzir os sentidos vivenciados subjetivamente em nossa sociedade contemporânea, contudo, ocorre predominantemente por meio da elaboração de enunciados verbais. Com efeito, para objetivar as marcas subjetivas, me utilizo de modelos discursivos que estabilizam os modos de elaboração de nossos discursos, facilitando nossa comunicação. De maneira afim, Bakhtin (2003) destaca que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (p. 282), sendo completamente influenciados ideológica e politicamente por fatores associados à sua natureza linguística (Bakhtin, 2006) para que adquira sentido.

Os gêneros discursivos são as totalidades textuais que tornam objetivas as práticas sociais de comunicação, que são moldadas pelas condições específicas de cada campo social, os quais, por sua vez, interferem diretamente no sentido dos enunciados. Esses padrões discursivos podem ser reconhecidos “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos

lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2003, p. 261).

As discussões de Paul Ricoeur em *Tempo e Narrativa* (2010a; b; c), as quais incorporam transversalmente essa tese, demonstraram o quanto o fenômeno narrativo está imbricado em nossa forma de projetar nossa realidade, sendo que “o ato – senão a arte – de narrar faz parte das mediações simbólicas da ação⁶” (Ricoeur, 2010b, p. 272). O fenômeno narrativo, pelo que percebi, é o *meio* de enunciação do qual lanço mão na busca da garantia de uma totalidade de sentido para as experiências, de modo a torná-las acessíveis aos outros e mais compreensíveis a mim mesmo.

Em outras palavras, se o sistema de representações me fornece as bases para o processo de significação (Hall, 1997), é através da linguagem verbal, mais especificamente por via narrativa, que organizo minha compreensão da realidade, atribuindo sentido a marca subjetiva (experiência) enquanto uma totalidade enunciativa (Bakhtin, 2003; 2006). Sendo assim, narrar está na base do meu processo de humanização própria e dos outros seres e objetos com os quais convivo, tal como estabelece as bases de socialização (significação) das minhas experiências subjetivas, sendo-me possível torná-las marcas objetivas e subjetivas humanizadas, de maneira semelhante à minha cor de pele.

Em concordância com Ricoeur (2010b), para o qual a ação narrativa permite “refletir sobre” os acontecimentos narrados’ (p. 103), Passeggi (2021), afirma que “[...] a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos [...]” (Passeggi, 2011, p. 2). É por meio da narrativa, confirma Delorrry-Morberger (2012), que promovemos “[...] uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação” (Delory-Momberger, 2012, p. 525). No processo narrativo, concordam os autores, o sujeito reinventa-se e reinventando a si (Josso, 2010), se revela também na escrita (Benjamin, 1985) mediante a expressão verbal do seu processo de reflexividade narrativa (Passeggi, 2021).

⁶ O processo de mediação narrativa alcançou avanços à luz da publicação dos estudos de Ricoeur (2010a; 2014), e permitiram a ressignificação do papel das narrativas no advento humano. Para o autor, a mediação narrativa estaria dividida em três etapas (didaticamente separadas), quais sejam: mímese I - ao que ele chama de prefiguração, e diz respeito à substância narrativa potencializada pela própria cultura no campo das práticas sociais; mímese II – que diz respeito mais propriamente o núcleo do processo de mediação narrativa, no qual o sujeito assume o papel na configuração da substância narrativa; mímese III – que diz respeito ao efeito provocado pela nova síntese do heterogêneo que retorna para o âmbito social para compor a grande teia narrativa que nos liga à humanidade, dando sequência à espiral do tempo humano (Ricoeur, 2010a).

Ou seja, pelo fenômeno narrativo ser tão intrínseco a mim, eu deixo rastros (marcas) do meu processo de (trans)formação ao passo que componho o sentido total do texto. Nesta tese, adoto essas, que chamarei de marcas processuais, junto às objetivas e as subjetivas (objetivadas), como referenciais relevantes para minha formação no processo doutoral, assim como liames que direcionam e estabelecem ligação no/para o trajeto seguido ao longo do caminho da pesquisa. Ora, eu tomo as minhas próprias marcas (objetivas, subjetivas e processuais) como referência para *compreender* o caminho por onde seguir (como coordenadas), tal como para servir de elemento coesivo, cuja ligação proporciona a composição de uma visão panorâmica do meu processo formativo.

Essa lógica de atribuição de sentido às experiências por meio do enredamento das minhas marcas exigiu que eu (re)pensasse seriamente sobre os modelos textuais que utilizo em meu cotidiano. Ainda que seja restrito somente a mim atribuir sentido às minhas experiências subjetivas, preciso reconhecer que existem fatores extratextuais que incidem diretamente sobre as formas de produção do enunciado e que repercutem sobre o processo de elaboração dos sentidos que são atribuídos às marcas subjetivas.

Especialmente reconhecendo essas condicionantes, ao ponderar sobre a tese *acadêmica tradicional* – um dos gêneros secundários (Bakhtin, 2003), cuja pressão sobre os sentidos é incisiva e transparece seu alto grau de burocratização – vi que ela pode reproduzir muitos padrões associados à epistemologia do *norte* (Santos, 2020) que não cabem nessa proposta epistêmica em curso. Quando procurei compreender as marcas, pretendi evitar algumas pressões do modelo tradicional de tese, assumindo as possibilidades reais de que mesmo os mais tradicionais gêneros do discurso possam ser desestabilizados em virtude da dinâmica das relações entre os sujeitos, diante das condições de produção dos enunciados (Bakhtin, 2003; 2006).

A propósito dessa opção epistêmica (pois política), quando reli meu primeiro artigo publicado em um evento acadêmico (Santos; Simon, 2008), cujo foco estava na demonstração da possibilidade de utilização do rap como Literatura nos processos de *ensinoaprendizagem*, percebi que essa proposta de tese insurgente estava latente em mim há mais de uma década. Naquela ocasião, falava de uma literatura insurgente no campo das artes, agora me posiciono em favor de uma possibilidade insurgente de gerar conhecimento no campo da pesquisa em Educação. Ou seja, estou me

(trans)formando a partir de uma perspectiva decolonial de produção de conhecimento (Quijano, 2006).

Faço isso através de uma proposta epistêmica que se alinha com os ensinamentos dos estudos como/nos/dos cotidianos, cuja figura de Nilda Alves (2003) ressoa na visada de *literaturização* da pesquisa em Educação. Compartilho do que anunciou a autora de que:

[...] Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição [...], que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala (s/p).

Assentada sobre esses atributos e fundamentos, nesta, procuro explorar uma forma outra de retratar meu processo de elaboração de sentidos às marcas, a partir deste modelo singular de gênero do discurso, o qual denomino:

metatese.

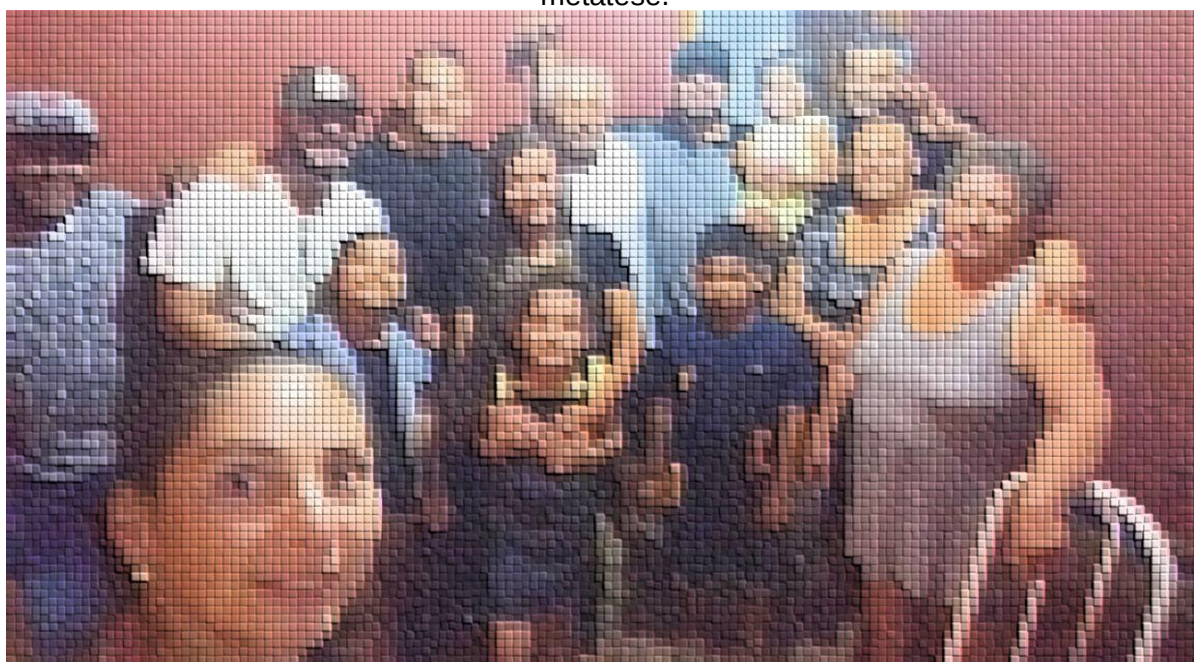
2. A metatese como uma marca – o ambiente como resposta

Uma nova consciência de si, de um si mais unificado, inventado por necessidade de coerência interior, emerge graças à formação em suportes específicos (imagens e palavras).

Marie-Cristine Josso

A (o) convido, leitora e leitor, para que sigamos por esse caminho adiante, mas advirto que minhas atuações como pai, filho, neto, tutor, irmão, amigo, colega de trabalho e estudo, se apresentaram de maneira desconexa em seu estado bruto, sempre no nível do prefigurado (Ricoeur, 2010) quando aconteceram em meu cotidiano no campo da Educação. A composição desta narrativa revelou uma série de incompreensões e tensionamentos relativos a esse estado de prefiguração que impactaram concretamente em minha vida, especialmente durante minha formação acadêmica e, por isso, acabaram compondo a metatese.

Imagem 04 – fotografia da família reunida para a festa de Natal adaptada para compor a metatese.



Fonte: arquivo pessoal.

Entre eles, ou melhor, o tensionamento central (que marcou definitivamente esse texto) foi reforçado por expressões como “entrou no doutorado, esquece a vida” e “pesquisador não tem vida social”, que expressam uma visão dicotômica do mundo ainda predominante na academia, de acordo com Barbosa (2014). Observo que os impactos dessa (di)visão dualista podem ser encontrados objetivamente ao longo do

texto, pois os vivenciei em diversos momentos da minha vida. Mas, embora seja algo constitutivo da minha historicidade, a representação simbólica mais próxima de concretizar o sentimento divisório internalizado por mim foi exacerbada a partir do neologismo *doutorolândia* cunhado por Brito (2023). Ao unir o sufixo “-lândia” (terra, lugar, espaço) ao radical do vocábulo “doutor” (relativo a ensinar), a autora contribuiu para um primeiro entendimento sobre a delimitação dos contornos da academia, cujo sentido estaria relacionado com o espaço de ensino, mais especificamente, ensino da (o) pesquisadora (o).

Quanto a isso, Heidegger (1951 *apud* Marques, 2018) apresenta uma relação entre os conceitos de construir, habitar e pensar, a qual posso (enquanto estudante) associar com a minha compreensão do termo cunhado pela autora (Brito, 2023) como um espaço ou ambiente de aprendizagem. Para Heidegger, um espaço não é apenas um limite onde algo termina, mas “o limite desde onde algo se origina em sua essência” (Heidegger, 1951 *apud* Marques, 2018, p. 287). Espaço, nesse sentido, é uma elaboração humana - concretizada por nossa ação edificante que se expressa através da nossa atividade de habitar - pela qual relacionamos lugar e sujeito na constituição de nossa experiência, de forma que construímos habitando.

A doutorolândia⁷ de Brito (2023), com efeito, não demarca contornos simbólicos do contexto acadêmico como muros impenetráveis, mas como desafios à ação criativa que se imprimem à visão de mundo. Justifico, pois, que ao incorporar a doutorolândia nessa reflexão procurei uma aproximação com o significado do termo que evoca o sentido de espacialidade da UFSCar, campus Sorocaba, não para me prender nele, mas para ressignificá-lo em benefício da minha formação doutoral como o fez Brito (2023).

Tal como o espaço depende da nossa habitação para se tornar um lugar significativo, Ricoeur (2010) demonstra o papel ativo dos sujeitos na elaboração do tempo humano. Em *Tempo e Narrativa* (Ricoeur, 2010a; b; c), a hermenêutica do autor eleva a discussão sobre a aporética do tempo, conciliando os tempos fenomenológico e cosmológico por meio da narrativa. Assim, torna-se possível compreender o tempo em sua complexidade, unindo significados do tempo social (Elias, 1998) através das lianas da humanidade para criar um sentido para a relação ontológica do tempo com a narrativa.

⁷ Passo a utilizar o termo ressignificando a concepção de Brito (2023).

Assumindo-se tempo e espaço como construtos humanizados marcados pela instabilidade, conforme aponta Giddens (1991), outras possibilidades de compreensão da doutorolândia se abrem ao horizonte, sendo basilares para a caminhada à frente. Se para Heidegger habitar é pertencer e narrar é humanizar para Ricoeur, me junto a eles com Brito para habitar a doutorolândia recomposta nessa tese, como uma maneira diferente de compreender para transcender seus limites simbólicos.

O recurso poético, disse Octavio Paz (1993), permite convertermos materiais concretos em imagens simbólicas e, dessa forma, “as palavras transmutam-se mal ingressam no círculo da poesia”. Analogamente a imagens poéticas como a doutorolândia, procurei fazer com que essa metatese transmutasse meu processo de formação doutoral, observado a partir da minha perspectiva. Ao fazê-lo, tal qual a doutorolândia de Brito (2023), procuro aproximar a metatese da concepção do termo *ambiente* elaborada por Cândida Villares Gancho (2014).

Para a autora (Gancho, 2014), o ambiente trata-se de uma composição que estabelece ligação entre as características elementares de tempo e espaço da narrativa, as quais, junto a outros fatores relacionados a composição dos gêneros desse tipo de discurso, colaboram para a elaboração de um *clima* (ou atmosfera) da história. A visualização desse ambiente que tem como referência espacial o campus da UFSCar de Sorocaba (doutorolândia) estabelece um *solo* onde pisar (espaço) enquanto enredo minhas marcas. Trata-se de um solo bem conhecido, pois foi lá onde percorri os atalhos entre os centros, senti os cheiros após as chuvas passageiras e observei a fauna ao longo da minha formação. Vivi e habitei aquele lugar, de forma que queria compartilhar um pouquinho dessa vivência com você.

Imagem 05 - fotografia com a vista do prédio do CCHB da UFSCar – Sorocaba.



Fonte: arquivo pessoal.

À semelhança dos neologismos de Brito (2023), das metáforas dos *nós* de Josso (2006), das tecituras de Rodrigues (2024) e Dorneles (2016) que refletem tensionamentos epistêmicos e oferecem soluções poéticas, como uma forma de produzir sentidos para a minha formação, por meio da significação das marcas, esse *ambiente poético* da metatese, ainda que fluido e incerto como reprodução do social (Giddens, 1991), é favorável a uma formação ampla porque aceita a complexidade (Morin, 2000; 2024) com a qual nos deparamos no campo da Educação. É assim que, inspirado pela perspectiva de Brito (2023) e pelas possibilidades de elaboração narrativa de Ricoeur (2010), busco não apenas refletir sobre o impacto da formação acadêmica em mim, mas também transmutar a experiência vivida da busca de sentido para o processo formativo para esse ambiente (metatese), deixando-me refletir nele a partir de uma narrativa significativa desde as suas minúcias (Alves, 1996).

As possibilidades narrativas (Ricoeur, 2010a, b; c; Benjamin, 1985) permitem que, paradoxalmente, ao passo que incorporo as marcas (que são carregadas de sentido quando referidas a si) ao texto da tese, o sentido delas se converte em significado, passando a constituir o sentido todo da metatese. A tese, por sua vez, se torna um significado representativo do meu trajeto doutoral no todo da minha vida, em especial porque procuro recompor a partir dela meus processos de atribuição de sentido às marcas com que dialoguei durante a pesquisa, assim como os referenciais que a incorporam e dão coesão.

Por tais características, a metatese é mais uma das minhas marcas processuais anunciadas através de um processo de escrita, pois contém neologismos, oralidades, expressões populares, jargões profissionais, itálicos, negritos, sublinhados, imagens, fotografias, apêndices, anexos etc. Escolhi representar essas marcas, pois elas parecem demonstrar um pouco da minha forma de apropriação cultural dos recursos da linguagem (Hall, 2006; 1997), e definir um estilo exclusivo de escrita nessa tese, cuja forte influência jossoniana (Josso, 2010; 2006) é sentida do começo ao fim. O uso desses recursos gráficos contribui para a possibilidade de “ressignificar no processo a compreensão das próprias aprendizagens” (Abrahão, 2011, p. 166), ou seja, ressignificar minha própria formação enquanto está em curso, como percebi ao longo da pesquisa e deixei refletir na escrita.

É por meio desse estilo de redigir que as marcas apresentadas através do preto das letras dão vida ao fundo branco da tela que, às vezes, quase deixamos ofuscar toda a vida. O estilo que adoto é um recurso indispensável ao modelo de escrita

encarnada (Meletti, 2023) aqui em curso. É através dele que, inspirado em Fanon (2008) e em Maldonado-Torres (2018), desejo que esta seja a minha expressão da *escrita de corpo aberto*.

Esse recurso estilístico me permite revelar o processo de transformação da própria escrita da metatextualidade, ao passo que demonstro também a transformação em minhas maneiras de atribuir sentido às marcas. Para mim, como gosto de pensar, junto a outros recursos composicionais, o estilo de escrita de corpo aberto faz da metatextualidade algo para além do dever, pois ela está marcada incisivamente pelo *dever* a que estou submetido como sujeito.

Colocando-me em curso com o universo possível da *literaturização* da pesquisa (Alves, 2001; 2003), no qual se permite, por exemplo, que eu me projete como narrador para guiar você, leitora e leitor, me valho da dialogicidade com as marcas do personagem (autor) que vai deixando rastros por esse caminho que seguimos. Como Walter Benjamin (1985) nos legou em conhecimento, através da condução do enredamento dos acontecimentos “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (205).

A autoria, conforme concebo nessa pesquisa, passa pela validação vista aos olhos dos pares (Passeggi; Sousa; Vicentini, 2011; Barbosa, 2014), mas também por autorizar-se como narrador (Benjamin, 1985). Assumir a narração como forma de autoria (autorização), para mim, é uma maneira de evidenciar atributos genuínos da minha formação psicofísica a partir do meu próprio ponto de vista. Isso se justifica porque, como pesquisador (autor), busco compor a totalidade do meu processo formativo que está implicado em minha aprendizagem dos procedimentos e saberes de se fazer pesquisa no doutorado em Educação, os quais, por seu turno, estão voltados à autorização para a autoria (Barbosa, 2014; Ardoino, 1998).

De maneira semelhante do que podemos perceber em Moraes (2022, p. 16), me utilizo de uma propriedade da autoria (de estabelecer a ligação do mundo das práticas ao plano narrativo) para assumir o papel do narrador (agente) com que consubstancio a possibilidade do *autor* da pesquisavidaformação ser transposto como ator (personagem) para essa metatextualidade (Ardoino, 1998; Barbosa, 2014). Apresento, dessa maneira, uma possibilidade metodológica de desenvolvimento da pesquisa em Educação que se constrói via *narração* do trajeto formativo. Para tal jornada de desenvolvimento formativo, levo em consideração que um narrador pode substituir o autor para conduzir o olhar do leitor em uma *caminhada* que simula o

desencadeamento do meu processo formativo. Por isso, meus “vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata” (Benjamin, 1985, p. 205).

Outra característica da minha metatese, é que ela *não apresenta uma hipótese rígida*, cujo processo indutivo pudesse levar ao avanço dos modos consolidados de se fazer pesquisa⁸. Sua relevância é epistemológica e está na apresentação de uma forma outra de produzir conhecimento, na qual o sujeito pesquisador pode assumir-se como senhor dos seus sentidos, recuperando a posse do seu discurso para analisar seu próprio processo de formação em curso. Sua principal qualidade está na singularidade, na insurgência, na irreverência, na não conformidade e o questionamento de padrões seculares, por isso não me proponho a defendê-la como um caminho único para se fazer pesquisa. Ainda mais porque o sentido das experiências só pode ser elaborado subjetivamente a partir do conjunto da vida do sujeito, como vimos em Fanon com o deslumbre da negritude. E que esse sentido é provisório para o próprio sujeito, pois está sempre em atualização diante da incompletude da nossa vida.

Sua inconstância advém especialmente da nossa aderência radical ao momento vivido das experiências (Larrosa, 2022), ou seja, em nosso existir em constante devir (Sartre, 2024). Nossa falta de completude não nos permite decretar qual é o sentido último de uma marca em nossas vidas até que ela termine, pois o sentido final de uma vida, como advertiu Benjamin (1985) - estendo também para uma experiência subjetiva (Fanon, 2008) -, só pode ser revelado ao final da nossa jornada terrena. Dessa forma, é desejável, até primordial que o sentido que atribuímos às marcas sejam instáveis, pois sua instabilidade significativa não só representa a constante atualização do nosso processo de atribuição de sentido ao nosso universo simbólico (Hall, 1997), mas também que estamos vivos.

A qualidade vivaz investida no texto expressa-se na reflexividade autobiográfica (Passeggi, 2021) que confere às marcas das minhas experiências — inclusive à tese — um caráter dinâmico, mesmo que direcionado. Com licença poética, essas marcas podem ser entendidas como “[...] “um para” e “um em direção a” que desembocam

⁸ Preciso enfatizar que não me oponho aos modos tradicionais de pesquisa e reconheço todos os avanços humanos que conquistamos a partir disso, porém não desejo reproduzir formas já consolidadas de desenvolvimento da pesquisa, permitindo-me lançar à aventura do autobiográfico (Josso, 2010).

num homem concreto [...]’ (Paz, 1982, p. 24). No caso desta pesquisa, o “homem concreto” sou eu, completamente imerso em meu projeto formativo.

Preciso ressaltar que, embora seja impossível abarcar a totalidade da minha existência para compreender o sentido final das marcas, apresento uma totalidade parcial baseada na minha trajetória acadêmica retratada na metatese. Nesse contexto, a tese atua diretamente na constituição do ambiente no qual desenvolvo minha formação doutoral, fornecendo os elementos necessários para a atribuição de significados às marcas que emergem ao longo da escrita, de forma a possibilitar a atribuição de sentido delas na minha vida com relação a mim.

Tendo em vista o “amplo lugar a uma relatividade com referência às condições de apreensão e produção do objeto, bem como com referência a diferentes perspectivas de leituras possíveis” (Ardoino, 1998, p. 39) necessárias ao desenvolvimento da metatese, a abordagem multirreferencial (Barbosa *et al.*, 2024; Barbosa, 2014; Ardoino, 1998) apresenta-se como uma opção coerente com o desenvolvimento da pesquisa. Nessa metatese, “a abordagem multirreferencial vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processo, situações, práticas sociais etc.” (Ardoino, 1998, p. 37) envolvidas na narrativa das marcas.

Essas são algumas características temáticas, composicionais e estilísticas sobre as quais a metatese se assenta, de forma que, mesmo sendo disruptiva em diversos momentos, a concepção do texto em curso traz em si alguns pressupostos ontológicos, epistemopolíticos e metodológicos que pavimentam o caminho adiante. Esses são alguns *elos* acadêmicos transfigurados em *lianas intuitivas* nessa tese através dos liames primeiros estabelecidos pelas marcas.

3. Composição dos horizontes

Imagem 06 – galo dos ventos.



Fonte: arquivo pessoal da minha orientadora.

Já nos conduzi até esse ponto da metatese configurando os aspectos que circunstanciam nossa caminhada, para qual apresentei como propósito a completude de sentido do processo formativo por meio da alocação das marcas na metatese. Contudo, apesar de discutir a relação dos significados e sentidos para a composição do texto no que se refere ao entendimento das marcas objetivas e subjetivas, o fiz sem destacar que o todo de sentido desse ambiente só pode ser alcançado a partir da integração de quatro horizontes (Leste, Oeste, Norte e Sul) representados pelo galo dos ventos - ave fugidia e exuberante, como o significado. Esse movimento reflexivo proporciona “uma dupla combinação do mundo com o homem: de dentro deste, como seu horizonte, e de fora, como seu ambiente” (Bakhtin, 2003, p. 88).

Com essa inspiração praticopoética, a definição dos capítulos encontrados nas teses tradicionais não pode ser verificada aqui, em virtude dessa percepção concreta e sentida de que a completude está também nas partes (Morin, 2000). Tratamos aqui de relações complexas, em que as narrativas se apresentam como fenômeno próprio das formas da humanidade de organizar ações, acontecimentos, seres etc. (Ricoeur, 2010a) em um *todoparte* organizado (Morin, 2000) representado pela metatese.

Com a apresentação dos fundamentos (liames primeiros) teórico-metodológicos e epistemopolíticos, o Horizonte Leste é constituído pelo início da jornada da pesquisa, e ecoa a possibilidade insurgente da pesquisanarração como inédito viável, assim como anuncia os desafios a que me proponho a enfrentar *através* dela. Iniciamos o caminho por esse horizonte assim que o Sol⁹ surgiu na aurora e até agora caminhar contribuiu para colocar em perspectiva alguns limites epistemopolíticos e ontológicos que me motivaram a essa escrita de corpo aberto. Dessa forma, o espaço em que estamos no texto não é só marcado pela contemplação e pela percepção de limitações próprias de quem se permite a exploração, mas também pela procura por um caminho *narrativopoético* para a superação de algumas *situações limite* da vida prática (Freire, 1997).

No Horizonte Leste os significados basilares das marcas que perpassam a formação acadêmica e quais os sentidos elas adquirem na vida do sujeito da pesquisa em formação são postos em discussão. A reflexão sobre pressupostos epistemológicos dos nossos modelos tradicionais de se fazer pesquisa contribui para

⁹ Neste ponto de ancoragem, o Sol tem o significado de astro, centro do Sistema Solar. Sua imagem é evocada como ponto de referência de iluminação ao longo do dia, visto a partir do hemisfério Sul, em especial, para quem está localizado próximo à linha do trópico de Capricórnio, como estou.

o delineamento da escrita de corpo aberto como a alternativa aqui manifesta. Assim, incorpora-se o emissor à mensagem, tornando tanto o conteúdo, quanto o código significativos para a composição da metatextualidade, a qual funciona como um meio ou canal de exposição (adaptado de Jakobson, 2008) da pesquisa, por meio da narração proposta.

Seguindo caminho, já com o Sol a pique em nossas cabeças depois de uma busca intensa na composição desses liames iniciais, vamos em direção ao Norte, na procura pela marca fundadora (Silva, 2000) da metatextualidade. Ao efetuar a *recomposição* histórica de sua gênese, remonto o trajeto de desenvolvimento da tese, reconhecendo seu início formal, mas também desvio minha atenção para outras marcas relacionadas ao surgimento da metatextualidade. São apresentados momentos pontuais que se firmaram na minha rotina de estudante no doutorado, de forma que é possível reconhecer alguns ritos de passagem, ou etapas do processo de formalização do pesquisador entre os pares (Barbosa, 2014; Passeggi; Sousa; Vicentini, 2011).

Isso tudo é articulado narrativamente, em especial, por meio da evocação de outras marcas transfiguradas para as produções autobiográficas desenvolvidas em práticas acadêmicas de pesquisa e disseminação do conhecimento, as quais funcionam como coordenadas para a localização da origem do tensionamento gerador da tese. Sendo textos originalmente utilizados com outros fins socioculturais, e em outras práticas sociais autênticas, eles permitem minha projeção como personagem (ator) posto a reflexão.

Do meu ponto de vista como narrador que junto a você sigo por um caminho de compreensão de algumas marcas do meu processo formativo, reflito sobre os textos de um outro (eu mesmo) personagem. Foi por meio desse personagem *acadêmico* que se expressa pelas marcas transfiguradas para as cartas pedagógicas, crônicas, relatos de experiência e outros gêneros discursivos (Bakhtin, 2003), textos constituintes do Apêndice I, que emergiram pelo menos outros dois (o *docente* e o *discente*) representados pelo Apêndice II, que é composto por 12 relatórios pautados na reflexão sobre meu processo de atuação como orientador de trabalhos acadêmicos.

Dessa reflexão empreendida a partir da leitura dos apêndices, fronteiras simbólicas que se projetavam em minha vida foram abordadas de maneira ressignificadas como esferas do discurso. A distribuição de uma esfera acadêmica, uma profissional e outra estudantil, que em determinado momento comporiam

barreiras, se tornaram liames quando percebi através das marcas evocadas que práticas sociais de estudo e emprego eram semelhantes, quando não idênticas. Ademais, foi a partir da busca pelo sentido das marcas que me dei conta, e senti profundamente, o vínculo da minha vida pessoal com minhas práticas acadêmicas e empregatícias, não sendo possível desvinculá-las posteriormente, como procuro entender no próximo horizonte.

Essa busca, que passou pela identificação de aspectos relacionados à gênese da metatense, nos fez nos depararmos com uma procura por sentido para a formação – uma saga atrás de uma totalidade de sentido dela para a vida. Essa busca não foi alcançada até o Horizonte Oeste, região em que nasci no estado de São Paulo, em que seguimos o que chamo de trio, ou atalho, passando por marcas fundadoras que se apresentaram em minha vida. As experiências narradas marcam coordenadas pelas quais nos guiamos e, no percurso, construímos um retrato bastante parcial da minha vida, mas que acaba compondo uma representação autobiográfica do meu percurso existencial (Passeggi, 2015; Josso, 2010).

Alguns aspectos composicionais desse horizonte fazem com que ele guarde muitas características em comum com os memoriais de formação, nos quais, de acordo com Abrahão (2011), “trata-se de experienciar o momento da narrativa reflexionada também como um componente formativo essencial” (p. 166). Em diversos momentos do texto lanço mão do recurso da metamemória desenvolvido por Magda Soares (1991). Entre esses e outros atributos, as semelhanças encontradas com o gênero do discurso memorial de formação e meu texto serão abundantes e se intensificam no Horizonte Oeste.

Com o Sol se pondo, fiz o retorno às origens do meu percurso formativo ressignificando algumas das marcas da minha infância, a partir das quais procurei entender como eu havia chegado ao campo da pesquisa em Educação, mais especificamente ao campo da pesquisa autobiográfica. Os eventos narrados no Horizonte Oeste retratam marcas do cotidiano e despertam a atenção para a forma com que um sujeito negro das camadas populares se apropriou dos bens culturais até chegar a ser considerado uma trajetória exitosa (Passeggi, 2015) – ou hesitosa (Santos, 2023)? -, de forma que parece responder como um pesquisador se forma até chegar ao campo da pesquisa.

Naquele horizonte de sentidos, ao trabalhar com práticas sociais cotidianas que deixaram marcas profundamente arraigadas na memória do personagem (ator),

sentimentos e sensações profundas reúnem determinadamente o leitor a metatese comigo pela carga de moções disparadas - quiçá seja assim. A esse passo, o caminho que iniciei sozinho já não percorro mais desamparado. Alguns significados dos quais estava me afastando foram compartilhados com você e já não podemos mais nos isentar do nosso conhecimento. Inevitavelmente, o professor e estudante que estão comigo percorrem conosco esse caminho da vida, sem avaliações ou julgamentos. Apresento um personagem envolvido nos dramas cotidianos, cuja formação humana transparece muitas das opções políticas transpostas para a metatese, assim como sua própria possibilidade de sentido dentro da vida de um homem.

Nesse ponto, talvez o cansaço a (o) leve a retornar ao Horizonte Norte, talvez até aqui onde estamos, para buscar novos sentidos; mas um imperativo da busca de completude que nos motiva a continuar fará seguir para o Horizonte Sul, quando *narradoragente* e *atorpersonagem* se confundem definitivamente com o autor, no qual se desdobram todos os atributos ressignificados para reunirem-se novamente na concretude complexa que é exigida para o enfrentamento de algumas situações limite sobre as quais tropeçamos ao longo do caminho.

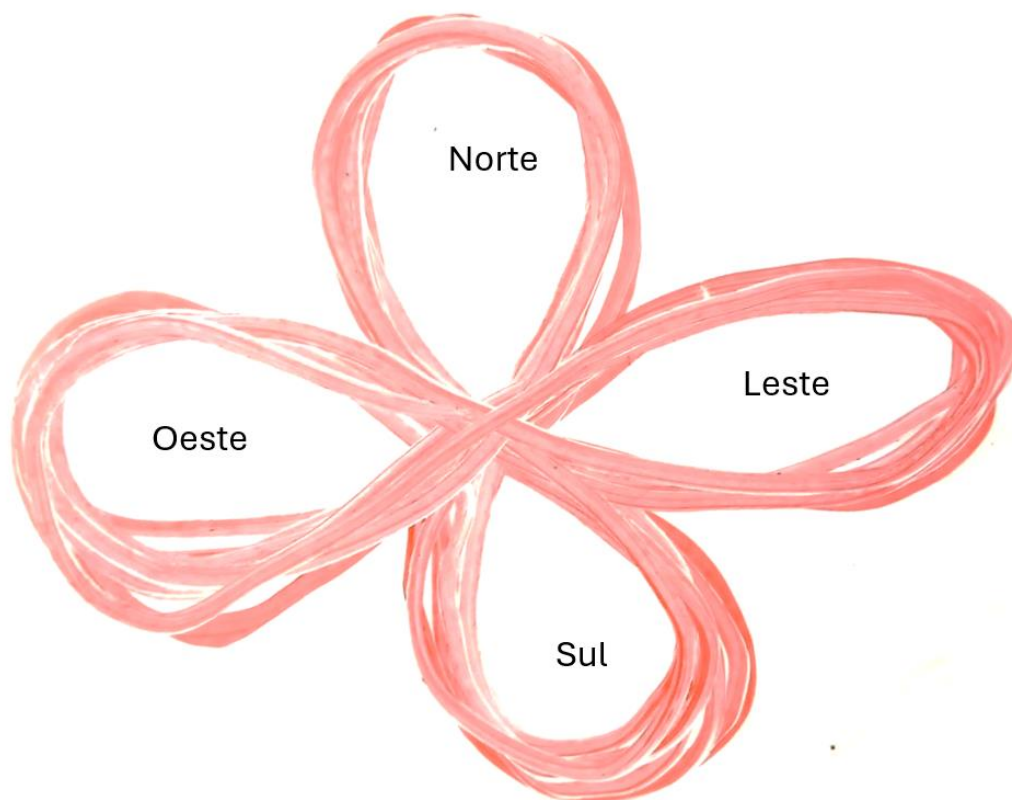
É depois do pôr do Sol, quando paramos para refletir sobre nosso dia, que são promovidas as reflexões mais profundas das quais resultam alguns achados epistêmicos e metodológicos desenvolvidos ao longo da formação acadêmica empreendida. Foi no Horizonte Sul, que percebi a maneira de alcançar a totalidade de sentido para as marcas do sujeito na metatese, o que ilustrou a possibilidade de transformação contínua do sujeito no plano ontológico, para que possa suportar os enfrentamentos das mazelas do cotidiano.

Esses horizontes, portanto, não são apenas coordenadas geográficas, são reflexões críticas que encaminham para essa proposta de pesquisa *sulearizada* como destaca Santos (2009), a que aqui chamo de *pesquisanarração*. A transmutação narrativa como forma de organização das experiências, por essa via adotada na metatese, tornou-se mediadora no/do processo de compreensão da minha história de vida. Ao evocar lembranças “que articulam o presente ao passado e ao futuro” (Josso, 2006, p. 378), permitiu-me alcançar *uma rosa dos ventos de sentido* que, embora parcial para o que serei, *completa* para minha trajetória de formação doutoral.

Como iniciamos nossa jornada tomando como referência o galo dos ventos, percebo agora que suas quatro direções apontavam para quatro horizontes de sentido no início da pesquisa. Embora a delimitação dos horizontes de sentido tenha sido

basilar em busca de direcionamento, eles ainda estavam marcados por uma fraca oposição um ao outro (N x S / L X O). Agora, a essa tensão de sentidos gerada pelo paradigma da oposição impressa no meu imaginário e que deu origem e vida a pesquisa em curso, quero apresentar uma releitura em que esses quatro horizontes de sentido se fundem para constituir um todo. A esse ponto da pesquisa pretendo que a leitora e o leitor tenham em vista uma nova forma de composição do sentido da formação, a qual procuro ilustrar por meio de uma composição poética da rosácea dos ventos, apresentada a seguir:

Imagem 07 – imagem complexa dos horizontes constituindo um todo de sentido.



Fonte: elaboração própria.

Poeticamente, tento demonstrar a vida em movimento de devir constante, que deixa fluída a cor rosa da imagem. Podemos imaginar que o sujeito como consciência (Sartre, 2024) e atenção ao presente transita pelos quatro horizontes de sentidos, deixando marcas de sua passagem que se mesclam as outras marcas transformando a ambas. Minha inserção nesse processo teve início, como vimos com a experiência de Fanon (2008), antes mesmo do meu nascimento (Ricoeur, 2014; 2010), mas seu

fechamento não será atingido antes do fim da minha vida – assim o desejo¹⁰. Por isso, o sentido da tese, refletindo o da minha formação, passa pela elaboração do sentido da minha vida.

Em nossa caminhada poética dentro da metatese já encontramos a marca expressa pela doutorolândia, a qual ensejou o conflito inicial de todo esse enredamento que estamos acompanhando à procura pela completude de sentido. Como se viu, a primeira marca desencadeou reflexões sobre o espaço, o tempo e suas relações com a solução narrativopoética do ambiente adotada nessa metatese para enredar as marcas que me compõem. Essa marca, além de ensejar o diálogo com os autores, definiu o caminho que nos trouxe aqui, possibilitando a abertura de quatro horizontes em uma rosácea de sentido.

Nesse ponto do texto gostaria que ficasse justificado o quanto os significados tratados aqui são fluidos, e podem ser sempre recompostos e ressignificados, pois estão radicalmente circunstanciados aos pilares fluidos que estruturam nossa sociedade (Giddens, 1991; Hall, 2006) refletidos nesse ambiente. Todavia, como estava com o propósito de estabelecer sentidos às marcas, foi a partir desses significados que segui, mesmo que provisoriamente, pela minha trajetória formativa que me impele a continuar minha trajetória vital.

Com relação, ou em razão da abertura horizontal (não fechamento) dos sentidos, decidi não chamar os limites internos da metatese de seções, mas de *pontos de ancoragem*, que servem como um *hic et nunc* textual representativo das paradas para descanso ao longo do nosso trajeto. Tal denominação não se trata de um enfrentamento direto ou de um descrédito em relação as outras formas de divisões textuais, mas de propor uma forma alternativa de conexão entre a doutorolândia e as demais formas de minha existência desde a própria metatese. Estamos encerrando, desse modo, o terceiro ponto de ancoragem e daqui podemos enxergar o próximo horizonte se abrindo à frente.

¹⁰ Faço referência aos casos de perda de consciência discutidos por Ricoeur em *O Si-Mesmo como Outro* (2014).

HORIZONTE NORTE

Imagem 08 – capas das apresentações das diferentes versões da tese em *slide* usado na qualificação.



Fonte: elaboração própria.

1. Atrás de uma Marca Fundadora

Seguimos por trilhas às vezes misteriosas e intrigantes, mas que desvelam preciosas chaves de interpretação.

Marcelo Furlin

Para buscar nas marcas os elementos fundadores desta metatese (a qual transmuta meu processo de formação doutoral) usei uma questão cuja brevidade pode ocultar a complexidade das nuances envolvidas na resposta que pretendo alcançar com ela. Trata-se da seguinte pergunta: como a metatese surgiu? Sendo que a própria tese é uma marca, à primeira vista, até pensei ser simples chegar a uma resposta para esse questionamento, mas, ao passo que alcançava a marcos espaçotemporais mais precisos, percebia que eles estavam me confundindo na busca pelas marcas mais relevantes para a recomposição da história da metatese e reflexivamente do meu processo doutoral.

Os obstáculos encontrados ao longo do caminho que seguimos, contudo, não são únicos, pois explorar minha trajetória acadêmica através da metatese faz com que eu me depare com outros desafios tanto mais complexos ainda. Em especial, alguns deles, que são enfrentados no percurso da pesquisa, decorrem da dificuldade de determinar exatamente o ponto de origem de um fenômeno social inserido em redes complexas de causalidades (Ricoeur, 2014), como o é o processo formativo revelado neste texto.

Meu esforço epistêmico permitiu abrir *caminhos metodológicos* diferentes para abordar esses desafios que refletem nesse novo horizonte de sentidos. Acho necessário destacar que o primeiro deles se refere ao ambiente formativo em que nos posicionamos (na metatese), enquanto um ambiente a partir do qual humanizamos nosso mundo. Sabendo-nos nesse ambiente, é preciso que reconheçamos que sua constituição parte da tentativa de organização e atribuição de sentido as práticas sociais encontradas em gêneros do discurso diversos que compõem o Apêndice I.

O terceiro caminho metodológico diz respeito à *trilha* que percorremos juntos daqui em diante. Diferentemente de uma procissão, com percurso agenciado e horário definido, nossa jornada adiante assemelha-se mais com uma expedição por território desconhecido. É necessário observar os sinais ao redor – o fluxo dos significados, a textura do subsolo, o aroma da vegetação – para encontrar passagens que nos permitam avançar, evitando tropeços, arranhões, quedas, ferimentos, fraturas, mordidas, picadas ou outros perigos tantos que se possa imaginar.

Definido pelas marcas, o caminho da trilha não exige eficiência ou rapidez, mas a imersão completa no percurso da descoberta e da transformação dos sentidos marcados em mim. O que desejo é sentir a sensação de vivência da jornada, do enfrentamento dos desafios da pesquisa e do desbravamento do complexo mundo acadêmico por meio disso. Com essa fusão da literatura com a pesquisa, o caminho seguido em busca das marcas do surgimento da metatese (que são também minhas marcas) poderá tornar-se inesquecível, permitindo uma experiência única para cada qual que ler.

Como Larrosa nos lembra:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...]. Requer parar para pensar, [...] para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade [...], cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, [...] aprender a lentidão [...], cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2022, p. 25).

A trilha que proponho deve ser sentida, portanto, pois ela também é uma forma de vivificar o trajeto por meio da experiência da caminhada, a qual progride enquanto atribuímos sentido para as marcas durante o percurso. Buscar o marco zero desta metatese através da trilha não se reduz, por isso, à identificação de uma data ou de um arquivo de texto. Se pelo menos eu tivesse o hábito de documentar minha vida em um diário escrito, ou digital, talvez pudesse me aproximar o mais facilmente do *big bang* dessa metatese. Como não é o caso, devo *lidar* com o estado de prefiguração desse advento, pelo que venho vivenciando, sabendo-o sem um início bem definido espaçotemporalmente.

Percebi que sua gênese não estava apenas em quando um documento foi salvo pela primeira vez no aparelho em que foi gerado, tampouco nas primeiras anotações rascunhadas em qualquer objeto físico. Para mim, a gênese estaria *atrás* desses vestígios, e ao encontrá-los eu somente tangenciaria à marca fundadora da metatese. O essencial de sua gênese era mais amplo: dizia respeito à sensação de imersão completa – uma experiência em que receio e descoberta conviveram. Em busca disso, seguiremos por essa trilha passando por sete pontos de ancoragem até a marca da qualificação da metatese que se imprimiu definitivamente nessa pesquisa viva.

1.1. Primeiras marcas

Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura “providencial”, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional.

Tomaz Tadeu da Silva

Uma alternativa para encontrar a marca fundadora da metatese seria a de considerar como marco a comanda de orientação oficial que deu origem ao sumário do seu pré-projeto, pois foi a partir dali que passei a vislumbrar um modelo de texto. Contudo, ao revisitar o percurso que se desenrolou desde esse evento, percebo que essa referência técnica é insuficiente para capturar a complexidade da gênese da tese. Outra possibilidade para localizar sua origem, ainda mais fria, seria buscar a data do arquivo mais antigo relacionado à elaboração do sumário em meu computador. Mas seria completamente simplista – e mesmo desconfortável – atribuir o surgimento de algo tão vivo e complexo a um clique ou à primeira frase digitada. Entre essas e outras alternativas, o que me pareceu mais apropriado foi retomar a leitura dos slides que organizei para socializar a proposta inicial de tese com os colegas do NEPEN (Anexo I) para tentar compreender quais sentidos estavam implícitos nela.

À primeira vista, percebo que defini na apresentação *a conciliação entre os estudos acadêmicos e a vida profissional* como temática inicial da pesquisa, tendo como foco de interesse os dilemas enfrentados pelos profissionais da educação que se propuseram a desenvolver pesquisas acadêmicas no âmbito do PPGE – So, concomitantemente ao exercício de tarefa empregatícia como profissional da educação básica na rede municipal e/ou estadual. Noto evidências da relação dessa temática com o tensionamento da minha situação como doutorando e docente, a qual exerceu uma forte influência na organização estrutural da apresentação (Anexo I) também.

Percebi isso desde o título *Entre a Reflexão e a Produtividade*, que parece ser mais um protesto contra a condição de estudante de doutorado que não tinha o direito de se licenciar para se desenvolver e depois retornar ao posto de serviço, do que qualquer outra coisa. Ao intitular a apresentação dessa maneira, projetei, sem intenção direta, a problemática central que daria origem à minha metatese: o tensionamento entre diferentes atuações sociais. Naquele estágio de desenvolvimento do texto, a problemática se apresentava de maneira bastante

embrionária, como uma inquietude alocada em um contexto sincrético de prática social e ofuscado por sentimentos não tão bons em relação ao emprego.

Recompor esse tensionamento me catapultou para o começo do processo seletivo do doutorado, feito tão logo concluí o mestrado em Educação. Ao regredir ao passado recente da minha trajetória acadêmica, dei-me conta que naquele momento não estava tão motivado a assumir o processo de doutoramento na época, pois houvera me custado bastante em qualidade de vida conciliar a agenda do emprego, com as disciplinas, atividades acadêmicas e outras práticas sociais afins. Mas quando decidi passar pelas criteriosas etapas de avaliação novamente¹¹, me entreguei de corpo, alma, sentimentos, emoções, recursos financeiros, enfim, me entreguei inteiramente ao doutoramento.

Depois de ter completado quase um ano matriculado como estudante regular, assumindo outros papéis sociais, outras perspectivas teóricas, enquanto alimentava outras relações, foi-me oferecida a opção de terminar o doutorado dentro de mais um ano. Todavia, ao me comprometer com o doutorado, pensei que encurtar minha jornada tão abruptamente destoaria dos meus propósitos acadêmicos, de modo que minha resposta foi negativa.

O que estava em questão não era me tornar doutor o mais rápido possível, mas viver as relações em torno do doutoramento para me sentir *pertencente* a determinado campo de pesquisa. Sim! Sentir-me pertencente, corresponsável por algo, mais do que qualquer outra coisa, é uma busca humana da qual eu nunca me isentei. Por isso, ser posto nessa situação de escolha deixou-me completamente sensibilizado, pois haveria consequências para todo o restante da minha vida.

Em minha situação, com os sentimentos *a flor da pele*, entrei em contato com a coordenadora do PPGEd – So e relatei os acontecimentos, sem me deter aos detalhes, como praxe. Sendo mais que atendido, me senti acolhido naquela ligação e, após o procedimento padrão de explicar os passos seguintes, fui posto em uma nova situação decisiva, mas o que estava em pauta não era mais a bifurcação da jornada acadêmica entre a celeridade dos processos, ou interrupção de caminho. Era a escolha de uma nova pessoa para orientar-me em minha formação.

¹¹ O processo seletivo para o doutorado, na perspectiva do estudante aprovado, é composto por cinco etapas bem demarcadas, sendo elas as seguintes: inscrição; avaliação dissertativa; avaliação do projeto de pesquisa; arguição; matrícula.

É incrível como alguma força interna aos fenômenos tenha feito com que a concatenação não linear dos eventos convergisse para que isso acontecesse, mas aconteceu que cheguei a uma orientadora do Programa com a qual eu tinha a impressão de que compartilharia pressupostos em comum, especialmente sobre as narrativas. Tendo sido aceito pela minha orientadora, após tê-la escolhido, passei a compartilhar com ela meu processo de desenvolvimento como pesquisador, o que me levou também a integrar o grupo de pesquisa sob sua liderança: o NEPEN. Em um novo ambiente, mesmo que carregado de profundas diferenças epistemopolíticas, não me senti um estranho desde os primeiros encontros.

Foi ao integrar esse grupo de pesquisa, mesmo sem conhecer a maioria dos pesquisadores membros e sem qualquer proximidade com nenhum deles, que me autorizei, enfim, a viver, escrever e ressignificar esse caminho junto ao NEPEN. Os slides do Anexo I apresentam meu processo de migração entre perspectivas teórico-metodológicas e minha decisão pela entrega a esse novo *projeto de pesquisavidaformação*. Percebo o quão amplamente respaldado em um padrão formatado de procedimentos de pesquisa ele estava, e o quanto, afetuosas que são, as pessoas do NEPEN não só se compadeceram com minha mudança, como também me deram dicas de leituras para contribuir com minha formação. De minha parte, assumi essas leituras como uma maneira de imersão inicial no campo das narrativas autobiográficas.

Percebi no grupo a existência de outra forma de se fazer ciência mais centrada nos processos, e na qual a conscientização sobre nossa autonomia para pensar, escolher e viver estava em questão para ser discutida (Josso, 2007, p. 436). Posso creditar à minha participação no NEPEN, assim como a imersão na seara dos estudos sobre fundamentos, princípios e concepções da pesquisa autobiográfica o impulso pela busca de ressignificação de algumas práticas sociais desconjuntas (Josso, 2007). Então, minha integração ao grupo de pesquisa, por intermédio da minha orientadora, parece marcar a possibilidade dessa trilha ter sido aberta para que viesse se desvanecendo em uma miríade de significados até aqui.

O marco da entrada no NEPEN destaca a mudança de aspectos basilares da tese que vão desde sua estrutura disruptiva, até suas possibilidades teoricometodológicas e, até mesmo, temática. Mas isso se dá, em especial, pela minha admissão como orientando da líder do NEPEN, cuja centralidade na

concatenação dos eventos me leva a acreditar que foi um dos marcos da origem dessa metatese.

Ao cabo desse segundo ponto de ancoragem, o Anexo I nos faz avançar sobre duas marcas significativas da história da tese: (i) seu início formal está relacionado à minha aceitação como orientando da líder do NEPEN, mais precisamente na socialização da apresentação em slides para o grupo; (ii) o seu ponto de origem está *atrás* do tensionamento entre minhas práticas empregatícias e meus estudos. Não é minha pretensão pontuar cada uma das marcas, como fiz ao final deste ponto de ancoragem, mas escolhi expor objetivamente a maneira como concebo as marcas ao longo do caminho. Caminhar por essa trilha, sem saber onde de fato ela se iniciou, fez com que esse fenômeno narrativo nos trouxesse ao deslumbre de uma pequena zona de conforto transmitida pelas marcas que objetivei, mas nossa busca não se encerra aqui.

1.2. O Salto de Fé¹²

*Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído, espalhar bem-querer*

Chico Cesar

A trilha percorrida por vias desconhecidas começa a se tornar familiar nesse segundo momento de recomposição das marcas. Mas não é só porque em tempo descobrimos como identificar alguns elementos da fauna e flora que compõe esse ambiente, percebendo inegáveis semelhanças com recordações de antes, vividas em outros tempos e espaços, que devemos ficar displicentes com a história do suporte que utilizo. Em determinado momento, o Anexo II, sobre o qual me deterei a refletir, integraria a própria tese, compondo um capítulo, o que foi descartado ao longo do caminho. Por não ser somente transposto para dentro da metatese, sua função (Anexo II) se alterou profundamente, todavia, ao contrário de ser reduzida, parece ter se ampliado ainda mais.

Quero compartilhar que a escrita do Anexo II começou como um diário reflexivo, se investiu de características de uma carta pedagógica, até chegar à sua forma atual como um gênero híbrido. Nele, os acontecimentos em torno da primeira reunião de orientação que tive oficialmente no dia 23 de maio de 2023, e o que eles acarretaram, são narrados em primeira pessoa e distribuídos em três momentos: antes, durante e depois.

O contexto de sua produção remete ao período em que as práticas sociais que eu desenvolvia no meu cotidiano estavam concretamente entrando no ponto mais intenso de atrito. Após 5 anos atuando em funções junto à formação de adultos professores, a mudança de gestão governamental fez com que o projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo, em que eu desempenhava a função de Técnico do Acompanhamento Pedagógico nos dois últimos anos, terminasse. Como consequência, em abril de 2022, voltei a lecionar em uma unidade escolar. À época, como estava cursando as disciplinas do doutorado, veio a calhar que consegui atribuir aulas como professor de projetos da sala de leitura de uma escola da rede estadual, onde teria tempo para estudar.

¹² O conceito de "salto de fé" diz respeito a uma crença profunda no sucesso, conforme leitura de Kierkegaard na obra "Temor e Tremor", 1843.

Muitos podem achar que seria um privilégio estar em uma sala cheia de livros, com tempo para ler, fazendo projetos para as crianças e adolescentes etc., e estão corretos até certo ponto. Porém a permanência isolada por grandes períodos, a rotina de horários fracionados, o padrão industrial de organização do tempo, do espaço, das rotinas, dos gestores, dos docentes, dos estudantes, dos servidores, da comida; os horários de atividades acadêmicas que se chocavam com a rotina de trabalho, a exaustão para os estudos após a jornada industrial escolar. Tudo isso associado ao fato de que não conseguia nem fazer projetos com os estudantes por causa dos horários maçantes das aulas deles, nem trabalhar com a formação dos colegas, me fez decidir por buscar um novo rumo.

Antes que eu tivesse um AVC, ou que atropelasse um tatu na estrada voltando de moto da escola à noite, decidi seriamente procurar alternativas para encarar a problemática entre trabalho e estudos de frente e, se possível, resolvê-la pragmaticamente. O Anexo II retrata o momento preciso dessa tomada de decisão, referendado com o contato emergencial pelo *WhatsApp* feito com minha orientadora em 17 de maio de 2023, no qual solicitei alguns documentos para pleitear bolsas de estudo. Provavelmente percebendo minha preocupação, ela marcou uma reunião breve para aquela mesma tarde, na qual anunciei singelamente minha decisão em solicitar uma licença sem remuneração para me dedicar integralmente aos estudos.

A essa altura deve ter ficado transparente porque a história dessa tese se relaciona diretamente com como o texto em pauta foi desenvolvido. Mas talvez ainda não esteja evidente o risco consciente que corri ao, depois de mais de dez anos (2011 – 2023) de trabalho prestado para a SEDUC-SP, pedir uma licença sem remuneração, ainda sem muita certeza de que conseguiria fazer jus a uma bolsa de estudos. Mesmo sendo um direito dos servidores públicos do estado de São Paulo, essa interrupção de até dois anos da atividade docente na educação básica, pelo que vemos, não representou nada mais, talvez, que uma atitude desesperada. Sobretudo, afastar-me da minha principal fonte de renda representou uma ousadia em dois sentidos: primeiro, não sabia se conseguiria uma bolsa de estudos; e, segundo, se com o afastamento conseguiria resolver a dualidade.

Já imaginava que as raízes do tensionamento central na história da tese estariam arraigadas profundamente em mim, mas essa atitude drástica anuncia a negativa à conformação de que minha fonte de renda permanecesse determinando muitos dos meus passos e caminhos por onde seguir. Inconformado, cheguei ao ponto

de me afastar concretamente daquilo que me compõe tão profundamente (a docência) para aceitar que o tensionamento não era tão abstrato assim.

Pode até parecer uma completa estupidez interromper uma carreira de mais de dez anos abruptamente dessa forma, e seria mesmo se não houvesse a expectativa da bolsa de estudos e a possibilidade de retomar o cargo quando necessário. Mas percebamos, sobretudo, que a marca da minha tomada de atitude recupera elementos que fazem avançar a identificação da origem da problemática transversal da tese, revelando a fusão do meu intento epistêmico com minha vida prática.

Essa conexão virtuosa entre a pesquisa, a vida e a minha formação me colocaria em face da minha orientadora novamente na reunião da tarde de 23 de maio de 2024, para que eu pudesse expor para ela algumas das tomadas de atitude que havia assumido. Quando entrei em contato com ela pelo *WhatsApp* me foi pedido que organizasse um conjunto de produções textuais desenvolvidas até aquele momento no âmbito acadêmico. Ao promover a organização solicitada, processos reflexivos diversos foram mobilizados, mas o principal que se destaca dessa compilação é que entre os documentos situei um arquivo de computador intitulado Eu – Narrativa de Mim Mesmo, o qual destaquei na primeira posição, e que serve de base a elaboração do Horizonte Oeste. Nesse documento, que foi utilizado como critério final de avaliação da disciplina obrigatória da área da formação de professores do PPGE - So, a ênfase na temática da dualidade entre emprego x estudos perpassa o texto do início ao fim.

Sobremaneira, a importância dessa primeira aparição da dualidade no Anexo II é acentuada pela forte influência do meu pai durante a minha infância, algo que teria repercussões até nas representações sociais de paternidade que eu estabeleceria na vida adulta. Pela leitura do arquivo é possível perceber que a influência do meu pai ressoa incisivamente na tensão entre emprego e estudo, a qual foi retomada de maneira mais sintética na carta (Anexo III) que o destinei postumamente e que li durante a reunião do NEPEN do dia 29 de junho de 2023.

Ao assumir a figura do meu pai como interlocutor, um tom de intimidade foi evocado na carta e me permitiu externalizar, sem receio, a marca deixada pela experiência vivida com o *sermão* dele quando eu estava no primeiro ano. Consistia na ameaça implícita de me tirar da escola para ir trabalhar, caso reprovasse de série por ter atingido uma nota B de matemática. O germe da bifurcação, anunciado como

alternativa, opção, escolha, constava em uma de duas possibilidades (trabalhar ou estudar), não as duas juntas.

Com efeito, a necessidade de conciliação entre práticas sociais distintas foi um dos principais fatores que desencadearam a tese objetivamente, sendo sua primeira textualização concretizada no Anexo II, mas cuja experiência original remonta à minha infância, na interação com meu pai, no contexto de educação informal. A recorrência da problemática em todos os documentos sobre os quais refletimos até agora traçou um percurso de pelo menos quatro anos de inquietação no plano subjetivo materializada nos gêneros distintos do Apêndice II, remetendo a tempos longínquos de mais de três décadas atrás.

O poder da divisão entre emprego e estudo aberta no meu imaginário pode ser observada no plano concreto com a objetivação da minha decisão em me licenciar das atividades docentes na educação básica, desde agosto de 2023. A ação tomada demonstra uma crença profunda no caráter repelente entre práticas sociais concomitantes, assim como a priorização das práticas acadêmicas. Em outras palavras, a cisão entre práticas sociais diversas consolidou-se como uma forma basilar de atribuir sentidos as situações sociais, ressaltando uma, suprimindo outras.

Estamos falando evidentemente de uma forma dúbia e deturpada de atribuir sentidos para as atividades diversas que desenvolvemos no mundo prático, que, por sua vez, desencadeou sentimentos variados de insegurança e hesitação traduzidos, por exemplo, no texto *Hesito ao Êxito* que compõe o momento *Depois* do Anexo II. Esses termos, que aparecem como um mito fundador (Silva, 2000) para os desdobramentos do terceiro momento do Anexo II, passaram a habitar o meu imaginário desde quando estava passeando com o meu cachorro em uma trilha da antiga plantação de eucalipto do Jardim Santa Inês, em Itapetininga-SP. Surgiram como um *insight*, fugazes, mas despertaram reflexões instantâneas que resultaram posteriormente em novos movimentos reflexivos e ressignificações na própria tese.

Em última instância, hesito ao êxito se tornou um *slogan* que expressava concretamente as limitações que eu me colocava simbolicamente ao meu caminho. Mais que uma simples expressão de dúvida, se converteu em uma convocação ao êxito. Essa marca demonstra o ponto impreciso do início da transformação da perspectiva de um professor que estava fazendo pesquisa, atribulado no desenvolvimento de práticas sociais tão diversas; para um *professorpesquisador*

forjado enquanto lutava para conciliar sua fonte de renda com sua atividade intelectual.

Coincide com essa marca o desenvolvimento de um propósito de integralidade como sujeito no meu processo de constituição que, sob influência de Barbosa (2014), concebi inicialmente como formação do autorcidadão. Aquele que “desenvolve e vivencia processos afirmativos internos e externos, sendo que os primeiros ocorrem no âmbito da subjetividade, da reflexividade, do imaginário e do desejo, enquanto os últimos se dão na perspectiva da afirmação de si na dinâmica social e histórica” (Barbosa, 1998 *apud* Barbosa, 2014). A proposta da minha formação como autorcidadão teve uma importância fundamental para os caminhos metodológicos que a tese tomaria, incidindo diretamente no vislumbre da situação dicotômica a que estava profundamente submetido.

1.3. Um Sujeito em Cacos

Se minha vida não puder ser aprendida como uma totalidade singular, nunca poderei desejar que ela seja bem-sucedida, plena.

Paul Ricoeur

Para nos mantermos na trilha, tirando proveito de todo o trajeto descoberto anteriormente, pensemos que até esse momento reconhecemos um processo de tomada de consciência, ocasionado pela identificação de uma situação limite (Freire, 1987) marcada por uma experiência fundadora da minha infância. Como demonstrou em vida e ilustrou em sua *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), a conscientização pode provocar a conversão do saber em ação concreta, de modo que se abrem novas possibilidades de ressignificação das nossas práticas quando nos conscientizamos de algo. As repercussões da conscientização, por isso, não se limitam ao que nos é interno, pois o que acontece subjetivamente pode ser transmutado para o campo prático, posto que sentidos ressignificados convocam a novas ações conscientes. Ou seja, a conscientização pode resultar em mudanças em minha própria forma de existir.

Quando localizei alguns marcadores sociais (data, hora) da história da tese, entendi como ela surgiu formal, textual e fundamentalmente, mas também percebi a coincidência de algumas ações concretas no plano objetivo da escrita do texto com as mudanças de concepções em minha subjetividade. Diante disso, posso dizer que essa tese foi a expressão de um processo de conscientização, em curso, da dualidade em mim, desencadeada a partir do reconhecimento da marca da dicotomia emprego x estudos. Então, no que diz respeito ao enfrentamento da problemática do sujeito dicotômico que permeia meu imaginário, se essa caminhada percorrida resolveu ideal e concretamente essa situação limite para mim, pelo que vimos, até esse momento da redação do texto, não.

Dessa forma, é preciso continuar essa recomposição da história da metatese, que se cruza a minha, voltando no tempo novamente, para quando eu estudava a identidade cultural do hip-hop na iniciação científica, durante o curso de Letras na UEL. Percebo que, naquela época, a leitura do livro *Identidade Cultural na Pós-modernidade* (2006) motivou meu apreço aos postulados de Stuart Hall. Desde então, mantive resquícios tanto dos estudos culturais, quanto da ideia de fragmentação do sujeito em meu imaginário.

Hall (2006) e Giddens (1991) identificam na modernidade as raízes da transformação dos pilares da sociedade, cuja relação com a dinamicidade da

formação da identidade do sujeito é íntima. Em sua *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, Hall (2006) define as raízes do processo, a que ele denomina como *fragmentação do sujeito*. Para ele, algumas das características fundamentais da sociedade que “asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura’ (Hall, 2006, p. 12), são agora marcadas pelo dinamismo e constante transformação. Houve, pois, uma perda progressiva das referências socioculturais que estabeleciam uma forte ligação espaçotemporal do sujeito com o lugar no passado, e nos vimos lançados ao universo astral, quântico e virtual (Hall, 2006).

Com a multiplicação de “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (Hall, 2006), o sujeito pósmoderno se deparou com a impossibilidade de (re)unificação da identidade centralizada do passado. Doravante, “[...], conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Hall, 2006, p. 12), foi-lhe dada, em substituição, a capacidade de assumir “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (p. 13).

Mas o que seria esse eu coerente de que falou Hall (2006), foi o que me perguntei quando me dei conta dessa situação desalentadora e sem retorno. Encontrar uma resposta para “isso exige a emergência do condenado como um agente de mudança, como alguém que evita a tentação de fazer das atividades do pensamento e da criatividade zonas de refúgio da colonialidade” (Maldonado-Torres, 2018). Não sem justificativas, portanto, cada vez mais me apoio na complexidade da minha própria vida para repertoriar a reflexão sobre o sujeito fragmentado, até esse ponto do texto representado por um ego incompleto, um “eu” deteriorado.

Enquanto recordações de obras literárias e cinematográficas, como o retrato de Dorian Gray, de Oscar Wilde; Médico e o Monstro, Robert L. Stevenson referenciavam algumas aberrações simbólicas a ponto de reduzir ao absurdo minha aparente fragmentação identitária; esse recurso teórico permitiu que eu radicalizasse ainda mais o problema da dualidade, possibilitando uma forma de projeção da fragmentação (quase concreta) na minha própria identidade, em determinado momento. Sua contribuição para essa tese, a princípio, serviu para desnaturalizar completamente a situação dicotômica, transpondo para o plano teórico algo que eu

estava sentido subjetivamente. Então, durante o processo a fragmentação do sujeito serviu para me mostrar como um sujeito em cacos.

Imagem 09 – fotografia comigo aguardando consulta com o psicólogo.



Fonte: arquivo pessoal.

A cultura consumista me instigaria a jogar os cacos fora e comprar um produto novinho para substituir, mas desde bem pequeno fui incentivado a buscar novas maneiras de resolver problemas com o que estivesse ao meu alcance. A reflexão da teoria do sujeito pós-moderno, ao cabo, foi essencial para desanuviar minhas lentes para a amplitude das formas de expressão identitária que eu assumia em nossas práticas sociais as mais cotidianas. Além disso, o caminho que se apresentou para resolver a cilada da minha fragmentação foi sugerido pelo próprio Hall (2006), quando disse que 'se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu"' (Hall, 1990 *apud* Hall 2006). Em outras palavras, o autor reconhece no recurso narrativo o nosso poder de ação sobre a construção da nossa própria história, sugerindo a autobiografia como caminho (que escolhi) para a composição de uma confortadora narrativa para o eu.

Como ainda estava aprofundando os estudo sobre as concepções, fundamentos e princípios da pesquisa autobiográfica, embora já reconhecesse na identidade narrativa (Ricoeur, 2010; 2014) uma base fundamental para entender a,

então, *marca da fragmentação*, empreendi um estudo sobre as bases da fenomenologia de Edmund Husserl, com vistas a compreensão da concepção de sujeito. De lá adiante, a complexidade em torno do papel da consciência como fator central para a reflexão do eu confrontou minhas percepções iniciais, ressignificando até mesmo as mais remotas e consolidadas formas de interpretar os estudos sobre a formação da psiquê humana.

Foi inevitável que a compreensão do *cogito* me remetesse à leitura do Discurso do Método de Rene Descartes (2024), de onde procurei entender como se desenvolveu a dicotomia do emprego com o estudo desde sua raiz na dualidade corpo e espírito. Essa sequência me levou ainda a retomar outro estudioso, Sartre, a partir de A Transcendência do Ego (2024), cuja reflexão sobre a perspectiva husserliana do *ego*, reclassificou o eu como uma projeção intencional da consciência, transcendente a ela própria, portanto.

Para Sartre (2024), o anúncio do eu não reduz a responsabilidade de investigar seu correlato *moi*, que contribui para a constituição do *ego* (Sartre, 2024), na relação que estabelece com o sujeito dessa tese que se anuncia como me, mim ao passo que insurge como si, para perder-se na fragmentação do eu. Sartre (2024), a fim de refletir sobre o processo de transcendência do *ego*, já na primeira página de discussão propõe a dupla manifestação do *ego*, como eu (je) e *moi*. Para o autor, “o *ego* não está nem formalmente, nem materialmente na consciência, ele está fora, no mundo; é um ser do mundo, como o *ego* do outro” (Sartre, 2024, p. 14).

Sendo entendido como algo transcendente à consciência, um habitante dela, a captura do eu se caracterizaria por ser algo declaradamente inútil, e até mesmo nocivo, pois a própria personalidade do eu estaria marcada pela formalidade de algo tão abstrato. Em suas palavras: “a concepção fenomenológica da consciência torna o papel unificante e individualizante do Eu totalmente inútil. [...] Ele é para o eu concreto e psicofísico aquilo que o ponto é para as três dimensões: ele é um *moi* infinitamente contraído” (p. 23 -24).

Esse excerto se torna bastante intrigante por evidenciar um efeito de inferiorização do eu abstrato diante da insurgência de um *moi*, encarnado, existente. Pelo que entendo, não era empreendimento de Sartre calar esse eu discursivo, mas enfatizar a centralidade da consciência no processo de unificação de si. O que se percebe, além da posição privilegiada em que a consciência é colocada, é que o *moi* parece assumir maior importância do que o eu em Sartre (2024), talvez até ofuscando-

o, mas mesmo sendo apontado como um nauta que é produto da consciência, uma transcendência, o eu não é negado.

A forma como Sartre circunstancia o *moi* (meu-eu, meu-próprio) parece revelar semelhanças diretas que fazem remeter ao si-mesmo ricoeuriano (Ricoeur, 2014). Dada sua importância em relação à existência da consciência entre outras consciências distintas, o *moi*, tal como o si seria caracterizado por ser uma consciência encarnada. O primeiro referindo-se, conforme nota do tradutor, a um eu-mesmo, meu-eu, eu-quanto-a-mim, ou seja, como algo substantivado; enquanto, conforme caracteriza Ricoeur (2014), “dizer si não é dizer eu. O eu se põe – ou é disposto. O si é implicado a título reflexivo em operações cuja análise precede o retorno para ele mesmo. Nessa dialética entre análise e reflexão enxerta-se a dialética entre o *ipse* e o *idem*” (p. XXXIII).

O si, desse ponto de vista, se apresenta como uma síntese entre a identidade *ipse* (marcada pela atualização) e a identidade *idem*, ou mesmidade, marcada pela permanência como os outros. Por se apresentar dessa forma, o “si supõe a totalidade de um mundo que é o horizonte de seu pensar, de seu fazer, de seu sentir [...] Não há mundo sem um si que nele se encontre e nele aja, não há si sem um mundo praticável de algum modo” (Ricoeur, 2014, p. 366).

O si, de acordo com o autor, reúne todas as características humanas apontadas desde o início da metatese, sendo mais caracterizado pela sua relação com os outros que propriamente por si mesmo. Trata-se de um si encarnado e com uma dupla consciência (julgadora e atuante) que se realiza na alteridade, junto aos outros. Seu estatuto como sujeito diz respeito aos atributos psíquicos e físicos que o representam, ou seja, suas marcas, tal como a sua própria identidade narrativa (Ricoeur, 2014).

Com esses e outros aprofundamentos teóricos, o ambiente do início da tese que era sincrético, passo a passo, começou a se mostrar cada vez mais complexo conforme foi sendo ressignificado teoricamente. Sem qualquer possibilidade de que eu encontrasse uma verdade única no plano teórico ou resolução definitiva no campo social, continuar o empreendimento compreensivo das nuances envolvidas na elaboração da visão dicotômica que me infringiam sofrimentos psicofísicos, muitas vezes, se afirmava cada vez mais como um propósito digno de ser traçado.

A esse passo, algumas coisas boas começaram a acontecer concretamente em minha vida. De um lado, consegui ser aprovado para o recebimento da bolsa e pude de fato sair de licença no final de julho de 2023; de outro, tive a segunda reunião

de orientação, a qual procuro entender melhor, a seguir. Após a reunião inicial de orientação, vestígios das ideias de autor-cidadão-docente, ainda em estado de fragmentação, se projetavam fortemente diante da conclusão do estudo de Tempo e Narrativa (Ricoeur, 2010a; b; c) e leitura da Transcendência do Ego (Sartre, 2024).

A ideia de uma cidadania associada à autoria, no entanto, começou a me preocupar, dado que a ideia de autor cidadão estaria diretamente ligada à atuação produtiva do sujeito na sociedade. Me perguntei em algum momento como eu iria resolver um processo de reunião de formas identitárias apresentadas como fragmentadas tão concretamente, se aquela que gerava o maior tensionamento não estava mais em relação dialógica com as outras. A solução veio de uma ressignificação forçada do trabalho ocasionada pela alteração da minha principal forma de subsistência com o recebimento de uma bolsa de estudos da Univesp.

Como inicialmente tinha apenas que estudar para ganhar um valor mensal, a sensação de estranhamento por não precisar sair de casa todos os dias para me dirigir até uma instituição foi inevitável. Porém, com o passar do tempo e a imersão nos estudos dos materiais do curso de especialização da Univesp, em que desenvolvia atividades teóricas e práticas no ambiente virtual, criei uma rotina de estudos parecida com o horário comercial - bem definidos pelo relógio, nascer e pôr do Sol. Uma rotina de estudos bastante semelhante ainda a do servidor público, cujo apreço ao relógio parecia ser fundamental. Estudar passou a ser meu próprio processo produtivo, à época, o que me permitiu testar a implicação do processo de conciliação de práticas sociais distintas na minha própria existência.

Tendo em vista que o sentido investido nos estudos da especialização se alinhava ao trabalho (ao invés de fazê-los chocar), minha ideia foi a de utilizar os relatórios mensais que produzi no curso de especialização como elo entre os estudos e a fonte de renda (empregatícia), criando uma dimensão representativa da minha identidade de trabalhador. Faria isso a partir daquilo que denominei como intencionalidade narrativa e apliquei aos relatórios de atividades mensais disponíveis no Apêndice II. É possível, por isso, que encontremos nos 12 relatórios não só um retrato do processo de formação na especialização para a atuação na educação EaD, como também marcas do processo de formação do pesquisador narrativo autobiográfico.

A relevância que os relatórios assumiram para a configuração do texto da tese naquele momento foi determinante, pois desde então pude começar a falar novamente

de cidadania sem peso na consciência. Ademais, essa aproximação que fiz das atividades distintas agradou minha orientadora em nossa segunda reunião, para a qual fui presencialmente ao *campus* e pude explicar tête-à-tête quais caminhos vinham se apresentando a partir do que eu já havia percorrido na pesquisa.

Após a reunião, em que me foi dado por empréstimo o livro *Ciência com Consciência* do Edgar Morin (2000), voltei entusiasmado com a validação da minha estratégia em radicalizar a fragmentação teórica, trazendo para o plano textual minha representação como sujeito fragmentado. Naquele momento começava a ganhar corpo a interface da problemática da fragmentação com a formação para a autoria e cidadania, e as *hesitações* não eram mais vistas só como um sentimento diante da necessidade de escolha, mas como uma marca do meu processo heurístico.

1.4. As *lianias* das marcas

No mês de setembro de 2023, a história da tese teve mais uma alteração significativa quando, após uma das colegas estudantes da especialização ter desistido do curso, fui alocado em uma atividade prática de orientação de TCC junto às (os) estudantes de Pedagogia. A esse passo, já tinha prevista até uma estruturação dos capítulos da tese, os quais representariam o que, à época, eu estava concebendo como dimensionalidades, a que eu me referiria como a identidade performada em dimensões espaçotemporais.

O primeiro capítulo, sendo destinado à fundamentação teórica, apresentaria as discussões sobre a fragmentação da identidade à luz dos estudos narrativos autobiográficos. O segundo reuniria todas as produções textuais desenvolvidas na dimensionalidade acadêmica, o terceiro a discente (relatórios mensais da especialização) e o quarto a docente (seria composto por relatos da minha atividade no ensino superior). Para finalizar, haveria um capítulo derradeiro, em que ficaria demonstrada a forma com que foi desenvolvida a tentativa de reintegração das diferentes dimensionalidades em torno de um eu coerente.

Com esse esboço em mente, fui a mais uma reunião presencialmente com minha orientadora e apresentei a ideia, que sofreu algumas alterações proveitosas, entre as quais ficou excluída a concepção de *dimensionalidade da docência no ensino superior*. Em substituição, minha atividade como orientador de TCC viria a ocupar não mais o espaço como estudos e emprego, mas propriamente como docência. Restava, então, a formação do autor-cidadão hesitante na interface com o docente e pesquisador.

Essa situação problemática se consubstanciou mais a partir da leitura do texto *Entre a Vida e a Formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização* de Passeggi, Souza e Vicentini (2011), no qual percebi a estreita relação entre docência, formação e profissionalização do pesquisador-docente-orientador em sua trajetória de vida acadêmica. Passeggi Souza e Vicentini (2011) revelaram que o processo formativo é repleto de nuances, mas também marcado por algumas práticas sociais legitimadoras específicas (ou rituais de passagem), as quais demonstram a relação íntima entre a prática de pesquisa e a atuação docente. Trata-se, disseram os autores, de um processo que “se inicia na graduação e se conclui pela ascensão ao nível de professor titular, considerado o ápice da carreira docente, na maioria das universidades” (p. 373).

Em outras palavras, o ideal de integração de diferentes práticas sociais acadêmicas está respaldado diretamente na didascália (Freire, 1989), ou seja, a prática da pesquisa na área da Educação, tende a estar associada também às práticas de ensinoaprendizagem. Nesse quiproquó, haveria uma mescla entre as atividades praticadas pelos (as) pesquisadores (as), docentes, discentes que resultaria no ajuste de diferentes aspectos da vida de um sujeito.

Por trás desses ideais, no entanto, à concretude espaçotemporal dos lugares em que desenvolvia minhas práticas sociais impunha barreiras que remetem à distância geográfica entre as cidades onde trabalho e a doutorolândia, por exemplo. Ao reconhecer essas barreiras, tratei-as inicialmente como dimensões espaçotemporais separadas no plano simbólico, e projetei isso também na prática, com uma forma de atuação social cindida, como vimos com minha licença do emprego. O emprego repelia minha atuação acadêmica, mas a atuação acadêmica necessitava do emprego para subsistir, contudo gerava conflitos com o emprego. Cada qual, constituído por um sistema simbólico (Hall, 1997) próprio, repelia e era repellido ideal e concretamente entre si.

Ainda assim, nesse momento da história já havia um projeto de tese, o qual seria divulgado em uma sessão de conversa no III Seminário de Pesquisa Narrativa organizado pelo GPNEP (Santos, 2023), por meio de uma Carta Pedagógica endereçada aos participantes do evento. Salva a celeridade com que a carta teve que ser lida devido a situações inesperadas de reorganização do cronograma do evento, seu conteúdo cada vez mais se afirmava como uma estrutura convincente e coerente de enfrentar os desafios epistêmicos envolvidos na problemática.

Sendo assim, os contornos da tese passaram a se dirigir para refletir as questões espaçotemporais ocupadas pela identidade do sujeito, que formaria as dimensionalidades, e que me serviram para ter uma visão concreta de onde estavam alocadas minhas facetas como pesquisador e como docente, facilitando a identificação de alguns dos aspectos constituintes das práticas sociais desempenhadas em espaço-tempos diversos. Aprofundei os estudos sobre a identidade dos sujeitos a partir do diálogo com o livro *O Si-Mesmo Como Outro* de Paul Ricoeur (2014), o qual me permitiu entender com maior profundidade os tensionamentos entre as diferentes dimensões do sujeito e, ao retomar a leitura da *Transcendência do Ego* (Sartre, 2024), enxergar o sujeito com um novo olhar.

Aquele sujeito dicotômico, convertido em cacos de si ao ser fragmentado, encontrou nessa metatense a morada e a ocasião perfeita para uma resolução (teórico-prática) provisória. Pelo menos foi isso que considerei na ocasião de mais uma socialização das nossas propostas de tese (Anexo IV) junto ao NEPEN, no dia 7 de dezembro de 2023, em que apresentei um desdobramento da estrutura anteriormente pensada.

Era uma solução que consistia em fazer um quiproquó, da seguinte maneira: 1. Na dimensionalidade acadêmica, colocaria sob investigação as questões espaço-temporais que influenciariam na formação integral do sujeito; 2. Na dimensão da vida, colocaria o foco na identidade multifacetada do sujeito; 3. E na dimensionalidade empregatícia, procuraria localizar os elos espaço-temporais e singulares que me constituiriam nas interfaces das três dimensionalidades.

Como os colegas validaram a ideia projetada e deram até algumas dicas, segui nessa perspectiva, aceitando que minha tese estaria voltada ao estudo da Pesquisa-Vida-Formação de um Pesquisador Narrativo Autobiográfico (Anexo IV), e que meu objetivo estaria próximo do seguinte: apresentar as marcas (objetivas e subjetivas) oriundas do Meu processo de constituição como pesquisador-autor-cidadão, a partir da análise de seus elementos reveladores de interfaces (coerências e incoerências) entre as diferentes dimensionalidades.

Estando a solução do tensionamento entre as diferentes identidades resolvida temporariamente para mim, participei de alguns eventos nos quais aprimorava minha escrita autobiográfica, comportamentos, atitudes, ações de acordo com a perspectiva de vida que escolhi. Enquanto isso, procurava entender quais marcas se evidenciavam ao passo que se desenvolvia o percurso de constituição do pesquisador-autor-cidadão autobiográfico narrativo – o que vinha sendo assumido como problema de pesquisa até um novo movimento de reorientação da tese como se vê adiante.

1.5. Desdivisor de águas

Chego ao Sol, baixando, morrinhos. E erro a medida, pagando bem pouco. Metrô mais Uber recurso perdido. Verde, amarelo, azul e branco. Lilás, carmim, bordô e magenta. Laranja, rosa e verde-limão. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Se corro, na orla, não tendo destino. Pela ciclofaixa, voando baixinho. Rompi a barreira, voei de avião! Prédios, casas, casebre em milhar. Mansões, edifícios, por toda extensão. Comuniversidade, é demais, camarada! E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Bahia tão mística, por todo inteiro. No lago, ao centro, há três orixás. E Igrejas, museus e escolas-terreiro. Recursos, dinheiro e desigualdade. Político, policial, padre e irmão. Guerra do crime que lota a cadeia. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Salvador é metrópole de brasileiro. Muita gente a espremer lotação. Trânsito de ataque cardíaco. Campus, teatro e credenciamento. Gentileza, sorrisos e afetuosidade. A mão sua, a boca seca. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Congresso internacional, pela 10ª vez. Pesquisa Autobiográfica em foco. O melhor do globo em opção. São cheiros, gostos, vozes. Olhares, roupas, gestos. Sossego, conforto, tranquilidade. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Relembro do tempo, ora esquecido. Com todos os sentidos, vivi o evento. Por aquela magia, deixei me envolver. São cheiros, gostos, vozes. Olhares, roupas, gestos. Sossego, conforto, tranquilidade. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Franceses, latinos e tecnologia. Conferência, palestra, seminário. Sessão de conversa, particicoordenação. Acabou. Chuva, chuva. Check out, adeus mar e habitação. Salvador chora sua partida. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Fabiano Pereira dos Santos

Chegamos a um ponto da trilha em que o ambiente pelo qual estamos seguindo adquiriu novas matizes de cores, em virtude da transformação da forma de percepção do *meu lugar no mundo* pela participação no CIPA. O caminho que estamos percorrendo ao acompanhar a história da tese dirige nosso olhar para uma crônica que fiz a partir de uma memória da infância relacionada ao racismo (Anexo V) e o resumo expandido que apresentei na sessão de conversa no CIPA (Santos, 2024).

Em certa medida, cada qual dos textos acima exerceu algum impacto no progresso do desenvolvimento da tese. Porém, ao pensar no sentido que eles despertam, não poderia deixar de adicionar um terceiro texto (Anexo VI) que produzi a pedido de um colega docente para um evento do Dia da Consciência Negra que ele

estava organizando na escola em que trabalha. Os sentidos despertados por esses textos se cruzam especialmente por representarem duas marcas de ruptura de paradigma: (i) falar da minha negritude publicamente e (ii) transitar por outras alturas.

Eu jamais esperaria que fosse diferente, mas estar entregue completamente à vivência acadêmica tem benefícios recompensadores de todos os esforços que possamos empreender. Acredito que essa tese, como o ambiente que é, absorva todos os sentidos impressos pelo seu morador natural, na mesma medida em que eu também absorvo seus sentidos. Em um ciclo virtuoso, estamos intimamente envolvidos pelos sentidos em comum que nos atravessam.

Pensando nisso, é perceptível que até esse ponto da nossa caminhada pouco falei da questão racial diretamente. Por outro lado, o efeito de reflexividade meu revelado na metatese já deixou algumas marcas que remetem a esse assunto. Basta eu notar a recorrente citação de Frantz Fanon para perceber que o habitante desse ambiente tem cor: uma cor a que chamam parda – que nem é negra por completo nem branca por inteiro, nem mesmo as duas ao mesmo tempo. Essa condição de *café com leite*, como dizia na infância, foi motivo da invisibilidade da minha marcação racial durante grande parte da minha vida adulta, me permitindo transitar por ambientes que provavelmente outros colegas com a cor da pele um pouco mais escura que a minha pudessem ter maior dificuldade de acessar.

Não obstante, mais jovem, quando eu caminhava pelas ruas com roupas mais comuns algumas senhorinhas trocavam descaradamente a bolsa de braço, chegando até a atravessar a rua para evitar de cruzar comigo. Independentemente das cidades onde morei, cenas como essas se repetiram ao longo da minha vida, na rua, igreja, trabalho etc.

Na crônica, cujo título é Colorindo a Inocência (Anexo 5), procurei promover um diálogo com a tese de um colega que iria ser qualificada. Nela, narro algumas lembranças das brincadeiras de criança refletindo sobre minha condição financeira e racial, destacando as primeiras impressões sobre a cor da minha pele diante de um evento traumático de racismo entre crianças. Produzir e ler publicamente aquele texto abriu uma porta há muito bloqueada por diversas estratégias de autopreservação, permitindo que Fanon e Maldonado-Torres participassem da construção dessa metatese comigo.

Esse caminho aberto com a escrita e leitura da crônica, além de dar vazão a algo estagnado em minha vida, também me inspirou a ir um pouco mais além,

incorporando essa abertura acadêmica ao campo profissional. Foi o que fiz na carta que destinei a um amigo docente, também da SEDUC-SP. Sob a nova forma de enxergar a questão, A síndrome de Estocolmo: consequências da negação do “nóis” foi uma carta pedagógica em resposta ao convite, mas que convidava os interlocutores a enxergar a necessidade de aceitarmos nossa cor de pele e nos identificarmos enquanto grupo. Utilizando-me da referência poética de Racionais Mc's, uma reflexão sobre o poema me levou a radicalizar esse enfrentamento como um problema de saúde pública, uma síndrome a ser curada a partir da reunião do povo negro em torno de uma causa comum.

Minha atitude quase bélica do discurso teve o efeito positivo de me levar a reelaborar o questionamento do porquê de não poder acessar alguns bens e serviços de outras esferas sociais muitas vezes inacessíveis ao nosso povo. Ao refletir sobre esse eu que reunia diversos predicados sob as lianas da cor, uma marca revelou sua transversalidade em minha vida. Foi assim que eu acabei me encorajando e redefinindo meu lugar no mundo - subvertendo a Lei da Gravidade ao voar pela primeira vez de avião e aterrissar em um lugar em que eu era só mais um negro entre toda uma multidão em Salvador.

Durante algum tempo fiquei pensando em como expressar a qualidade das experiências que vivenciei no CIPA, procurando nelas alguns aspectos que remetesse a uma experiência fundadora que pudesse contar. Não produzimos a experiência original deliberadamente (Larrosa, 2018), mas sua transfiguração para a linguagem é um ato intencional da consciência, voltado à comunicação da nossa percepção singular dos fenômenos. Pensando dessa forma, poderia descrever várias experiências que passei em Salvador atribuindo a elas um valor fundacional com um sentido frágil do qual me questionaria posteriormente. Ademais, por qualquer lente com que observasse as diversas experiências vividas no entorno da viagem não seria capaz de captar a intensidade do meu envolvimento com os acontecimentos vividos lá. Acho até mesmo que a arbitrariedade linguística me impediria de causar um efeito representativo do conjunto de experiências vividas em terras baianas em um texto em prosa.

Esse impasse sobre como expressar de modo conjunto todas as experiências proporcionadas pelo CIPA trouxe a mim outra das minhas facetas, daquelas bem tímidas, mas que coube largamente na situação. Usei uma solução literária da escrita

de poemas para apresentar minha percepção sobre o evento e como isso refletiu no ambiente.

Imagem 10 – fotografia capturada no hall de entrada do Teatro da UNEB durante o CIPA.



Fonte: arquivo pessoal.

Olhar para a epígrafe desse tópico revela um quadro de complexidade diante do envolvimento do agente-paciente com a experiência completa. Pensar na experiência da viagem como uma totalidade revela um ponto essencial que converge para esse momento atual da tese, que diz respeito à relação dialógica do sujeito com o ambiente. Heidegger (*apud* Marques, 2018) define o espaço como uma criação humana. Ricoeur (2010c) fala do tempo humano. Mas além do tempo, do espaço Salvador revelou-se um cenário multicolorido, diversificado em relevo, seres, recursos; multifacetado política, social e culturalmente; desigual, desequilibrado, bonito-feio; alto-baixo-médio-pequeno-grande; velho-novo; água-terra-vento-chuva-calor.

O ambiente é tudo o que compõem o caminho por onde o sujeito transita, inclusive ele mesmo enquanto corporeidade e os outros que compartilham consigo a aventura da vida (adaptado de Gancho, 2014). Ele é capaz de fazer com que uma diferença marcante da cor da pele muito sentida em outro lugar possa ser quase eliminada, como percebi em Salvador.

1.6. Horizontes existem até onde sua visão alcança

No dia 17 do mês de julho houve um evento que resultou no redirecionamento da escrita, e ressoou na alteração do modelo estrutural anterior. Fui até a casa da minha orientadora para a sessão de orientação e passamos um dia agradável brincando com as crianças, tomando café e conversando sobre a tese. Durante a conversa, quando expliquei a estratégia da radicalização fragmentadora que pretendia aplicar na metatese, destacando a dimensionalização do sujeito em partes separadas do texto, ela enxergou uma evidente contradição com o propósito da reintegração anunciado à época. Ao reconhecer tal empecilho, combinamos que a tese assumiria outra forma, não mais dividida nos capítulos como apontei anteriormente, mas distribuída em quatro *partes*.

Na primeira das partes, como na versão final da metatese também, seria feita a apresentação da temática, dos fundamentos teorico-metodológicos e epistemopolíticos da pesquisa que seriam aprofundados ao longo do caminho. Na segunda parte eu apresentaria um histórico da tese (como este) em que fica evidente o caminho percorrido durante a pesquisa. A terceira, que nessa versão final compõe o Horizonte Oeste, retrataria meu percurso de vida. Por último, seria feita uma heurística a partir dos aprendizados identificados no caminho de todo o processo de pesquisa.

A princípio, a reestruturação me deixou demasiadamente preocupado, tendo em vista que eu perderia dois capítulos que eram constituídos por todo o material em anexo nos apêndices I e II, com mais de 150 páginas autorais. Ao mesmo tempo, a felicidade e expectativa por estar próximo da qualificação da tese fez com que eu iniciasse rapidamente a revisão para cumprir o prazo combinado de um pouco mais que duas semanas.

Como procurei demonstrar por meio do meu processo de compreensão narrativopoético no ponto de apoio Composição dos Horizontes no início da metatese, foi nesse intervalo de tempo entre a ideia inicial e o prazo máximo de envio do texto para os avaliadores que o panorama de quatro horizontes emergiu como possibilidade. Essa nova forma de estruturar a tese requeria além de uma explicação mais aprofundada que justificasse essa escolha, outras formas de pensar o tempo e espaço no texto, o que exigia o uso de diferentes recursos estilísticos.

Tendo isso como diretriz, elaborei a primeira versão da tese (Apêndice III), reorganizando o primeiro horizonte para representar os principais fundamentos

teoricometodológicos e políticoepistêmicos com os quais havia dialogado durante a pesquisa. O segundo horizonte seria composto por esse em que estamos detidos na recomposição da história da tese. O terceiro horizonte iria representar meu percurso de vida e o quarto representaria o processo heurístico. Para completar, além de um resumo irreverente, essa versão não apresentaria as Considerações Finais. Apesar de todas as fragilidades de um texto em processo de elaboração, inconcluso, portanto, me esforcei para elaborar uma versão que pudesse garantir aos avaliadores uma visão panorâmica daquilo que procurei demonstrar na tese.

Meu orgulho, quando vi a primeira versão completa (Apêndice III), foi intenso e senti uma nova maneira de vivenciar um misto de satisfação e de alívio por completar uma etapa do processo doutoral. Com efeito, depois de enviar o texto para minha orientadora procurei me afastar um pouco dos escritos, para que pudesse ter uma visão distanciada para preparar a apresentação para a banca.

Nesse meio tempo, fizemos o convite aos arguidores para participarem conosco do momento da avaliação e, após receber suas confirmações e agradecer-las (-los) pelo aceite, agendamos a sessão de qualificação. Depois de enviar o texto, voltei a ler algumas obras literárias como forma de descontração, mas também para aprender novas maneiras de expressão propícias a essa literaturização (Alves, 2003) epistemológica a que estamos prestes a entender como recebeu essa versão final.

1.7. A banca de qualificação: a eclosão da metatese

Imagem 11 – nuvem de palavras representativas das falas dos arguidores.



Fonte: gerada no site <https://wordart.com/create>.

Para aqueles que já se aventuraram ao fazer acadêmico, a sensação de apreensão que sentimos diante de um momento tão importante quanto o ritual de passagem pela banca de qualificação, pode não ser um mistério. Para mim, por outro lado, foi um momento desafiador, no qual apesar de o texto ter estado em avaliação pelos arguidores, eu (reflexivamente) também estaria sendo avaliado. A relação íntima entre mim e meu texto, a qual destaquei anteriormente, tomou outros contornos, se intensificando ao longo da sessão de qualificação.

Algum tempo passado desde o dia 03 de outubro de 2024, acredito ser possível recompor algumas marcas deixadas pela banca de qualificação neste ponto de ancoragem. Tomarei como suporte para o diálogo com as marcas as releituras do Anexo VIII (Apêndice I) e do Apêndice III (texto apresentado para a banca). O uso desses documentos é justificado pela sua utilização no momento da experiência original da qualificação, pois foram eles que deram suporte ao surgimento das marcas. Sendo assim, correlativamente, eles serviram como disparadores da concepção da metatese. Mas, como disse anteriormente, os textos estão em favor das marcas, não

o contrário, de forma que eles servem como pano de fundo para a compreensão sobre as mudanças que marcaram a metatese ao longo do processo.

Além desses dois documentos, a arguição foi feita por meio do aplicativo Google Meet, o qual possibilitou a gravação da reunião virtual, me servindo, posteriormente, para facilitar a tabulação das falas dos arguidores. Ao longo do processo, pude estabelecer novos diálogos com eles, integrando suas perspectivas de leitura e referenciais sugeridos nessa última versão. Em tempo, preciso destacar que alguns dos (as) arguidores também enviaram seus textos utilizados para organizar suas observações ao longo da qualificação, com os quais pude completar alguns dos significados de suas proposições. Optei por não incluir a gravação, a tabulação, nem os textos enviados pelos arguidores nessa versão final, no entanto dialoguei com eles para escrever este ponto de ancoragem, assim como para revisar a tese por completo.

A polifonia das vozes das arguidoras e dos arguidores ecoa por todos os horizontes da tese, mas pode ser escutada, se ouvida sensivelmente, no Horizonte Leste e nesse ponto de ancoragem, que retratam, de maneira mais direta, a forma de organização da metatese como foi apresentada à banca de defesa. Complementando: exceto o Horizonte Oeste, todos os outros foram ressignificados após o exame de qualificação, sendo que ao Leste, toda a estrutura pôde ser revisitada após os apontamentos serem discutidos com minha orientadora e acolhidos.

Um dos principais pontos de destaque, foi a resposta narrativopoética da pesquisa em Educação ajustada a proposta da metatese sugerida em arguição, a qual surgiu em substituição a ideia de ambientese, cujos resíduos podem ser encontrados na concepção de ambiente subjacente a este texto. A leitura do Apêndice III e Anexo VIII pode revelar muitas semelhanças entre os dois conceitos, pois ambos abarcam a ideia de um ambiente que tem um sujeito implicado, e que se (trans)forma à medida que o texto é elaborado.

Da mesma maneira que o Horizonte Leste consolida os apontamentos das arguidoras e arguidores, esse horizonte em que estamos também passou por um processo de revisão intensa, tendo seu foco ajustado para a compreensão de como as marcas constituíram a história da tese. Aqui a potência da recomposição histórica da narrativa assume seu mais alto grau, permitindo que experiências vividas subjetivamente durante a formação doutoral sejam transmutadas, de maneira a enredar as marcas minhas, compondo um todo de sentido.

O sentido desse ambiente, refletido do sentido da formação pretendida por mim, não poderia mesmo ser fragmentado, de forma que os quatro horizontes são arcos hermenêuticos que se ligam, como uma rosa dos ventos, para compor um todo de sentido. A metatese é uma rosácea de sentido refletido da minha própria formação, a partir do que posso ressignificar as marcas que se apresentaram ao longo do processo também.

Como forma de reforçar a possibilidade de estabelecimento de sentido, essa versão da tese tem acolhida a sugestão dos arguidores de usar de imagens e fotografias, que associadas à escrita de corpo aberto, atuam como marcas significativas também. A fotografia, de acordo com Roland Barthes (1984), ‘me permite ter acesso a um infra-saber; fornece-me uma coleção de objetos parciais e pode favorecer em mim um certo fetichismo: pois há um “eu” que gosta do saber, que sente a seu respeito como que um gosto amoroso’ (p.51). Essas marcas objetivas estão distribuídas ao longo dos horizontes, e procurei alocá-las nos momentos em que os significados delas pudessem colaborar com o estabelecimento do sentido pretendido por mim.

Ao me valer da escrita de corpo aberto, também dei vazão a um uso inapropriado de alguns termos (até mesmo positivistas) que não coincidiam com minha proposta. Isso marcaria uma espécie de biografema (Barthes, 1984, p. 51) que me desagradaria se compusesse minha metatese, pois trata-se de algo que procuro evitar na minha escrita autobiográfica. Entre os termos apontados pelas arguidoras e pelos arguidores, estão: *obviamente, de fato, com certeza, certamente, sem dúvida, objeto de estudos, coleta de dados etc.*

Mesmo que há algum tempo eu já estivesse tentando evitar termos como *é claro, claramente etc.* que remetem a alguma ideia de transmissão do preconceito de raça expresso na linguagem verbal; percebi durante a qualificação doutoral o quanto ainda tenho de influências que me fazem falhar recorrentemente no uso da língua, reverberando profundamente na minha maneira de entender os acontecimentos. De toda forma, pode não haver certezas cabíveis aqui, nem obviedades, nem fatos incontestáveis, mas também não desejo que haja mais espaço para o *obscurecimento* com a *clarificação*.

Se antes da qualificação um cenário propício a fragmentação da identidade era refletido no texto, depois um cenário mais integral e organizado da metatese passou a viabilizar a manifestação de um sujeito mais consciente da fluidez do mundo, dos

outros e de si, como veremos no Horizonte Sul. Foi depois da qualificação que emergiu a possibilidade de um eu pronto se reconhecer para enfrentar as profundas incertezas a que estamos submetidos, enquanto sujeitos deslocados espaçotemporalmente, multifacetados, fragmentados. Esta marca revelada na metatese estava ofuscada ou escondida atrás das intensas luminosidades de neon do nosso mundo posmoderno, mas germinou do fundo de uma vida que é integrada pela minha poesia, minha literatura, minha semântica, minha cultura, minha epistemologia, minha metodologia, minha axiologia, minha ontologia e tudo o mais que me constitui nessa versão final da metatese.

Chegar ao limiar desse horizonte me encaminha para a percepção de que conhecer a história da metatese foi essencial para meu processo formativo, mas também que ao recompor esse trajeto inicialmente centrado na via acadêmica, não raras vezes confluências com aspectos de outras áreas da minha vida se mostraram necessárias. Seja estudo e trabalho, pesquisa e formação, esses tensionamentos só passaram a ser ressignificados sob o pano de fundo da minha vida. Para dizer de outra forma, a história da metatese se incorporou de sentido quando inserida na história da minha vida.

Sei que não estou nessa caminhada sozinho e, se desde o início desse horizonte seguimos por uma trilha, nesse ponto do texto, já com o Sol mais para o Oeste, a (o) convido a seguir um outro caminho. Finalizamos aqui nossa trilha misteriosa da história da metatese para entrar no próximo atalho, que permite ter uma visão panorâmica da constituição do meu percurso de vida (Passeggi, 2015). Nesse horizonte, entre outras, enfatizo que a principal marca deixada pela qualificação é a *marca da autoria negra e periférica* que emergiu de uma possibilidade de se fazer pesquisa (de forma insurgente) legitimada pelos pares.

1. Ponto de início do trio

*Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso
Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos
Pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto [...].*

Novos Baianos

Continuando a caminhada, sinalizo que as leituras dos textos que compõem esse novo horizonte procuram caracterizar marcas que são resultantes de eventos fundadores (Ricoeur, 2010; Silva, 2007), as quais procuro organizar a partir das residências onde vivi. Os espaços evocam sentidos, refletem percepções, apresentam deslocamentos complexos, temporalidades intrincadas, eventos marcados por emoções e sentimentos decisivos que se desenrolaram ao longo da história (Heidegger, 1951 *apud* Marques, 2018). Por isso, a metáfora espacial das casas me permitiu constituir uma organização sentimental pelos lugares pelos quais transitei.

No total foram 20 casas, que passaram a representar os pontos de ancoragem neste horizonte, demarcadas por momentos charneira repletos de experiências fundadoras. Para facilitar a visualização, a seguinte imagem apresenta uma objetivação do meu trânsito pelas casas:

Imagem 13 – representação linear do trio.



Fonte: organização própria.

Esse arranjo das casas representa uma progressão centrada na evolução temporal, a qual parte da minha memória mais antiga e apagada até o momento presente, nessa metatese. Pelo que vimos em Heidegger (1951 *apud* Marques, 2018) não basta que ocupemos um espaço para dizer que aquilo é nossa casa, é preciso que construamos uma relação com aquele espaço, que interagimos com ele, para

assim transformá-lo no que chamamos popularmente de *minha* casa. Existe, portanto, muito sentimento e afeto envolvido no que transforma uma simples *morada*, ou contexto espaço-temporal, na *habitação do sujeito*.

Sendo compostas por diversas trajetórias de vida, com uma ou outra se sobressaindo em determinados momentos, esse total de residências demonstra um trânsito constante por lugares, ideias, pessoas, cheiros, sabores etc. e uma possibilidade de desenvolvimento de vivências únicas. Pensando nas nuances que a representação das casas poderia suscitar, achei interessante elaborar uma outra maneira de transmutar essa marca das minhas mudanças pelo mundo. Por isso, fiz a segunda representação (no início desse Horizonte), mais alegre, em que a proporção do tamanho das imagens em torno das casas e até mesmo das próprias representações das casas são significativos, como podemos ver ao início deste horizonte na imagem 12.

Enquanto as setas indicavam o caminho a seguir na Imagem 13, na Imagem 12 tamanho e localização não representam esse movimento, mas indicam proporções de tempo de permanência ou afetos, cujo movimento deve ser completado com a imagem anterior. Em ambas as imagens há a necessidade de um elemento de ligação entre as residências, em detrimento do espaço-tempo disperso. Tal ligação é estabelecida aqui pelo que chamei brevemente em momentos anteriores de trio, quando me referi aos atalhos. É através dessa ligação que procuro reestabelecer meu percurso de vida, garantindo o enredamento de algumas experiências fundadoras de maneira compreensível para mim. Quer dizer, ao reconstruir o trio deixo minha marca, expressando uma leitura do contexto em que me insiro.

Sendo marca permanente da minha metatese também, suas idas e vindas demonstram a impossibilidade da captura total do que sou. Mesmo assim, pensar em um atalho que liga essas diferentes trajetórias em uma totalidade constituinte do meu percurso biográfico (Delory-Momberger, 2009, p. 18 *apud* Abrahão, 2011) é uma preciosidade que não devo deixar passar. É o que corrobora Delory-Momberger (2009), quando afirma o seguinte:

[...] O percurso de vida é feito, não pela soma de trajetórias que se sobrepõem e se acumulam, mas por sua integração numa configuração de conjunto que é ao mesmo tempo psíquica (ela se refere a uma construção individual) e social (ela traz a marca dos contextos culturais e sociais nos quais ela se inscreve) (p. 18, *apud* Passeggi, 2015).

Sendo, pois, a representação autêntica da minha busca por melhores caminhos, esse trio é uma veia poética rasgada pelo espaço que percorreremos ao longo da busca das marcas que se apresentaram durante minha formação. Foi no cascalho, na terra seca ou molhada que marcamos definitivamente como seguiríamos pelo caminho quando éramos crianças, mas aqui pelas vias calçadas ousamos romper com essa vegetação rasteira para cruzar os caminhos de maneira diferente.

Bem diferentes dos trilhos dos trens que eram lugares perigosos os quais não podíamos atravessar, ou da Rodovia Raposo Tavares que matava atropelados nossos colegas mais desatentos na infância, esse trio é minha forma poética de deixar minha marca no espaço, humanizando-o também com uma veia aberta pela necessidade de ser. Nossos atalhos, como o trio, são marcas reveladoras da nossa humanidade, que nos permitem ligar lugares, mas também assegurar nossa atenção ao momento presente, afinal devemos estar atentos diante do desconhecido. Por essa qualidade, o trio é um importante elemento para essa pesquisa transmutação, porque ele marca experiências autênticas de expressão da minha maneira de organizar os eventos narrativamente.

Ao retomar cada material, senti que não só revivia aquelas experiências, mas também as refigurava (Ricoeur, 2010a), dando novos significados aos ambientes, ações e acontecimentos passados, por isso escolhi o trio como forma de enredamento que me permite focar no que considero como experiências fundadoras. Trata-se, portanto, de um elemento do plano da imaginação que representa minha arbitrariedade ao desenvolver esse direcionamento. Contudo, sua origem é social, pois foi produzido como um memorial formativo, como já anunciei anteriormente. Suas divisões em unidades mais curtas, no entanto, foram uma opção que tomei ao organizar essa metatense, a fim de garantir uma leitura mais fluida. Por isso, mais uma vez, estamos falando de uma forma de organização textual única que rompe com as características de outros gêneros preestabelecidos, como uma forma de representação do sentido autêntico da experiência vivida.

Cada uma das unidades do texto do horizonte seguinte constitui uma unidade de sentido, no entanto também compõem o sentido total do meu percurso de vida em reconstituição na metatense, assim como o todo de sentido do Horizonte Oeste. Ao cabo, esse horizonte se liga desde já ao próximo horizonte.

1.1. A Casa da Vila Marcante

O cheiro de terra úmida era geral pelo ar quente e pesado. Madeira em decomposição, ervas daninhas brotando do chão de terra varrido compunham o cenário da nossa fazenda de animais. Nossa casa era de madeira, com tábuas de qualidade provavelmente retiradas da própria flora da região algumas dezenas de anos antes.

Enquanto a chuva não passava, havíamos ficado por alguns dias trancados dentro de casa, sob a luz acinzentada vinda de fora, por entre as frestas da madeira, enquanto minha mãe tentava me ensinar o B, A, BA. Ela adorava crianças e nos tratava com todo o carinho que podia, dando todas as coordenadas de que precisamos para sobreviver no desafiador mundo ao nosso redor.

Imagem 14 – fotografia capturada na minha cerimônia de batizado católico com minha mãe me segurando no colo dela.



Fonte: meu arquivo pessoal.

Como o Sol apareceu, era a hora de ocupar nossa liberdade e brincar no quintal de casa. Era o momento apropriado para colocar nossos caminhões de gado e bonecos de indígenas e de pistoleiros do velho oeste americanos na enorme tampa

de concreto da fossa do terreiro. Tudo isso para não sujar as roupas na terra quase seca e aparentemente saborosa que estava à volta.

Era preciso estar atento para a limpeza das roupas, senão podíamos ficar parecendo com o lobisomem que rondava a vila e já havia atacado o galinheiro da nossa vizinha ao lado. No final das contas, ninguém quer ser um bicho terrível como esse, comendo galinhas ainda vivas dos galinheiros dos vizinhos.

Melhor então que meu irmão e eu cuidássemos do nosso gado, dos nossos guerreiros e de nós mesmos com muita atenção. Nenhum dos dois saberia como defender aquilo tudo de que fazíamos parte se de qualquer forma nos fosse exigida alguma resposta.

1.2. A Casa (de madeira) da Vó

Minhas tias com seus cabelos hippies dos fins da década de 1980, seus ursinhos, roupas supercoloridas e beliches de lençol bem esticado. Paredes de madeira, rádio, televisão velha, uma foto gigante do meu tio com roupa do Tiro de Guerra na parede, parecem compor o cenário da nossa segunda moradia. Posso até sentir o vigor dos meus avós, jovens ainda com seus quarenta e poucos anos, exalando pela casa ao ter que liderar aquele monte de gente: cinco jovens adultas e adolescentes e dois meninos pequenos de olhos grandes a absorver tudo, naquela casa apertada.

Para nossa sorte, o chão da casa era de vermelhão e podíamos nos sentar no meio da sala para ficar ouvindo a conversa dos mais velhos. Era algo curioso de se ver, e pode ser que muitas questões polêmicas se desenvolvessem em suas discussões acaloradas, mas não sou capaz de lembrar dos seus conteúdos e acredito que nem era mesmo para me lembrar. A propósito disso, e de nem mesmo poder interagir verbalmente naqueles momentos de conversa dos mais velhos, aprendi muitas coisas logo cedo. Fui ensinado que quando “um burro fala o outro abaixa a orelha”, ou que “criança não devia se intrometer na conversa dos adultos”.

As gerações anteriores me ensinaram tantas coisas importantes que não consigo enumerar, mas a mais relevante talvez tenha sido a necessidade de levar a vida com alguma diversão. A falta de brinquedos para os adultos não era um problema, mas para nós, por outro lado, representava uma questão desafiadora. Nunca um empecilho.

Nós jamais tivemos muitos brinquedos comprados, mas sempre mais brinquedos do que nos era possível brincar ao mesmo tempo. Desde pequenos aprendemos a cultura *maker*, o *do it yourself* foi-nos passado pela nossa avó materna, que mesmo tendo dificuldade para assinar o próprio nome nos ensinou a fazer gado com abacates verdes caídos com o vento e palitos de fósforos.

Imagem 15: fotografia com meu irmão do meio e eu, a frente da casa de madeira da vó.



Fonte: arquivo pessoal.

Nós também aprendemos desde muito infantes que madeira e pedaços de canos poderiam ser armas, tacapes, ou uma infinidade de coisas como aquelas que víamos na televisão. Enfim, o mundo todo estava à nossa disposição para que pudéssemos brincar com ele.

Foi nessa época que entrei no *prézinho*. Lá, acabei conhecendo *de vista* alguns dos moradores do bairro da minha avó, o Parque Minas Gerais. Conheci meus vizinhos ao fundo do terreno de casa, do lado esquerdo. Eles eram amigos da família, e minha avó conta que meu pai ia até a casa deles para visitar minha mãe quando eu estava recém-nascido.

Sua filha do meio era um ano mais velha que eu e claramente mais sociável também, pois tinha já vários amiguinhos na pré-escola. Passei a admirá-la por isso, mas eu, ao contrário dela, não conseguia comunicar aquilo que estava sentindo.

Essa falta de habilidade se intensificou ainda mais quando estava chegando a época da festa junina do “prézinho” e teríamos que dançar a quadrilha. Vinham os ensaios, a decoração, o figurino, corre-corre, algazarra, enfim, um ensaio de crianças.

Imagem 16 – eu entre as outras crianças na festa junina da pré-escola.



Fonte: arquivo pessoal.

Nos ensaios eu não conseguia falar muito com minhas parceiras. Eu não conseguia falar muito com ninguém da escola, na verdade. E a situação se agravaria ainda mais, porque, além da falta de habilidade de comunicação, também fui surpreendido pela inaptidão para a dança. Era uma dança esmagadora, algo que travava meu corpinho pequeno e fazia meus sapatinhos de couro marrom se fixarem fortemente ao chão.

Não preciso lembrar dos universos distintos das meninas e dos meninos nessa fase da vida, o que prejudicou ainda mais a aproximação. Se fosse uma dança com a minha vizinha talvez eu me soltasse mais, quem sabe me sentisse mais à vontade; porém foi com outra coleguinha completamente desconhecida. Como minha vizinha, ela também era cheirosa, mas não tinha aquilo que eu encontrava na outra: o reconhecimento de um rosto familiar.

Descoordenado nos passos de dança, desconfortável ao ter que interagir com outros desconhecidos, tudo aquilo me era estranho. Tal como um cenário em que eu fora posto a força, como um objeto, um utensílio. Eu me sentia um autômato ali, um alienígena entre os humanos estranhos. De toda forma, talvez estivesse me sentindo agradável com a roupa que vestia, uma das melhores que usei à época.

No fim sempre vinha a hora de brincar, e o constrangimento passava, e a roupa sujava, e a palavra soltava, e as mães se preocupavam, enfim. E assim, mesmo com todas essas imposições e formalidades, acabávamos sendo somente crianças de novo, sem nos preocupar com obrigações do presente, nem com uma resposta para qual profissão queríamos ter no futuro.

1.3. A Casa do Cortiço

Durante nossa estada na casa da minha avó, algumas vezes minha mãe me levava para a pré-escola e algumas outras me levava no trabalho do meu pai. Ele trabalhava de guarda, ou faxineiro em uma firma no centro da cidade e parecia estar bem nessa função. Guardei uma imagem de um lugar de baixa iluminação, muita poeira e um telefone de discar, algo que eu nunca tinha visto antes.

Enquanto estávamos lá, eles saíam de perto de mim por alguns momentos, e isso era o suficiente para que eu ficasse brincando com aquele aparelho interessante. Você puxava o círculo em qualquer lugar no sentido anti-horário e ele voltava para o ponto de origem no sentido contrário. Aquilo era magnífico, ainda porque diziam que era possível falar por meio daquilo, o que não me foi permitido, e acredito que nem ao meu pai.

Quando eles voltavam para me ver, é claro, eu já estava mexendo em outras coisas, fazendo alguma bagunça por lá. Meu pai logo me falava carinhosamente para não estragar nada e minha mãe parecia concordar com o conselho. Se me esforço o suficiente, essa foi uma das primeiras lembranças da qual me dou conta sobre conhecer meu pai pessoalmente. E, mesmo meio assustado, parece que eu já gostava dele.

Não demorou muito tempo e meus pais voltaram a morar juntos em um outro bairro da cidade: a vila Boa Esperança. Morávamos agora em um cortiço, tendo como vizinhos minha avó paterna, com seus três filhos menores morando com ela; minha tia mais velha por parte de pai, com seu marido e três filhos; e meus pais, comigo, meu irmão do meio e o menor recém-nascido. Era uma grande família àquela e nossa socialização se dava dentro do próprio seio familiar, por meio das mais diversas brincadeiras infantis e da TV da minha tia, na qual assistíamos o programa da Xuxa, às vezes.

Perto da nossa casa havia uma praça, com um coreto ao centro, algumas plantas bonitas e desconhecidas por mim. De lá trago uma das primeiras recordações de aprendizados que tive ao longo da vida. Lá foi onde aprendi a andar de bicicleta com meu pai, em alta velocidade, sob a vigilância e gritinhos de felicidade da minha mãe, até mesmo para me ver cair pela primeira vez da Monareta¹³.

¹³ Menciono o modelo de bicicleta antigo da empresa Monark.

Abaixo da praça ficava um estádio da cidade, o Clube Atlético Ourinhense, e acima da praça ficava a primeira escola em que estudei, a escola Racanello¹⁴. Ambos os prédios eram grandes, enormes para uma criança pequena. Um deles era inacessível para nossa família, pois era destinado somente para sócios de classe média da cidade. Tinha a nascente de um córrego dentro dele, um campo de futebol de grama gigante, piscinas com tobogã, espaço para bailes etc. O outro, por sua parte, também era grande, tinha uma quadra de concreto, salas de concreto, escadas e corrimões de concreto. Todo o concreto era muito bem cuidado e nos era imposto por lei que eu frequentasse aquilo concretamente.

A escola, logo percebi na primeira caminhada pedagógica pelos espaços escolares, parecia não ter sido preparada para mim. Tudo era muito grande: escadas grandes, tetos altos, carteiras grandes, pessoas grandes mandando fazer tudo com grandeza. Enquanto isso eu era pequeno, um cisco, e queria até mesmo ser invisível a maior parte das vezes.

Os meninos e meninas dessa turma tinham roupas sempre novas e bonitas, tinham relógios, usavam aparelho nos dentes, todos muito parecidos. Percebi que alguns deles já eram conhecidos uns dos outros mesmo no primeiro ano, já que sempre estavam conversando sobre interesses em comum. Percebi também que algumas meninas admiravam os meninos e que eles faziam algumas coisas até mesmo para se exibir para elas.

Não pude deixar de perceber uma das brincadeiras preferidas da turma: incomodar um dos meninos, justamente aquele com as roupas mais simples e o comportamento mais humilde. Uma vez apelidaram-no de sininho, porque ele ficou de cócoras sobre uma flor na grama que balançava com o vento. De início não percebi maldade alguma no apelido, porém a insistência com que repetiram isso, e a irritação a que o menino chegou, me fizeram perceber algo inédito nas minhas preocupações.

Preocupar tem a ver com pré-culpar alguém de algo, como viria a perceber quando ganhei um tênis novinho do meu pai. Nessa época, ele estava trabalhando vendendo cocadas, o que era bom pelo cheiro que ficava em casa e pelos doces sempre a nossa mão, no entanto o dinheiro era limitado, escasso para ser mais preciso. Mesmo assim, minha mãe deve tê-lo convencido a comprar um tênis novo para mim, branquinho, sem marca alguma até a primeira vez que usei.

¹⁴ Faço referência à escola Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Adelaide Pedroso Racanello.

Quando me deu, meu pai tratou de me advertir para que eu cuidasse, porque só teria um outro no ano seguinte e olhe lá. Para mim tudo bem, eu nem sabia o que significava um ano, o que queria mesmo era ir para a escola com meu tênis novo. Tênis novo, vida nova.

Acontece que meu pai nunca soube jogar futebol, ele era baixinho, pouco dado a coletividades; todavia um ótimo corredor e nadador. Mas futebol, como ele, sendo o homem mais velho, não sabia, nenhum do nosso cortiço tinha altas habilidades nisso também. Eu, desengonçado que sou, nunca fui bom nisso também, mas na escola acabava sendo escolhido para completar algum time. As diferenças sociais pareciam acabar em um momento bastante específico do cotidiano escolar, em especial, nas aulas de educação física, quando podíamos jogar futebol.

Eis que eram montadas as equipes e, diferentemente das panelinhas que se formavam no intervalo e nas aulas, todos estavam escalados, inclusive o sininho e eu. Foram momentos emocionantes em que comecei a entender a dinâmica do esporte, vendo que, se ficasse atrás e desse um chutão para frente quando os adversários viessem, estaria tudo bem para minha equipe.

Isso me gerou confiança ao longo da minha primeira partida, e logo estava “metendo o dedão” na bola sem medo de errar. E meus colegas de equipe estavam aceitando e até admirando de olhar, quando não, minha estratégia. Em uma jogada qualquer, um dos melhores jogadores do time adversário veio em minha direção sozinho com a bola. Novamente executei minha estratégia e evitei o gol, tendo como consequência uma pequena queda e torção do calcanhar, mas, sobretudo, a aprovação dos colegas de equipe.

Motivado a continuar, mesmo com a dor, aconteceu uma jogada semelhante, mas o atacante deixou a bola se adiantar e cheguei a ela já bem antes dele. Preparei, mirei e lancei meu pé como um foguete em direção à bola. Sem se preocupar com o portador, porque o atrito gera fricção independentemente das condições sociais de quem calça o tênis, a física rasgou o meu indiferentemente. E me ocupei, doravante, com o pós de uma ocupação.

1.4. A Casa do Guaporé

Eu nunca soube como, mas junto com sua irmã mais velha, meu pai comprou um meio-lote no jardim Guaporé, onde passamos a construir nossa casa. Como era muito criança na época, estava mais atento às diversões que poderiam surgir, mas sempre procurava ajudar meus pais na construção da casa improvisada. Seja carregando alguma ferramenta, seja simplesmente ficando sem fazer bagunça, estava envolvido produtivamente no processo de edificação.

Com toda essa união, não demorou até levantarmos nossa edícula de madeira e nos mudarmos para lá, deixando de pagar o aluguel no cortiço. Estávamos, na época, morando no bairro mais afastado do centro da cidade, ligado a ela somente pela rodovia Raposo Tavares e por uma estrada de terra precária da zona rural. Os recorrentes acidentes fatais na rodovia não tiraram a alegria e orgulho dos meus pais e nós... mesmo o barro da estrada nos dias de chuva não nos desanimava - para as crianças tudo era uma festa.

As ruas de terra do bairro eram *playgrounds* para nós. Nelas desenvolvemos diversas habilidades, ora com nossa participação em brincadeiras com as outras crianças da rua, ora na confecção de brinquedos os mais diversos. A quantidade de capacidades que estava aprimorando ao fabricar meus carrinhos de lata de óleo, ao manobrar os pneus de carro nas corridas da rua, ao liderar expedições a locais desconhecidos do bairro era algo surpreendente, mas nunca o suficiente.

Mais uma vez chegou a hora de voltar para a escola - uma nova escola. Em lugar muito distante de nossa casa seguindo pela estrada de terra até o bairro perto do cemitério da cidade. Distância é sempre algo relativo, mas é preciso aceitar que nosso bairro não tinha nenhuma escola, praça, posto de saúde, base policial; nada, exceto uma porção de pessoas empobrecidas socialmente ocupando aquele lugar. Talvez só fosse um local distante mesmo, no final das contas.

Ainda assim, era obrigatório ir para a escola, o que tínhamos que fazer pegando uma perua da Volkswagen modelo Kombi cedida pela Prefeitura do Município. Todos os dias, pois, meu irmão e eu passamos a frequentar uma nova escola, a Escola Municipal Francisco Dias Negrão. Diferentemente da anterior, o prédio daquela era mais baixo, os espaços mais coloridos, os estudantes mais parecidos, tudo cheio de cores, e os adultos mais acolhedores, aparentemente. Foi nesse espaço que ganhei um primeiro beijo de uma garota, que encenei minha primeira apresentação escolar -

do casamento do Chico Bento com a Chiquinha - e que tomei aquela bebida deliciosa de leite de soja com groselha de morango.

Ali naquele espaço acolhedor fiquei sabendo da morte do Ayrton Senna e fui forçado a um sentimento fúnebre, sem nem mesmo saber quem era o piloto, nem ter uma noção do que representava a morte. Só sabia da morte que minha tia passou a morar em um conjunto habitacional chamado Itajobi, que ficava abaixo da vila Marcante e que o cemitério ficava ali ao lado, portanto a escola também ficava perto da casa da minha tia. De corridas só observava as de pneus de carro que rodava com meus colegas da rua.

Esse acontecimento não deixou como aprendizado a finitude nossa como humanos, mas que devíamos ficar tristes quando alguém importante morresse. Digo isso, porque logo pude aprendê-la com o medo genuíno dela sentido na pele, quando meu irmão e eu acabamos nos confundindo no horário de saída da escola e perdemos o transporte escolar.

Aconteceu justamente em um dia de chuva e, é claro que não tinha telefone em casa, nem dinheiro para taxi, ou qualquer vizinho que tivesse carro para nos buscar, por isso tivemos que ir embora a pé para nossa casa. Fomos caminhando apressadamente, ensopados com a água incessantemente caindo do céu, mas aquecidos pelo medo de chegar em casa e apanhar dos nossos pais por nossa completa irresponsabilidade ao sermos deixados para trás. Foi com esse ardor que nos mantinha firmes em nosso propósito que atravessamos o último bairro contíguo da cidade e entramos na estrada rural.

A situação de lá, como era de se esperar, era desesperadora. Lama amassada pelos carros que passaram por lá antes de nós. Água escorrendo como pequenos riachos na beirada da estrada. Raios caindo no horizonte. Trovões fazendo-nos pular de medo. Precisávamos continuar. E fomos.

Chegando no ponto mais baixo de toda a extensão da estrada, um córrego cortava o caminho, literalmente, levando a terra da antiga estrada sobre a ponte. Aquele que antes ficava escondido sobre uma ponte da estrada de terra havia retomado seu espaço, não se conformando mais aquilo que o haviam destinado somente. O córrego se tornou um quase-rio a essa hora, com corredeiras formadas pelos obstáculos postos pelos humanos.

Nós, em nossa pequena humanidade, éramos quem teríamos que enfrentar esses obstáculos. De que forma? Pulando a correnteza como mais um dos nossos

desafios. Assim o fiz primeiro, com êxito, para que meu irmão pudesse ver e aprender como fazer. Em seguida, foi a vez dele, que pegou distância e foi correndo em direção ao obstáculo, adquirindo impulso, para saltar do outro lado. Com toda essa disposição, mesmo assim, sua força e altura não foram suficientes e ele acabou caindo bem perto do limite d'água.

Com o fluxo forte que estava, seu corpo pequeno já estava se confundindo com a cor da água, transformando tudo em uma só coisa. Ele não gritava, somente arregalava seus olhos de susto. Eu não gritava, processava as informações com o medo daquela ideia de morte. O medo não me imobilizara, ou deixou de existir quando vi aqueles olhões brilhantes me vendo atentos.

Eu pulei na beirada da água e agarrei meu irmão, não deixando que se fundisse com a natureza dessa maneira desastrosa.

1.5. A Casa do Pai

Imagem 17 – meu pai e minha avó (sua mãe), à frente da casa dele com a cerca de bambu.



Fonte: arquivo pessoal.

Com todas as aventuras que vivíamos, a vida era boa naquela época. Pneus, latas, madeira, terra eram a matéria prima da nossa diversão. Quando menos imaginávamos, uma nova aventura se apresentava, seja ela qual fosse. Foi o tempo de aprender a explorar o mundo a nossa volta, de testar o trabalho dos topógrafos, ruas abaixo da nossa casa, fazendo dos barrancos deixados por eles nossos escorregadores, sem, contudo, perder de vista que estávamos bem perto da zona de perigo: o corredor da morte¹⁵.

¹⁵ Faço referência a Rodovia Raposo Tavares, à época sem duplicação e precária no trecho em que os veículos atravessam a área urbana da cidade em alta velocidade, resultando em recorrentes acidentes fatais. Isso fazia com que a rodovia adquirisse uma identidade mitológica associada à morte.

Foi nessa rodovia que aprendi que caçar, correr e nadar eram ações relacionadas à diversão, mesmo nesse cenário sombrio, afinal meu pai fazia tudo isso muito bem. Observei isso, por exemplo, quando acertou um anu-preto com o estilingue e pulou da ponte no rio Pardo para resgatá-lo, depois da nossa corrida matinal, da qual desisti após meu baço quase estourar por correr.

Mesmo com o sabor da derrota por perder na corrida para meu irmão mais novo ao não conseguir acompanhar ele com meu pai, fiquei feliz ao termos trazido para casa nosso novo pet. Tínhamos agora aquele anu-preto, amarrado pela perna, tão lindo e perigoso, com seu bico afiado, em nosso quintal. Também tínhamos um cágado pego perto do *bosteiro* que ficava próximo ao rio Pardo, o qual botava seus ovinhos na areia do quintal, mas que nunca vimos nascer um *cagadinho* sequer.

A certa época, meu pai também conseguiu dois equinos, um cavalo e um jegue. Como éramos os dois maiores, e nosso irmão menor ainda não ligava para essas coisas, meu irmão do meio ficou com o cavalo, e eu com o *jeguinho*. No início achei que era uma punição por eu ter perdido a corrida, mas depois passei a gostar muito do animal. Minha maior alegria do dia era levá-lo para o pasto, com meu machado nas costas e o jumento seguro na corda à mão.

Vez ou outra eu podia montá-lo, mas só na presença do meu pai, porque meu pet mordia, e podia arrancar pedaço, como dizia minha mãe. No final das contas ela sempre esteve certa quanto ao perigo do bicho, pois uma vez enquanto levava o bichinho para passear ele inventou de correr em disparada, e eu, ingênuo que era, tentei segurar a corda que o prendia. Felizmente daquele acontecido só guardo uma cicatriz do machado na coxa da perna e uma lembrança da sensação de impotência ao ser arrastado pela terra por um animal tão poderoso.

Nosso quintal, como se vê, era quase um sítio, em que os canteiros de verduras não destoavam da madeira das paredes da nossa casa de dois cômodos construída em tempo recorde. Sendo assim parecido, apesar do senso de aventura que predominava quando estávamos soltos pelos campos, também tínhamos medo de muita coisa desconhecida, ainda mais quando estávamos no escuro da nossa casa sem energia.

Certo dia, por exemplo, minha mãe saiu com meu pai e meu irmão menor, deixando-nos trancados dentro de casa por uma corrente presa à porta com um cadeado por fora. Quando acordei na escuridão, procurei pelos meus pais e não encontrei, tratei de acordar meu irmão do meio para que entrássemos em desespero

juntos. BERRAMOS, choramos, gritamos! Mas ninguém aparecia. Até que, sem mais nem menos, a corrente se abre e todos entram bem rapidamente para nos tranquilizar.

Talvez, como recompensa pelo que fizeram conosco, o meu irmão do meio e eu ganhamos uma bicicleta cada. Mais uma vez, nunca entendi por que, enquanto ele ficou com a maior, que também era do meu pai, eu fiquei com a menor, que chamava de *croisinha* e também tinha que dividir com o meu irmão. De toda forma, era uma bicicleta linda, que eu procurava lavar recorrentemente para mantê-la sempre limpa. Conforme os dias se passaram, passei até a gostar de compartilhar com o meu irmão, isso porque sempre criávamos as disputas mais bobas que poderiam existir, a exemplo da menina Clarice com seu *Reinações de Narizinho*¹⁶.

Decorre que, após alguns meses depois de ter ganho esse presente do meu pai, estávamos definitivamente deixando o convívio com ele. Isso aconteceu logo quando o Sol se pôs e ele ainda não tinha chegado em casa. Minha mãe estava muito nervosa, revoltada, e disse para ajudá-la a juntar as coisas o mais rápido possível. Ela disse que íamos embora para casa da nossa avó e tínhamos que deixar nossa bicicleta porque não podíamos levar.

Chorei, chorou, choramos todos em uníssono, mas ela estava decidida a ir, mesmo com todas aquelas lágrimas que eu já vira correr tantas vezes mais no rosto da minha mãe. Ela pegou meu irmão no colo, pegou a mão do meu irmão do meio e disse para eu segurar na outra mão dele. Nossos pés pequenos saíram apressados a deixar nossas pegadas naquele saibro marrom alaranjado do chão da rua, enquanto minha mãe falava desesperada para nos apressarmos para sumir antes que nosso pai chegasse.

Como seria impossível para nós chegarmos ao outro extremo da cidade, seguindo a rodovia, para chegar à casa da nossa avó antes que meu pai nos pegasse, ficamos alojados em uma oficina no meio do caminho. Havia muito metal lá, ferramentas e outras coisas, como um caminhão em que dormimos na cabine bem aquecidos até o dia seguinte.

Meu pai não conseguiu nos achar naquela noite, e em outros tantos dias que se seguiriam até que crescêssemos um pouco mais. Nós já não nos divertiríamos mais na casa do meu pai.

¹⁶ Faço menção ao conto *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector.

1.6. A Casa (de Alvenaria) da Vó

Lembro que nessa época minha mãe começou a trabalhar de empregada doméstica na casa de uma mulher rica. Eu comecei a estudar em uma escola que ficava próxima ao trabalho dela e do centro da cidade, a Horácio Soares, e às vezes passava no trabalho da minha mãe para contemplar o que era riqueza para gente naquela época.

Posso dizer que aprendi muitas coisas nessa vizinhança, inclusive a reprovar de ano por aprender que se tem que saber divisão de três casas decimais na 3ª série do ensino fundamental da época - o que não era uma preocupação para quem estudava na escola Dias Negrão. Percebi com isso que havia uma diferença entre aqueles que moravam abaixo da linha de trem e aqueles que ocupavam as melhores áreas próximas ao centro comercial. Parecia até que não era para eu estar estudando ali, porque era muito diferente das outras crianças.

De toda forma, para minha sorte, houve a municipalização de escolas por esses tempos e tivemos que estudar na escola Racanello novamente, mas diferente de tempos antes tínhamos que pegar um ônibus escolar, com todas as crianças do bairro na nossa faixa etária, para ir estudar. Nosso ponto de encontro era uma festa. Nos deparamos com crianças que jamais tínhamos percebido ali e muitas delas acabavam rapidamente se tornando nossas amigas, enquanto outras nossas rivais, por qualquer motivo que fosse.

Mesmo que muitos pais levassem seus filhos, sempre saíam brigas no ponto e assim também desenvolvemos a arte de saber nos afastar de problemas com os outros, afinal não tínhamos pai para nos proteger. Mas em algumas situações era inevitável que fôssemos agredidos de alguma forma, como fui certa vez por um menino mais forte que nós.

Foi suportando essas e tantas outras que, apesar de não sermos famosos por quaisquer atributos que fossem, meu irmão e eu passamos a ser aceitos naquela que se tornaria nossa vila, nossa quebrada, nosso lugar. Passamos a conquistar nosso respeito com a comunidade.

Apesar dessa progressiva socialização no bairro e escola, em minha casa as coisas não iam muito bem. Meus sentimentos em relação a separação da família se expressaram recorrentemente em tentativas escapistas da casa da minha avó.

Meus irmãos, por outro lado, não protestavam. Pelo contrário, pareciam até mesmo ter aceitado tudo de maneira determinante. Mas eu não conseguia aceitar a

ausência do meu pai e questionava de todas as formas sobre os motivos de não estarmos mais com ele. Eu pesquisava, procurava entender de todas as formas o que estava acontecendo. Minha mãe explicava, mostrava evidências, me agradava, pagou até um curso de informática para mim - ela tentava de tudo; porém havia um sofrimento difícil de superar devido a falta do meu pai na minha vida de criança.

1.7. A Casa de Madeira

Isso se agravou ainda mais quando minha mãe começou a namorar com meu padrasto e mudamos para uma casinha no fundo da casa da minha avó. Lá, tivemos que dividir o quarto com esse novo homem que ocupava o espaço deixado pelo meu pai, mas não cobria aquele sentimento fraterno. Enquanto não suspeitávamos que ele e minha mãe estavam namorando, ele era até um cara legal, apesar dos pesares. Mas quando tivemos que morar juntos, tudo isso mudou e, em muitas situações evitávamos falar um com o outro, me parece.

Por outro lado, ele nos dava um suporte financeiro que nunca tivemos antes, de modo que minha mãe pôde deixar de trabalhar para cuidar de nós e da casa. Nessa época, também começamos a nos alimentar muito melhor e jamais teríamos que voltar a buscar frutas e legumes descartados pelos outros, como quando morávamos no Guaporé. Tínhamos amigos do bairro, ali, com quem podíamos conviver, até mesmo convidar para virem a nossa casa brincar conosco.

Como já éramos acostumados, nossas brincadeiras e aventuras pela vizinhança nunca pararam. Fazíamos de tudo, desde esconde-esconde, carrinho de rolimã e todas as brincadeiras infantis de nossa época, até subir em prédios e explorar a tubulação de escoamento de água das chuvas do nosso bairro. O que estava em questão em nossas brincadeiras parecia ser o perigo associado a elas, ou seja, enquanto mais perigosas fossem mais divertidas seriam para nós, e para o desespero das nossas mães.

Nessa época também descobrimos que poderíamos ter algumas coisas trocando com os colegas ou trabalhando para ter dinheiro para comprar, como desde cedo nossa avó havia ensinado, quando nos dava 1 real para comprarmos chicletes com figurinhas. Assim, fazíamos arcos e flechas, carrinhos de rolimã, consertávamos bicicletas velhas, tudo à base de escambo. Também carregávamos tijolos, areia, sujeira, tudo que rendesse algum trocado para que pudéssemos nos aproximar do padrão de vida dos colegas.

Isso durou até quando entrei na guarda mirim de Ourinhos e comecei a receber a metade de um salário-mínimo por mês. Daí em diante, pude administrar um pouco de recursos, comprar roupas novas, tênis etc.; assim também pude ser incluso em grupos de colegas com os quais nem imaginava conviver, porque nem sabia que tinham um grupinho. De toda forma, eram colegas de escola que me chamavam para rolês, colegas com afinidades magnéticas que atraíam para seu convívio.

1.8. A Casa da Frente

Foi com um desses grupos que aprendi a gostar de *heavy metal*, inicialmente impulsionado pelo efeito de maria-vai-com-as-outras, mas depois realmente comecei a apreciar o estilo musical. Ainda mais quando ampliei o conhecimento sobre *rock in roll* e pude passar a gostar também de Legião Urbana, e outras bandas de rock nacional.

Também foi nessa época que minha tia comprou uma casa nova para minha avó morar e passamos a residir na casa da frente, de alvenaria. Nesse ponto da vida tudo parecia estar indo bem, mas só na aparência mesmo - também não entendi o porquê, mas meu padrasto resolveu se mudar para Cabreúva, na casa da irmã dele.

Inicialmente, pensei que aquilo era uma separação, e fiquei desesperado pelo fato de que teria que custear todo o sustento da casa junto com meu irmão do meio. As coisas estavam complicadas para minha mãe, e nós sabíamos disso, mas nossa cultura supunha que jamais a deixaríamos desamparada, custasse o que custasse. Para nós, por outro lado, as coisas estavam progredindo, pois estávamos empregados, indo bem na escola e com uma grande rede de amigos no bairro e em outras regiões da cidade.

Por tudo isso, após conversarmos bastante com minha mãe, percebemos que seria possível provermos o sustento da casa sem problemas, mas não foi o que aconteceu. Após conversarem por telefone algumas vezes, acredito eu, minha mãe resolveu ir ao encontro do meu padrasto na nova cidade junto com meu irmão mais novo.

Eu e meu irmão, ainda bastante imaturos e apegados a minha mãe, não fomos logo de cara, esperamos até que tivéssemos saído dos empregos e acertado as nossas coisas por lá. Não podíamos ir, logicamente, sem dar uma grande festa para nossos colegas, na qual quase todos os mais próximos compareceram.

Eu fui embora primeiro. Peguei minha pequena mala e fui até a rodoviária a pé para entrar no ônibus que me levaria para aquela nova cidade desconhecida. Peguei tudo o que era possível carregar e fui, mais uma vez, pois é preciso aprender a partir por si só.

1.9. A Casa do Vilarejo

Minhas atitudes rebeldes se intensificaram quando a família se mudou para a cidade de Cabreúva. Foi nessa época que comecei a gostar de ouvir o gênero musical *punk* e me tornei amigo de um grupo de adolescentes adeptos do movimento na nova escola. Com eles, após descer do ônibus que me levava até o topo da subida da Ricaelli, eu saía para cabular aulas e ficar conversando na praça central da cidade. Nessa transição traumática, portanto, não pude continuar com a escola no final de ano, o que me fez perdê-lo.

A participação em bandas e nas conversas com os *punks* mais velhos, em contrapartida, legaram uma visão bastante crítica da sociedade, em especial no que se refere ao entendimento do que chamávamos de sistema. Foi a partir da base crítica da visão anarquista do punk que pude entender pela primeira vez o sistema de opressão financeira sob o qual estivemos submetidos durante nossa vida inteira em Ourinhos.

Com essa nova visão em mente, minhas antigas rivalidades deixaram de fazer sentido. Minha vida parecia ter se tornado mais leve, mas ainda assim convivía com a desigualdade social em todos os aspectos, pois, apesar das roupas bonitas, naquele momento eu já não tinha mais emprego, mas tinha colegas ricos com quem eu andava junto.

Essa contradição, marcante em todos os sentidos, se expressava claramente quando eu saía da área de piscina da casa do meu colega e tinha que voltar para minha nova casa de dois cômodos no fundo da casa da irmã do meu padrasto. Mesmo assim, eu me sentia acolhido por todos. Estava de fato me sentindo bem, mesmo sem ter dinheiro.

Houve até uma situação trágica que aconteceu em decorrência desse apreço, a qual não posso nunca esquecer, pois um colega houvera descido o morro para me visitar e quando estava subindo novamente quis pegar rabeira em um caminhão e acabou atropelado. No outro dia toda a escola ficou em luto, pois apesar de ele ser muito novo lá, tal como eu, ele era muito querido.

Foi assim que iniciamos o novo ano letivo, com essa tristeza no coração, mas com aquele otimismo do final da adolescência.

1.10. A Casa da Fazenda

Passado algum tempo desde que havíamos nos mudado de Ourinhos, passamos a morar na colônia da fazenda em que ele começou a trabalhar como pedreiro. Para mim, tudo ficou mais distante, os colegas, os lugares, enfim, tudo e comecei a ficar muito pouco em casa, passando a maior parte do tempo na casa de amigos da cidade. Durante um período, até tentei trabalhar em uma granja, em um local remoto da cidade, mas me transferiram para o período noturno, de forma que tinha que estudar pela manhã, quando saía do trabalho.

Na verdade, eu não conseguia estudar. Eu só dormia na sala de aula e não conhecia ninguém nessa nova escola. A situação estava cada vez mais insuportável para mim, pois estava cada vez mais me isolando socialmente. Aguentei até que não pude mais e pedi demissão do emprego.

Como já não via mais futuro lá, recebi o convite da minha avó para voltar para Ourinhos e não demorei muito a decidir retornar.

1.11. A Casa da Tia

Na nova casa da minha avó existe um quarto da minha tia, que mora na França e uma vez por ano vem visitar os parentes. Mas também existe uma sala muito confortável, que passou a ser o meu quarto durante um tempo, enquanto minha família estava em Cabreúva.

Como já estava adulto, e ainda não sabia muito bem como conseguir um emprego, minha avó me ajudou, dando algumas dicas e até mesmo me (re)apresentando para velhos conhecidos do tempo em que trabalhei como guarda mirim na Prefeitura de Ourinhos. Reencontrei, incentivado pela minha avó, um projetista que me pedia para fazer cópias de desenhos técnicos em uma loja no centro da cidade. Foi assim que lembrei da simpatia que tinha pelo seu Afro Machado, com quem comecei a trabalhar em uma loja que vendia materiais para Arquitetura e Engenharia.

De certo modo, posso dizer que naquele momento particular da minha vida ele assumiu um papel na paternidade que me faltava desde pouca idade e reavivou aquele antigo desejo pelos estudos, o qual fora suprimido durante um longo tempo em que trabalhei em outros empregos. Seja pela forma como discutia as leituras do jornal comigo, emprestava ou indicava livros literários, ele apresentou um mundo que a própria escola parecia não conseguir mostrar.

O convívio com este senhor fez com que eu percebesse a possibilidade e me encorajasse a dar continuidade aos estudos após o ensino médio. Assim, logo após concluir a escolarização básica esqueci aquela sensação de impotência, controlei a ansiedade e fui prestar o exame vestibulinho da ETEC. Quando o resultado foi publicado, fiquei muito feliz, pois nunca, antes da inscrição, imaginara que conseguiria.

Uma sensação de que a concorrência com outros estudantes de profissão, alguns oriundos das escolas particulares, me causava ansiedade. Sempre tive que levar em consideração que eu trabalhava durante o dia e estudava somente no período noturno, além do meu histórico de altos e baixos com a instituição escolar.

Sem mais delongas, quando iniciei o curso para a formação de técnicos em Eletrônica, fiquei muito satisfeito com o modelo de organização da escola. Conheci pessoas de diferentes partes da cidade, cada qual com suas especificidades, como também suas potencialidades. O convívio com eles, alguns mais velhos, outros mais novos que eu, talvez tenha me aberto os olhos para as novas possibilidades que se

anunciavam. Além disso, o espectro da matemática fez-se marcar novamente, mas dessa vez suas consequências seriam benéficas, sobretudo porque me levariam a desistir do curso. Mas como isso poderia ser bom? Sim, foi bom, pois estava investido de uma coragem renovada e pronto para prestar o exame vestibular de alguma faculdade.

Dessa forma, utilizei o restante do ano para me preparar para o vestibular e comecei a pesquisar por universidades gratuitas. Quando conversei com minha vó sobre o que estava projetando e sobre alguns lugares para os quais poderia ir, ela disse que tinha um irmão que morava em Londrina. Depois de pesquisar sobre a UEL, procurei mais informações sobre a cidade e minha vó fez alguns contatos. Quando menos percebemos, no final do ano estávamos visitando a casa do meu tio-avô para que eu prestasse a primeira fase do vestibular.

O suor que não deixava a caneta esferográfica de tinta azul ou preta afirmar em meus dedos, naquela tarde do final de ano quente no Norte do Paraná, é impossível de ser esquecido. Mas também o é o impacto de chegar pela primeira vez em um lugar tão grande e majestoso como aquela Universidade na época. Tudo florescendo, o cheiro de mato, a sombra fresca das perobas centenárias. A turba de estudantes apressados, perdidos, deslocados. Os fiscais e colaboradores, anjos, naquela multidão para nos ajudar a encontrar os caminhos corretos por entre aqueles prédios imensos.

Tudo parecia maiúsculo naquele lugar, opressor para quem estava vindo de uma cidade de porte médio, porém estava decidido a enfrentar esse desafio com unhas e dentes. E sem derreter por inteiro diante de todas as adversidades objetivas ou aparentes, é muito difícil descrever a sensação, mas acabei por ser aprovado na primeira fase do vestibular. Foi o que deduzi do meu resultado na prova em comparação a média dos anos passados. Pois é, ainda que tenha se passado tanto tempo desde o acontecimento, algumas coisas são difíceis de esquecer.

Apesar da convicção de que daria certo, a desconfiança ainda estava profundamente arraigada em meu modo de encarar as coisas. Eu não acreditava de forma alguma que a Universidade tinha sido feita para pessoas como eu: negras, marginais, do interior. Só tive notícias de que existia uma instituição chamada Universidade no terceiro ano do Ensino Médio, quando estava entre os estudantes com melhores notas da sala e ganhei uma inscrição gratuita para o vestibular da UNESP, mas não fui fazer.

Há que se admitir, essa sensação de invasão de um espaço que não é nosso é algo indigesto. Mas a possibilidade de colher as benesses compartilhadas de um espaço que lhe é inicialmente alheio são muito atrativas para que não se aceite essa rejeição inicial. Deve haver certo equilíbrio entre vantagens e desvantagens ao se tomar certa decisão? Particularmente acredito que não, o que prevalece sempre é o desejo.

Então, o desejo de passar em um vestibular resultou em um desafio a ser alcançado, um desafio para o qual poderia contar com a ajuda do sistema de cotas para negros adotado nos processos seletivos da Universidade. Por isso, um desafio tornou-se objetivo. O objetivo foi distribuído em fases. As duas primeiras (conhecer Londrina e prestar vestibular na UEL) estavam concluídas. Faltavam ainda quatro fases.

A terceira, de esperar o resultado oficial pela internet, gerou grande angústia e algumas noites sem dormir. Como ainda não tinha internet em casa, sempre ia verificar ou fazer coisas importantes em uma *lan house*¹⁷ no centro da cidade, a qual ficava bem próxima da loja do seu Afro, de onde eu havia feito um acerto de contas a pouco tempo. Foi lá, nessa *lan house* aleatória que fiquei sabendo da minha aprovação.

Como não tinha ninguém conhecido por perto, esperei chegar em casa para contar para minha vó e comemorar, entusiasmado com esse êxito. Nessa fase, meus parentes também começaram a acreditar mais no meu projeto de fazer faculdade. Sua descrença disfarçada nunca foi malvista por mim, mesmo porque ninguém da nossa família tinha conseguido isso antes. Mas alguns colegas do bairro não disfarçaram tão bem e sem rodeios falavam impropérios e faziam até deboches, insinuando que aquilo era tão provável quanto ganhar na Mega Sena.

Essas reações adversas, em grande parte, foram elementos disparadores de uma força de vontade que nem eu mesmo sabia que tinha. E essa força motriz me levou a voltar para Londrina para fazer a segunda fase do vestibular. A esse ponto, minha avó já estava articulando com o meu tio-avô alguma maneira para que eu ficasse na casa dele no caso de eu acabar passando na faculdade. Ela sempre foi ágil, articulada, engraçada e solícita, e mesmo antes de eu obter êxito, já tinha um lugar para ficar em Londrina.

¹⁷ Trata-se de um espaço para o uso de computadores em rede e acesso à internet pago por tempo de utilização dos aparelhos.

Acelerado com minha avó nessa empreitada, algum tempo depois recebi o resultado em uma agência do ACESSA São Paulo, com internet gratuita para pessoas de baixa renda, no que estava enquadrado pela minha condição de desempregado. Quando vi o resultado, mesmo estando novamente naquele local público, não resisti e dei um grito de alegria, anunciando meu sucesso a todos que estavam presentes. Alguns deles até me felicitaram, embora não fosse esse meu propósito. O que queria mesmo era concluir aquele processo. Terminar todas as fases que tinha estabelecido para seguir em frente: ou arrumar outro emprego na mesma cidade, ou me mudar para Londrina fazer faculdade.

1.12. A Casa do Tio

Fiz a inscrição e logo ingressei no curso de Letras Vernáculas e Clássicas na Universidade e mudei, inicialmente, para a casa do meu tio, que ficava na periferia de Londrina, bastante distante do campus universitário. Como a casa era pequena, minha avó ajudou com algum dinheiro e meu tio, com minha ajuda, construiu um quartinho anexo à casa, onde residi com o sustento do seguro-desemprego durante os três primeiros meses.

Para mim, esse período foi muito desafiador, estava dormindo em um quarto de dois por três metros que eu mesmo construí do chão até o teto. O mesmo chão que me funcionava como cama ao suportar o colchão de solteiro em cima dele e o mesmo teto por onde o vento frio da noite entrava para me alertar de algum perigo desconhecido para a saúde.

Apesar da precariedade do meu dormitório, minhas conversas com meu tio eram sempre agradáveis, porque ele sempre tinha alguma coisa a ensinar sobre sua forma rude de se apropriar da cidade. Sua braveza, no entanto, tinha a face oculta da brandura, do tratar bem. Por outro lado, nunca me senti bem acolhido naquela casa. Nunca fui de fato integrado à família. Não parecia haver espaço para mim ali.

Além disso, como estava localizado em um dos extremos da cidade, o transporte até a Universidade custava grande parte do meu tempo durante o dia. À noite, sem qualquer forma de interação, me punha a estudar todo o tempo tudo aquilo que era proposto pelos professores.

1.13. A CEUEL

Conforme fui entendendo o sistema universitário, conheci algumas pessoas que tinham situação financeira semelhante à minha, e que me acolheram em seu quarto da Casa de Estudantes da Universidade de maneira informal. O quarto era muito pequeno e não tinha espaço para mais uma cama. Durante um tempo, eu dormia em um colchão sobre o chão de tacos do prédio de um antigo hotel alugado pela Universidade. Estar naqueles tacos, mornos, até, quando meu calor corporal atravessava o colchão, era um grande avanço para minha qualidade de vida. Para melhorar, não muito tempo depois fui realocado para um outro quarto com um beliche só para mim.

Já no segundo semestre do primeiro de quatro anos de estudos, participei de programas de iniciação científica, cuja bolsa de inclusão social oferecida atingia 300 reais. Como era oferecida pela Fundação Araucária do Governo do Paraná, eu encarava com bastante entusiasmo e profissionalismo aquilo que se tornou minha única fonte de renda por algum tempo.

Além disso, fui assistido pelo Serviço de Bem-estar à Comunidade da UEL, de modo que adquiri o direito a uma vaga na Moradia Estudantil da universidade oficialmente, e lá morei do primeiro ao último ano de graduação. Logo percebi que a maior parte dos moradores era de família com situação financeira análoga à minha e nossa afinidade foi estabelecida bem depressa. Conheci pessoas que estavam se formando para profissões com as quais não tinha nenhum amigo ou parente empregados, como engenheiros, arquitetos, agrônomos, veterinários, médicos... todos pobres como eu.

De fato, alguma transformação na minha forma de entender o mundo estava acontecendo, não sem ser percebida. Em uma ocasião essa mudança de estatuto social ficou óbvia para mim. Foi quando peguei carona para visitar um conjunto de quedas d'água localizado na cidade de Sapopema - PR. No local, chamado de Salto das Orquídeas, haveria um camping justamente na frente da primeira queda.

Em companhia da minha colega, paramos em frente a uma lombada na rodovia que cruzava a cidade de Jataizinho - PR, e de lá pegamos a primeira de várias caronas e caminhadas a pé até que chegássemos à cidade de Santa Cecília do Pavão. Chegando lá, pensamos que poderia ser o fim da viagem, pois o Sol já estava se pondo muito rápido naquele momento. Fomos em busca de um abrigo para pernoitar, então, mas no caminho encontramos um ônibus com a palavra Sapopema - PR,

pintada em tamanho grande na lateral, estacionado em frente a uma Igreja Evangélica.

Tive a ideia de tentar uma carona com o motorista e falei com a minha companhia, e juntos decidimos esperar que o culto acabasse para falar com o responsável pelo ônibus. Nesse meio tempo, pedimos um pouco de água para o pessoal da igreja e começamos a conversar com alguns para descobrir quem era o motorista.

Com todas as interações que fizemos, quando terminou o culto o próprio pastor que havia liderado a excursão veio falar conosco, com um aspecto tranquilo, sem preocupações. Ficamos muito à vontade em sua presença e explicamos a situação de um modo bastante desesperado, acredito eu. Nós estávamos em uma cidade desconhecida, sem abrigo, e sem outras possibilidades para chegar ao nosso destino - aquela era nossa última chance, afinal.

Fora nossa ousadia, o que me deixou mais impressionado foi quando todos estavam já acomodados no ônibus e estávamos dispostos a humildemente ir em pé, ou se sentar no assoalho, caso fosse necessário. Todavia, o pastor chamou a atenção de todos os fiéis, que pararam imediatamente para ouvi-lo dizendo que ali estavam os estudantes da UEL. Sua entonação, de modo bastante pomposo, deu ênfase aos três últimos termos da apresentação.

Nessa época, eu já tinha alguma noção sobre o que era fazer faculdade para as pessoas mais humildes, mas imerso em todos os compromissos de estudo e interação social talvez tivesse me esquecido por algum tempo do espaço-tempo diferenciado que estava ocupando. Com essa camada sobrepondo-se a nossa própria imagem, todos nos receberam com muito entusiasmo.

Preferimos não interferir em suas conversas, somente compartilhando a imensa felicidade que sentíamos ao estar satisfeitos em nossos propósitos e sentados em um assento confortável. Dali em diante, aquilo que era um privilégio o qual eu dificilmente alcançaria em face da minha origem humilde se tornou real, e passei a perceber de maneira mais evidente o funcionamento de alguns mecanismos de discriminação social.

Após o retorno da viagem, essa percepção foi sendo intensificada à medida que avançavam os debates sobre a mudança de local da moradia estudantil. O que estava principalmente em pauta era o fato de que dos 120 estudantes que lá residiam, somente 80 teriam a vaga garantida no novo endereço. Entre os 40 que não poderiam

se mudar para nova casa no *campus* estavam os ainda mais humildes. Eram aqueles que criavam estratégias de sobrevivência em grupo e apresentavam uma visão alinhada durante os debates, o que gerava algumas formas de estranhamento entre outros grupos de estudantes e até mesmo retaliações por parte da administração do local.

Nos últimos tempos, diante da iminência da mudança, os debates se intensificaram ainda mais. O clima era pesado, acusações eram feitas, agressões verbais e atritos físicos muitas vezes se desenvolveram, mas no final das contas o processo de mudança foi iniciado, e começamos a enviar as coisas para o novo endereço.

Como eu tinha uma vaga garantida na casa do *campus*, me envolvi em defesa daqueles que ficariam desamparados. Dentro da nossa classe de marginais da faculdade, eles estavam ainda mais à margem e a empatia não pôde ser evitada. Fizemos manifestações em frente à Reitoria, atos públicos no Restaurante Universitário, mas nada adiantou, de forma que alguns dos 40 que perderam sua casa receberam uma bolsa para pagar aluguel, enquanto outros acabaram ficando desassistidos.

1.14. A Moradia Estudantil

Esses que ficaram desamparados decidiram permanecer no antigo endereço e empreender uma luta que duraria os meses seguintes. Sua luta se tornou um ato político, envolvendo várias lideranças universitárias e locais, assim como a própria mídia regional. Com toda essa repercussão, outros sujeitos que não moravam conosco também acabaram por ocupar antiga casa e acabaram assumindo a liderança da resistência.

De maneira mais truculenta, essas novas figuras passaram a exigir novas questões, apresentando pautas mais acusatórias que reivindicatórias. Esse modelo de enfrentamento, pouco ou nada trouxe de conquista e aqueles marginalizados acabaram cada vez mais sendo postos à margem.

Corte de energia, corte da água, invasão policial. Essa foi a sequência do processo de desocupação a que foram submetidos os estudantes marginalizados da instituição que estava discutindo a construção de muros para cercar o campus à época.

Apesar dessas turbulências ideológicas que uma nova forma de consciência nos leva a enfrentar em nossos cotidianos, a vida em sua forma mais pura jamais deixa de mostrar sua superioridade. Tempos antes dessas questões, depois de um curto namoro, tive um dos melhores presentes da minha vida, uma filha. Estava no terceiro ano de faculdade quando ela nasceu, e esse foi um grande choque de realidade naquele ponto da existência.

Imagem 18 – fotografia capturada imediatamente após o nascimento da minha filha.



Fonte: arquivo pessoal.

Como tinha uma vida sem muitos gastos, conseguia custear minhas despesas com uma bolsa de iniciação científica recebida mensalmente e emergencialmente um pouco de ajuda da minha avó. Mas quando minha filha nasceu e sua mãe resolveu permanecer junto à sua família em São Miguel Arcanjo, decidi terminar os estudos e tive que obter uma nova fonte de renda para ajudar na criação do bebê.

O fato do meu curso ser vespertino dificultava muito as coisas. Era quase impossível conseguir um emprego registrado em carteira para ter a confiança de alugar uma casa e trazer minha filha e namorada para morar comigo na cidade. Quando fui pesquisar por empregos, além de tudo, vi que com minha qualificação jamais conseguiria alugar uma casa em qualquer parte da cidade que mantivesse o mínimo do nosso padrão de vida de universitários.

Essa espécie de derrota nunca me saiu da cabeça, desde então, mas quando uma coisa não dá certo, é necessário continuar com outra coisa que a substitua, ou, como diz minha avó, não adianta ficar chorando sobre o leite derramado. Reanimado, comecei a trabalhar de garçom e ajudante de *barman* durante a noite, o que pouco ou nada ajudava na criação da minha filha.

Toda essa situação de distância e falta de recursos fazia com que eu ficasse completamente aflito a ponto de quase decidir por desistir da faculdade e voltar para minha cidade de origem a fim de encontrar um emprego. No entanto, tinha clara consciência das condições que me seriam impostas e à minha filha se eu não adquirisse uma formação universitária. Sabia que se largasse não teria condições de voltar jamais.

Lembrei-me da frase do meu pai, dos conselhos do seu Afro, do apoio incondicional que minha avó me deu para que eu pudesse estar lá, do choro da minha mãe quando parti para Londrina, e do orgulho dos meus irmãos, do Nardo (meu padrasto) e da minha mãe por ter um universitário na família, algo que ainda não tinha acontecido. Tendo isso em vista, insisti, com o apoio da família, e permaneci no curso, sempre mantendo as boas notas, pois não me era dada a remota possibilidade de me alongar um semestre que seja além do prazo mínimo para a conclusão da graduação.

Decidi continuar e aprofundar alguns estudos de Literatura, porque isso tirava um pouco da minha tristeza por ter uma filha que havia visto poucas vezes desde seu nascimento. Desde então, no tempo restante de curso, aquilo que era uma visão somente egoísta de me formar para melhorar de vida tomou implicações sociais

próximas, tendo em vista minha filha e nossa classe social, mas também marcadores estruturais relacionados àquilo que chamava de sistema à época que curtia *punk*.

Percebi que tinha algo que me tocava profundamente no estudo dos seres, da sociedade, sua cultura e saberes, e entendi que a educação funcionava como um meio de acesso a esses conhecimentos, sobretudo quando promovida a partir de formas autênticas de expressão cultural. Diante disso, considerei ampliar o meu olhar para algumas situações, em especial de identidade, alteridade, discriminação, desigualdade social, a partir do estudo do rap.

Em virtude dessas reflexões, em um momento ou outro cheguei ao diálogo do rap com a educação, tratando-a enquanto um importante instrumento de mudança de estatuto social, como se demonstrou na minha vida. Diante disso, aquela expectativa de me tornar um bacharel em Literatura e seguir carreira acadêmica, não só por esse motivo, foi substituída pela opção pela continuidade dos estudos nas disciplinas de licenciatura.

Mesmo assim, incentivado por alguns amigos de curso, no último ano de graduação fiz a inscrição para a especialização em Literatura na mesma universidade. Durante a entrevista do processo seletivo para a Especialização, uma professora de Literatura, a quem eu muito admirava, me questionou sobre o porquê não havia prestado o processo seletivo do mestrado. Poderia ter dito a ela que uma sensação de impotência, ou inadequação, apoderara-se de mim, ou então que não tinha o dinheiro para inscrição, mas na ocasião disse simplesmente não saber o motivo.

De toda forma, quando terminei a graduação havia passado com êxito pelo processo seletivo da especialização, cuja mensalidade à época não chegava a 150 reais, e eu não tinha esse dinheiro, ainda mais com o fim do pagamento da bolsa. Ainda assim, agora que tinha o certificado de conclusão, tentei abrir, mas não consegui contrato para dar aulas na educação básica estadual do Paraná.

Tentei ainda uma terceira opção, que seria aceitar a oferta de trabalho em uma empresa de telemarketing da cidade, pois havia passado pelo processo seletivo. Todavia, ao ponto de fechar o contrato percebi que os horários coincidiam com os do curso, de forma que não compensaria ficar longe de tudo e todos que eu amava somente para estar empregado.

Foi assim que perdi todas as fontes de renda, junto com a esperança de continuar os estudos em Londrina, e, como o filho pródigo, voltei para minha terra natal.

1.15. De Volta para a Casa da Vó

Por sorte, logo ao chegar em Ourinhos e distribuir currículos pela cidade inteira encontrei emprego em uma escola particular rapidamente e, no final do ano, abri um contrato na educação estadual paulista. Com isso consegui ajudar na criação da minha filha e manter os custos de vida por um tempo.

Voltar para lá, já não tinha mais aquele encanto de quando ia visitar meus parentes. Era algo como um regresso forçado, uma sensação semelhante àquela que sentia quando deixamos meu pai e eu queria fugir de casa para encontrá-lo novamente. Se ir foi uma vitória, voltar parecia uma derrota, já que tudo havia mudado, e todos aqueles que haviam impulsionado a ida já não pareciam comungar da felicidade do retorno.

O início da vida adulta é marcado por esse momento de desamparo, quando cada um assume um caminho diferente. Casamento, mudança, morte, prisão, estudos, viagens, afastamentos etc. tudo isso faz com que amigos antigos já não se vejam. Todo que o retorno proporciona inicialmente é um cenário árido de relações sociais, afinal as relações devem ser cultivadas com regularidade para se manterem.

Se me lembro bem dessa época, posso dizer com convicção: foi a pior fase da minha vida. Uma transição traumática da vida de adolescente para a vida de adulto em Ourinhos, entrecortada pelos anos de faculdade em Londrina. Esse salto temporal entre antes e depois da casa da minha avó era impossível de não ser comparado: era impossível não se sentir nostálgico com todas as coisas boas vividas na cidade, agora impossibilitadas pela nova situação de relacionamentos sociais - me redescobri pobre.

1.16. A República da Dona Linda

Imagem 19 – minha filha fazendo arte no meu quarto da república.



Fonte: arquivo pessoal.

Como forma de resolução dos empecilhos da distância e dos recursos financeiros, no ano de 2012, fui chamado pelo concurso estadual que havia prestado em 2009. Quando fui escolher a vaga, um dilema se apresentou. Devo ficar no conforto da minha família, com o amor que sempre recebi, ou tentar uma forma de me aproximar de minha filha?

Os exemplos de amor e compreensão, em especial, da minha mãe e da minha avó, fizeram com que eu assumisse o cargo de Professor da Educação Básica II no estado de São Paulo no ano de 2013, em uma escola de periferia da cidade de Itapetininga, cidade que fica a aproximados 40 quilômetros de São Miguel Arcanjo onde reside minha filha. Desde então, minha atuação como docente na

Seduc - SP proporcionou e proporciona situações que podem ser classificadas como desafiadoras, as quais ensejaram e demandam uma busca constante por novos conhecimentos e estratégias de ensino.

Nos primeiros anos de trabalho em Itapetininga, tentei pôr em prática minha ideia de que a educação poderia romper fronteiras de desigualdade e discriminação, aplicando religiosamente o que era proposto pela Secretaria da Educação do estado de SP, mas conforme fui me apropriando do material comecei a perceber as consequências de sua aplicação mecânica, de forma que passei a problematizar e contextualizar aquilo que muitas vezes parecia exógeno para os estudantes, a fim de conscientizá-los sobre diversos aspectos sociais.

Além da exogenia do material “apostilado”, entre as consequências da aplicação acrítica dos dispositivos regulatórios, pude observar na prática um processo de responsabilização docente. Isso se deu no meu período de estágio profissional, ou seja, os primeiros três anos da carreira, em que, motivado pelo orgulho em ingressar no funcionalismo público e, mais ainda, de ser um professor efetivo, procurava seguir cegamente os materiais e orientações da SEDUC, assim como dos gestores da escola em que atuava.

1.17. A Casa do Olho D'água

Com essa dedicação acrítica, alcançamos resultados bastante satisfatórios no Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp⁵) e a escola na qual trabalhava atingiu o terceiro lugar da região no ranqueamento feito a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Idesp⁶). Com isso, conseguimos verba para o desenvolvimento de projetos didáticos e recebemos algum reconhecimento por parte dos funcionários da Diretoria Regional de Ensino de Itapetininga. Além disso, recebemos uma gorda recompensa financeira⁷ por atingir as metas estabelecidas no Idesp. Infelizmente o alcance da meta (“qualidade”) estabelecida trouxe consigo meu condicionamento a uma série específica, de forma que daquele ano em diante em todas as atribuições (“escolhas”) das aulas das quais participei na escola ficaram condicionadas à opção dos gestores pelo nono ano do ensino fundamental (série avaliada no Saresp). Como consequência trabalhei em um período que não era minha opção inicial, o que alterou completamente minha rotina.

1.18. De Volta à República

Após o período de estágio profissional, optei por aderir ao Programa Ensino Integral, a partir do que pude perceber a intensificação da política neoliberal com a utilização do ciclo PDCA apontado por Zeichner (2013), e principalmente a centralidade nas competências e habilidades. Nesse ponto, fui escolhido pelos colegas de área do conhecimento como Professor Coordenador de Área (PCA) de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e na metade do tempo atuava como professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Novamente dotado da ingenuidade daquele que procura se adequar ao que é esperado na documentação (ora chamados de dispositivos regulatórios, ora chamados documentos norteadores), encontrei diversos problemas com colegas de trabalho que interpretei como que não conseguiram se adequar aos pressupostos da SEDUC. Nesse sentido, procurei intensificar os estudos sobre as habilidades⁹ e como elas seriam desenvolvidas nas salas de aula. Isso gerou um desgaste físico, pois tinha de viajar todos os dias de Itapetininga para Tatuí e trabalhar oito horas seguidas, e psicológico, porque as propostas dos materiais as quais eu tentava implementar encontravam sérias resistências por parte dos colegas de trabalho.

Essas resistências, em parte, se relacionavam a algumas vicissitudes da educação, mas talvez também à negação inconsciente dos docentes em se sujeitarem aos pressupostos de competências em detrimento de autonomia pedagógica. Ou seja, em se tratando de ganhar 75% a mais no salário, os docentes pareciam ser complacentes no discurso quanto aos pressupostos do PEI, no entanto suas práticas profissionais estavam amparadas em outros pressupostos teóricos, outros pontos de vista educacionais, outros objetivos para seus trabalhos que não coincidiam com o esperado pela Seduc-SP.

Diante desse embate de perspectivas educacionais, pedi desligamento do programa e, além do efeito psicológico da derrota por não ter conseguido dar sequência ao trabalho iniciado, da perda da gratificação financeira de 75% a mais no salário, da gratificação por desempenho da função de PCA, quando fui voltar a trabalhar na minha escola sede, as aulas já não estavam disponíveis. Isso afetou minhas finanças de maneira direta, pois desde o primeiro ano de profissão como professor efetivo tinha atribuídas 32 aulas semanais, o que é designado como carga horária completa, mas quando voltei para minha escola de origem tive somente 24, e caso quisesse completar o restante deveria escolher aulas em uma outra escola

da zona rural da cidade, o que não era possível devido à distância e acesso ao transporte.

Desde então, a dedicação à Seduc-SP se converteu em uma visão crítica ressentida diante do desamparo com que fui tratado em um momento de fragilidade. Daí em diante, minha postura com os estudantes mudou completamente, pois deixei de atribuir extremo valor aos resultados no Idesp¹⁸ e passei a privilegiar o aprendizado para a vida deles. Com isso, minhas práticas profissionais que se dedicavam principalmente ao treinamento para a execução do Saresp convergiram para a busca de uma aprendizagem que levasse os estudantes a superarem alguns problemas. Quer dizer, o que antes era uma alienação na busca por um resultado superficial e ilusório, com efeitos desastrosos ao responsabilizar indivíduos, tornou-se a busca pela realização pessoal dos estudantes. Assim, o foco das atividades de ensino-aprendizagem rumou para as possibilidades de acesso ao ensino técnico, oferecido pelas escolas da região.

Conforme avancei na carreira como professor do ensino fundamental e médio, houve a possibilidade de que eu integrasse o grupo de profissionais da Diretoria de Ensino de Itapetininga encarregados pelo acompanhamento dos processos pedagógicos, os quais eram denominados Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP). Tendo como objetivo atuar na formação continuada dos gestores e professores da região, uma prerrogativa da função de PCNP é o incremento a estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma que a busca de parcerias se mostrou uma constante do exercício da função.

Como eu estava há muito afastado do ambiente acadêmico (desde 2010), no ano de 2017, após um semestre frustrado no curso de Engenharia, ingressei em uma segunda graduação na Univesp, como estudante regular de Pedagogia. Já no ano seguinte, participei de um curso de extensão da UFSCar-So, no qual eram revistos e aprofundados os estudos sobre metodologia de pesquisa.

Com os novos e revistos conhecimentos, no ano de 2019 consegui ser aprovado no processo seletivo, pelo sistema de cotas, como estudante regular do Programa de Mestrado em Educação da UFSCar-So, na linha de pesquisa de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Diante da minha aprovação, tive que enfrentar situações desafiadoras no

¹⁸ Trata-se do indicador de qualidade das escolas no estado de São Paulo.

emprego, não me sendo permitido cursar as disciplinas regulares durante o horário de trabalho como eu desejava. Como se não bastasse, ainda houve uma colega de trabalho atrapalhando ainda mais a situação com meus superiores.

Assim, tive que fazer algumas opções de disciplinas as quais pudessem ser encaixadas no meu horário de trabalho como PCNP. Frequentei disciplinas que tratavam de diferentes metodologias científicas e tendências pedagógicas, o que proporcionou um olhar especial para o desenvolvimento do processo de pesquisa tal como para as diferentes vertentes que se utilizam dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa em educação.

O primeiro semestre de 2019 foi uma fase de redescobertas e assunção de novos desafios, ao mesmo tempo que as viagens de quarta-feira à noite entre Itapetininga-SP e Sorocaba- SP revelaram-se um desafio à parte para frequentar as aulas. Uma delas, em especial, ficaria marcada como uma aventura digna de ser aqui narrada.

Após uma aula em que saí com o “pensamento elevado”, quando retornava para Itapetininga pela estrada do Bairro Cercado (Sorocaba – SP) com meu carro velho (ano 2004), a máquina falhou e parou. Como não havia viva alma na rua às 23 horas, deixei o carro parado e tentei encontrar algum mecânico.

Enquanto caminhava, encontrei dois jovens que se propuseram a ajudar, mas não sabiam como, por isso indicaram o telefone de um colega deles. Durante o período em que esperávamos a chegada do especialista, atrevi-me a olhar por baixo do carro iluminando com a luz do celular e descobri que a peça quebrada era o trambulador, por isso as marchas não trocavam. Quando o mecânico chegou informei para ele o que tinha visto, de forma que ele amarrou um pequeno pedaço de arame na peça que estava solta e disse que eu conseguiria seguir viagem.

Imagem 20 – lembrança do gol *bola* modelo 2004, após o capô abrir na rodovia.



Fonte: arquivo pessoal.

Questionando sobre o preço do serviço, não me cobraram nada, mas deixei algo para que tomassem um café. Ao retomar a viagem, refleti sobre todos os desafios que me levaram aquela situação e que, talvez, muitas coisas fossem bastante perigosas. Isso poderia ser um fator desestimulante, no entanto acredito que o enfrentamento de desafios faça parte da minha personalidade e, se o enfrentamento desses perigos era necessário para meu crescimento enquanto pessoa, eu continuaria a me arriscar.

Ao longo do segundo semestre de 2019, participei da disciplina Pedagogia Histórico-Crítica: Dimensões Teóricas e Práticas do Programa de Mestrado em Educação da UFSCar – campus Sorocaba. Enquanto estava indo para assistir a terceira aula programada, meu carro teve outro problema mecânico no trevo de Araçoiaba da Serra - SP, ao que perdi toda a tarde no acionamento do guincho e transporte de meu veículo já bastante afetado pelo tempo. Não poderia ser mais fácil?!

Tive também uma incumbência profissional que não me permitiu participar da última aula, ministrada no dia 05 de dezembro, pois fui convocado a trabalho pela Coordenadoria Pedagógica¹⁹ (COPED) da Secretaria de Educação de São Paulo, ocasião em que participei da elaboração, junto a um grupo de Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, do material de apoio ao professor que estava sendo confeccionado pelo órgão e do currículo de Tecnologia e Inovação adotado

¹⁹ Foi o órgão central responsável pela condução dos processos de gestão pedagógica a nível estadual durante o período que atuei na função de Técnico do Acompanhamento Pedagógico.

pela rede.

No início do ano de 2020 sofri um acidente enquanto jogava futebol com os amigos e tive que fazer uma cirurgia no tornozelo, de modo que tive como recomendação ficar deitado com o pé acima da altura da cabeça. Dessa forma, no mês de janeiro pude me dedicar exclusivamente a escrita da dissertação, em conversa constante com meu orientador por meio digital.

Imagem 21 – radiografia da minha fratura no tornozelo direito.



Fonte: arquivo pessoal

Logo quando retornei ao trabalho, já com a pesquisa mais avançada, iniciou-se o período de afastamento social em virtude da pandemia mundial originada pela transmissão do vírus Covid-19. Assim, no dia seguinte ao que retornei ao emprego iniciou-se um período de trabalhos remotos que estendeu até o momento da escrita desse texto.

Apesar da tragédia mundial, a pandemia colocou em evidência a relevância da temática da minha pesquisa para a escrita da dissertação, a qual se dedicava a analisar as relações entre os tempos escolares e a qualidade da educação e que passou a ser motivo de recorrentes debates pelas autoridades governamentais, resultando na publicação do Parecer CNE/CP 5/2020. Então, apesar da necessidade de estudos virtuais, a escrita da dissertação progrediu a contento, de maneira que obtive a qualificação da dissertação no dia 05 de agosto. As discussões em torno do texto foram muito enriquecedoras, e algumas lacunas e excessos puderam ser

identificados para que posteriormente fossem resolvidos.

Como o tempo de distanciamento social não findou, não foi possível que a professora oferecesse a disciplina Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas de modo presencial. Veio a calhar que minha frequência na disciplina se deu ainda no distanciamento social resultante da pandemia do Covid-19, de maneira que as práticas adotadas no processo de formação continuada com os professores da Seduc-SP puderam coincidir com muitas adotadas ao longo dela. É importante destacar o quanto aguardava essa disciplina com muita ansiedade e expectativa, pois vi em sua proposta um possível elo entre as formações continuadas oferecidas pela Seduc-SP e o conteúdo teórico que estava aprendendo como pesquisador.

Pelo que pude observar da leitura dos textos e participação nas discussões, a disciplina foi de fato o que estava faltando em minha formação como mestrando, pois além de aprimorar minha visão sobre a pesquisa em educação, pude me defrontar com o questionamento das características do próprio fazer científico, o que me levou a ressignificar muitos dos conhecimentos construídos em meu percurso na PPGEd-So.

Não obstante, as experiências pelas quais passamos em coletivo na disciplina, desde a adaptabilidade no delineamento das estratégias didáticas, até o compartilhamento de experiências que se converterão em momentos de ruptura na vida dos colegas e na minha, causaram alguma transformação em minha maneira de enxergar minha função enquanto formador de professores. Essa transformação incidirá mais fortemente no respeito à subjetividade dos colegas de profissão, pois percebi que a dificuldade em separar diferentes práticas sociais que atuam na constituição do ser humano, humanizando-o não somente como um trabalhador, mas como um sujeito integral que enfrenta seus próprios dilemas para constituir-se.

Esse novo olhar me aproximou dos colegas da disciplina e da professora, pois ao enxergar-me enquanto pertencente a um grupo de formadores que também passou por diversos enfrentamentos cada qual dos indivíduos com suas próprias estratégias. Pude refletir, talvez pela primeira vez na academia, sobre minha própria identidade, tal como a dos meus colegas, por meio das minhas narrativas produzidas em diálogo com as temáticas abordadas.

1.19. A Casa no Fim do Jardim Brasil

Após muito tempo morando na república, com os eventos sociais e individuais acontecidos à época, pensei: já enfrentei bastante coisa sozinho, acho que posso me aventurar um pouco mais. Mal sabia eu o que estava para enfrentar.

Muito medo talvez houvesse me prendido na república durante todos os anos: medo de não conseguir pagar as contas, medo de estar sozinho etc. medos que me paralisavam de todas as formas que se possa imaginar. Mas após passar por uma fratura no tornozelo e por uma pandemia, cicatrizei, calejei, decidi seguir em frente com meus medos mesmo. Foi por essa época que aluguei a casa de um professor conhecido que ficava no fim do mesmo bairro que eu morava nos últimos anos.

Por inexperiência, ou precipitação, não escolhi muito bem essa casa, mas foi lá que morei quando tomei coragem. Os telhados baixos, quase da altura da rua afora de lá, causavam uma sensação de opressão, um aperto no coração recorrente que era alimentado pela cor cinza das paredes exteriores. Não bastasse o clima pesado da casa, foi lá que defendi a qualificação da minha dissertação de mestrado.

Era uma tarde quente, típica do início do ano, mas tive que fechar as janelas para reduzir os ruídos da vizinhança. Após ter organizado todo o material e recursos, tomei banho conversando comigo mesmo para tentar me manter calmo durante a apresentação.

Quanto à defesa, depois de tudo organizado para a cerimônia, quando menos esperava, após me vestir e pegar o celular, noto a mensagem declarando que a mãe de uma integrante da banca havia falecido. Meu sentimento ficou muito confuso naquele momento, pois ao mesmo tempo que pensava na perda para a colega, como uma tragédia terrível que se possa acontecer; eu pensava também em tudo o que havia passado até chegar aquele momento da defesa, todos os desafios e provações que havia enfrentado até aquele ponto, tudo a que havia renunciado para estar naquele momento. Enfim, foi uma sensação muito ruim, péssima.

Como forma de resolver, foi permitido que outro avaliador fosse integrado à banca e, assim, após cumprir com o processo de defesa, cumprimentei a todas e todos, escrevi um e-mail para a colega que havia perdido sua mãe e fui comemorar sozinho. Afinal, meus amigos estavam trabalhando no momento e a região onde morei não estava para festas no meio da semana. Naquele lugar eu estava cada vez mais me afastando das outras pessoas, da proximidade com os outros e adotei um cachorro para remediar isso de alguma forma.

Imagem 22 – fotografia do Atroz recém-chegado em casa junto comigo.

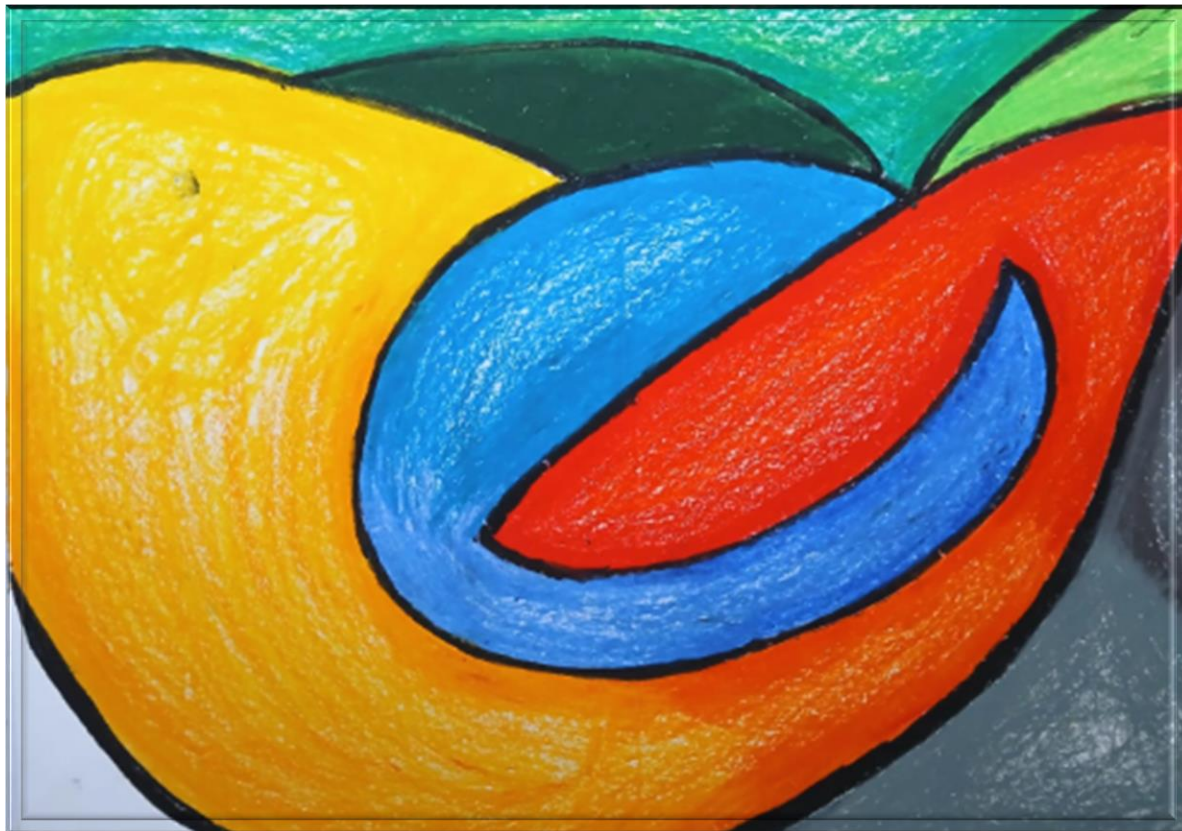


Fonte: arquivo pessoal.

Ao perceber esse ofuscar progressivo, materializado pela luz que o proprietário da casa tinha esquecido de pagar e me deixado sem energia para trabalhar durante o afastamento social, falei com alguns amigos e encontrei uma casa no outro extremo da cidade, para a qual me mudei rapidamente.

1.20. A Casa do Santa Inês

Imagem 23 – fotografia do meu primeiro quadro pintado a giz pastel.



Fonte: criação própria.

Coincidiu que pouco tempo antes havia mudado de função no emprego quando mudei para a casa de um amigo que havia ficado vazia no bairro Santa Inês. Era uma casa nova e nessa vila nova, além de ter atingido o máximo da carreira na função de formador de professores da Seduc-SP, quando fui trabalhar no Programa de Acompanhamento Pedagógico Formativo (APF) como Técnico do Acompanhamento Pedagógico (TAP), pude também dar aulas no ensino superior, o que era um sonho da graduação.

Como formador de formadores, atuei no acompanhamento do processo formativo dos participantes envolvidos no APF, inclusive supervisores de ensino e dirigentes regionais de ensino. Tal função me colocou em contato com personalidades influentes na estrutura organizacional da Seduc-SP, assim como me aproximou do contato com o processo de tomadas de decisão nas altas esferas das políticas educativas.

Ao desenvolver a função de TAP, portanto, vi algumas possibilidades de

incorporar minha formação à prática formativas dos sujeitos com quem trabalhava diretamente. Por outro lado, percebi práticas completamente viciosas no que se refere aos processos de deliberação para a aplicação de propostas educacionais que me deixaram desiludido algumas vezes.

Esses tensionamentos e contradições não passaram despercebidos à minha atenção científica, de forma que escrevi um projeto de doutorado em que propunha analisar a prática dessa nova figura que desempenharia a função de TAP na Seduc-SP. Fui aprovado no processo seletivo de doutorado, mas o APF acabou na transição de governos e com isso foram-se mais algumas das minhas poucas ilusões de melhoria da educação pública paulista.

Por outro lado, as decorrências desse término abrupto tiveram consequências diretas na escrita dessa tese, as quais foram acessadas no horizonte anterior, para o qual recomendo seu retorno caso queira ver a continuidade da minha história de vida. Em caso contrário, continuando a seguir em direção ao ponto de saída, o próximo trajeto de compreensão das marcas impele a deixar-me levar por um horizonte de sentidos diferentes daqueles de onde parti, de maneira que a (o) convido a continuar comigo a caminhada compartilhando novos significados.

HORIZONTE SUL

O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.

Boaventura de Souza Santos

Imagem 24 – fotografia capturada após uma caminhada com o Atroz, ao final do dia.



Fonte: arquivo pessoal.

1. Da fragmentação a escrita de simesmo

Quando iniciei a metatese mencionando minha sensação de estagnação diante da paisagem dos canaviais, ainda não havia ponderado sobre o quanto as mudanças pelos espaçostempos diversos, em que me deparei com uma diversidade de expressões culturais, empregos, preferências, propósitos, pessoas etc. revelariam a marca de um ser em trânsito tão constante. A partir da (re)leitura do meu percurso de vida (Horizonte Oeste), por outro lado, essa marca se revelou como uma propriedade essencial do meu processo formativo. O sentido internalizado da sensação de fragmentação, o qual ressoou na manifestação de uma identidade deslocada, fluida, adaptável e instável (Hall, 2006; 1997), gerou a situação limite explorada inicialmente na metatese.

Outrora explanei sobre o início do meu trajeto de pesquisa, expondo objetivamente, através de um projeto de formação do autorcidadão, o momento de enfrentamento teórico da situação limite da assunção deturpada da identidade fragmentada. A esse passo, a *transcendência do ego* de Sartre (2024) trouxe para o foco o lado social do sujeito, corroborando de maneira contundente a perspectiva ontológica adotada nessa metatese e impactando no foco de interesse que seria redirecionado para as marcas que me compõem.

Veio a calhar que o significado ricoeuriano atribuído ao simesmo (Ricoeur, 2014) pressupunha uma identidade elaborada narrativamente no âmbito da subjetividade, embora alocada e constituída socialmente. A compreensão teórica de um simesmo circunstanciado atribuída ao autor confluiu para a (re)composição da minha história de vida. Pude enredar uma (não tão) *confortadora narrativa do eu* (Hall, 2006) ajustada ao meu percurso de vida por meio da transmutação das marcas objetivas ou subjetivas, direcionando a compreensão das aprendizagens fundamentais que me formaram como identidade na alteridade.

Como na docência sempre trabalhei com o *ensinoaprendizagem* de narrativas (mas na perspectiva ficcional), ao ter validada minha proposta de tese na qualificação, pude revelar sem receio mais essa marca minha através da transmutação do meu processo de pesquisa. Inclusive, essa licença poética acadêmica da narração outorgada pelos pares possibilitou o desdobramento de um simesmo como narrador (agente), personagem (ator) e autor, essencial para a composição do todo. Por meio desse desdobramento, pude assumir a condução narrativa da minha história de vida tendo as marcas como propriedades transversais

que se manifestam em minha identidade fragmentada.

Observar esse fator durante a revisão do meu memorial formativo no horizonte anterior, me fez notar que a infância foi menos propícia a minha manifestação fragmentada, enquanto o contexto da escolarização em que me inseri progressivamente mais favorável. Resgatar o processo de mediação cultural de Vygotsky (1991) contribui para entender o processo de fragmentação da identidade como resultado de um longo percurso de condicionamento social desenvolvido nos ambientes pelos quais transitamos. Como exemplo, enquanto simesmo, manifestei minha identidade deslocada ou fragmentada (Hall, 2006) durante minha formação doutoral em minha prática estudantil na Univesp. Através da leitura dos relatórios do Apêndice II, é perceptível que a identidade de estudante de pós-graduação lato senso, reunia as *identidades* de facilitador, orientador e estudante. Essas três funções correspondem a cada um dos três principais campos que compõem o relatório, mas permanecem, para todos os fins formais, reunidas sob uma mesma condição identitária que é definida no cabeçalho: estudante.

Tal fato me confirmou que a manifestação da identidade fragmentada acontece em situações sociais específicas, em práticas sociais cotidianas, como no contexto da Univesp, em que ora assumo a função de orientador (com os estudantes), ora a de facilitador (com a supervisão), outrora de estudante (com a instituição). Mais apropriadamente, estudante bolsista. Pode ser que funcionário. De toda forma, orientador. Mas, ainda, professor. Ou mediador? Isso demonstra o quanto as identidades parecem ser manipuláveis, adaptando-se as funções que exerço em cada contexto. Com efeito, a manifestação da identidade fragmentada só é possível porque o simesmo está inserido em um contexto que estabelece as condições concretas para sua significação social, ou seja, a possibilidade de manifestação de uma mesmidade.

Avançando um pouco essa discussão, podemos considerar que a nossa interação em Campos da Atividade Humana (CAH)²⁰, ou esferas do discurso, utilizados por Bakhtin (2006) para referir-se ao conjunto de condições específicas e finalidades de produção dos discursos, é uma *condição* para a manifestação da

²⁰ Há uma multiplicidade de CAH pelos quais o sujeito tem a possibilidade de transitar. Vai do CAH da Educação, para o do Direito, de lá para o das Artes, e ainda para o da Filosofia... em suma, as possibilidades são inúmeras e dependem da especialização do saber ou disciplinarização característica da sociedade contemporânea.

identidade fragmentada. Devido a sua situação como instituição exclusivamente EaD, a Univesp (que compõe junto a outras instituições de ensino o CAH da Educação) desenvolve processos de ensinoaprendizagem propícios à manifestação da identidade fragmentada, especialmente pela radicalização do deslocamento espaçotemporal característica dos ambientes virtuais.

Ao voltar nossa atenção para minha atuação na Univesp posso perceber que as condições exigidas para a manifestação da identidade fragmentada não estão na materialidade das coisas, mas nos significados que são compartilhados em torno de práticas, comportamentos, linguagens, crenças, objetos culturais etc. em situações sociais específicas. Pode-se dizer que as condições concretas de significação estabelecida pelos CAH não são suficientes para sua delimitação, sendo nosso papel essencial na elaboração desse universo de significados.

Giddens aponta quatro fatores que estão na base da dinamicidade da sociedade, a qual julgo ser constituinte dos CAH da época em que vivemos, que o autor denomina *modernidade tardia* (2002). Quais sejam:

[...] separação do tempo e do espaço e de sua recombinação em formas que permitem o "zoneamento" tempo-espacial preciso da vida social; do desencaixe dos sistemas sociais (um fenômeno intimamente vinculado aos fatores envolvidos na separação tempo-espço); e da ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas (inputs) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos (Giddens, 1991, p. 21).

Sobre o primeiro fator, se, por um lado, a pandemia impôs o ensino remoto na educação básica, enfatizando a necessidade de atentarmos para os tempos da escola (Santos, 2021), por outro, na pós-graduação ela fez desanuviar completamente imutabilidade das práticas tradicionais de se fazer pesquisa, inclusive incidindo sobre a realocação definitiva de alguns tempos e espaços. Naquele contexto, as práticas em torno do desenvolvimento das pesquisas e o envolvimento dos pesquisadores e pesquisadoras no âmbito do PPGEd – So sofreram alterações significativas, as quais impactaram diretamente em nossos prazos institucionais, coletivos e pessoais, mas também nos espaços ocupados.

A situação emergencial estabeleceu a imprescindibilidade da ressignificação de sistemas de representação tradicionalmente aceitos no contexto acadêmico, definindo-se novos limiares em que circulamos. Foi nessas circunstâncias que o NEPEN se firmou, doravante, entre os grupos de pesquisa que agregam sujeitos de

diferentes partes do mundo para desenvolver práticas de pesquisa e formação também tomando como contexto o ambiente digital.

O caso do NEPEN é elucidativo da instabilidade dos nossos referenciais espaciais e temporais ao explicitar que após o período pandêmico (2020 – 2021) a incorporação definitiva das TDIC nas práticas sociais desenvolvidas coletivamente ressaltava a centralidade do sujeito nas elaborações da espaçotemporalidades educativas. As consequências da pandemia do Covid-19 demonstraram que o espaço acadêmico não necessariamente precisaria mais ser físico, objetivo, para que pudesse servir de ambiente de aprendizagem (Santos, 2021), bastava ser concreto, simbólico.

Veio à tona que se, no final das contas, houvesse sujeitos intencionalmente voltados ao desenvolvimento de práticas de pesquisa ou aprendizagem sobre essa prática para que ela acontecesse, respeitadas as imposições do contexto, isso aconteceria, independentemente das condições materiais. Isso é possível porque condições concretas do CAH da Educação, cujo “rompimento entre tempo e espaço fornece uma base para sua recombinação em relação à atividade social” (Giddens, 1991, p. 23), garante a ressignificação das práticas sociais e as correlatas experiências ensejadas por elas.

Encaminhando a discussão para o segundo fator do desencaixe dos sistemas sociais, percebemos que devido ao deslocamento espaçotemporal, a presença física, que era uma das bases do processo de significação dos objetos culturais e práticas sociais, passa a ser preciosidade nas interações humanas deslocadas de contexto real. Como articula o autor (Giddens, 1991), “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”, a que viemos chamando de CAH, constituem-se a partir de *sistemas peritos*.

Uma das propriedades básicas e que asseguram a manutenção dos sistemas peritos é a confiança: “uma forma de “fé” na qual a segurança adquirida em resultados prováveis expressa mais um compromisso com algo do que apenas uma compreensão cognitiva” (Giddens, 1991, p. 29). Confiar envolve, propósitos, projeções, expectativas etc. que se imbricam nos significados dos CAH, enquanto tento me inserir nele por meio da constituição de uma trajetória de vida. Sendo assim, a confiança é básica para a manutenção dos CAH.

Nessa relação, a linguagem evidencia sua indispensabilidade na delimitação dos CAH (da educação, da filosofia, do direito etc.), porque algumas expressões linguísticas podem ser reveladoras de significados atrelados à forma de nos posicionarmos em situações coletivas. Segundo Coelho (2010), a variação linguística estilística (ou diafásica), torna possível nosso trânsito por diferentes papéis sociais. Nas próprias palavras da autora:

As diferentes formas que empregamos ao falar e ao escrever dizem, de certa forma, quem somos: dão pistas a quem nos ouve ou lê sobre (i) o local de onde viemos, (ii) o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, (iii) quando nascemos, (iv) com que grupo nos identificamos, entre várias outras informações (p. 25).

Seja “na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos etc.” (Coelho, 2010, p. 82), a forma como nos expressamos sempre revelará algo a mais do que pretendemos, mas sempre revelará o que o CAH sugere. Por meio da linguagem podemos reconhecer e nos ajustar a diferentes CAH, ajustando nossa atuação de acordo com a situação de produção do discurso (Bakhtin, 2003). Esse ajuste demanda reconhecimento do sistema de relações significativas mantido em cada CAH, mas também exige que atribuamos sentido ao que fazemos nesse sistema de representações (Hall, 2006).

Esse trânsito (*ipse*) pelas diferentes *identidades* é mais bem entendido quando deixamos transparecer nossa percepção de que existam “essas amplas unidades práticas que designamos vida profissional, vida familiar, vida de lazer etc.” (Ricoeur, 2014, p. 167). Esse artifício de reunir práticas sociais em torno de algo coerente, a que Ricoeur (2014) denominou como *Planos de Vida (PV)*, nos permite falar de um PV acadêmico, PV político, PV estudantil etc., a partir dos quais ajustamos nossas práticas cotidianas aos CAH. Dessa forma, minha atuação como estudante pode ser vista como uma unidade de sentido, assim como a de orientador e a de facilitador, cada qual constituindo sistemas de representação diferentes. É a partir desse recurso, por exemplo, que nos inserimos de maneira exitosa naquilo chamado popularmente de carreira (quando se trata do PV do emprego) para nos referir ao conjunto de funções desempenhadas no exercício de uma atividade social. É assim também que classifico o que é trabalho²¹, o que é lazer, o que é estudo, o que é pesquisa etc., a

²¹ No sentido de emprego.

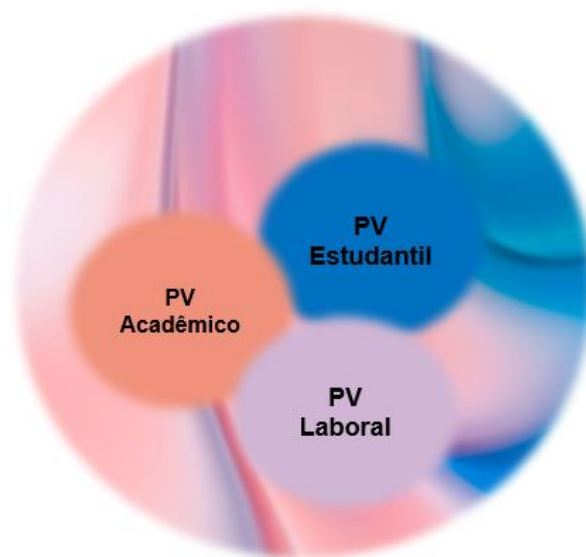
partir da reunião de práticas sociais e experiências diversas em torno de um núcleo comum.

Ao integrar esses recursos teóricos (CAH e PV) para abordar a elaboração dos sentidos das marcas pude verificar que em uma mesma Instituição (Univesp) que compõe o CAH da Educação pude desenvolver uma identidade fragmentada como facilitador, estudante e orientador, reunidas sobre o mesmo PV do estudo. Essa capacidade promovida pela minha inteligência narrativa de constituir sistemas de representação associa os fragmentos da identidade aos perfis do simesmo que emergem nas atividades sociais em que desenvolvo ações junto aos outros (supervisor, estudante, instituição).

No que se refere aos perfis públicos assumidos em minha atuação como simesmo, percebo que são desenvolvidos em ambientes nos quais estabeleço interações simbólicas (PV) de acordo com cada circunstância (CAH). A imagem figurada da doutorolândia de Brito (2023) representou a importância do sujeito para a constituição do sentido de conexão entre as práticas sociais que desenvolvemos. Ao capturar as bases significativas do PV da academia, em que se estabelecem conexões entre as práticas sociais desenvolvidas no CAH da Educação, a centralidade do sujeito foi ressaltada pela doutorolândia, permitindo enxergar a manifestação de diferentes perfis do simesmo, antes identidade cindida. Com efeito, a reunião das práticas significativas de cada CAH em torno dos PV parece se efetivar como uma operação da nossa inteligência narrativa (Ricoeur, 2014; 2010), dizendo respeito à forma que temos de associar o disperso em torno de um todo significativo, pelo que se observa.

Por estar no centro da mediação como um simesmo constituído por diferentes PV e as condições de cada CAH serem fluidas, ambos se influenciam mutuamente, criando uma relação complexa (Morin, 2000), como tento representar na imagem a seguir:

Imagem 25 – ilustração do Campo das Atividades Humanas da Educação.



Fonte – elaboração própria.

Ambos, os PV e CAH, pertencem ao universo de sentidos que atribuímos ao mundo, portanto, são fluídos, sem zonas limítrofes bem definidas. O fundo do CAH parece ainda mais fluído, pois é composto por todos os significados evocados pelo sujeito a partir de qualquer um dos PV em que esteja desempenhando as atividades sociais específicas dessa unidade simbólica. Não foi possível representar com maior apuração, mas os PV se influenciam reciprocamente e se modificam, deixando traços diluídos também nos CAH.

Essa possibilidade de deslocamento do simesmo por meio de diferentes perfis sociais em CAH diversos pode causar uma sensação da *quase espacialidade*, reforçada sobremaneira pelos PV. Entretanto, sentir a quase materialidade de algo, evocada pelos referenciais socioculturais dos CAH que estão em sua base, não desgosta tanto quanto chegar em um ambiente e algum sujeito gritar para outro próximo perguntando onde deixou a carteira. É o que sentimos no ambiente que determina a forma como nos relacionamos com ele significativamente. Em outras palavras, nossa elaboração dos PV trata-se de nossa interação com o CAH e, reflexivamente, do contexto conosco.

O aspecto reflexivo das práticas sociais que foi apontado por Antony Giddens (1991) contribui para entendermos o processo de transformação reflexiva do sujeito com o contexto. Para o autor,

[...] a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter (p. 39).

Podemos depreender disso que os PV, como são configurações narrativas elaboradas pelos próprios sujeitos a partir de uma lógica específica de atribuição de significados ao campo prático compartilhada em cada CAH, são completamente passíveis de modificação, por sua propriedade reflexiva. Enquanto nos afirmamos coletivamente neles (CAH) e devemos nos ajustar a um conjunto de significados a partir dos quais constituímos nossos PV, colaboramos na construção coletiva da narrativa do próprio CAH, no qual projetamos a nós mesmos por meio da nossa própria história.

Eu, enquanto agente de significação que compartilho os CAH com outros sujeitos, posso provocar mudanças não somente nos meus PV, mas também nos dos outros com quem dialogo – e o mesmo se aplica aos outros com quem interajo. Fazemos isso, sobretudo, elaborando nossas trajetórias de vida, o que nos permite nos particularizar e inserir no todo ao mesmo tempo (Morin, 2000), por meio do seguinte processo:

Ao vivenciar nossa trajetória junto com as outras trajetórias, em conjunto, constituímos os CAH; que, por sua vez, fornece a base de significados a partir da qual elaboramos nossos PV, nos quais nos projetamos a partir da nossa trajetória; e ao vivenciar nossa trajetória junto com as outras trajetórias, em conjunto, constituímos os CAH... (elaboração própria, com base na espiral temporal de Ricoeur [2010a]).

Uso essa reflexão espiralar procurando ilustrar o movimento que fiz saindo do campo prático das carreiras para entender que o PV é organizado a partir dos referenciais dos CAH, nos quais desenvolvemos nossas trajetórias de vida. A relação, ao que parece, é elíptica, pois ao elaborar meus PV, aglutino significados aos referenciais do contexto real (situação, ambiente, história²²), revestindo os CAH de novos significados compartilhados, mas também agrego novos sentidos para mim.

Em outras palavras, o caminho narrativo regressivo que percorri até aqui faz perceber que os CAH, como contextos mais amplos, me permitem o desenvolvimento e (res)significação de práticas sociais complexas que agrupo em PV diversos, a partir

²² Conforme acepção utilizada por Bakhtin (2006).

dos quais manifesto diferentes perfis do simesmo em ambientes determinados. Os múltiplos significados atribuídos às práticas sociais estão na base da dinamicidade dos sentidos que atribuo às minhas marcas, cuja imprecisão significativa me permite que eu fale da minha carreira docente na educação básica, por exemplo, mesmo que durante meu tempo no cargo tenha atuado em diferentes funções, como coordenador pedagógico, formador de professores e de formadores, ledor de slides. Essa percepção da minha atuação na produção ativa de sentidos através da constituição da unidade vem com a consciência de que mesmo os CAH (principalmente os mais institucionalizados) são pressionados por processos coercitivos desenvolvidos e aprimorados historicamente, portanto não são eternos ou imutáveis.

No que toca a isso, afirma Giddens: “ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas (*inputs*) de conhecimento [*acabam*] afetando as ações de indivíduos e grupos” (*grifo meu*, 1991). Por isso, destaco a relevância do NEPEN como uma espaçotemporalidade de ensinoaprendizagem de pesquisadores, a qual, ao ambientar o processo de pesquisa de sujeitos implicados no próprio fazer biográfico (Nakayama et al., 2023), se (trans)forma. Em outras palavras, o NEPEN é a nossa doutorolândia, a partir de onde reunimos nossas práticas sociais de pesquisavidaformação. É, pois, onde estabeleço minha autoimagem como pesquisador, tomando como base o universo simbólico que elaboramos e compartilhamos como grupo. Afinal, como pressupôs Nóvoa (2014), “a história de vida de um ator social introduz-nos, inevitavelmente, na vida social de um grupo (e/ou coletividade)” (2014, p. 158).

Não obstante, como o NEPEN se constitui a partir das bases singulares do CAH da Educação, a instabilidade dos perfis de identidade que assumimos socialmente também é refletida em mim como um dos integrantes do grupo de pesquisa. Ao invés de evitar essa propriedade - como procurei fazer diante da condição prefigurada no início da pesquisa, com vistas a promover a reintegralização da identidade fragmentada - tomo essa fluidez em meu benefício nesta metatese, situando-a no limiar entre ciência e literatura (Alves, 2016), em busca de uma outra forma de aproximação do preto das letras com o branco das pautas.

2. Liames transversais: as marcas biográficas

*Novos horizontes
Se não for isso, o que será?*

Engenheiros do Hawai

Decidimos manter nossas atenções voltadas à esquerda, aproximando-nos do ponto de partida para dar continuidade à elipse de evolução temporal da narrativa humana, que, por sua natureza, nos impulsiona a seguir adiante e completar o sentido da metatese. Nesse momento, estamos próximos de uma visão panorâmica de 360° desse ambiente, que permanece em constante transformação, mas a recordação da poesia embutida nas aulas-passeio de Célestin Freinet (Legrand, 2010; Sampaio, 1989) nos inspira a continuar nosso processo de compreensão das marcas e, sincronicamente, da minha formação doutoral.

Com o Sol já posto, este é o momento ideal para uma pausa reflexiva, em que revisito o passado em busca de novos horizontes. Ao fazer um balanço parcial da caminhada, percebo que já percorremos quase 40 anos de vida, atravessando dois estados e quatro cidades, deixando diversas pegadas por onde passei. Apesar disso, juntos vivenciamos esse processo em cerca de 220 mil caracteres, que, dispostos em linha reta, somariam não muito mais de 500 metros de palavras.

Essa jornada, que começou com o anúncio de que perseguíamos as marcas (fossem objetivas ou subjetivas) emergentes do meu processo de doutoramento transmutado em metatese, fez com que novas marcas surgissem ao longo do percurso - algumas fluindo de maneira subterrânea pelo texto. A contemplação delas nos horizontes anteriores e nos apêndices revelou propriedades fundamentais para a construção deste novo horizonte, o qual passamos a ampliar.

A princípio, percebi que as experiências subjetivas deixam marcas de diferentes naturezas em mim, mas, por serem subjetivas, não se tornam marcas para os outros até que sejam significadas. Essas marcas precisam ser objetivadas para que seu significado possa ser acessado pelo leitor, cuja prontidão para integrar uma terceira lógica é esperada e requerida (Morin, 2000). O processo que as experiências devem passar para serem significativas se dá por intermédio da busca de sentido dentro de um sistema de representações sociais.

No caso dessa tese, a transmutação das experiências subjetivas por meio da linguagem permitiu que as marcas adquirissem significados em um sistema culturalmente compartilhado com o CAH da Educação. Recordando o que mencionei

no início da metatese, desde os sistemas mais simples de significação, como o enunciado (Bakhtin, 2003), o sentido só pode ser garantido quando unidades independentes são organizadas em um todo. Dessa forma, as marcas subjetivas só ganham sentido ao se inserir no conjunto do texto, estabelecendo relações significativas dentro de um sistema simbólico da metatese.

Para se tornarem significativas no campo sociocultural (CAH), as experiências precisam passar por um processo de atribuição de sentido, que as converte em significados dentro de sistemas simbólicos (PV). O sentido das marcas, pelo que observei, não está nelas mesmas, mas em sua relação com uma totalidade — seja ela a vida de uma pessoa (Fanon, 2018), um projeto formativo (Brito, 2023), ou um sistema de representações culturais (Giddens, 2002; Hall, 1997). O processo de atribuição de sentidos é linguístico e narrativo, e é por meio dele que promovo a organização de elementos diversos em torno de um todo coerente (Ricoeur, 2010; Benjamin, 1985).

Compreendi isso ao perceber que durante o processo de atribuição de sentido às experiências, incorporei elementos socioculturais, como os espaços físicos que habitei, deixando rastros da minha passagem pelo mundo. Precisei partir de elementos concretos que compõem os CAH, para tornar as experiências representativas (significados) no campo social. Alguns referentes concretos, como espaço e contextos, são essenciais para que as experiências sejam compreendidas em um sistema simbólico, pois os CAH constituem um conjunto de significados socioculturais nos quais as experiências ganham sentido.

De toda forma, uma experiência não está rigidamente presa ao "aqui e agora" do seu CAH original. Uso como exemplo a fratura do meu tornozelo (ver página 119) que, embora traumática, foi ressignificada ao longo do tempo. Inicialmente, esse evento representou dor física e limitações. Contudo, no processo de reflexão sobre ela, tornou-se um catalisador para reorganizações pessoais e profissionais, levando-me a aceitar novos desafios e reestruturar prioridades.

Essa experiência exemplifica como a particularidade de um evento é transformada em sentido a partir da sua integração em um conjunto de significados mais amplo. Ao alocar as experiências nos PV, considero a maneira como elas se inserem no enredo das minhas trajetórias de vida, compostas por propósitos, desejos, ideais, traumas e marcas subjetivas. Se trata de um processo de alocação da experiência subjetiva em sistemas simbólicos compartilhado social e culturalmente

aos quais ajusto cada experiência para que ela possa adquirir sentido para mim junto aos outros. Mas esses sentidos não são estáveis, tal como a dinamicidade dos PV sobre a qual Ricoeur (2014) comenta o seguinte: “ganham forma – forma móvel e revogável aliás – graças a um movimento de vaivém entre os ideais mais ou menos longínquos, [...], e a ponderação das vantagens e desvantagens da escolha de tal plano de vida no nível das práticas” (p. 167).

Nessa metatese, essa interação entre CAH e PV confere às experiências narradas proximidades com o processo de significação decorrente da relação entre significante e significado do signo linguístico de Saussure. Os CAH fornecem um contexto de referenciais concretos e articulados que constituem a esfera discursiva em que desenvolvemos práticas sociais reais, enquanto os PV são a ponte para a constituição de sistemas de representações subjetivas que internalizei a partir do social e da cultura. Enquanto o CAH tem referentes concretos, o PV é completamente abstrato – confio que das relações fluidas entre ambos se abrem as possibilidades de composição do sentido para a experiência. A imagem a seguir ilustra como compreendo o processo de composição do sentido da experiência.

Imagem 26 – visão simplificada do processo de composição do sentido da experiência.



Fonte: experiência minha.

Os CAH me permitem reconhecer os referenciais do contexto de origem da experiência, influenciando em como foi interpretada nas circunstâncias em que ocorreu. Ao mesmo tempo, os PV possibilitam conceber a multiplicidade de sentidos que podem ser atribuídos para ela. Tais percepções a respeito da complexidade envolvida na constituição do sentido das experiências para mim e como tento reproduzir o sentido das minhas experiências para os outros limita qualquer

aproximação imagética desse processo por completo, porém não impede que eu tente reproduzir minha visão a partir dos recursos que tenho disponíveis. Pensando nisso, a imagem a seguir se aproxima de uma representação complexa do processo de interação do PV com o CAH que ocorrem enquanto procuro estabelecer sentido às experiências:

Imagem 27 – visão complexa do processo de composição do sentido da experiência.



Fonte: experiência minha

A leitora e o leitor, assim como eu vi posteriormente, também perceberão que a imagem do infinito é constituída por dois lados que a fazem se assemelhar com óculos com que enxergamos nossas experiências, o que também parece ser uma interpretação possível. Mas vamos imaginar, inicialmente, que a experiência está representada na imagem azul, cujo símbolo do infinito é representativo das múltiplas possibilidades de significado e a fluidez da textura representa as inúmeras passagens de uma mesma experiência no fluxo contínuo da nossa vida. De ambas as formas que imaginarmos, a imagem insere a experiência no devir da nossa existência, demonstrando que a fluidez do seu sentido coincide com a dinamicidade da nossa ipseidade.

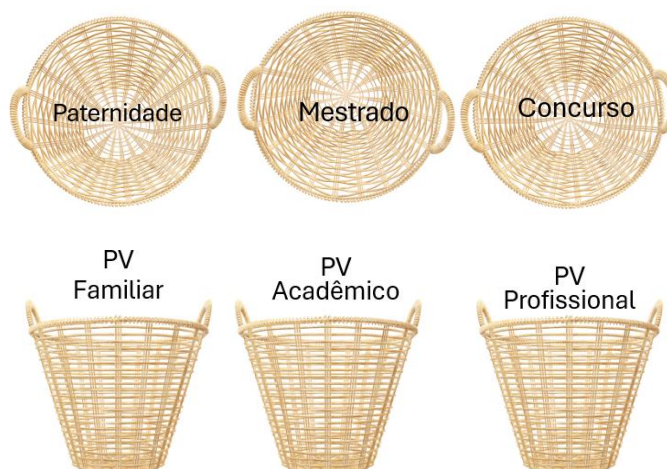
O que percebo é que ambos são internalizações que faço a partir do social e da cultura em que estou inserido (Vygotsky, 2007) e que por meio da articulação entre CAH (Bakhtin, 2003) e PV (Ricoeur, 2014) confiro às experiências as qualidades narrativas que a permitem ser representativas como marcas na minha autobiografia. Pensando em consolidar a minha compreensão dessa dinâmica de atribuição de sentido às experiências (marcas subjetivas) que adotei nesta metatese, gostaria de

dizer que quando passam pelo processo de atribuição de sentido elas se convertem em *marcas biográficas*²³.

Junto com as marcas objetivas e as que chamei de processuais surgidas na superfície textual, as marcas subjetivas se convertem em marcas biográficas para mim, quando atuam na composição de si mesmo que efetuo por meio narrativo (Ricoeur, 2010; 2014). Enquanto concilio autobiograficamente práticas sociais diversas compondo o sentido para as marcas na minha história de vida (Alves, 2016), me reinvento, ressignificando quem eu sou (Josso, 2010).

Ao compor a marca biográfica, ela passa a constituir um sistema de representação (PV), cuja relação entre o todo e as partes lhe garante a totalidade de sentido, mas não a limita a ele. Só para testar, isso me levou a exercitar o ajuste de algumas das minhas marcas biográficas deixadas ao longo da metatese nos meus PV, ressaltados no momento da escrita desta tese, o que resultou na imagem abaixo:

Imagem 28 – ajuste das marcas biográficas aos PV.



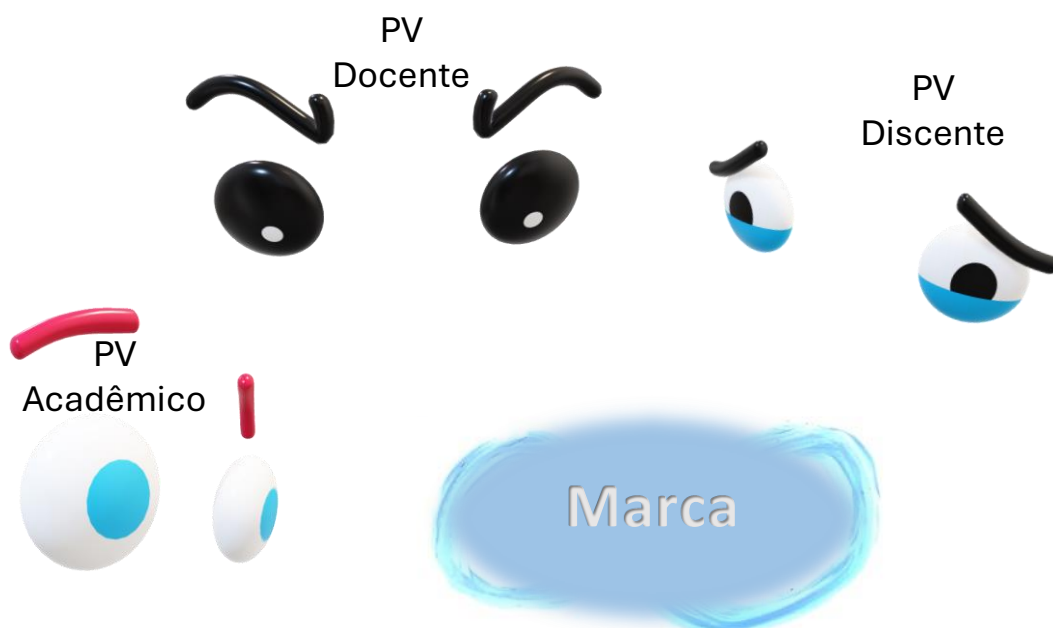
Fonte: organização própria.

²³ Ao pesquisar pelos termos “marcas biográficas” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações não foram encontrados resultados idênticos, mas dois relacionados a marcos biográficos. No Catálogo Nacional de Teses e Dissertações da Capes também foram encontrados dois resultados, sendo um deles uma tese intitulada como Esther Pedreira de Mello: múltiplas faces de uma mulher (in)visível (1880 – 1923), de autoria de Heloisa Helena Meirelles dos Santos (2014) que não menciona diretamente os termos, mas cita “marcas de representação de Esther nos campos do magistério, da religiosidade católica e da elite socioeconômica”. Vemos semelhanças com o uso que aplico, porém a autora não chega a fazer essa discussão. Os outros dois trabalhos, uma tese e uma dissertação (Magalhães, 2012; Teixeira, 2004), também mencionam marcos biográficos, como pontos de transformação do sujeito e o outro como influências importantes. Em busca aberta no Google, encontrei uma conferência de Leonor Arfuch (1995), em que a autora se refere a “*las marcas biográficas del no-olvido -nombres, rostros, fechas- que no resignan sus espacios de inscripción*”, ou seja, marcas da memória, a que me refiro como experiência.

Apesar desse ajuste ideal apresentado na imagem, pelo que observei ao longo da pesquisa, uma mesma marca biográfica pode ser vista a partir de diferentes PV, não sendo possível restringi-la somente a um sistema simbólico. Dos diferentes pontos de vista que podem ser lançados sobre ela, por sua vez, resultam sentidos diferentes para um mesmo referente (marca), como pude observar ao revisitar a experiência do sermão do meu pai, no Horizonte Norte. Uma mesma experiência de ouvi-lo falar para escolher entre os estudos ou o trabalho poderia ser entendida como um conselho para focar mais nos estudos no PV familiar, enquanto no PV profissional, que considero essa atitude completamente recriminável, um abuso psicológico reproduzido socialmente.

A imagem seguinte transmuta, de forma lúdica, como uma mesma marca biográfica pode ser observada de diferentes pontos de vista, representados pelos meus PV da Educação.

Imagem 29 – meu modo de abordar a experiência vivida.

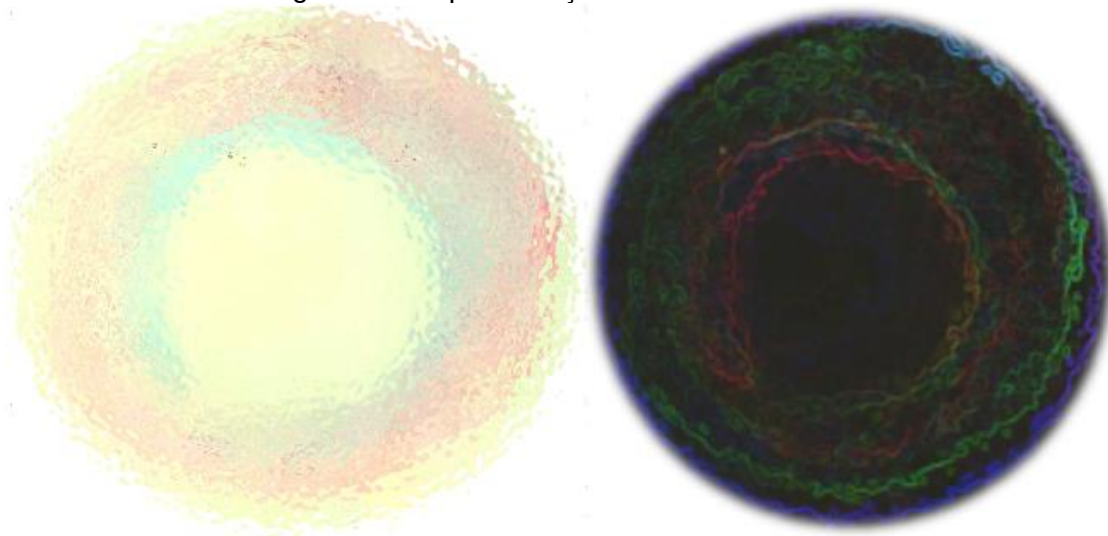


Fonte: experiência própria

Essa multiplicidade de perspectivas a partir das quais posso abordar narrativamente as minhas marcas biográficas intensifica ainda mais sua fluidez e, a cada ressignificação, me afasto paulatinamente do sentido que atribuí inicialmente à experiência original. Reitero que não encaro isso como um problema, mas como uma possibilidade a qual passo a explorar a seguir.

3. Ressignificação do Universo Simbólico do Trabalho

Imagem 30 – representação artística de dois obversos.



Fonte: elaboração própria.

Essa caminhada me trouxe aqui depois de longos anos escrevendo, lendo e refletindo para perceber o quanto gosto de participar do processo de pesquisa - ler, anotar em cadernos, desenhar, fazer mapas mentais e rabiscar o vidro da mesa com esquemas conceituais são ações que faço com satisfação pessoal. Durante o processo de pesquisa, às vezes, paro para observar, e a conexão entre essas ideias surge como um grande quebra-cabeça da vida. A sensação de poder criar algo que chegue ao outro, evocando reflexões, sentimentos, emoções e dúvidas, é incomparável. Enfim, pesquisar é uma paixão que exerço com imenso prazer, embora saiba da responsabilidade que isso implica – tanto com os outros quanto comigo mesmo.

Pode parecer ingênuo, mas vou admitir: minha atividade social preferida é a pesquisa. Contudo, para viabilizar essa atividade, sempre precisei me inserir em outras práticas institucionalizadas de trabalho e estudo. Afinal, minhas fontes de renda giram em torno desses PV, que são altamente regulamentados pela sociedade.

Sou um ator social que desempenha diversos papéis, e a interação entre eles cria diferentes versões de mim mesmo. Esses perfis sociais me permitem observar minhas marcas biográficas a partir de variados pontos de vista. Embora o resultado disso faça com que o sentido que atribuo a mim mesmo seja fluido, fatores sociais que também me constituem como sujeito fazem com que minha mesmidade seja

contestável em termos de significado, mas inegável enquanto essência. Para dizer de outra forma, um senso de simesmo cujas significações são condicionadas pelo diálogo entre meus planos de vida, reverbera no que sou, revelando a impetuosidade da minha ipseidade ao transitar entre os diversos PV.

A tradição marxista nos ensina que nossa capacidade de transformar a natureza estabeleceu as bases da nossa humanidade, permitindo-nos adaptar o entorno em nosso benefício (Bukharin, 1970). Esse processo, denominado trabalho, é central à ontologia humana para o materialismo histórico e, de acordo com Aníbal Quijano (2006), moldou profundamente as relações sociais, as quais “[...] constituem-se sobre a base das relações que se estabelecem para o controle do trabalho e dos seus produtos. Tais relações denominam-se relações de produção” (p. 77).

Inicialmente, o trabalho estava mais relacionado à subsistência da espécie do que a qualquer propósito abstrato. Caçar, pescar, criar ferramentas e utensílios eram práticas voltadas ao cuidado consigo e com os outros – em suma, ao zelo. Ainda é um tema muito controverso, mas estudos indicam que os egípcios construíram as pirâmides não como escravos, mas movidos pelo zelo ao imperador, recebendo em troca uma dieta rica e moradia próxima do local do trabalho (Hawass, 2006). Nessas condições extremas, trabalho e zelo pareciam coexistir em um mesmo universo simbólico, contudo a história da escravização desfez esse equilíbrio. Ao retirar nossos antepassados de seus estados naturais de desenvolvimento, foi o zelo que lhes foi tirado, restando apenas o trabalho.

Maldonado-Torres (2018) argumenta que o reconhecimento de diferenças referenciais fundamentais desestabilizou os sistemas simbólicos europeus, culminando em uma catástrofe metafísica. Essa ruptura foi intensificada pela invasão das novas terras e pela escravização, que instituiu uma subontologia para povos não europeus. O paradigma bélico resultante da mudança de concepção ontológica eurocêntrica mencionado por Maldonado-Torres, expressa-se nas formas mais brutais de imposição do poder, como ocorreu na expulsão dos mouros da Península Ibérica.

Esse, por sua vez, foi acompanhado pela imposição do paradigma colonial, que não apenas colonizou territórios, mas também mentes. A colonialidade, de acordo com Aníbal Quijano (2006), mesmo após o fim formal do colonialismo, ainda interfere nas representações sociais e na subjetividade dos indivíduos (Maldonado-Torres, 2018), perpetuando formas de dominação e exclusão associados a desigualdade estrutural da sociedade.

Hall (2006) e Giddens (2002) ressaltam que a modernidade ocidental perpetua estruturas simbólicas hierarquizantes. Nesse contexto, o sujeito torna-se um campo de luta, obrigado a reproduzir visões coloniais de mundo, as quais estão centralizadas no trabalho Maldonado-Torres (2018). Esse condicionamento limita o potencial do sujeito saber e poder (Quijano, 2006), mantendo os condenados em uma situação de inferno simbólico (Fanon, 2008), como se o trabalho fosse também uma forma de escravidão moderna.

Parece-me que esse sentimento pode ter relações com a sensação de cisão entre trabalho e zelo, a qual foi intensificada pela fragmentação da identidade do sujeito (Hall, 2006), cuja intensificação pode ser observada após a Revolução Industrial, reverberando até hoje (Maldonado-Torres, 2018). Essa herança é perceptível em nossa vida cotidiana, quando tentamos equilibrar trabalho e práticas como filantropia, esportes ou cuidados pessoais. É como se o trabalho buscasse constantemente retornar ao aconchego do zelo, mas a institucionalização quase total das práticas sociais por meio das quais categorizo e compartimentalizo os significados atribuídos às nossas atividades cotidianas e experiências dificulta essa reunião, transformando a relação entre zelo e emprego cindida: como dois obversos.

Os PV têm relações profundas com a estruturação simbólica do obverso do trabalho, mas também refletem uma busca de coesão que está no cerne do que consideramos o sentido da vida. As instabilidades dos nossos PV são resultado da tensão constante que vivemos internamente procurando reajustar nossa realidade aos CAH que mudam constantemente. Cada PV permite criar um sistema de sentido para si, reajustando os significados que atribuímos para nossas marcas e atividades sociais, mas ao fazer gera o fracionamento de si mesmo, o sujeito reflete em si mesmo a fragmentação por meio do reajuste constante da ipseidade.

Por isso, as marcas biográficas que constituem nossa identidade *idem* são fluidas, elas percorrem nosso constante fluxo em busca da reintegração e assim se cruzam, modificam, transformam etc. Vejo nelas uma possibilidade de resposta para a tensão constante entre os sistemas simbólicos em mutação, pois ao possibilitar a resignificação das minhas práticas e experiências, permitem que uma mesma prática social, como a pesquisa, possa ser vista como trabalho (PV profissional) ou como zelo (PV de intimidade ou entretenimento).

A discussão sobre capitalismo afetivo, articulada a partir do conceito de *otimismo cruel* de Lauren Berlant, oferece uma lente potente para (re)pensar as

interseções entre trabalho e zelo na contemporaneidade, especialmente em contextos de subjetividade fragmentada e práticas sociais institucionalizadas. A apropriação de afetos pelo mercado, que transforma emoções em *commodities*, evidencia como as promessas de realização pessoal e bem-estar, frequentemente inatingíveis, reforçam dinâmicas de exploração e alienação.

Esses investimentos, que Berlant (2011) chama de *otimismo cruel*, são formas de adesão a sistemas que exploram o trabalho emocional e afetivo das pessoas. Penso que essa lógica ressoa na cisão histórica entre trabalho e zelo que deixo refletir em minhas atividades subjetivas e objetivas, como devo ter deixado transmutado nas marcas processuais da metatense. Afinal, somos constantemente pressionados a integrar demandas produtivas e afetivas, o que amplia os tensionamentos identitários e simbólicos vividos no fluxo dos nossos PV.

O zelo originalmente humano, pelo que se percebe, parece confinado ao âmbito privado ou relegado a um plano secundário nas prioridades da sociedade, quando aparece sob a forma de *cuidado* previsto somente na etapa da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Na prática docente observo como o zelo se manifesta na construção de relações que vão além do cumprimento de tarefas institucionais. Ele aparece no esforço de criar um espaço de acolhimento e diálogo, onde o aprendizado ultrapassa os limites do currículo formal. Ao mesmo tempo que a docência é atravessada pelas exigências do trabalho institucionalizado, que frequentemente pressiona o professor a priorizar metas quantitativas em detrimento de processos qualitativos, o cotidiano escolar reflete uma escola pública cada vez mais voltada ao acolhimento social (Libâneo, 2011). Esse tensionamento exige que o simesmo atue como mediador, buscando equilibrar os imperativos do trabalho e a essência do zelo.

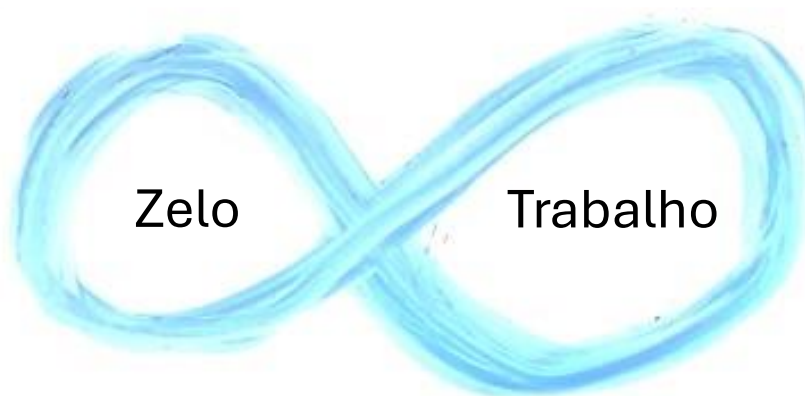
Como pude depreender de Hall (2006) e Berlant (2011), a profunda cisão entre zelo e trabalho parece estar diretamente relacionada com a nossa percepção de fragmentação da identidade, porque agrupamos nossos sistemas simbólicos CAH a partir de PV, de acordo com isso que eu quero chamar de *obverso do trabalho e obverso do zelo*. Assim, a redimensionalização do processo de estabelecimento de sentido às marcas biográficas emergentes nessa tese por intermédio do PV e do CAH pode permitir meu trânsito como sujeito entre os obversos, permitindo-me reintegrá-los no universo do zelo, sob a condução do simesmo.

Acredito que, sendo obversos, querem voltar a reunião, ao universo simbólico, mas a quase completa institucionalização das práticas sociais de trabalho e até mesmo quase a totalidade das de zelo, impedem essa simbiose, quando categorizam os significados do que é cada coisa com a qual nos relacionamos no dia a dia. Nos diferentes papéis sociais que representamos, há uma busca desesperada do sujeito pela reunião desses dois obversos que pode ser observada pelo que considero ser o *propósito da vida* (ou sentido). Procurando o sentido das marcas na minha formação, percebi que esse sentido é instável na minha vida, porque ressignificamos constantemente nossas marcas procurando ajustá-las ao perfil social que assumimos como simesmos.

As lentes que usamos ou PV, são construtos subjetivos, mas que tem influência direta das condições materiais (CAH), por isso constituem pontos de vista sempre contaminados pela estrutura simbólica posmoderna. Sendo circunstanciados nas condições concretas da sociedade, a expressam também, fornecendo a base para as representações sociais de família, emprego, estudos etc. Pondo isso em perspectiva, vamos imaginar que uma mesma ação de *escrever* pode ser encarada como trabalho docente (PV profissional). No entanto, todos os PV se rendem a nossa humanidade para deixar que o *ipse* transite através dos dois obversos (zelo e trabalho), tentando ligá-los novamente no universo do zelo consigo, com os outros e com o mundo (PV intimidade, PV entretenimento, PV diversão PV filantropia, PV sustentabilidade).

Tento demonstrar essa minha compreensão na imagem a seguir:

Imagem 31 – representação artística dos obversos simbólicos do zelo e trabalho.



Fonte: elaboração própria.

A sociedade posmoderna fundiu em sua essência o tempo humanizado como arrais do momento da consciência ativa, cujo caminho é definido a partir do PV do sujeito enquanto se perpassa os obversos. A partir do acréscimo provisório da totalidade do PV, podemos incorporar significados também provisórios a nossa existência em devir. Essa foi uma primeira representação que pude fazer desse processo, procurando representar minha maneira de enxergar minha identidade como um sentido em fluxo permanente, cuja conjuntura e constante interação modifica a lógica de sentido de um e outro obverso. A energia movente da integração é a minha consciência atenta ao constante devir, a qual promove esse trânsito constante da ipseidade entre os obversos, permitindo que eu ressignifique práticas e experiências que vivencio a partir de outros PV, com que constituo minha mesmidade.

Como essas bases que sustentam a perspectiva com que vejo a sociedade são instáveis, essa característica ressoa na maneira como atribuo sentido às experiências. São sistemas simbólicos cambiantes que me fazem ser impossível determinar precisamente se ler um livro de literatura é pesquisa, trabalho ou lazer, ou ainda cuidado consigo, pela ação em si. Pelo que percebi, as marcas biográficas que me constituem como si mesmo têm significados completamente instáveis, pois assentam seus sentidos em sistemas simbólicos de natureza semelhante.

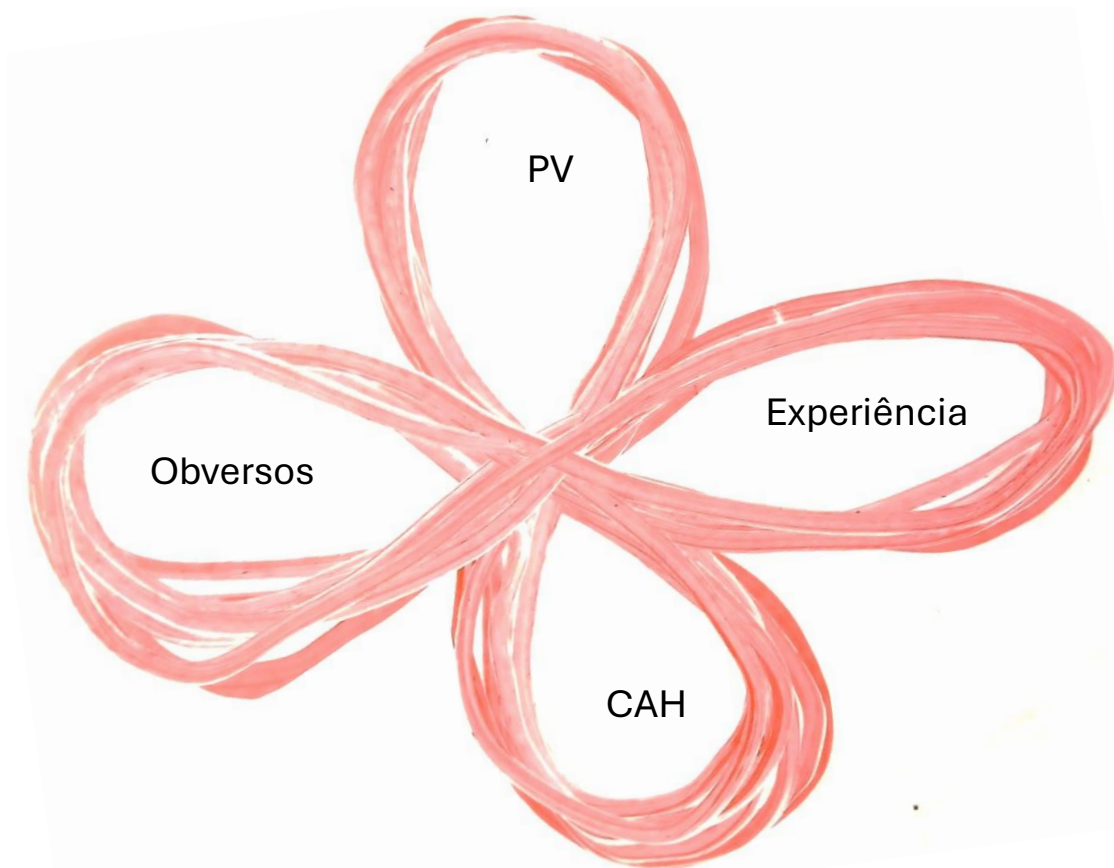
Como se investem de significado a partir dos PV, nosso si mesmo jamais poderia ser estável, senão sofreríamos tentando ser o que não somos, talvez tentando ser iguais ao que fomos em um passado recente (Sartre, 2024), o que parece cada vez mais repreensível com a celeridade da troca de informações contemporânea (Morin, 2003; 2000). Somente o sujeito em seu constante devir pelos obversos poderá fazer tal determinação, pois só é dado a si mesmo o poder de evocação do sentido da marca (a partir do meu PV) e consequente ajuste a algum sistema simbólico (CAH).

Os sentidos precisam ser fugidios, mutantes, e isso se deve a transposição entre essas bases significativas, conforme vivemos o devir da vida necessário da identidade *ipse*. A dúvida é permanente, a hesitação é constante, porque não há totalidade completa em cada PV, assim como não o há no CAH significados eternos. O sujeito em trânsito reúne, modifica, transforma, incorpora, extrai, remodela, deforma, reforma em um ciclo sem fim, que não se fecha enquanto o sentido não se completar. Minha falta de certeza ontológica talvez esteja nisto: nossas práticas, nossas experiências decorrentes delas refletem das próprias CAH a partir das quais instituímos nossos PV. Nossa identidade precisa ser fluida para que as experiências

possam fazer sentido na sociedade pós-moderna em que meus interlocutores também estão imersos nesse cenário de imprecisão semântica. O que a narrativa nos permite é situar a experiência em um momento fundador espaçotemporalmente determinado, porém mesmo essa referência não é precisa – pois posso modificar seu sentido sempre que me for possível.

Mais uma vez, a rosácea dos ventos me ajuda a visualizar a instabilidade da completude de sentido das experiências de forma a envolver a complexidade. Na imagem a seguir não é possível perceber o que vem antes do que, de maneira que sincronicamente todos os elementos se modificam - refletindo a instabilidade dos significados que atribuímos às experiências – em decorrência da instabilidade dos pilares institucionais da posmodernidade.

Imagem 32 – rosácea dos ventos da composição do sentido das marcas biográficas.



Fonte: elaboração própria.

Apesar do processo de atribuição de sentidos à experiência ser *instantâneo*, a narrativa da metatense me permitiu visualizá-lo como um circuito ou caminho de deslocamento da consciência em devir. É um caminho semelhante ao que segui para

a compreensão das marcas, o qual passa pela identificação das suas formas concretas de interação significativa em diferentes CAH (como significantes), seguida da percepção sobre a predisposição em que os PV (constituindo significados) se apresentaram originalmente ao se ajustar a metatese (completando-se de sentido).

Levando em consideração o meu ponto de vista como narradorpesquisador, assim como o CAH da Educação ressignificado em que estamos respaldados na metatese, tal como as bases do estabelecimento de sentidos por meio de compreensão por via narrativa autobiográfica e o anseio pela reunião de trabalho e zelo como possibilidade outra de formação ampla do pesquisador, estou indo contra o paradigma divisório, tendendo para uma proposta de suleirização da pesquisa (Santos; Meneses, 2009).

Ao reconhecer esse cenário complexo, cujo sujeito fragmentado (Hall, 2006) e até mesmo multifacetado (Ardoino, 1998) apresenta-se através de perfis de si mesmo, quem sabe em minha ipseidade possa almejar um *suliverso* que integre trabalho e zelo (reunidos somente no último). É preciso reconhecer nos ajustes de perfis sociais que nos são exigidos algumas das causas dos problemas psicofísicos denunciados por Fanon (2014), quando disse que *o negro age de uma forma com os brancos e de outra com os negros*.

Essa forma dúbia de atribuição de sentidos para as marcas biográficas que constituem minha identidade na posmodernidade dificulta o compartilhamento de uma lógica comum que seja proveitosa para mim, em comum com a humanidade. Como resposta a essa situação desalentadora, essa metatese abre-se a novas possibilidades, não de representar o suliverso, mas de adotar o que seria o propósito comum entre os sujeitos nesse estágio social global voltado ao zelo total²⁴. Em outras palavras, no caminho que aqui nos trouxe, deixamos rastros enquanto procurávamos as marcas. Os rastros produzidos como significados objetivados, proporcionaram a concepção de sentidos que me encaminham a esse novo propósito de ressignificação dos meus sistemas simbólicos (PC e CAH).

²⁴ Em contraposição à qualidade total do modelo toyotista de produção.

4. Horizontes podem existir para além da minha visão

Desde o início da escrita estive convencido da possibilidade de procurar os sentidos básicos para promover o meu processo formativo nas marcas emergentes durante minha própria formação como pesquisador. No trajeto doutoral, me deparei com a necessidade de compreensão do meu percurso formativo, e quando promovi a composição narrativa da minha vida, do enredamento das marcas transpareceram também aspectos diretamente relacionados à minha leitura de mundo (Freire, 1998). Com efeito, as experiências subjetivas (que só eram significativas para mim), conforme foram sendo narradas, adquiriram e compuseram uma totalidade de sentido socializável, constituindo-se, pois, como significados acessíveis a outrem inserido no conjunto da metatese.

Parece-me que a esse estágio da trajetória a questão problematizadora (quais marcas) anunciada no início do Horizonte Leste, obteve uma diversidade de soluções possíveis, cujas lianas complexas encaminharam para possíveis respostas para perguntas subentendidas, entre as quais podemos identificar *o que, onde, quando e como* as marcas constituíram-se de sentido na metatese. Foi possível perceber que, enquanto representações simbólicas que condicionaram meu processo formativo, estando diretamente relacionadas à minha história de vida e aos tempos e lugares por onde passei, constituíram-se de sentido ao converterem-se em marcas biográficas.

De tal feita, o trajeto que percorremos juntos nos traz a uma forma sucinta de responder à pergunta inicial, qual seja: *as marcas que compuseram meu percurso formativo doutoral foram as marcas biográficas, sendo elas objetivas, subjetivas (experiências fundadoras) ou processuais (residuais do processo de mediação narrativa)*. Mas ao prescrutar os sentidos das marcas, não me contive e senti a necessidade de explorar como se desenvolve o processo de composição do sentido das marcas biográficas a partir de uma mirada decolonial. Para tal, tomei como base a seguinte questão: *como ressignificar as marcas biográficas?*

Tomando essa pergunta como elemento propulsor, passei a elaborar uma nova maneira de buscar a compreensão das minhas marcas biográficas a partir de uma nova lógica de atribuição de sentido a elas. Como foi preciso ajustar as lentes para me aproximar de uma compreensão do quanto ao atribuir sentido para as experiências elas refletem a instabilidade da modernidade tardia em mim, podendo ser ajustadas de acordo com a circunstância para me servir a representação de algum perfil social.

Como percebi ao longo do caminho, as marcas biográficas estão longe de ser algo eternamente ruim ou bom em minha história, tudo depende de como *enxergo* elas. Dessa forma, evocar as marcas concorre com estabelecer limites humanos a elas, impregnando-as do subjetivo, do social e do cultural. Junto a outros significados sociais partilhados dentro de um sistema de representação, quando são evocadas, elas já constituem significados a partir dos quais eu me identifico e constituo um sistema de representação (PV) em que incluo a mim entre outros (CAH).

Foi preciso enxergar esses limites de sentido que imponho às marcas a partir das lentes teóricas, mas neste ponto do trajeto precisei ser um pouco mais radical, não só limpando as lentes embaçadas com que via o que me compunha. Para ser direto, eu não hesitaria em dizer que precisei efetuar a troca das lentes com que enxergo minhas experiências, o que exigiu que eu mudasse a fonte da iluminação que atravessa as marcas para refletir nos meus olhos.

É uma luz tão *clara* e ofuscante que, mesmo eu tentando contê-la, ela apareceu *claramente* aqui *esclarecendo* muitas coisas na metatese. É a mesma luz que chegou a ser tão radiante que me humanizou, mas foi à custa do obscurecimento de muitas coisas que poderiam ter sido. Essa iluminação arranjada que emana do norte ideológico (Santos; Meneses, 2009) quase chegou ao ponto de me cegar completamente para o mais importante em mim, por isso devo substituí-la rapidamente, já que sua resplandescência incide nas minhas formas de ser, fazer e poder (Maldonado-Torres, 2018; Quijano, 2009; Fanon, 2008).

É a iluminação malfadada da colonialidade que intensifica minha negrura, ofuscando-me muitas vezes quase até a pretura total de um *buraco negro* (Hawking, 2015). Recebendo toda essa radiação emanada da luminescência e não tendo por onde liberar, provavelmente ela se converteu em algo diferente dessa luz letal para o povo negro que recebo diariamente. Transmutou-se em uma luz *nãoluz*, tal qual uma *protoluminescência* de uma nova forma de acessar a realidade, que só se torna possível a partir da decolonização de sua fonte, por meio da inversão da localização estática apontando para o norte.

Se seguindo sempre sendo naquela direção cheguei até aqui para saber como sou marcado por tal Ilunimismo (Maldonado-Torres, 2018), o próximo passo para alcançar um suliverso de sentidos passa pela reinterpretação das próprias marcas à perspectiva fundamentada na *protoluz* do que vou chamar de *simbologia do zelo*. Aconchegar-me no zelo é meu meio de acessar a possibilidade de estabelecer uma

base comum acessível aos outros, a partir do qual posso alocar minhas marcas biográficas, tendendo ao meu universo simbólico do zelo.

Acerca disso, há um desejo profundo da minha parte, leitora e leitor, de que nossa dialogia, tão dialetizada pelas estruturas simbólicas, seja reaproximada - isso é completamente político. A mudança de sentido é urgente: a fauna, flora, seres, enfim, tudo que nos constitui clama por isso. Caso contrário, esses refluxos enxergados do mundo continuarão nos mostrando como somos divididos em partes cada vez menores, até quase não restar nada (Barbosa, 2014, Morin, 2000; Santos; Meneses, 2009)

Recorrer à simbologia do zelo é um retorno às origens dos significados das nossas marcas biográficas, o qual deve nos levar a uma caminhada pelo horizonte profundo do nosso universo simbólico. Dessa forma, ao recorrer às marcas reconhecendo o que está delimitando o sentido de uma experiência para nós mesmos, projetamos um caminho para avançarmos para uma nova forma de compreensão. Para além disso, é importante termos um horizonte comum nessa empreitada, mesmo compartilhando de lentes inicialmente fragmentadoras (em células de uma tabela), o que há de tornar a expressão das experiências a materialização do próprio contexto contemporâneo.

Sempre é bom lembrar que o processo de ressignificação da experiência é possível dentro de uma totalidade da vida do sujeito, mas não necessariamente em uma autobiografia, pois está no próprio sujeito a completude de sua vida em seu momento presente, sendo possível a si estabelecer os nexos exigidos à configuração da marca biográfica. De toda forma, após esse longo processo de pesquisa, percebi que converter as experiências em marcas biográficas pode ser simplificado com um dispositivo simples, a partir do qual podemos atribuir sentido a experiência sem necessariamente escrever uma tese, o qual gostaria de compartilhar com quem chegou até esse ponto do trajeto, para que possa apropriar-se desse instrumento comigo.

Cada preenchimento é único, pois diz respeito ao universo de sentido do sujeito - de como nós conectamos as coisas ao invés de separar. Tal aspecto faz com que o modo com que padronizei a tabela seja adaptável para cada sujeito, pois trata-se somente de um ponto de partida que podemos tomar em comum. O dispositivo facilita que identifiquemos os diferentes perfis que performamos (PV) em diferentes situações sociais (CAH), e coloquemos eles à luz do nosso percurso de vida. Ela permite uma

compreensão de como alocamos as marcas na nossa biografia a partir dos perfis assumidos por si mesmo e como essas marcas biográficas transitam das suas circunstâncias geradoras para diferentes sistemas de representação (PV + CAH).

Em suma, a compreensão das experiências, como fiz, passa pela identificação dos seus aspectos circunstanciais mais básicos oferecidos pelos CAH, mas também pelo entendimento de qual sistema simbólico a alocamos subjetivamente (PV). Todavia, até que a experiência possa ser marca biográfica plenamente, ela necessita da compreensão em uma camada mais profunda do sentido representada no obverso do trabalho, a partir do que se estrutura a sociedade posmoderna. É de onde gesta-se a instabilidade semântica da experiência, pelo que entendi, e, por consequência, nossa multiplicidade de objetivos, finalidades, metas etc. conflitantes, que repercutem nas maneiras que constituímos nossas marcas biográficas subjetivamente.

As marcas biográficas precisam ser totalidades para serem enxergadas a partir da nova protoluz, por isso a tabela que proponho contribui para ajustar um foco em comum para mirá-las, reconhecendo que, no final das contas, há de haver alguma ligação direta ou indireta das marcas biográficas com o obverso do trabalho. Por outro lado, reconhecer em que solo pisamos só é importante para tomarmos propulsão para nos aventurar por novos horizontes em que o zelo seja nossa forma única de orientação comum. Senão, pelo que cada vez mais tem parecido, os sentidos terão sempre essa grande abertura a manipulação das grandes narrativas e as decorrentes polarizações que temos observado na aurora do século XXI. E nossas marcas... parece não haver sentido nelas, porque elas não têm um propósito naturalmente compartilhado que deve ser o zelo - só fazendo sentido para nós mesmos.

Eu acredito que, tomando o zelo como fundamento máximo da nossa humanidade, eu possa desanuviar meu olhar para enxergar minhas experiências de outra forma: sempre voltada ao zelo comigo, com os outros. Para tanto, vamos a esta forma de organizar a resignificação de sentido da experiência que proponho, a qual acredito ter sintetizado o caminho que percorri até desenvolver essa forma insurgente de pesquisa.

Tabela 01 – processo de ressignificação das experiências *ao sabor* do zelo.

Nome da experiência – o que?	CAH original – quem, o que, quando e onde?	PV em que predomina – por quê?	Como se relaciona com o TRABALHO	Como pode ser no suliverso do ZELO
<i>Fratura no pé</i>	<i>Esfera íntima</i> Aconteceu em um jogo de futebol junto a alguns amigos do trabalho.	<i>Profissional</i> Os principais impactos foram sentidos no âmbito profissional, pois o tive que voltar a trabalhar antes da recuperação completa.	<i>Descrença</i> Me fez confirmar o pouco valor que temos como seres humanos dentro das engrenagens do sistema de educação da SEDUC.	<i>Priorização</i> Reorganizei meus projetos de vida e decidi focar de vez naquilo que me garantia maior satisfação pessoal: a pesquisa.
<i>Sermão do pai</i>	<i>Esfera íntima</i> Aconteceu na rua em frente da casa do Guaporé, quando eu tinha por volta de 7 anos de idade.	<i>Familiar</i> Com a separação da família, a cisão entre emprego e estudo não pode ser reparada pelo exemplo da vida que meu pai poderia dar. Por isso, pareço ter seguido sua simbologia durante toda a vida, separando quase sempre o trabalho dos estudos.	<i>Visão dicotômica</i> O trabalho, que no início era um prazer que me tirava um pouco da condição de pobreza, com o tempo foi tornando-se um martírio, que ditou os meus caminhos, minhas relações e até minha forma de ver o mundo.	<i>Propósito</i> Quando me dei conta da dicotomia gerada pela advertência do meu pai, resolvi enfrentar esse problema. No campo da prática, experimentando a reunião de trabalho e estudo (Univesp). No da subjetividade, escrevendo essa metatese.
<i>Nascimento da Maithê</i>	<i>Esfera particular</i> Aconteceu próximo à cidade onde hoje minha filha mora com mãe e sua família.	<i>Familiar</i> O nascimento da minha filha me fez optar pela conclusão o mais breve possível da graduação para que pudesse me reunir com elas.	<i>Distanciamentos</i> Com o nascimento da minha filha, mesmo tendo escolhido o caminho mais curto até o mercado de trabalho, ainda assim faltava mais de um ano depois do parto para que tivesse alguma fonte de renda adequada a situação paterna. Como desejava muito reunir nós três, tentei fazer o possível para conseguir um emprego no contraturno do meu curso (vespertino) e	<i>Reaproximações</i> Deixar o bacharelado em Literatura, não conseguir custear a mensalidade da especialização que havia ingressado na UEL, assim como não ser capaz de dar suporte financeiro para minha filha, foram fatores que me levaram a retornar para Ourinhos. Mas foi sua existência que me fez escolher me mudar para Itapetininga, onde me reaproximei dos

			alugar uma casa. Não consegui nada suficiente em Londrina, nem mesmo após a conclusão do curso.	meus desejos acadêmicos.
<i>Negrura</i>	<i>Esfera da Educação</i> Aconteceu em um dos encontros do NEPEN.	<i>Profissional</i> Apesar de ser algo que transpassa todas as situações sociais, os principais impactos da discriminação foram sentidos no ambiente do emprego. Por isso, o NEPEN mostrou-se um ambiente privilegiado para estabelecer reflexões sobre minha situação como homem negro.	<i>Perfis sociais</i> Minhas formas de atuação profissional, que se desenvolveram por meio da radicalização de perfis sociais estereotipados, resultaram em uma identidade cuja força da dialética resultou em uma sensação de fragmentação de si-mesmo.	<i>Ressignificação</i> Foi preciso entender como esses fragmentos se ligavam por meio das minhas marcas, para ver que a cor da minha pele é uma entre as outras marcas biográficas. Tal como as outras, me é constituinte, participa de mim em uma identidade irrevogável.

Fonte: elaboração própria.

Como não é minha pretensão *analisar* cada experiência particularmente identificada, manifesta ou prescrita ao longo do texto, os exemplos que usei na tabela servem de ilustração do processo de atribuição de sentido. Na primeira coluna, procuro evidenciar que ao compor a marca biográfica substantivei a experiência, atribuindo um nome para ela. Tal aspecto da marca biográfica é importante porque revela a identidade (representação) dessa entre outras marcas no nosso universo simbólico. As outras três seguintes colunas destacam o processo de incorporação da experiência ao nosso universo simbólico, do mais concreto ao mais abstrato. Dar um substantivo à experiência é a carta de entrada dela para o que constitui os significados referenciados no mundo prático (CAH), que as permitem serem incorporadas aos nossos sistemas simbólicos (PV), cuja base está no obverso do trabalho. Em síntese, essa é uma visão do processo de socialização das experiências por via narrativa, mediante processo de atribuição de sentido através o enredamento simbólico delas no conjunto da vida.

Reconhecer essas quatro primeiras bases significativas da experiência foi primordial para a compreensão dos sentidos das marcas objetivas e subjetivas a que nos propusemos localizar quando você aceitou seguir essa caminhada comigo, e que percebemos serem transmutadas nessa metatese em marcas biográficas. Mas nossa caminhada revelou que a ressignificação radical dessas marcas se faz necessária. Nada disso se tratou de precisar o sentido da experiência, mas de transmutá-las autobiograficamente para enxergá-la por uma perspectiva que provocasse uma ruptura com os padrões classificatórios, taxonômicos e discriminatórios que resultam em formações acadêmicas parciais e sujeitos acadêmicos completamente a par da sociedade, como querem alguns paradigmas.

Vejo agora que o elemento de ligação que eu estava em busca não era o fio condutor do meu processo formativo que entendia que eram as marcas, mas algo maior que não me reunisse comigo mesmo, mas com tudo o que me constitui interna e externamente. Essa tabela revela objetivamente que o que estava faltando era esse elemento de ligação fundamental que garante o sentido último à minha vida: o zelo *com os outros (alteridade)* e com o universo subjetivo, quântico, cósmico e virtual em que nos inserimos.

Esse elemento de protoluminosidade caleidoscópica é o zelo, o qual aparece como fundamento último em todas as experiências que me atrevi a testar com base na tabela. É o zelo que modifica o sentido muitas vezes doloroso de uma experiência para uma nova forma de compreensão, como vimos no exemplo. Pôr as marcas todas à luz da simbologia do zelo ao invés de separar, como aparenta a tabela, reveja nossa unidade e nos garante a coerência tão desejada.

A seguinte imagem pode facilitar a visualização desse processo de ressignificação das marcas biográficas que pode ser desencadeado a partir da tabela:

Imagem 33 – integração das bases de sentido das experiências para a ressignificação à simbologia do zelo.



Fonte: elaboração própria.

Observe como o último campo da tabela e o círculo central da imagem reúnem tudo que dá sentido ao que sou. Ali é que sou de verdade, ou melhor, talvez ali possa encontrar algumas verdades em comum diante do assustador cenário em que se assenta nossa realidade.

Para chegar a atravessar essa barreira simbólica para nosso avanço humano, precisamos reconhecer o quanto nossos sistemas simbólicos estão contaminados pelas relações de trabalho, por isso o uso da reflexão sobre o obverso do trabalho é importante. É preciso tirar da frente esse filtro a partir do qual depuramos nossa realidade para encaminhar nosso olhar para a possibilidade da elaboração do suliverso, cujo propósito do zelo total seja global e comum a nós: seres humanos.

Ao cabo, investindo-me desse propósito totalizante de zelar, gostaria de completar esse percurso afirmando que essa metatese, mais que minha morada, é doravante minha nova marca biográfica a ser sempre ressignificada pelo zelo.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre Movimentos Das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.

ARFUCH, E. Marcas Biográficas en la Memória Coletiva. **Estudios**, n. 6, junio, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, J. **De Objeto a Sujeito na Pesquisa em Stricto Sensu: inclusão de si e práxis formativa**. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G. Criação e Devir em Formação: mais-vida na educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

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

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERLANT, L. **Cruel Optimism**. Durham: Duke University Press, 2011.

BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRAIT, B. (et al.). Bakhtin e a Linguística: um diálogo iniciado nos anos 1920. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 20, n. 1, jan./mar. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRITO, S. A. S. **Produzir Ciência, Produzir a Vida: por uma pedagogia da escrita no processo de constituir-me pesquisadora-autora-cidadã**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

BUKHARIN, N. **Tratado de Materialismo Histórico**. Rio de Janeiro: Lemmert, 1970.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

COELHO, I. L. (et al.). Sociolinguística. Florianópolis: **LLV/CCE/UFSC**, 2010. Disponível em: https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

DELORRY-MONBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

DIEB, M. O saber-pesquisar sob o olhar de quem está entrando na Pós-Graduação em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 231-249, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/R58NpdWFQ7C833FKVYTxgQC/?lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2025.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FANON, F. **Peles Negras, Máscara Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, j. **Ora Bolas: o bom humor de Mario Quintana**. 130 histórias / compiladas e adaptadas por Juarez Fonseca. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. L. S. **Andarilhagens de uma Educadora Pesquisadora**. 2ª ed. Belo Horizonte: Caravana, 2023.

FREITAS, A. L. S. **Leitura de Paulo Freire: uma trilogia de referência**. 2ª ed. New York: Editora BeM, 2020.

FURLIN, M. **O texto desancorado: múltiplos olhares sobre a gênese da escrita em José Cardoso Pires**. (Tese). São Paulo: USP, 2010.

GARBIN, M.; RODRIGUES, E. A.; FAVARO, R. F.; LOBO, S. **Avaliação na Univesp: teoria e prática**. [Texto publicado em meio on-line]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1O9qiNF6pU5oEbyPsvJQSiZU2voaATv4T/preview>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDEENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **El Tabajo de la Representación**. In: HALL, S. *Representations and signifying Practices*. London. Sage Publications, 1997.

HAWKING, S. W. **Uma breve história do tempo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

HESS, R. **Produzir sua Obra**. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. A Transformação de Si a Partir da Narração de Histórias de Vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 373 – 383, mai./ago., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt>. Disponível em: 20 fev. 2025.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Recife: Massangana, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MAGALHÃES, E. F. **Despertando a Mente de Iluminação**: o processo de individuação de praticantes budistas tibetanos segundo suas histórias orais de vida (dissertação). São Paulo, USP, 2012.

MALDONADO-TORRES, N. **Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade**: algumas dimensões básicas. In.: MALDONADO-TORRES, N. BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFÖGEL, J. *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Autêntica: Belo Horizonte, 2018.

MARQUES, V. H. O. (trad.) Construir, Habitar, Pensar. **Multitemas**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 53, p. 275-294, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1593>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MELETTI, C. M. D. **Movimentos (Auto)biográficos: contribuições de uma pesquisa-vida-formação em contexto pandêmico.** (Tese). Sorocaba, UFSCar, 2023.

MOORE, Michael G. **Teoria da Distância Transacional Michael G. Moore.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, ago. 2002. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/111>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MORAIS, J. S. **Fios e tramas em contextos de pesquisa-formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes.** (tese) Campinas: Unicamp, 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. E-book. p.16. ISBN 9788524920905. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524920905/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NAKAYAMA, B. C. M. S. Dez Anos de NEPEN: um espaço/tempo de pesquisa-vida-formação: sua história e produções. In: NAKAYAMA, B. C. M. S. *et al.* (org). **Diálogos Entrecruzados: modos de narrar e pesquisa-vida-formação.** Curitiba, CRV, 2023.

NÓVOA, A. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS.** In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1., nov., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de Marca. As Relações Raciais em Itapetininga.** São Paulo: Edusp., 1998.

NUNES, A. A. C.; ARANHA, M. B. R.; CAMPOS, L. M.; MORAES, S. L. S.; CERQUEIRA, C.G. M. Formação para o Trabalho em EaD: estratégias para produção de materiais didáticos no âmbito da UAB/IFMA. **Braz J. of. Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 12, dec. 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5321>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PASSEGGI, M. C. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas do Gênero**, São., Leopoldo, v. 2, n. 2, ago.-dez, p. 302-314., 2016. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br//index.php/genero>

PASSEGGI, M. C. et al. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 33, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Trajetórias "Improváveis"? Vínculos intergeracionais e mobilidade social. In: FERREIRA, M. S. et al. **Investigação em Educação: diversidade de saberes e práticas**. Ed. Fortaleza, CE: Imprece, 2015.

PASSEGGI, M. C. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas de Gênero**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/index.php/genero/article/view/457>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade Narrativa e Poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 44, jan-mar, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PASSEGGI, M. C. Experiência em Formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a Vida e a Formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do Adulto Professor**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Edições Almedina S.A., 2009.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, Companhia da Letras, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: organização escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Tomo 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Tomo 2. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Tomo 3. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

RICOEUR, P. **O Si-Mesmo Como Outro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

RIOS, T. Ver claro, ver fundo, ver largo: desafios do trabalho docente. São Paulo: **Organicom**, v. 5, n.8, 1º sem., 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Fabiano/Documents/Acad%C3%AAmico/Doutorado/TESE/Terezinha%20Rios_Ver%20claro_ver%20fundo_ver%20largo.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: organização escolar**. 12 ed. São Paulo, Cortez, 1992.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 8 ed., Petrópolis, Vozes, 1986.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Evolução Histórica e Atualidades**. Campinas: Scipione, 1989.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Edições Almedina S.A., 2020.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Edições Almedina S.A., 2009.

SANTOS, F. P. **A Existência em Formação: a desfragmentação do sujeito autobiográfico**. In: ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. Anais. Salvador(BA) UNEB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-de-pesquisa-autobiografica-395675/797729-A-EXISTENCIA-EM-FORMACAO--A-DESFAGMENTACAO-DO-SUJEITO-AUTOBIOGRAFICO>. Acesso em: 30/08/2024

SANTOS, F. P. **Das Hesitações à Formação do Autor-Cidadão**. In: Caderno de Resumo do III Seminário de Pesquisa Narrativa / I Seminário Internacional de Pesquisa Narrativa do GPNEP. Ebook.Uberlândia(MG) PPGEL UFU, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/iiiseminario-pesquisa-narrativa/697295-DAS-HESITACOES-A-FORMACAO-DO-AUTOR-CIDADA0>. Acesso em: 30/08/2024 12:31

SANTOS, F. P. **Hip-hop no Ensino: possibilidades metodológicas**. In: DONAT, M.; IVANO, R. (orgs.) Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Anais do 7º seminário de pesquisa em ciências humanas de 17 a 19 de setembro de 2008. Londrina: Eduep, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/FabianoPSantos.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023, às 10h35.

SANTOS, F. P. **Tempos Escolares e Qualidade da Educação na Legislação**: uma incursão pela história. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13880>. Acesso em: 04 ago. 2024.

SARTRE, Jean-Paul. **Transcendência do ego**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 04 ago. 2024.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SICARDI, B. C. M. **Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática**. (tese) Campinas, 2008.

SHIGUNOV NETO, A. **História da educação brasileira**: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo: Salta, 2015.

SILVA, A. F. A polifonia da existência: aportes metodológicos para uma pesquisa biográfica em perspectiva antropológica. **Interseções** [Online], 21-2 | 2019, posto online no dia 15 agosto 2019, consultado o 04 agosto 2020. URL : <http://journals.openedition.org/intersecoes/499>

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos aspectos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SUÁREZ, D. H.; DÁVILA, P. Investigación (auto)biográfica em educacion: dimensiones teóricas y metodológicas del dispositivo de documentación narrativa de experiencia pedagógica em Argentina. In: LEITE, Y. U. F. (et al.). **Narrativas (Auto)Biográficas em Diálogos**: políticas, formação e práticas. Curitiba: CRV, 2019.

TEIXEIRA, Carlos Sávio Gomes. **A esperança e a grandeza como forma de transformação**: o pensamento político de Roberto Mangabeira Unger e o Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

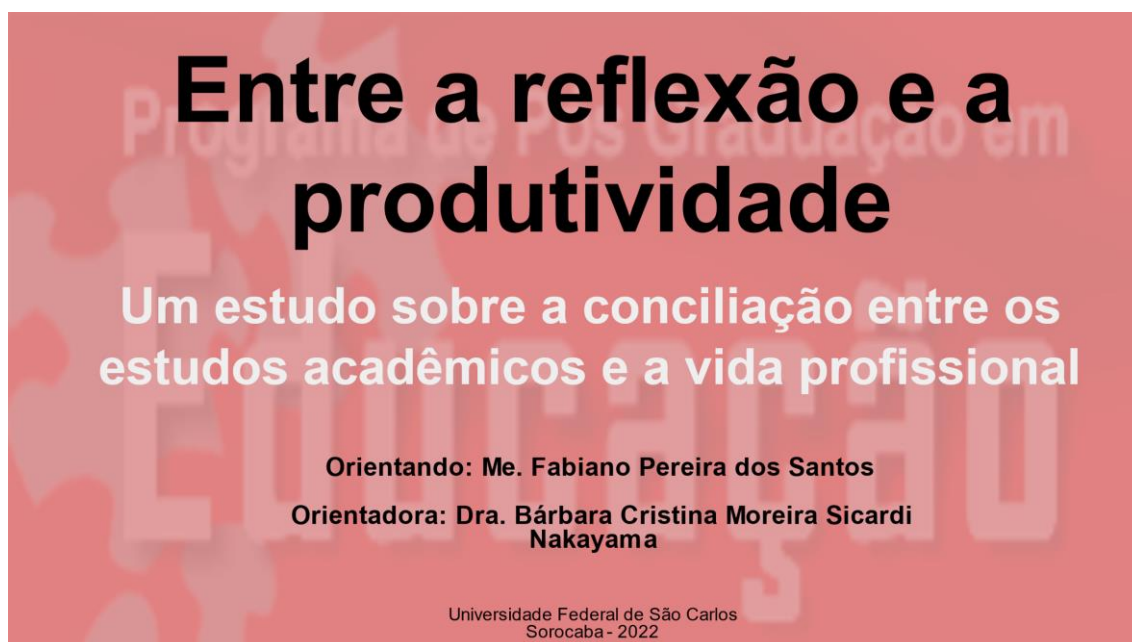
TORRES, P. L. FIALHO, F. A. P. Educação a distância: passado, presente e futuro. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

HAWASS, Z. **The pyramids: the mystery, culture, and science of Egypt's great monuments**. London: Thames & Hudson, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Rev. Bras. Educ.**[online]. 1998, n.09, pp. 76-87. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n09/n09a06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

APÊNDICE I
Compilação de Atividade Acadêmicas

Anexo I



Sumário

Fundamentação teórica sobre o professor reflexivo e trabalho e pesquisa acadêmica de profissionais da educação

Qualificar os profissionais da educação que participaram do PPGEd-So concomitantemente ao exercício de função docente;

Desenvolver entrevista pré-estruturada a serem aplicadas aos educadores/docente, com vistas a observar os empecilhos e dilemas enfrentados enquanto estudantes da pós-graduação;

Refletir sobre as temporalidades vivenciadas pelos profissionais durante o desenvolvimento de suas pesquisas acadêmicas;

Refletir sobre as experiências significativas para sua formação docente;

Refletir sobre o sistema de promoção da formação acadêmica oferecido pelas instituições/sistemas de ensino dos pesquisados.



Temática: formação, profissionalização e trabalho docente

Objeto: dilemas enfrentados pelos profissionais da educação que se propuseram a desenvolver pesquisas acadêmicas no âmbito do PPGEd-So, concomitantemente ao exercício como profissional da educação básica na rede municipal e estadual.



Hipótese

As dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores/professores se convertem em experiências positivas ou negativas diante do retorno obtido em sua prática social profissional.

Problema



Quais empecilhos ou dilemas enfrentados enquanto estudante e profissional da educação básica se converteram em experiências significativas?

Objetivo Geral:



Entender as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação básica que se propuseram a participar do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar de Sorocaba e como isso se converteu em experiência significativa.



Objetivos específicos

Qualificar os profissionais da educação que participaram do PPGEd-So concomitantemente ao exercício de função docente;

Desenvolver entrevista pré-estruturada a serem aplicada aos educadores/docente, com vistas a observar os empecilhos e dilemas enfrentados enquanto estudantes da pós-graduação;

Refletir sobre as temporalidades vivenciadas pelos profissionais durante o desenvolvimento de suas pesquisas acadêmicas;

Refletir sobre as experiências significativas para sua formação docente;

Refletir sobre o sistema de promoção da formação acadêmica oferecido pelas instituições/sistemas de ensino dos pesquisados.



Justificativa

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de se fazer um balanço da relação entre o exercício profissional e a prática acadêmica dos egressos do PPGEd-So, apontando para o perfil e as potencialidades profissionais dos egressos do programa de mestrado e doutorado acadêmico.

Além disso, essa reflexão poderá servir de subsídio para outras pesquisas que procuram analisar a relação entre trabalho docente e pesquisa acadêmica concomitantes.

Por fim, ao desenvolver essa pesquisa estarei respondendo algumas indagações que me levarão a consolidar alguns entendimentos a respeito da minha prática profissional e acadêmica.

Anexo II

Primeira reunião de orientação: aproximações com a perspectiva narrativa autobiográfica.

Divido a primeira reunião de orientação em três momentos ou fases autoexplicativas: (1) antes, (2) durante e (3) depois da reunião. À medida que for expondo os contornos desses momentos, tentarei fazer emergir reflexões sobre minha própria percepção a respeito dos acontecimentos e dos conhecimentos desencadeados em cada um deles. Em outras palavras, os momentos e acontecimentos que o compõem são de fundamental importância, embora a centralidade das minhas reflexões esteja voltada para o como “eu” os vivenciei e quais sentidos atribuí a eles.

Antes

Quando penso no (1) antes, recordo-me que tivemos uma conversa breve, por meio do WhatsApp, na qual anunciei que estava organizando meus documentos para pleitear uma bolsa de estudos e precisaria de algumas declarações assinadas da minha orientadora, a fim de pedir a licença do meu emprego. Pela relevância da situação, agendamos uma reunião de emergência naquela tarde, mesmo com todas as incumbências que minha orientadora poderia ter. Foi nessa ocasião que anunciei minha intenção de focar todas as minhas atenções para o percurso do doutoramento, o que exigiria o licenciamento do meu emprego para isso. Como *feedback*, recebi apoio e indicação de alternativas para viabilizar esse empreendimento, o que me encorajou ainda mais a prosseguir com intento.

Destaco dois pontos do momento antes da nossa reunião do dia 23, que me impulsionaram a escrita dessa carta: a sensibilidade da minha orientadora ao escutar os meus anseios e apoiar o meu projeto pessoal; (b) minha necessidade em pôr meus propósitos acadêmicos em prática. Quanto ao primeiro ponto, percebi que estava sendo escutado por alguém que acreditava em mim, alguém que depositava confiança na minha possibilidade criadora e recriadora e tinha um profundo amor pela humanidade que eu continha, conforme a acepção cunhada por Paulo Freire (1987) propõe enquanto condição para o diálogo. Essa escuta sensível, a horizontalidade ao se pronunciar, além de me encorajar quanto à tomada de decisão de me licenciar do trabalho e me dedicar exclusivamente ao doutorado, sobretudo me fazer reconhecer

alguns aspectos da abordagem orientadora modelar de quem desenvolve a pesquisa autobiográfica como perspectiva epistemo-política em sua prática acadêmica. (experiência de orientando-orientador A)

Na reunião, recebi também a incumbência de organizar uma pasta com minhas produções acadêmicas, o que proporcionaria a efetivação do segundo ponto, qual seja colocar minhas intenções acadêmicas em prática, ou, ainda, me aproximar das práticas sociais desenvolvidas no ambiente acadêmico. Ora, essa necessidade foi apresentada enquanto organizava a documentação para concorrer à bolsa do CNPQ, o que turvava minha percepção e a fazia parecer mais uma rotina ou burocracia. De tal maneira, nessa projeção inicial, entendi que os materiais serviriam como caminho para exposição dos meus temas de interesse, da minha perspectiva epistemológica, enfim, do meu modo de pesquisar.

De maneira inesperada, no momento que concluí a seleção das produções, logo tive a impressão de que precisaria classificar algo, criando uma hierarquia de relevância, pois colocaria na pasta aquelas produções que agradariam o público-alvo - minha orientadora. Embora pudesse haver certa pressão (de minha própria parte) para reunir somente as melhores produções, o que não é o caso, não cultivei a impressão de que precisaria disponibilizar somente os melhores textos, pelo contrário, me senti autorizado a selecionar aquelas mais significativas para mim. Apesar disso, é perceptível uma necessidade premente de atribuir valor, pois inicialmente coloquei a necessidade imediata e a expectativa do outro antes de mim.

Dito isto, após meus dilemas e hesitações ao organizar os materiais, restou a seguinte enumeração das minhas produções acadêmicas até o momento da reunião, as quais, em combinação com minha orientadora, aloquei em uma pasta do Drive da Google, conforme imagem abaixo:

Nome	Última ...
 1. Eu - narrativa de mim mesmo.pdf 	17 de mai. de 2023
 2. Com Quantos Dias Letivos se Faz uma Educação de... 	17 de mai. de 2023
 3. Política de avaliação docente do estado de São Pau... 	17 de mai. de 2023
 4. Abordagem Temática Freireana possibilidade meto... 	17 de mai. de 2023
 5. Hip-hop no ensino: possibilidades metodológicas.p... 	17 de mai. de 2023
 6. Teacher Performance Evaluation Approach from a ... 	17 de mai. de 2023

A primeira produção foi apresentada para atender aos critérios avaliativos da disciplina Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas, ministrada pela Profa. Dra. Bárbara C. M. Sicardi Aygadoux no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba. Diferente do nome atribuído na lista acima, o título original da produção é Emprego e estudo: uma dualidade ou simples contradição? e nele está contida uma narrativa da minha vida, com alguns momentos que considere relevantes no que se refere a minha constituição como pesquisador.

A segunda produção diz respeito ao livro que publiquei como resultado da minha dissertação de mestrado. Nele, faço um estudo aprofundado dos tempos escolares a partir das concepções, princípios e visões sobre a qualidade da educação brasileira. Partido da problematização da relação dos tempos sociais apresentados por Parente (2015) (tempos de escola, tempos de escolarização e tempos na escola), seu resultado esclarece a emergência de uma outra dimensão dos tempos escolares: os tempos da escola.

Na terceira produção, procuro questionar a política de bonificação por resultados adotada na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, creditando a ela um processo de culpabilização e responsabilização de professores, especialmente centradas nos docentes de Língua Portuguesa (meu caso) e de Matemática. Esse artigo, foi desenvolvido como critério do curso Univesp, e foi apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia.

A quarta produção, tal como as duas primeiras, compõe o conjunto de produções desenvolvidas ao longo do mestrado, sendo a última desse ciclo a compor a lista. Nela, procuro discutir a importância da educação ambiental, a partir da ideia de abordagem temática freireana, na formação continuada de Professores de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino de Itapetininga.

Quanto à quinta produção, ela resgata o momento da minha primeira graduação em Letras Vernáculas e Clássica pela Universidade Estadual de Londrina, quando participei de diversos projetos de iniciação científica, os quais garantiam uma bolsa mensal com a qual mantinha minha permanência como estudante daquela instituição.

Na última produção listada, verso sobre as características da avaliação de professores no Brasil. Trata-se de um capítulo de livro internacional configurado a partir de uma sistemática revisão da literatura.

Feita essa breve descrição das produções, encerro essa seção do texto com essa breve descrição das produções em relação aos contextos em que foram produzidas, porém sem uma análise mais aprofundada - o que farei na seção seguinte. Sei que, por se tratar de algo ainda em estado bruto, indomável, a organização dos meus apontamentos possa ser fugidia, mas é desse estado caótico, muitas vezes rude dos meus pensamentos, que anseio poder extrair um caminho que tenha significado e me faça todo o sentido. Parece até que estou querendo elaborar um desobjeto, conforme fez Manoel de Barros (2018) com um pente, quanto aos rumos que essa carta tomará, mas sinto a necessidade de assim o fazer e espero que ao final ela possa clarificar algumas ideias que me compõem.

Durante

Do momento durante a reunião de orientação do dia 23 de maio não espero extrair algo que me defina, mesmo que provisoriamente, ou que concretize meu objeto de estudos de maneira absoluta. Pretendo, ao narrar essa parte da minha história, consubstanciar a “consciência da realidade imediata [que] adquire uma nova significação quando ela situa-se para além da apropriação ingênua das tradições, costumes, *habitus*” (Passeggi, 2011, p. 149). Cabe, pois, resgatar e ressignificar as experiências oriundas daquele encontro, interagindo com elas para me inserir no cerne daquilo que me constitui enquanto sujeito pesquisador.

Início essa reflexão retomando a organização apresentada no final do tópico anterior, cuja aparente hierarquização por qualidade ou importância merece ser posta em questão. Anteriormente aponte o fato da influência do público-alvo repercutir na enumeração vista, dada a importância da minha interlocutora, de forma que a primeira produção apresentada se referiria à disciplina Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas, ministrada pela minha orientadora²⁵. Para dizer de outra maneira, percebo nesse momento da escrita que o fato da minha orientadora se alinhar à abordagem narrativa autobiográfica refletiu subjacentemente na minha organização, o que é completamente plausível e justificável, pois, conforme Barbosa (2016) está em jogo uma negociação de sentidos na relação orientadora-orientando. Porém, subjacentemente, é possível que percebamos que outros fatores interferiram diretamente na ordenação final, como procurarei demonstrar a seguir.

Retorno a essa organização à luz da concepção paradigmática da narrativa, ou mesmo da inteligência narrativa apontadas por Ricoeur (2010), percebendo sob a aparência de processo valorativo, a organização de uma narrativa do meu percurso formativo, conforme concebe Passeggi (2005), ofereceu suporte para o delineamento da estrutura da apresentação. Mais que um alinhamento epistemopolítico, portanto, operou-se uma concatenação dos eventos de acordo com o estabelecimento de uma estrutura elaborada a partir dos conhecimentos sobre a narrativa. Esse processo, por sua vez, deu suporte a criação de um “enredo”, estruturado a partir dos seguintes elementos: apresentação (que localiza a organização na perspectiva narrativa autobiográfica²⁶), uma intriga iniciada com o produto parcial do processo formativo (a publicação da tese em livro²⁷), a formação como pedagogo (Trabalho de Conclusão de Curso da Univesp²⁸), publicação de trabalho em evento acadêmico durante o mestrado (Santos, 2008), publicação em anais de evento da graduação (artigo

²⁵ Ver texto Eu: a narrativa de mim mesmo. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1T4NYKrbP-IXcslWYmHhDtYddZedRsJIS/view?usp=drive_link

²⁶ Ver texto: https://drive.google.com/file/d/1T4NYKrbP-IXcslWYmHhDtYddZedRsJIS/view?usp=drive_link

²⁷ Ver texto: https://drive.google.com/file/d/1Y8_Son-Stzr31pdLHcK7w0WG5_5Hm3La/view?usp=drive_link

²⁸ Ver texto: https://drive.google.com/file/d/1XRrVN30AyrqfNriBEL8qhftiJ8uQMqO/view?usp=drive_link

resultante da iniciação científica na graduação²⁹) e o desfecho ou encerramento em uma publicação internacional³⁰.

Parece que uma inteligência narrativa operou, idealmente, no relacionamento entre os eventos, criando, talvez, uma relação causal entre eles. Contextualizada com o primeiro trabalho, essa relação se estabelece de forma regressiva, como uma forma de busca da origem do meu percurso, o qual tem sua gênese na iniciação científica da graduação. Metaforicamente, parece haver um retorno às origens com esse processo regressivo, voltando-me para o local, talvez a origem do “conflito”, e, sobretudo, intensificando a qualidade do “problema”. Essa estratégia cria a situação apropriada para a manifestação do clímax, momento em que as qualidades do local se exacerbam em comparação ao global, expresso pela produção internacional. Dessa forma, ofuscada pelo caráter valorativo que se apresenta à primeira vista, talvez percamos a riqueza desse evento, e o quanto ele pode revelar sobre mim e das estratégias com as quais me constituo narrativamente.

Por outro lado, percebo que essa operação narrativa ideal é fluida quando situada em uma prática social de comunicação, como logo percebi ao ser solicitado a comentar minhas produções. Mesmo diante do planejamento discutido até aqui, quando chegou o momento decidi, repentinamente, acrescentar uma última produção³¹, a qual submeteria ao X Seminário de Pesquisa e IX Encontro de Egressos do PPGEd-So. Dessa forma, toda a lógica de exposição das ideias que eu havia planejado foi abalada e aquela hierarquia de importância tal como a narrativa idealizada foram - **inicialmente/aparentemente** - comprometidas, pois já não parecia mais fazer sentido.

Perceber essa resignificação da organização a tornou ainda mais complexa, pois ao reler o conteúdo da carta submetida ao evento percebo que evidenciei a intersecção trabalho-pesquisa presente em mim, tornando a epístola um dispositivo mediador dessa relação dialética. À medida que expus minhas impressões sobre ela expus essa contradição, exacerbei uma situação típica do pesquisador que desenvolve outra atividade empregatícia paralelamente ao campo acadêmico: o dilema do trabalho e dos estudos. Observemos, pois, que essa mediação parece se

²⁹ Ver texto:

https://drive.google.com/file/d/1syQ5xRo8wKYRXsne7Klu4cCkBU8HLDaw/view?usp=drive_link

³⁰ Ver texto:

https://drive.google.com/file/d/18jSDI2RoWOtupfHYGMc8SrTikZHy2u6Y/view?usp=drive_link

³¹ https://drive.google.com/file/d/1oVKIalJXkvPK8jTKq3fMNVra4HQS4Jmn/view?usp=drive_link

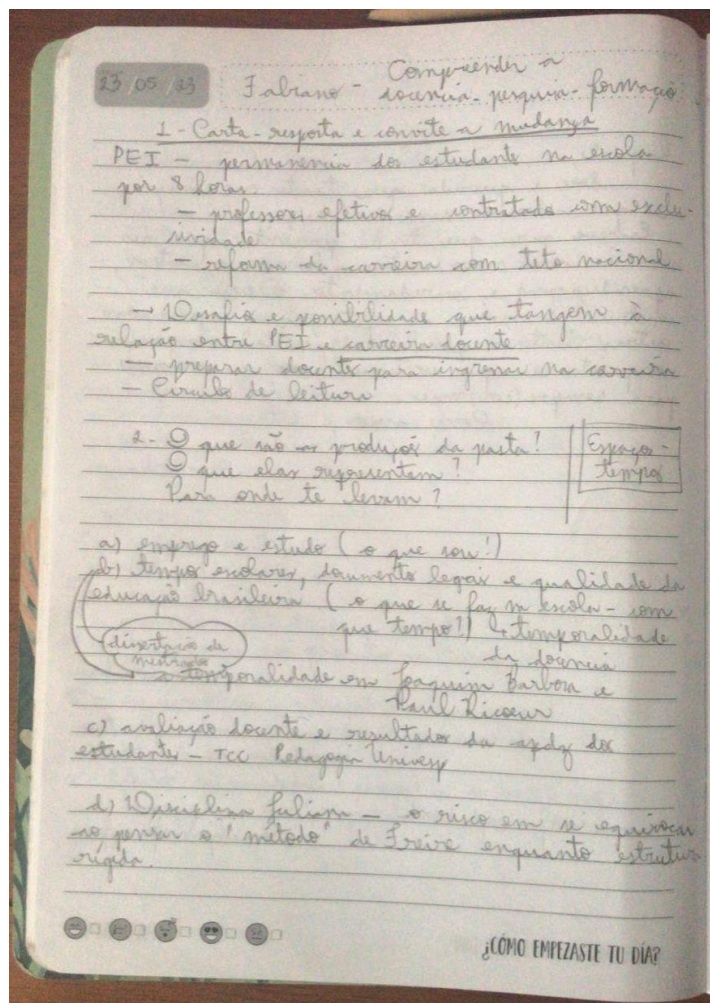
investir de características que procuram transformar em totalidade aquilo que originalmente se apresenta de forma dispersa, trazendo para dentro do campo acadêmico a prática social empregatícia.

Ademais, retomando a gravação da reunião³², vejo que essa apresentação (contextualização mediadora), foi seguida da apresentação dos outros trabalhos a partir das seguintes comandas: o que são essas produções, o que elas representam e para onde elas me levam? Com base nesse direcionamento, percebi, por exemplo, que a situação em que os trabalhos foram produzidos, publicados e/ou apresentados evocava lembranças as quais eu situava em espaço-tempos do campo social acadêmico. Se não fosse o bastante, ao situá-los na dimensão espaço-temporal presente, outras lembranças emergiram rizomaticamente, como se estivessem ancoradas nesses fatos. A citar, quando expus meu orgulho em relação à minha primeira publicação em um evento acadêmico, enquanto participava da iniciação científica na graduação, as memórias marcantes da graduação fervilharam em minha mente, muitas vezes embargando minha voz.

Esta constatação me faz perceber que da solicitação para organizar os materiais e da comanda para apresentá-los, à primeira vista tarefas rotineiras e burocráticas, transpareceram não somente meus focos de interesse, ou, por comparação, a perspectiva teórico-metodológica que adotei até então, mas, sobretudo, as experiências que me constituíam como pesquisador. Ao proceder com essa análise, percebo, como resultante do procedimento de selecionar e organizar os materiais solicitados para a reunião, seu efeito de evocar experiências, conforme aplicado na tese de Brito (2023). Ademais, a exposição e a reflexão sobre a reflexão na ação (Shon) sobre essas experiências faz despertar uma tomada de consciência do próprio sujeito que as narra, e que aqui escreve.

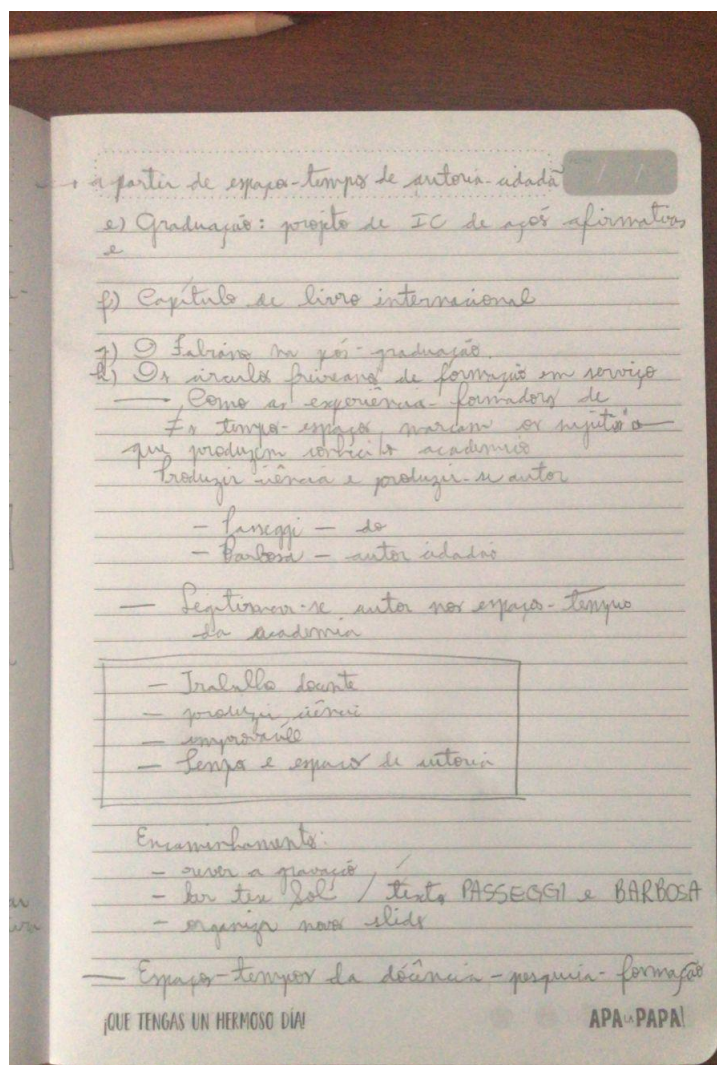
Não bastasse a vantagem em se ter uma gravação em vídeo para promover essa análise, ao final da nossa reunião, como forma de repertoriar ainda mais a minha reflexão, recebi as anotações da minha orientadora em papel manuscrito, do seu caderno de anotações. Essa preciosidade, portanto, não poderia deixar de compor esse texto que aqui se apresenta. Essa riqueza passa a me compor, por isso escolho dispô-las a seguir em duas etapas, conforme divisão das folhas do caderno de anotações da minha orientadora:

³² [Fabiano - Orientação \(2023-05-23 15:06 GMT-3\)](#)



Já nos desperta a atenção o fato da carta no início da página meu nome seguido de um apostro explicativo: compreender a docência-pesquisa-formação. Podemos ver uma correspondência direta com aquilo que aponte da relação dialética entre trabalho e pesquisa mediadas na carta. Para especificar, a docência é minha ocupação empregatícia, enquanto a pesquisa é ela mesma, uma prática social própria do campo acadêmico. Essas duas constantes, por sua vez, na análise atenta da minha orientadora foram acrescidas da formação, se referindo à formação continuada de professores, cujo conteúdo da carta destinada ao evento se referia, como podemos ver nas 11 primeiras pautas das ano âmbito do emprego, mas dada sua especificidade e evidente importância no conteúdo da carta resposta e convite, talvez ela pertença a um subgrupo das práticas empregatícias que mereça ser destacado.

Ainda em referência ao conteúdo da primeira página de anotações, vemos que ela expressa a ordem de exposição dos trabalhos que citei acima, e isso continua no início da segunda página. Conforme podemos observar a seguir:



Percebemos que até o item f, temos ainda a enumeração das obras feita por mim durante a apresentação. A isso, se seguem as seguintes informações:

“O Fabiano na pós.

O círculo freireano na formação em serviço.

“Como os diferentes tempos-espacos marcam os sujeitos que produzem conhecimento acadêmico?”

Produzir ciências e produzir-se autor.

Passegi – das trajetórias do improvável a modos de ascensão transgeracional

Barbosa – autor-cidadão.

Legitimar-se autor nos espaços-tempos da academia.

Trabalho docente.

Produzir ciência.

Improvável.

Tempo e espaço de autoria

Encaminhamentos:

Rever gravação.

Ler a tese da Sol/ textos Passeggi e Barbosa

Organizar novos slides.

Espaços-tempos da docência-pesquisa-formação”.

A análise dessas observações impescinde ao destaque de alguns aspectos a partir dos quais pretendo expressar minha impressões: a. está no contexto da orientação acadêmica; b. os interlocutores assumem posições altamente institucionalizadas; c. constitui-se como um dispositivo narrativo heterobiográfico; d. os recursos materiais utilizados podem ser reveladores de alguns aspectos da pesquisa narrativa autobiográfica. e. procura consolidar os resultados de uma reunião de orientação; f. o objetivo servir de suporte a elaboração de uma problemática para a construção de uma tese.

O destaque desses aspectos se respalda em um uma perspectiva enunciativa e dialógica (Bakhtin, 2006), entendendo-se que os sujeitos produzem e são produzidos a partir dos seus discursos localizados em práticas sociais de interação consigo, com os outros e com o mundo à nossa volta. Dessa forma, parece ser proveitoso tomar como ponto de partida o que parece mais “estável”, dada sua concretude, até chegarmos ao que nos é mais fugidio e fluido. Não obstante, Josso (2007) nos deixa confortáveis para compartilhar a ideia, dado que:

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Assim, inicio a análise das orientações rascunhadas não a partir do que está escrito, embora seja esse um aparente porto seguro, mas sobre o que a localiza em

um espaço-tempo específico da academia que o consubstancia. Alguns estudiosos concordam (Hess; Passeggi; Barbosa; Maldonado-Torres) que o ambiente acadêmico seja marcado incisivamente por uma perspectiva cartesiana, cujos contornos modelam e são modelados nas relações interpessoais.

No que tange a isso, Delory-Momberger (2012), direciona a preocupação da pesquisa (auto)biográfica para a gênese e o devir dos sujeitos existenciais, no tocante a reprodução e produção da realidade social, a partir das linguagens socioculturais. Nas palavras da autora, “nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca” (p. 524). Ademais, conforme a pesquisadora, cabe à pesquisa biográfica “mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Diante dessas contribuições, nos é possível afirmar que, para além da reprodução da espaço-temporalidade acadêmica, cabe aos sujeitos em situação discursiva o papel ativo de ressignificação do que é concreto histórica, social e culturalmente. Aliás, parece não ser um equívoco avançarmos um pouco mais e mencionarmos o ambiente acadêmico sem a referência direta a uma materialidade física qualquer, cujo correlato seria algo apreensível por meio do sentido do tato, tal como uma sala de aulas da universidade. Esse estratagema se justifica, sobretudo, como já advertimos anteriormente, porque a primeira reunião de orientação, a qual tenho me dedicado à análise nesse texto, se deu a partir da utilização de recursos digitais.

Como é sabido, o advento das TDIC abalou a estabilidade das nossas espaço-temporalidades, inserindo novas dinâmicas de localização espacial dos interlocutores envolvidos nos processos educativos (Torres; Fialho, 2009) . Em se tratando de uma orientação em ambiente virtual, houve a possibilidade de orientadora e orientando sincronicamente estarem ocupando espaços físicos diferentes, de forma a apresentarem-se possibilidades outras de ressignificação da espaço-temporalidade acadêmica, no âmbito do desenvolvimento de uma pesquisa em educação.

Nesse contexto, excluídos os imperativos do espaço material da universidade, além da preocupação temporal com o deslocamento até esse espaço; conforme mencionamos anteriormente, não foram assumidas posições diametralmente opostas, em que o orientador possa impor certo direcionamento ao orientando como uma lei a

ser seguida. Ao passo que essa centralidade nos sujeitos produtores da espaço-temporalidade acadêmica foi exacerbada, o ostracismo das práticas interlocutivas altamente institucionalizadas foi atenuado: em se tratando de uma situação marcada pelo dialogismo criativo do espaço intersubjetivo, operaram-se aberturas humanizadoras dos sujeitos - em seus saberes e não saberes -, de maneira a emergirem duas identidades, inquietas ou inconformadas com a reprodução de lógica de orientação acadêmica centrada naquele que professa ao aluno. Possibilitou-se, por isso, a emergência dos sujeitos singulares-plurais, que ao estarem integralmente inseridos na situação de orientação, ambos não só transformaram o ambiente, mas sobretudo a si mesmos.

Como resultado da mudança de perspectiva dos sujeitos diante da espaço-temporalidade na relação orientador-orientando, não podemos falar mais de dois percursos formativos paralelos somente, que se constroem concomitante ou consequentemente, mas de um percurso convertido em cruzamento e intricação. Em outras palavras, a prática orientação pautada na perspectiva dialógica, conforme procuramos delinear, mescla as narrativas em um processo formativo tanto do orientando quanto da orientadora, na medida em que a narrativa que se constrói para ambos. Com essa simbiose, a folha do caderno de anotações investe-se de características de um dispositivo heterobiográfico para mim, enquanto se investe de contornos autobiográficos para minha orientadora. Dessa forma, mais que um recurso material (folha pautada de caderno), as anotações da minha orientadora converteram-se em dispositivos (auto)formativos, conforme utiliza Delory-Momberger (2012) e, mais precisamente, em Brito (2023).

Por opção, deixei por último na enumeração desses aspectos discutidos acima o fato do material cedido pela minha orientadora servir de suporte para a delimitação da problemática da minha tese. Isso, por si só, parece subverter a ordenação do processo de acesso ao conhecimento, quando efetuado a partir de uma perspectiva orientada pelo cartesianismo. Embora haja uma intencionalidade pressuposta ao adotar essa direção, ela não se encerra aí. Essa opção, em grande medida, se deve ao fato de que dedico maior centralidade a esses aspectos (suporte para delimitação do problema) na próxima seção, na qual dedico a exposição dos resultados dessa orientação no texto *Hesito ao Êxito?*³³.

³³ https://docs.google.com/document/d/1xMsX18Xt6AxGLmeX62rrRQgS5IAbBYur/edit?usp=drive_link

De tal feita, do terceiro momento da minha primeira reunião de orientação – o depois - espero que se expresse a simbiose entre mim e minhas experiências, de forma a garantir ao texto características não só de suporte para a delimitação de um problema da tese, mas também em algo a favor do direcionamento para a minha constituição como autor-cidadão (BARBOSA, 2014). Desse ponto de vista, espero que o narrar-minha-experiência se torne o permitir que a experiência da escrita acadêmica aconteça, enquanto parte integrante do meu processo de doutoramento. Sendo assim, me respaldo em Passeggi, Souza e Vicentini (2011), para considerar que “escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas (p. 373).

Depois

Ao nos inserirmos em diversas práticas sociais, enfrentamos situações para as quais atribuímos determinada importância, a ponto de nos levarem a deparar-nos com dúvidas, incertezas e perplexidades que nos fazem hesitar diante da tomada de decisão. Percebemos isso na seção anterior, de forma que o estudo das hesitações emergiu como um meio privilegiado para a revelação de propriedades envolvidas no processo de produção de sentidos pelos sujeitos, quiçá fornecendo subsídios para a compreensão de si, de si em relação aos outros e de si em relação ao seu universo biopsicossocial. Em última instância, embora estudar as hesitações importe principalmente para o próprio sujeito, sendo possível reconhecer e refletir sobre as propriedades geradoras das suas hesitações, a potência do estudo das hesitações é ampliada quando este está situado no contexto educacional, cujo campo das pesquisas narrativas autobiográficas possibilita uma abordagem epistemopolítica alinhada às necessidades concretas de compreensão do objeto de análise e sua efetiva circulação na academia (Passeggi, 2016). Assim, a partir das lentes disponíveis à abordagem narrativa autobiográfica, pretendo compreender minhas hesitações diante do meu processo de constituição como autor-cidadão no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar – Sorocaba, para talvez encontrar o problema emerge quando me considero o próprio objeto-sujeito da pesquisa.

Para tanto, esclareço que esse propósito principal deriva da minha preocupação inicial, a qual me trouxe à escrita deste texto, de compreender a abstrata

fragmentação de mim diante das práticas sociais *institucionalizadas, acadêmicas, particulares*³⁴ que desenvolvo concomitantemente. Ora, é possível que nos comportemos de maneira diferente diante de práticas sociais diversas, sobretudo se essas práticas são altamente institucionalizadas, e que essas diferentes formas de nos expormos gerem hesitações. Assim, ponderar sobre essa divisão e como ela pode ser reguladora de comportamentos, resultando em momentos de hesitação, pode não ser algo fatídico.

Tenho a clareza de que essa fragmentação vai de encontro à visão de Barbosa (2014), pois “concorre com uma reprodução da lógica cartesiana, que talvez leve o sujeito a tentar representar-se fragmentado: de um lado o profissional, do outro o pessoal, e ainda o acadêmico, mas nunca completo, inteiro”. Todavia, essa separação em três dimensões não se trata de uma estratégia para se opor à percepção de Barbosa. Pelo contrário, procedo dessa forma por identificar nessa fragmentação uma percepção subjetiva que ainda persisto em abstrair em meu ser, sobre forte influência cartesiana, e a qual atribuo a origem de muitas das minhas hesitações. Dessa forma, ao promovê-la, desde o início assumo essa pesquisa como “lugar de exposição da própria singularidade, dos saberes, dos não saberes e da angústia de se produzir conhecimento” (Barbosa, 2014).

De antemão, preciso destacar, conquanto aparentemente divirja dos ensinamentos de Barbosa (2010) metodologicamente, concordo com ele quanto à necessidade de integralidade do sujeito em processo de constituição como autor-cidadão, que “desenvolve e vivencia processos afirmativos internos e externos, sendo que os primeiros ocorrem no âmbito da subjetividade, da reflexividade, do imaginário e do desejo, enquanto os últimos se dão na perspectiva da afirmação de si na dinâmica social e histórica” (Barbosa, 1998 *apud* Barbosa, 2014). Reconheço que “[...] está em jogo, enquanto se realiza o trabalho de pesquisa, fazer acontecer a atividade de formação do sujeito pesquisador – aquele que, ao elaborar o trabalho em pauta, é capaz de desenvolver a noção do próprio trabalho e, mais ainda, aperceber-se de si” (Barbosa, 2014). Com isso, configurar uma autoimagem de mim, reconhecer meus saberes e não saberes, minhas angústias, tomando como objeto minhas hesitações diante da produção de conhecimento, tornam-se, então, um caminho privilegiado de (auto)conhecimento para minha formação como autor-cidadão.

³⁴ As especificidades de cada uma dessas dimensões serão abordadas mais adiante, quando seu estudo será aprofundado.

Por outro lado, o componente caótico que pode estar na origem das hesitações (autoimagem tripartite) e sua necessária transformação em objeto de análise nesse texto, com vistas a formação do autor-cidadão, não vejo outra forma de me posicionar senão narrativamente. De acordo com Ricoeur (2010), o processo de elaboração das narrativas expõe a capacidade do sujeito de reunir elementos diversos para compor uma totalidade, por meio da síntese do heterogêneo. Nesse sentido, narrar é fazer emergir de um cenário sincrético uma organização inteligível com a qual se possa operar analiticamente sobre as hesitações de um sujeito socialmente inserido. Criar uma narrativa, por conseguinte, está próximo de projetar-se, ou criar uma teia de relações causais a partir das quais se percebe um término, ou finalidade, para dessa forma inferir-se uma totalidade (Ricoeur, 2010).

A ideia de Ricoeur a respeito do paradigma narrativo nos aproxima do conceito de percurso formativo e de sua relação com as trajetórias de vida abordadas por Passeggi (2015). Apoiada em Delory-Momberger (2009, p. 26), Passeggi (2015) nos diz que ‘os percursos tendem a ser instituídos “[...] como processos de desenvolvimento da individualidade e da realização de si mesmo (autorrealização) e como processos pelos quais os indivíduos se inscrevem no mundo social e contribuem para sua própria socialização”’ (p. 5). Para Passeggi (2015), esses sentidos instituídos revelam vínculos intergeracionais de transmissão de “representações sociais” que imprimem determinadas visões de mundo nos sujeitos, fazendo-nos, muitas vezes, nos sentirmos incapazes de romper ciclos familiares (Passeggi, 2015).

Para Moscovici (2007), as representações sociais atuam na *convenção de* objetos, pessoas ou acontecimentos, de forma que “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (p. 35). O acúmulo de representações sociais e suas intrincadas relações, por sua vez, resultam em sistemas que se impõem sobre os sujeitos. Por isso, além de convencionar, as representações sociais têm um componente *prescritivo*, o qual decorre da “combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (p. 36). Nesse processo, o nível de escolaridade da família converte-se em uma determinante para o estabelecimento de parâmetros a serem rompidos ou mantidos, cabendo ao tipo de educação recebida no seio familiar um papel de destaque na manutenção de representações sociais. Para Moscovici (2007): “enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e

influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (p. 37).

Isso se limita com a concepção prescritiva apontada por Freire (1987) como um elemento básico na mediação opressores-oprimidos. Para ele, “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência outra. [...] Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores”. Então, para alguns, uma grande massa, as representações sociais cultivadas pela família e passadas de geração em geração atuam como verdades absolutas (convenções) e se convertem em obstáculos “intransponíveis”, cujo componente arbitrário (prescritivo) nos condiciona à sua reprodução. Contudo, existe um sujeito ativo, o qual tem a possibilidade, muitas vezes sem a clareza necessária, de transformar essas representações.

Nesse ponto da escrita opto por esclarecer que não pretendo defender qualidades das representações sociais (boas ou ruins) passadas pela geração anterior a minha, discuto a (auto)imagem que construí sob a influência direta dos sentidos legados dos meus ascendentes, dado que alguns impõe zonas fronteiriças nas quais hesito diante de tomadas de decisão. Por isso, não posso deixar de me reconhecer, desde já, como alguém cujas representações sociais asseguraram uma infância feliz, fornecendo um porto seguro quanto a minha posição no mundo. No entanto, essa falsa segurança converte-se em questionamentos à medida que identifico algumas situações limite que me foram impostas.

Como exemplo disso que vem a se esclarecer, lembro sempre de uma experiência na qual meu pai, diante das minhas notas no ensino primário, me asseverava: “ou tenha boas notas, ou vai trabalhar de engraxate”. Reconheci essa mesma representação social de que o “pobre” tem que optar entre os estudos ou o trabalho, o “lápiz” ou a “enxada”, no texto *Trajetórias “Improváveis”*? Vínculos intergeracionais e mobilidade social de Passeggi (2015), diante do qual pude perceber os contornos que minha primeira e segunda graduações e o mestrado, imprimiram em mim marcas de uma trajetória improvável. No entanto, identificar-me como tal não elimina a necessidade de reconhecer as repercussões disso, pelo contrário, intensifica a necessidade de identificar as representações sociais que ainda respaldam minhas hesitações durante o processo de doutoramento. Não só por isso, parece ser necessário analisar essas representações intergeracionais à luz das suas relações com minhas hesitações. Isso pode implicar que devemos confrontar nossas

representações sociais, para a “conquista progressiva e sempre em vir-a-ser de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e em nosso modo de vida” (Josso, p. 436).

O termo autonomia utilizado nesses diferentes sentidos por Josso (2007) dialoga, com o sentido utilizado por Freire (1987), mas especialmente com a discussão de Maldonado-Torres (2014) sobre a colonialidade. Para ele, além dos efeitos geopolíticos percebidos objetivamente na delimitação de territórios e apontamento de seus governantes, a colonização impôs uma lógica colonial nas relações humanas. Algo que respalda a permanência dessa lógica pode ser identificado no que Maldonado-Torres (2008 *apud* Maldonado-Torres, 2014) denomina como “diferença subontológica ou diferença entre seres e aqueles abaixo dos seres” (p. 42). Trata-se de um processo desencadeado pelo “postulado de uma separação que quebrou com, ou pelo menos começou a tornar irrelevante, a noção de uma cadeia que conectava todos os seres ao Divino”, ao que o autor denomina catástrofe metafísica. Nessa lógica, a hierarquização em espécies e subespécies do gênero humano, resultou na progressiva desumanização daqueles localizados em graus inferiores da pirâmide, cujo ponto mais alto fora ocupado pelo homem branco europeu, e justificou seu extermínio, sob o “paradigma bélico” de naturalização dos tratamentos dispensados aos oponentes durante momentos de guerra (Maldonado-Torres, 2018).

Isso impactou nas formas de ser (tempo, espaço, subjetividade), saber (sujeito, objeto, método) e poder (estrutura, cultura, sujeito), atribuindo ao sujeito colonizado uma autoimagem (representação social) de si inferior em comparação ao europeu ocidental. Ser, saber e poder, como é destacado por Maldonado-Torres (2018) são as dimensões básicas da visão de mundo do sujeito, que tem relações diretas com uma “autonomia de ação, uma autonomia de pensamento e uma autonomia em nossas escolhas de vida e em nosso modo de vida” (Josso, 2007). Sendo a subjetividade comum nas três dimensões, pois “o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber” (Maldonado-Torres, 2018), as hesitações podem se manifestar em virtude do nosso grau de autonomia sobre o que somos, sabemos e podemos fazer. O “[...] sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para

que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (Maldonado-Torres, 2018, p. 49): ele é um “condenado da terra”.

Com essa preciosa contribuição de Maldonado-Torres (2014) torna-se evidente que a subjetividade é afetada pela lógica da colonialidade, de forma que a hesitação do sujeito, sendo também a expressão do subjetivo, pode conter propriedades reveladoras do grau de autonomia em sermos, sabermos e podermos diante das nossas representações sociais. A hesitação, por extensão, pode ser assumida como exposição desse campo de luta no qual o sujeito procura (ou não) se libertar dessa lógica colonial e do domínio das representações sociais que condicionam sua visão de mundo e de si.

Tanto o reconhecimento dos vínculos intergeracionais que atuam na manutenção ou negação das representações sociais, quanto os efeitos da colonialidade na representação de si e do mundo ampliam os sentidos da hesitação de um fenômeno humano somente subjetivo, para algo que apresenta dimensões sociais, culturais e históricos. Isso nos direciona para uma compreensão mais profunda do fenômeno da hesitação, quando situacionalizado no contexto no qual o sujeito está inserido. Como vimos, esse elemento deixa marcas no sujeito, em sua autoimagem (identidade) e, por conseguinte, influencia em sua hesitação diante da necessidade da tomada de decisões.

Por todos esses fatores relacionados à hesitação discutidos até esse ponto do texto, percebemos o quanto ela é fugidia, tácita, muitas vezes negada em virtude da manutenção de uma imagem de si para os outros, por meio da ativação de representações sociais, de forma que sua manifestação na superfície textual torna-se algo “excepcional”. Isso decorre do próprio processo de escrita (escrever, revisar, reescrever) de sua origem até sua circulação social, mas também da lógica de funcionamento das representações sociais, conforme definiu Moscovici (2007). Por essa característica tácita da hesitação, sua captura depende sobremaneira da intencionalidade do sujeito (autor), o qual pode (trans)formar-se singular e pluralmente (cidadão), tornando-se, pois, uma oportunidade para refletir sobre os impactos da lógica das hesitações originadas pelas representações sociais oriundas da colonialidade.

Identificar esses fatores relacionados às nossas hesitações e refletir sobre eles a partir dos seus mecanismos opressivos é um meio de reconhecer as situações limite que nos são impostas. Só por meio desse reconhecimento poderemos encontrar

recursos para transpô-las em direção a um estado de conscientização do nosso lugar no micro e no macro, no regional e no global, afinal, como advertiu Freire (1987), “quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude com outros anseios” (p. 19). No que tange a esse empreendimento, desejo que a discussão dessa primeira parte tenha demonstrado meu interesse em estudar minhas hesitações no meu processo de constituição como autor-cidadão. Como vimos, essa demanda resulta da percepção de momentos de hesitação que tive diante da necessidade de tomadas de decisões em espaços-tempos específicos nos quais desenvolvo diferentes práticas educacionais, à medida que procuro constituir-me pesquisador.

Ao final dessa discussão, acredito que a pergunta mais simples que poderia comportar minhas inquietações nesse momento é a seguinte: *como os diferentes tempos-espaços marcam os sujeitos que produzem conhecimento acadêmico?* Buscar essa resposta, como disse anteriormente, é muito importante para mim, inclusive para resolver alguns dilemas que me ocupam no cotidiano; mas, sobretudo, acredito que possam contribuir com o avanço das pesquisas autobiográficas, inserindo uma preocupação genuína de um sujeito que, talvez, “hesita ao êxito” diante das representações sociais que carrega.

Anexo III

Carta produzida para o encontro do NEPEN de 29 jun. 2023.

Pai,

Onde estiver agora, espero que sua memória seja engrandecida por meio do que pretendo reconhecer nessa breve carta.

Durante muito tempo fiquei preocupado com a advertência que o senhor me fez diante do resultado que obtive em uma das minhas avaliações de matemática no primeiro ano do ensino fundamental. Lembro que, na ocasião, o senhor disse que para mim haveria duas opções: ou estudar, ou trabalhar de engraxate. Sendo que, caso não melhorasse minhas notas, ficaria com a segunda opção. Talvez eu ainda não consiga entender o porquê disso, ou quais foram suas motivações ao dizê-lo, contudo isso ficou internalizado em mim, e respaldou diversas das minhas respostas diante da realidade.

Diante disso passei a pensar que uma prática social eliminaria a possibilidade da outra, sendo que ou trabalharia, ou estudaria, não sendo-me dada a opção de fazer as duas. Acontece que assim o fiz desde os 13 anos até o final do ensino médio. No entanto, quando concluí a educação básica, comecei estudar em uma universidade, onde, de fato, pude me comprometer somente com os estudos. Mas, parafraseando Carlos Drumond de Andrade, quando nasci, um anjo torto, desses preguiçosos, disse: vai Fabiano, ser “gente” na vida. E, durante os estudos, tive uma filha, a Maithê, que atualmente completou 14 primaveras. Ser gente, dali para frente, seria cumprir com minhas obrigações paternas, entre elas a de prover alimentos para minha bebê. Para isso, terminei minha graduação e, naquela ocasião, por eliminação, tive que deixar a especialização em estudos literário e voltar para Ourinhos para trabalhar e garantir o sustento da minha filha, que já não morava mais comigo, pois com o fim do curso universitário e do relacionamento, a mãe dela também estava morando em sua terra natal, São Miguel Arcanjo.

Nesse ponto, aquela certeza de que só poderia trabalhar ou estudar se intensificou, de modo que fui chamado para o concurso na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para trabalhar em Itapetininga, cidade vizinha a que morava minha filha, e dediquei todas as minhas energias para o ofício de professor da educação básica. Nos primeiros anos, isso me pareceu muito bom, pois colhi

resultados e ajudei muitas crianças, contudo por dentro eu sentia que algo estava faltando.

Inicialmente, pensei que fosse a saudade da minha família, que continuou na minha cidade natal, ou mesmo da minha filha, em relação a qual questionava se estava sendo um bom pai por não ser casado com a mãe dela. Embora isso tudo se somasse a essa sensação de vazio, percebi que o que estava me fazendo falta era o estudo. Se perguntará: mas para dar aulas não tem que estudar? E de antemão te respondo: sim, e muito. Porém, não era desse tipo de estudo que eu estava, mas de algo mais formal – o que foi interrompido quando tive de optar entre trabalho e estudo ao fim da faculdade.

Diante dessa percepção, comecei a procurar locais onde pudesse dar continuidade aos meus estudos, concomitantemente ao trabalho na educação básica, e encontrei a UFSCar de Sorocaba, onde passei no processo seletivo, frequentei, vivi, e concluí o mestrado em Educação. Em uma das disciplinas que cursei, trabalhamos com narrativas autobiográficas, com a professora Bárbara, e foi nesse contexto foi que comecei a perceber algo sobre a dicotomia entre estudos e emprego. Acontece que, ao narrar minha trajetória de constituição como sujeito, percebi que independentemente do meu trabalho e do meu estudo existia um eu, alguém que existia acima de tudo.

Parece-me que constitui uma nova consciência de mim,

“de um si mais unificado, inventado por necessidade de coerência interior [...]. Assim, o trabalho biográfico permitia criar um discurso que, ao fazer-se, inventava a parte original de minha identidade de pesquisadora profissional, alimentava outras atividades, tais como meu trabalho. Finalmente, no plano existencial, essa tomada de consciência deu-me um horizonte de vida, marcado pela integração de pontos de vista e de práticas socialmente desconjuntas”. (JOSSO, 2007, p. 433)

Como pode perceber, conheci alguns autores que contribuíram nesse meu auto-(re)conhecimento, entre eles(as), a Josso, da qual utilizei essa asserção que fez sobre sua própria vida. A partir de seu texto *A Transformação de Si a Partir da Narração de Histórias de Vida* ela me ajudou a entender o seguinte:

“a história de formação só é possível como processo de conhecimento de um sujeito que postula e, portanto, imagina poder vir a ser esse sujeito plenamente. Assim, é preciso poder imaginar ser – e tornar-se efetivamente –, tanto único porque singular como reconhecível porque socialmente identificável” (JOSSO, 2007, p. 434).

Como isso é bonito, não é pai?! Mas isso traz algumas indagações que permeiam minhas preocupações atualmente, enquanto procuro estabelecer como será minha formação como doutor em Educação. A propósito, note que quando falo da minha formação, não estou falando somente de frequentar disciplinas, tampouco de escrever somente a tese, ou cumprir com os prazos e regras do programa, que também fazem parte do doutoramento. Falo aqui da (trans)formação de um sujeito que é filho, neto, pai, irmão, amigo, trabalhador e pesquisador, mas que, sobretudo, é (sou) o sujeito Fabiano. Deixo transparecer aqui que não basta eu concluir o doutorado, mas que desejo ser de fato um doutor em tudo que minha existencialidade permitir.

Contribui, pois, com esse processo o que Joaquim Barbosa assevera: que o processo de doutoramento se trata da minha inserção no cenário acadêmico. E, conforme o autor,

[...] também está em jogo, enquanto se realiza o trabalho de pesquisa, fazer acontecer a atividade de formação do sujeito pesquisador – aquele que, ao elaborar o trabalho em pauta, é capaz de desenvolver a noção do próprio trabalho e, mais ainda, aperceber-se de si” (BARBOSA, 2014, p. 8).

Em diálogo com Josso (2007), é a escrita de mim que me propiciará juntar essas duas metades, reatar essa dicotomia, pois apresentara-se uma possibilidade privilegiada de inserção na atividade acadêmica, e me permite almejar um projeto de mim:

[...] o que implica conquista progressiva e sempre em vir-a-ser de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e em nosso modo de vida. Pois, finalmente, a invenção de si pode tornar-se uma das formas tomadas pela posição existencial da intencionalidade, que se desdobra no cotidiano e não somente em situações ou contextos particulares (JOSSO, 2007, p. 436)

Claro, estou vivenciando esse processo, de forma que muito do que me compõe ainda precisa vir à tona, mas o espaço de uma carta não comportaria. Por isso, pai, sabendo que está em um lugar bom, conforto-me em poder dizer que seu sermão me serviu para começar a entender as diversas dimensões que me completam.

Itapetininga, 29 de junho de 2023.

De seu filho amado,
Fabiano.

PS: “Todas essas pequenas liberdades que se inscrevem certamente em pressões subjacentes como as finanças à disposição, as negociações familiares, as ofertas de alojamento, de lazer, de atividades culturais são igualmente marcadores da invenção de si no singular plural” (JOSSO, 2007).

Anexo IV



Programa de Pós-Graduação em Educação

*Apresentação do projeto parcial de doutorado***Pesquisa-Vida-Formação de um Pesquisador Narrativo Autobiográfico**

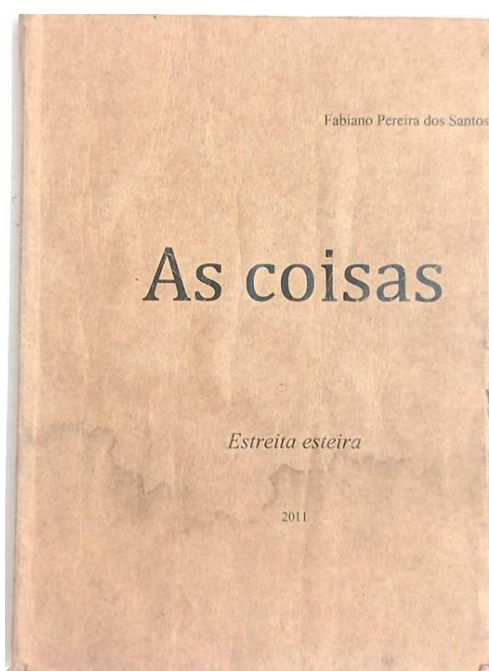
Fabiano Pereira dos Santos

Orientadora

Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Sorocaba,

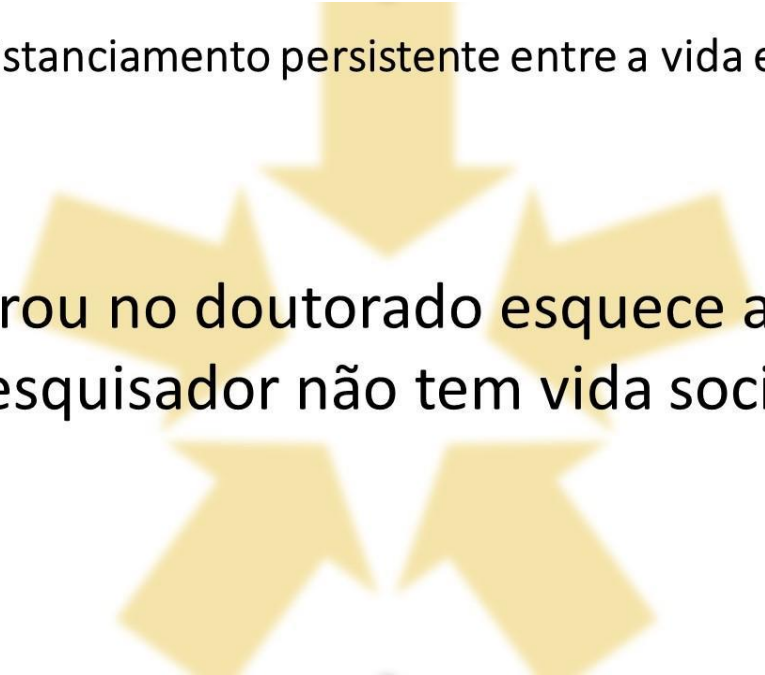
07 de dezembro de 2023.



***Havia um muro ao meu redor,
E não me permitia fugir.
Não era muro, era grade.
Mesmo assim não saí.
Na verdade, não sei o que era.
Por isso, continuo aqui.***

Fabiano Pereira dos Santos

Há um distanciamento persistente entre a vida e a academia



Entrou no doutorado esquece a vida!
Pesquisador não tem vida social!!!

Legado cartesiano

Corpo x mente

“Nessa perspectiva, torna-se impossível o sujeito por inteiro. Ele sempre será parcial [...]”

“[...] queríamos ou não, a vida contemporânea nos envolve e insere em um contexto de complexidade e de múltiplas faces [...]. (Barbosa, 2014, s./p.).

Sujeito pós-moderno de Hall

Multiplicação das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”;

Capacidade de assumir “identidades diferentes em diferentes momentos”;

Academia: *habitus e locus*.

Intensifica a sensação do sujeito diante da sua inserção em espaços-tempos diversos.

Situações discursivas (auto-bio-hetero)narrativas.

Ressoam na identidade.

Elaboração e intensificação da fragmentação do sujeito em **dimensionalidades**.

Sujeito pós-moderno de Hall

“Identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente”;

“Impossibilidade de (re)unificação”.

Multidimensionalidades

3: “de um lado o profissional, do outro o pessoal, e ainda o acadêmico, mas nunca completo, inteiro [...]” (Barbosa, 2014, s./p.).

2: Frantz Fanon em *Peles Negras Máscaras Brancas* (2008), que “o negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro (Fanon, 2008, p. 33).

3x2=6

Narrativa e coerência interior

Hall (2006): “Se sentimos que temos uma identidade **unificada** desde o nascimento até a morte é apenas porque **construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos** ou uma confortadora “**narrativa do eu**” (veja Hall, 1990 *apud* Hall 2006).

‘Narrar já é “refletir sobre” os acontecimentos narrados’

(Ricoeur, 2010, p.103).

Ao narrar episódios independentes de forma a constituir uma totalidade, uma forma de inteligência que promove a síntese do heterogêneo se manifesta no/para o sujeito.

Narrativa e coerência interior

“[...] o trabalho biográfico permitia criar um discurso que, ao fazer-se, inventava a parte original de minha identidade de pesquisadora profissional, alimentava outras atividades, tais como meu trabalho pictural e me ajudava ainda a inventar a especificidade de minha identidade de artista profissional [...]. [...] essa tomada de consciência deu-me um horizonte de vida, marcado pela integração de pontos de vista e de práticas socialmente desconjuntas” (Josso, p. 433).

Narrativa e coerência interior

A integração de identidades distintas advém da criação de um discurso biográfico coerente.

A criação de um discurso biográfico coerente resulta da conscientização.

A consciência é geradora do discurso biográfico (eu) promotor da integração de identidades distintas.

EU: unidade transcendente.

Dos estados, das ações e das qualidades.

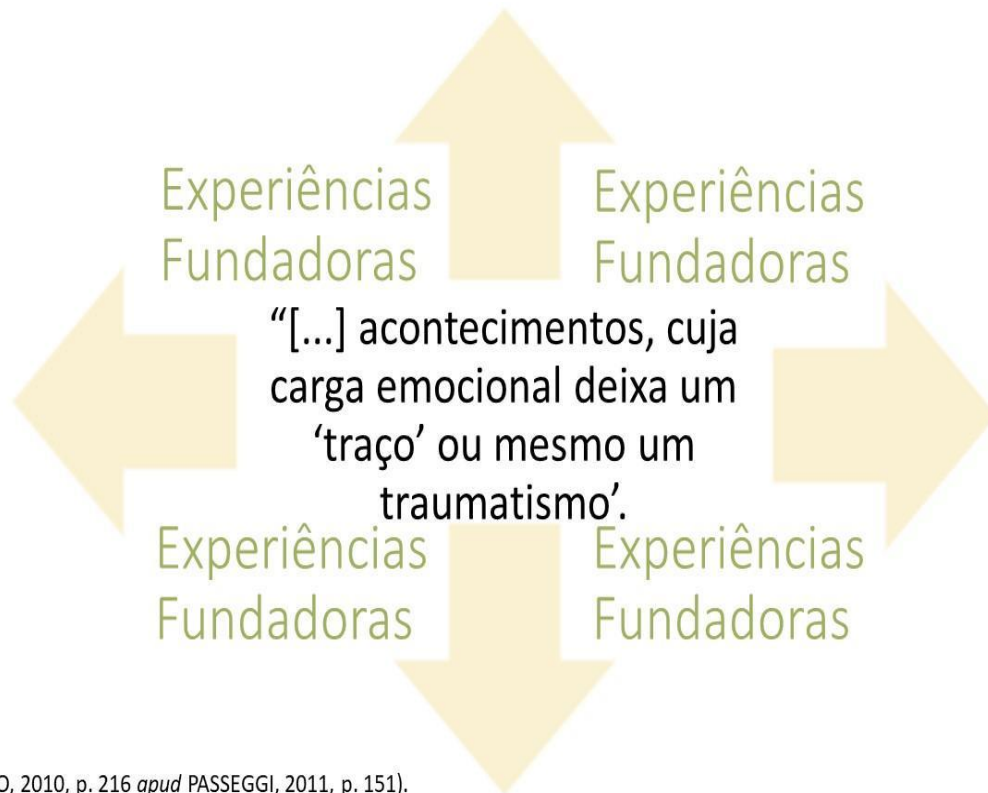
“É um polo transcendente [*da consciência*] de **unidade sintética** [...]. Só que este polo aparece apenas no mundo da reflexão” (Sartre, 1994, p. 59 *apud* Belo, 2014, p. 169). [...]

Reflexividade narrativa

Passeggi (2011), “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar **sentido às suas experiências** e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se (p. 147).

Larrosa (2020), experiências do “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Para Barbosa (2014), as **experiências** (práticas e subjetivas) devem ser levadas em consideração quando o que se busca é uma formação ampla do autor-cidadão.



(JOSSO, 2010, p. 216 *apud* PASSEGGI, 2011, p. 151).

Quais marcas se evidenciam ao passo
que se desenvolve o percurso de
constituição do pesquisador-autor-
cidadão autobiográfico narrativo?

Problema de pesquisa.

Tese como momento charneira

“momentos de reorientação que se articulam com situações de conflito, e/ou com **mudanças de estatuto social**, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos)” (JOSSO, 2010, p. 70).

Doutoramento

Por que a abordagem narrativa autobiográfica

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) apontam a estreita relação entre docência, formação e profissionalização do **pesquisador-docente-orientador** em sua trajetória de vida acadêmica.

Situação de conflito: multidimensionalidade



Pesquisador-
docente-
orientador.



Tensionamento: **dimensionalidades acadêmica** (imagem 1) e **profissional** (imagem 2).

Objeto: **experiências acadêmicas** e **profissionais**.

Objetivo geral

Apresentar as marcas (objetivas e subjetivas) oriundas do mEU processo de constituição como pesquisador-autor-cidadão, a partir da análise de seus elementos reveladores de interfaces (coerências e incoerências) entre as diferentes dimensionalidades.

Capítulos

I – Apresentação da minha trajetória de vida.

Até o momento da entrada no NEPEN;

II – Narrativas desenvolvidas na dimensionalidade acadêmica.

Quais narrativa? Cartas, diários, crônicas e outros documentos narrativos. Pluralidade de dispositivos.

Por quê? Evidenciar as particularidades das narrativas produzidas nessa dimensionalidade.

O que poderemos encontrar? Nuances do contexto que integra a dimensionalidade: aspectos burocráticos, éticos, estéticos e epistemológicos.

Capítulo

III – Narrativas desenvolvidas na dimensionalidade docente.

Quais narrativas? Relatórios mensais produzidos a partir da abordagem narrativa autobiográfica. Intencionalidade autobiográfica.

Por quê? Evidenciar as particularidades das narrativas produzidas nessa dimensionalidade.

O que poderemos encontrar? Nuances do contexto que integra a dimensionalidades: aspectos burocráticos, éticos, estéticos e epistemológicos.

Capítulo

IV – Análise compreensiva hermenêutica.

Como? Por meio da categorização dos aspectos discursivos/existenciais comuns e diferentes entre as duas dimensionalidades.

Por quê? Para evidenciar as marcas constituintes do sujeito.

Recurso teórico: polifonia de Bahktin. Memória, história e esquecimento de Ricoeur.

Capítulo

V – Síntese heurística - Integração das dimensionalidades.

Como? Analisando as coerências e incoerências do eu diante das suas atuações nas diferentes dimensionalidades.

Por quê? Para buscar a conscientização e coerência interdimensional por meio da síntese do heterogêneo.

Abordagem metodológica: Narrativa autobiográfica

Recurso teórico: *biografema* de Roland Barthes, *transcendentalidade* do eu de Sartre

Anexo V

Crônica apresentada no encontro do NEPEN do dia 19 de outubro de 2023, na ocasião da pré-qualificação de mestrado do colega Leandro.

Colorindo a Inocência

Por Fabiano Pereira dos Santos

[...] um passado que não passa – e que remete tanto aos ancestrais e seus reverenciados saberes, quanto aos antepassados, com suas vivências e sofrimentos, hoje reproduzidos nos périplos dos descendentes (Duarte, 2020, p. 82).

Quando somos crianças, temos como virtude a incapacidade de dissimular aquilo que habita nossas formas de entender o mundo a nossa volta. Esse “dom” da sinceridade, sendo manifesto muitas vezes por meio de operações comparativas diante da observação do que é imediato, concretiza algo diferente do que é apresentado objetivamente. É dessa forma que, na minha meninice, sabia diferenciar razoavelmente meu pai da minha mãe, e ela da minha avó, não só pela sua aparência, mas também pelos sentimentos que mantinha por cada uma dessas figuras.

Mas não só isso, me era dada a capacidade de diferenciar a doçura da banana da acidez de uma laranja, e esta de um abacate caído da árvore frondosa da frente da casa da minha avó, com o qual eu criava uma, duas, três vaquinhas e um boi ao inserir palitos de fósforo em forma de patas e fixar um abacate maior a um menor que seria a cabeça do meu gado. Parece óbvio, por isso, que a comparação exige mais do que o reconhecimento de formas e qualidade próprias do objeto. Ela não está somente no sujeito, tampouco no próprio objeto. Está estruturada a partir do discurso, tendo ele sua origem na cultura e nos sentidos estabelecidos a partir dessa.

Fui levado a tal percepção muito cedo, enquanto ainda não tinha a desenvoltura necessária para entender esse processo ou expressá-lo de forma a compartilhar com os outros. No entanto, apesar de não saber exprimi-lo, de forma a tirar proveito da minha sinceridade infantil, pude senti-lo, profundamente, e atribuir sentidos íntimos a isso. De início, percebi que meus vizinhos vindos de outra cidade com nome de santo tinham televisão colorida, videogame, roupas bonitas e até mesmo um carro. Por outro lado, minha família ainda colocava palha de aço na antena da TV monocromática para que pudessem assistir às novelas no período noturno, de modo a economizar na conta da energia elétrica. Essa comparação inevitável me fez perceber o quanto éramos

pobres, pois, mesmo eles não sendo ricos, e, sobretudo, meus amigos, eu ainda tinha que fazer meus próprios brinquedos com o que a natureza me dava.

Saber da minha pobreza me levou a senti-la também, quando, certa tarde, estava brincando de carrinho de rolimãs e minha outra vizinha, da minha idade, chegou com seu novo brinquedo: um patim roller. Claro, quis apostar corrida com ela na calçada mais lisa do bairro e acabei perdendo na primeira vez. Isso arranhou meu ego e logo pedi uma revanche, pois os outros garotos passaram a caçoar de mim.

Quando fomos para a próxima raia, estava decidido que iria ganhar e, no grito de já, bati ambas as mãos no chão o mais forte que pude, impulsionando rapidamente meu carrinho e tomando grande vantagem em relação a ela. Em determinado ponto do percurso, tive que desviar de um buraco e acabei por cruzar seu caminho. E, em desabalada carreira que ela vinha, não conseguiu frear nem desviar, e acabou se chocando com minha “máquina”, caindo por cima de mim e depois se ralando no chão.

Assustado e ralado, tentei ajudá-la a se levantar. Mas, colérica que estava por ter ferido seu novo brinquedo – pouco importou para ela ter machucado seu joelho, ela só queria saber de me xingar, com palavras bobas, próprias das ofensas da nossa idade. Quando se cansou xingar parada, foi para sua casa chorando e xingando mais, até que não pude mais ouvi-la ao longe.

Por um momento, comecei a conversar com meu irmão e os outros meninos da rua, todos nós analisando a situação e definindo quais foram os motivos do grande acidente. Contudo, não estava no tópico da nossa conversa as consequências posteriores da situação, tampouco a próxima comparação a que seria submetido.

Quando menos esperávamos, surge no baixo muro à frente da calçada em que estávamos, a figura na mãe da menina, com olhos inchados de sono e cabelo desgrenhado. Se voltou com esses olhos ferozes para minha direção e falou... xingou... ofendeu, mas eu pouco entendia o que ela estava dizendo. Até que, em determinado momento, escutei duas palavras que encerraram com maestria seus impropérios, quais sejam, macaco preto.

Até então eu adorava subir o mais alto possível no abacateiro da minha avó e nas outras árvores da vizinhança, e ter a qualidade dos macacos, porque isso era uma das nossas brincadeiras de infância preferidas, entre as possíveis. Mas a associação dessa qualidade que tínhamos em comum com os primatas com preta me fez perceber algo diferente.

Aquilo me doeu mais que todas as ofensas que já havia ouvido de mãe e filha. Me fez perceber que somente eu e meu irmão tínhamos a pele escura, entre todas as crianças que brincavam conosco. Também fez com que as crianças chegassem a tal percepção e nos olhassem com certa diferença naquela situação. E, posteriormente, como ficou claro, por exemplo, quando me apaixonei por uma das nossas vizinhas e ouvi algo parecido quando estava flertando com ela.

Mais do que tudo, minha vizinha ter me chamado de macaco preto criou uma subcategoria entre as crianças, as quais, exceto eu e meu irmão, já não poderiam mais ser chamadas de macaco quando subíssemos nas árvores. Esse xingamento nos inseriu em uma outra espécie de comparação, que não seria mais restrita ao melhor macaco escalador de árvores em relação ao menos ágil. Doravante, por ser o macaco preto, conforme definiu a mãe da nossa vizinha, passaram a existir aqueles que não eram mais macacos, porque não eram pretos.

Quando recobrei a consciência, corri para dentro de casa e, aos soluços, falei para minha mãe sobre o ocorrido. Vi que ela também tinha a pele mais escura do que minha avó, e que meu irmão mais novo era branco como todos os nossos vizinhos. Vi que somente minha mãe, meu irmão do meio e eu éramos pretos, e que todos a nossa volta eram brancos. E chorei por ser diferente. E chorei por ser macaco. E chorei por ser preto. E chorei até minha mãe não aguentar mais... Ao ponto de, em sua simplicidade, com raiva e sem freio na língua, dizer que macaco preto era o que estava no meio da perna daquela vaca.

Desde então, percebi que a comparação não se esgota em um aspecto somente. Por envolver o discurso, tem nuances implícitas à enunciação, as quais procuram ocultar tudo o que há de comum, e que é revelado com o passar da primeira emoção. Com isso, desde meninos fomos ensinados por ela que não éramos crianças como as filhas delas, mas que tínhamos muito em comum. Éramos pretos e, mesmo sendo a minoria, não éramos piores ou melhores que suas filhas e as outras crianças com quem brincávamos.

Essas comparações já não eram mais necessárias...

Anexo VI

Convite de um amigo feito no dia 15 de novembro de 2023:

Essa sexta-feira vai rolar na Escola Abílio Fontes, um conjunto de atividades sobre o dia da Consciência Negra. Eu vou proferir uma palestra sobre a seguinte pergunta "Por que uma pessoa negra vota em um branco racista?"
Queria saber a sua resposta.

Carta-resposta a ser lida no dia 20 de novembro de 2023 pelo meu amigo:

A síndrome de Estocolmo: consequências da negação do “nóis”

*Esse não é mais seu, oh, subiu
Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu
Nóis é isso ou aquilo, o quê? Cê não dizia?
Seu filho quer ser preto, ah, que ironia...
Racionais MC's*

Dizer que esses versos produzidos por um grupo de jovens negros e pobres da periferia de São Paulo possa soar como algo constrangedor para qualquer família abastada, cuja tez seja branca, não é nenhuma novidade. Em se tratando de obviedades, tal linguagem figurada pode ser interpretada de maneira denotativa por eles, até mesmo conferindo aos poetas um ato criminoso; fazendo com que essa pequena estrofe ressoe como uma confissão de sequestro.

De toda forma, essas interpretações e suas consequências não parecem ser tão absurdas quando vindas daqueles que procuram manter uma posição social construída e passada de geração em geração pelos seus antepassados brancos, os quais procuram manter sua posição em uma elite social do nosso País. O que causa estranhamento, pelo menos para mim, é que algumas famílias de cor de pele preta ou parda, o que institucionalmente vem recebendo a denominação de negros, se sintam afetados negativamente pelo teor desses versos. Tal afetamento, parece-me, tem origem nos termos “isso”, “aquilo” e “o quê?”, todos eles pronomes, sejam indicativos ou interrogativos, referidos ao sujeito “nóis” que expressa a personificação do eu-lírico negro da canção.

Passemos, então, a procurar entender como esses pronomes podem ser perigosos para a autoimagem dos negros e porque esses tendem a negar as

qualificações implícitas nos pronomes. Culturalmente, no Brasil, é hábito associar o “nóis” a uma série de referentes pejorativos implícitos nos pronomes “isso” e “aquilo”. Predomina na referenciação desses pronomes um processo argumentativo de indução construído diariamente pela mídia e reforçado nas nossas diversas instituições sociais.

No caso da mídia, por exemplo, os programas sensacionalistas fazem questão de destacar a imagem do sujeito que cometeu um assassinato, sendo ele negro; fazem questão de destacar a imagem de um sujeito que cometeu um roubo e foi capturado pela polícia, até mesmo quando o criminoso foi acorrentado à garupa de uma moto pelas forças policiais, para exibir publicamente o tratamento dado a esse indivíduo; fazem questão de mostrar que outro criminoso sequestrou a filha do dono de tal empresa quando o bandido foi negro... Em suma, o processo indutivo construído intencionalmente (POIS ISSO NÃO É FORTUITO), induz o espectador a assumir que o negro está associado à criminalidade, sendo uma máxima, portanto, admitida, que “todo negro é bandido”.

Dessa forma, o “isso” é referenciado ao assassino, assaltante, sequestrador etc., o que qualquer sujeito bem-intencionado quer afastar da imagem de si, ou seja, tonar um “aquilo” relacionado ao “nóis” que expressa o eu-lírico da canção, que é diferente do “eu/mim/me”. O que esse sujeito negro não percebe é que para a elite social ele também é o “nóis”.

Ele é o “nóis” quando vai disputar uma vaga de emprego e alguém com menor qualificação consegue o cargo por ser branco; ele é o “nóis” quando está na fila do supermercado e a atendente branca passa o cliente semelhante a ela na sua frente sem nenhuma justificativa, pois o sujeito negro muitas vezes se sentirá constrangido em questionar o porquê da preferência – e se questionar ainda pode ser culpabilizado como agressivo, apressado, sem paciência etc.; ele é o “nóis” quando está passando em uma calçada de via pública e muito a sua frente vê a naturalidade com que uma mulher branca cruza com um homem da sua cor sem esboçar reação alguma, mas quando cruza com esse “nóis” ela faz questão de agarrar sua bolsa com as duas mãos. Ou ainda, ele é o “nóis” quando o funcionário branco recém-contratado recebe a chave da seção/setor/repartição, enquanto ele que trabalha lá há muitos anos não teve esse privilégio. Com esses reforços, todas as instituições sociais fazem questão de demonstrar que ele sempre será o “nóis” a vista dos brancos.

De todas as formas, e com os mais variados graus, portanto, o sujeito negro tem justificativas para não querer ser o “nois”. O “nóis” é aquele que sofre os preconceitos, os mesmos dos quais ele quer se libertar. Entretanto, o que o sujeito negro talvez não se dê conta é que uma das estratégias utilizadas para o manter nessa situação de opressão, talvez a mais forte dela, é tirar uma das bases da cultura dos seus antepassados e na qual se localiza a força desse povo que SOBREVIVEU até os dias de hoje apesar de tudo que é feito para que não consiga. Trata-se do senso de comunidade – do sentir-se semelhante aos seus semelhantes, do sentir-se como um “nóis”.

As origens desse processo - não deveria ser novidade para ninguém com ensino fundamental completo – tem seu início no sequestro do povo negro do continente africano, quando alguns foram separados dos seus semelhantes e trazidos à força para as terras que hoje chamamos de Brasil. Chegados aqui, eram separados em fazendas, e nas fazendas acorrentados e separados de seus filhos, como nos revelou Castro Alves, no poema Tragédia no Lar, ao dizer em um de seus versos que “Ser mãe é um crime, ter um filho - roubo!”.

Quer dizer, nunca quiseram que mantivéssemos nosso senso de comunidade. Querem, de fato, intencionalmente, fazer com que nos vejamos como inimigos uns dos outros. E assim, sob constantes opressões, somos levados a nos conformar com a situação, até mesmo assumindo a posição de capitães do mato para nos protegermos da letalidade das ações dos opressores tendo em vista nos separar.

Os estudos das relações do oprimido com o opressor têm suas origens no pensamento de Frantz Fanon, em sua curta, mas impactante obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, na qual o autor afirma que “o negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro” (2008, p.33). Nessa dinâmica, se justifica uma maior espontaneidade em se comunicar dos negros com os negros, entre os quais pode até aparecer uma sensação de superioridade recíproca de um para com o outro. E, por outro lado, há uma maior preocupação comunicativa quando dos negros com os brancos, a qual, mais do que respeito, pode representar uma submissão, ou medo de retaliação.

Sendo interpretada por Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, a relação opressor-oprimido ganha novas dimensões e nos leva a compreender nuances que se operam dentro de uma das mais importantes instituições sociais contemporâneas,

ou seja, a escola. Como nos legaram os estudos de Bourdier-Passerom quanto à reprodutibilidade das relações estabelecidas pela instituição escolar, a escola pode ser encarada como *locus* reprodução das relações de submissão do negro para com o branco, de forma que a situação de um negro que apoia o opressor pode não ser somente uma ingenuidade, mas sobretudo um reflexo do que lhe é imposto e exposto inconscientemente.

Outrossim, tanto Freire, quanto Fanon nos fazem perceber que a situação de opressão sofrida pelo povo negro resulta em psicopatologias severas, as quais afetam diretamente a autoimagem do sujeito negro. Como consequência dessas psicopatias, em uma forma de esquizofrenia somos levados a não nos identificar com o “nóis”, mas com o opressor. Somos levados a querer ser como os opressores. Se levamos em consideração que nossos antepassados foram sequestrados de sua terra, e que sequestram nossa maneira comunitária de ser, podemos reduzir *ad absurdum* que sofremos de uma síndrome de Estocolmo. Sofrer dessa síndrome faz com que alguns de nós, além de manter um ódio profundo pelos seus semelhantes, passem a amar seus opressores e querer ser a imagem e semelhança deles.

Talvez essa moléstia psicológica possa, por sua vez, responder por que uma pessoa negra vota em um branco racista nas nossas eleições. Se não responde, ela evidencia, pelo menos, a necessidade de nos conscientizarmos enquanto comunidade. Conscientizando-nos disso talvez possamos pôr em pauta uma nova ordem, na qual escolhamos um de “nóis” para nos representar, em detrimento do opressor e de suas estratégias as mais nefastas possíveis que visam a nos separar...

Anexo VII

Este texto foi apresentado na reunião do NEPEN do dia 28 de setembro, como forma de dialogar com a pré-arguição do texto de doutoramento da colega Simone Rocha.

Tensões na Docência: reflexões sobre práticas inclusivas e identidades pedagógicas

É preciso voltar a pensar em nossa relação com aquilo que difere do que cremos ser nós mesmos. É preciso não só a sinceridade, a transparência ou a constrição. É preciso algo mais.

Carlos Skliar

A docência é uma prática social complexa, para a qual estabelecemos finalidades de aprendizagens, tomando como elemento mediador o processo de ensino (Tardif, 2012). Sendo desenvolvida a partir de práticas institucionalizadas e até mesmo burocratizadas, cuja intencionalidade educativa pode ser tomada como seu fator distintivo, em algumas situações aprender e ensinar são entendidos como processos completamente díspares, que se desenvolvem independentemente, contrariamente ao que propõe Paulo Freire (1996). Nessa perspectiva dicotômica, caberia exigir uma série de habilidades e competências de ensino do profissional da docência - expressas nos editais e cobradas em certames, por exemplo -, para que a aprendizagem se concretizasse junto a um público-alvo parametrizado, normatizado.

Embora isso se revele um desejo otimista, o simples anúncio formal(izante) dos requisitos profissionais não é capaz de configurar a tão “sonhada” padronização dos(as) estudantes, pois as práticas de ensino-aprendizagem nos fazem perceber a impossibilidade da existência de estudantes “estandardizados”. Ao contrário do que teorias e normas estabelecem, nas práticas educativas nos deparamos com uma diversidade de seres com saberes e não saberes, com habilidades e competências (ou sem elas), com desejos e emoções (ou mesmo apatia). Enfim, tudo o que não temos é algo normal, ou comum.

Essa situação, *per se*, impede que haja uma formação inicial, ou mesmo continuada, adequada para cada sujeito específico, de modo a se atingir a finalidade de aprendizado comum a todos os estudantes. A princípio, isso poderia ser aceito como uma falha no atendimento à diversidade, a qual não poderia jamais ser contemplada nos próprios editais dos certames de maneira assertiva. Mas essa

fragilidade se agrava, sobretudo, quando deslocamos nosso olhar para a inclusão de pessoas com deficiência.

Nesse caso, as inúmeras referências teóricas e normativas provocam uma sensação de estarmos preparados para promover a inclusão e de sermos capazes de desenvolver aprendizados junto a esses(as) estudantes. Como Skliar (2019) alerta, isso representa um “otimismo consensual”, sob o qual pontos sensíveis envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estão camuflados. Em sua reflexão sobre esse processo, Skliar afirma o seguinte:

Embora agora se assista a uma sorte de complacência generalizada, um otimismo consensual acerca do lugar educativo comum, trata-se, sem dúvida, de uma calma tensa, de uma espécie de relação ainda afetada pelas distâncias siderais e pelas reiteradas incompreensões (SKLIAR, 2019, p. 67).

Em outras palavras, o fato de termos feito uma graduação, passado em concurso e de conhecermos as normativas institucionais nos cria uma falsa ilusão de que estamos prontos para não só reconhecer a diversidade (sob a qual se camufla a normatividade), mas também para atingir a finalidade educativa junto ao diverso.

É possível encarar essa sensação de segurança como uma forma de ingenuidade sobre a qual baseamos nossos discursos pedagógicos, até mesmo entre os nossos pares. Embora sensação nos afaste do desconforto momentâneo, essa própria ingenuidade nos impede de reconhecer as distâncias e incompreensões, ou seja, de assumir a existência desses pontos sensíveis relacionados à temática.

Podemos até ignorar esses pontos sensíveis sob nossos inflamados discursos pedagógicos, mas até certo ponto somente, no limite de quando as situações se materializam. Para mim, o processo de materialização se desenvolveu em diversas situações da minha carreira docente na educação básica, sendo que, para cada caso, procurei desenvolver estratégias diferentes para atender os sujeitos em suas especificidades.

Essas experiências na educação básica, muitas vezes não contempladas nas teorias e normatizações institucionais, me causaram essa sensação confortável de que estaria pronto para todo tipo de estudante. Entretanto, ao contrário do que pensei, quando comecei a lecionar em uma faculdade pública (FATEC), me deparei com o caso de um estudante diagnosticado com autismo severo, e que não sabia nem ler nem escrever. Apesar da minha ingenuidade em pensar que não encontraria tal perfil

de estudantes na faculdade, ele estava lá, em carne, osso, conhecimentos e emoções, conforme tratou logo de me inteirar, anunciando que não havia desenvolvido competências de leitura e escrita.

Nessa situação, apropriando-me novamente do que diz Skliar (2019):

Já não se trata apenas da preocupação pelos novos, por aqueles que entram no mundo e encarnam a novidade, mas por essa figura claro-escuro que já não está fora das escolas, em instituições fechadas, longe da nossa vista, mas dentro delas ou a ponto de envolver o nosso olhar (p. 67).

De fato, saber dessas fragilidades e da coragem do estudante ao revelá-las me revolveu o olhar para alguns pontos sensíveis, provocando sentimentos contraditórios em mim. Por exemplo: se, por um lado, como professor da disciplina Fundamentos da Leitura e Produção de Textos eu deveria conduzi-lo em seu aprimoramento como leitor e escritor, conforme define a normatização institucional; por outro, eu queria integrá-lo a sociedade, permitindo a ele vivenciasse esse momento único nas nossas vidas que é cursar uma graduação, de acordo com proposições teóricas.

Para dizer de outra forma, ver, sentir, conviver com o estudante real (não o ideal) me despertou pensamentos contraditórios, os quais estão relacionados às minhas problematizações a respeito das possibilidades de existência de um “sujeito-uno”, “autocentrado”, “absoluto”. Ao que Skliar deixa entrever e o que o exemplo trazido faz exemplificar, é necessário desmitificar a essa possibilidade. É preciso ir na direção de “[...] uma teoria da fragilidade, da debilidade, do fragmentário, da vulnerabilidade, do incompleto, e já não como condição precária, de agonia, porém como aquilo que nos faz humanos. (Skliar, 2019, 60).

Quanto a isso, me questiono sobre essa possibilidade e seus limites de aplicação, pois observamos que, no exemplo, as próprias normatizações e teorias podem entrar em choque, fazendo com que eu me sentisse hesitante diante da necessidade de tomada de decisão sobre como desenvolver o ensino. Imaginemos, então, que naquele contexto institucional eu me fixasse somente na finalidade da disciplina que ministro, em detrimento do que aprendi com a teoria, ou o processo contrário. Avançando, isso seria criar diferentes identidades para me adequar *ipsis literis* ao que é estabelecido em cada espaço-tempo no qual desenvolvo práticas sociais e me isentar de prováveis responsabilidades éticas e de algumas consequências concretas.

Finalmente, é claro que nas instituições são exercidos processos coercivos, porém a equalização, sobretudo, é feita pelo próprio sujeito. Dessa maneira, uma miríade de identidades para um único sujeito parece ser algo custoso a sua genuinidade, a sua autenticidade. Esse fracionamento, portanto, não ajuda no enfrentamento de pontos sensíveis com os quais podemos nos deparar, em especial, quando tratamos da educação inclusiva. Pelo contrário, ele nos permite revestirmo-nos de carapuças estabelecidas pelas teorias e normatizações, as quais nos levariam a deixar escapar o elemento equalizador, ou, mais especificamente, ocultar a inteireza do próprio sujeito.

Anexo VIII



Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas
sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente
NEPEN



Sessão de Qualificação de Tese

<https://meet.google.com/wez-wgsu-sst>

Orientadora: Orientadora: Profa. Dra. Bárbara C. M. Sicardi Nakayama

Banca

Profa. Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril – UFSCar – So

Prof. Dra. Solange Ap. da Silva Brito – SMES / NEPEN

Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais – UFMA

Prof. Dr. Marcelo Furlin - UMESP

Suplentes

Prof. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues - UniPampa

Profa. Dra. Claudia Maria Duran Meletti – NEPEN

Sorocaba, 03 de outubro de 2024



**Da fragmentação
à escrita de corpo aberto**

Fabiano Pereira dos Santos

“Eu não tenho paredes. Só tenho horizontes!” Mário Quintana (pud Fonseca, 2013)

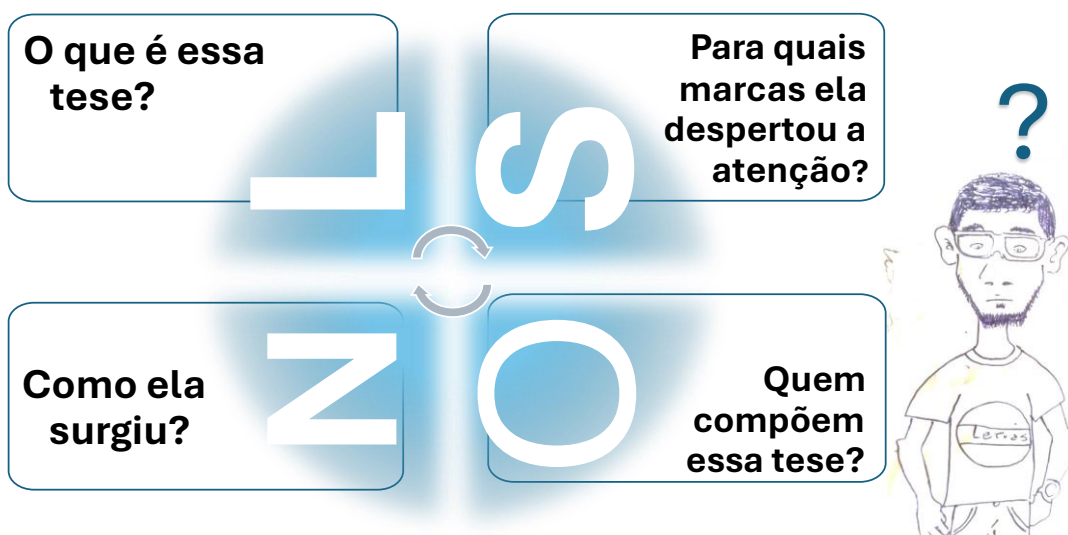
• **Deus me Projeta de Mim (link)**

• *Chico Cesar*

“Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber

Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído, espalhar bem -querer [...]”

Organização da exposição



Presente de um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental no ano de 2014.



Neto, filho, irmão, primo, cunhado, pai e tio.



Planos de Vida: “[...] Amplas **unidades** práticas que designamos vida profissional, vida familiar, vida de lazer etc.” (Ricoeur, 2014, 167).

A importância do contexto

As unidades práticas que constituem os diferentes **planos de vida (PV)**

são desenvolvidas por meio de ações em

campos da atividade humana (CAH).

(Bakhtin, 2006)

CAH acadêmicas:

Variação linguística social - determinados social e culturalmente;

Práticas culturais especialmente ritualizadas constituem o plano de vida acadêmico são desenvolvidas em contextos altamente formalizados;

Linguagem figurada?

“Entrou no doutorado – esquece a vida”!!!

Doutorolândia

“Pesquisador não tem vida social!!!;



Sujeito pós-moderno de Hall (2006)

“Identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente”;

“Impossibilidade de (re)unificação”.



Doutorolândia.

“Licença Artigo 202”

Convênio UFSCar
– Univesp

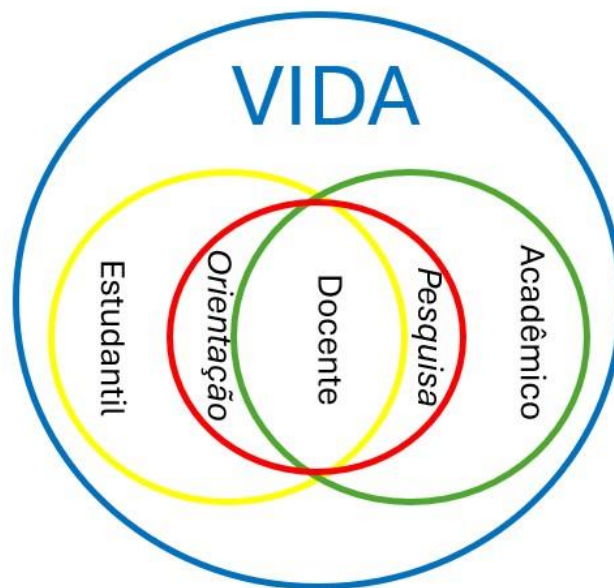
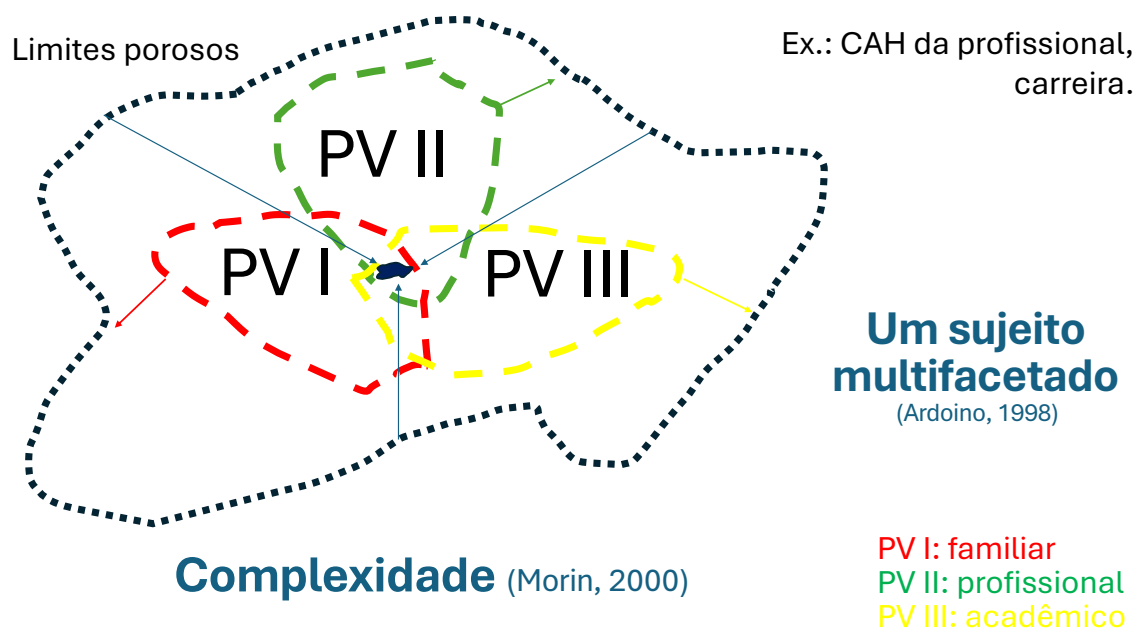


Imagem 1: confluência dos planos de vida para a docência.



Problema

Quais **marcas** do **processo de formação** do **sujeito multifacetado** (pesquisador-[do]discente-orientador), situado em **ambiente complexo**, se revelam mediante reflexividade narrativa?

Imagem 1: confluência dos planos de vida para a docência.

Solução de Hall

“Se sentimos que temos uma **identidade unificada** desde o nascimento até a morte é apenas porque **construímos uma** cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "**narrativa do eu**" (veja Hall, 1990 *apud* Hall 2006).

Metodologia

Abordagem **autobiográfica** como fonte e suporte de reflexão (Nóvoa, 2014; Abrahão, 2011; Passeggi, 2023);

Multirreferencialidade como estratégia de compreensão (Ardoino, 1998);

Reflexividade narrativa como fundamento e princípio do meu processo formativo (Josso, 2010);

Perspectiva de **pesquisavidaformação** ampla do sujeito como propósito formativo (Nakayama et al., 2023);

Objetivo geral

Refletir sobre o processo formativo do sujeito multifacetado (pesquisador[do]discenteorientador), a partir da identificação de marcas suscitadas mediante reflexividade narrativa autobiográfica desenvolvida em contexto complexo.

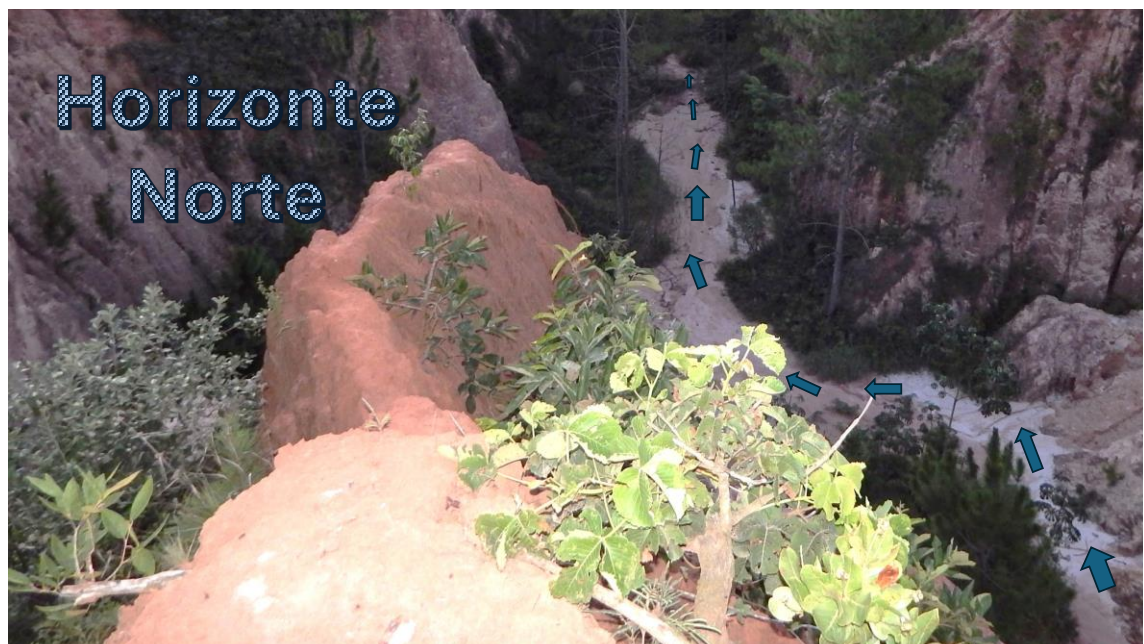
Objetivos específicos

Apresentar a possibilidade de formação ampla do sujeito multifacetado inserido em contexto de complexidade.

Refletir sobre o processo formativo a partir das marcas que ele despertou.

Buscar uma compreensão sobre o instrumento de desenvolvimento do processo formativo, mediante reflexão sobre o próprio processo de reflexão - metacognição.

Apresentar o percurso de vida como elemento mediador para a integração pesquisa vida formação.



2022 Historicidade da tese



Como ela surgiu?

Fontes autorais como material de reflexão

Estado de imersão completa

Concepção da ambientese

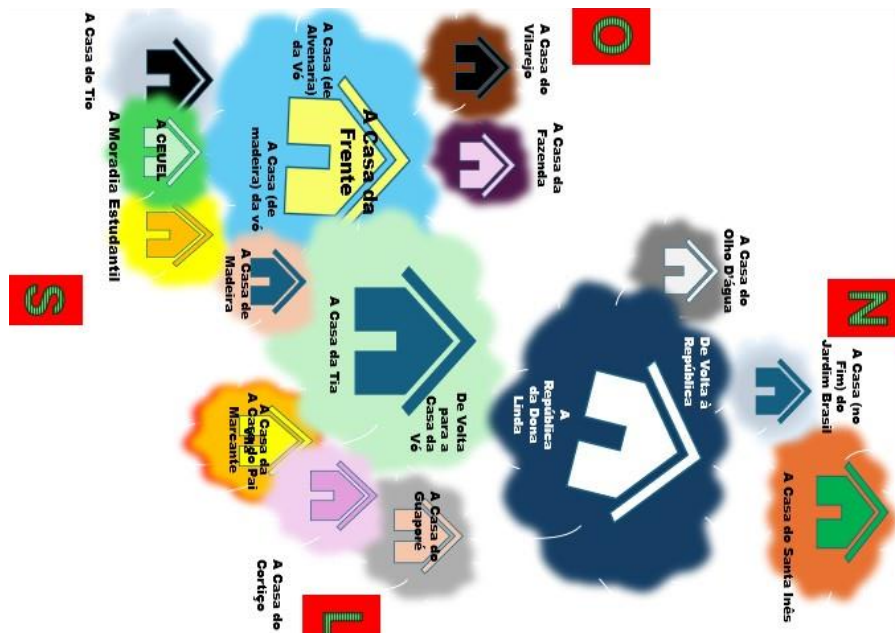


Horizonte Oeste



**Quem
compõem
essa tese?**

Quem compõem essa tese?





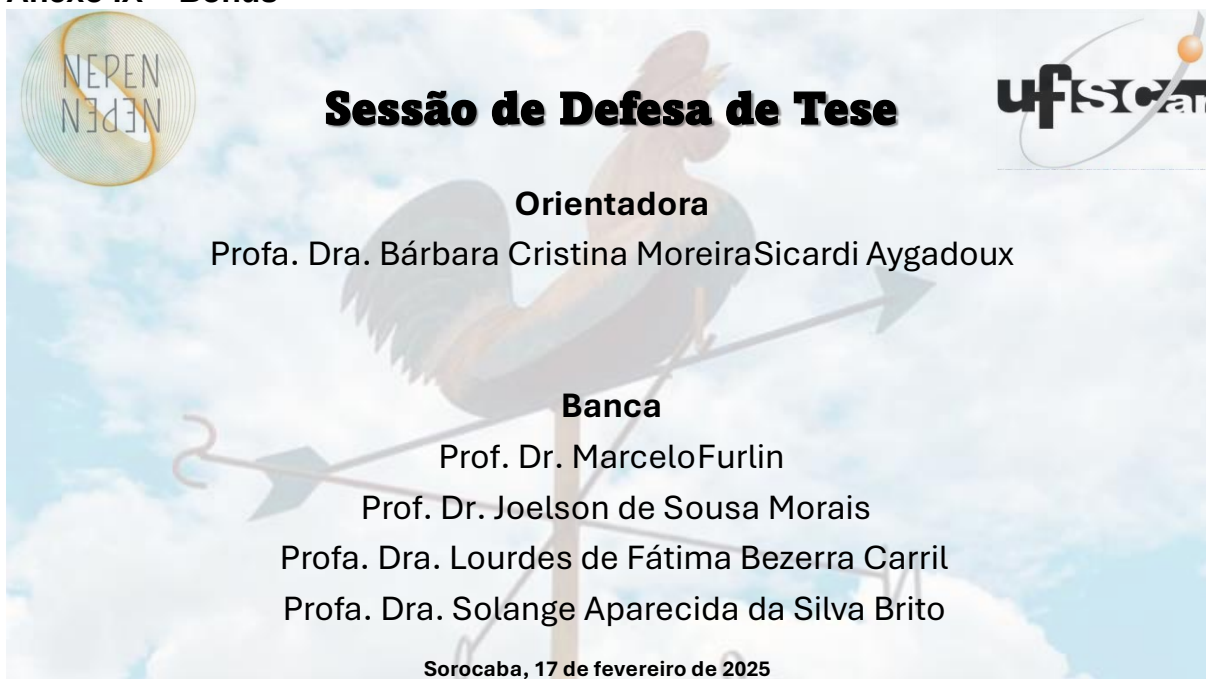
Para quais marcas ela despertou a atenção ?

Escrita de corpo aberto

(Maldonado-Torres, 2018)

Imagem de fundo: logotipo do Jornal Jovens em Ação da Escola Estadual Ernestina Loureiro Miranda de Itapetininga.

Anexo IX – Bônus



Sessão de Defesa de Tese

Orientadora
Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux

Banca
Prof. Dr. Marcelo Furlin
Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais
Profa. Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril
Profa. Dra. Solange Aparecida da Silva Brito

Sorocaba, 17 de fevereiro de 2025

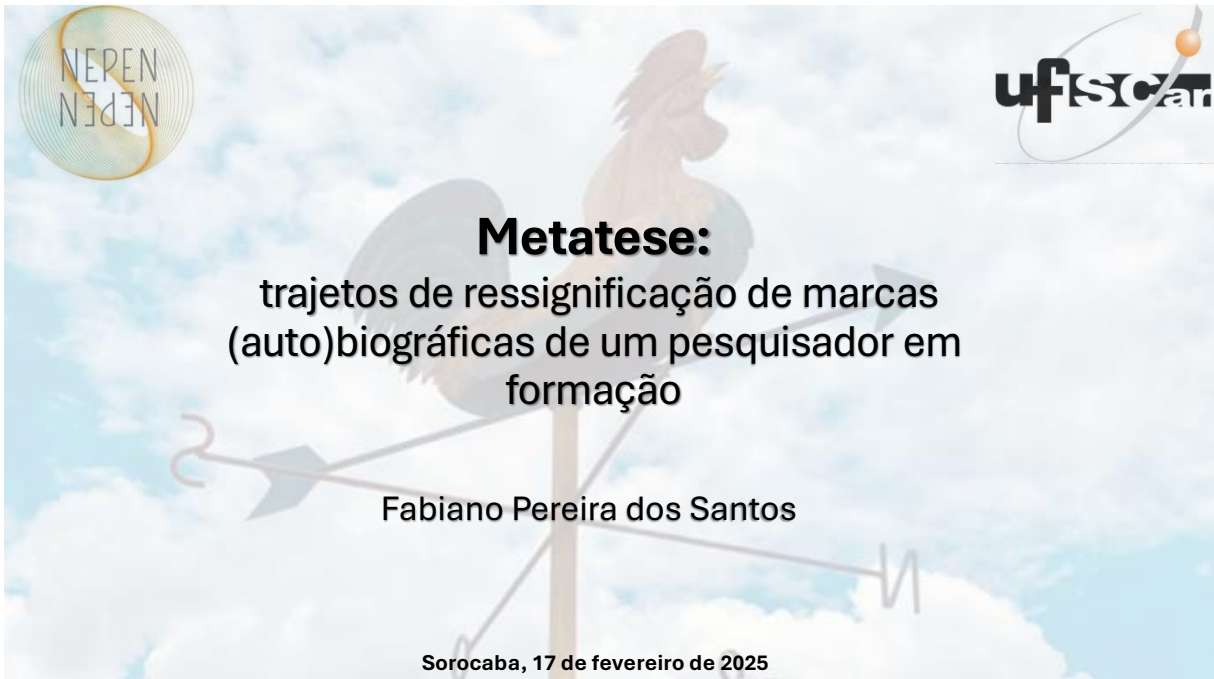
O que é? O que é?

**“Há quem fale que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo**

**Há quem fale que é um divino
Mistério profundo [...].”**

Gonzaguinha

<https://www.youtube.com/watch?v=IYZcsb706q8>



Percurso inicial

- Dialética emprego-estudos
- Doutorolândia e autor-cidadão
- Pesquisa-vida-formação e NEPEN (Nakayama e Brito, 2023)
- (Auto)biográfico e Josso



Propósito

Vida *atingir a compreensão do sentido do processo formativo*

Pesquisa *representar a compreensão do meu trajeto de formação doutoral*



**Quais marcas
compuseram meu
processo de formação
doutoral no campo da
Educação?**



Marcas Objetivas



Oracy Nogueira (2006; 1998); Stuart Hall (1997).

Marcas Subjetivas

Experiência e
sentido:
Larrosa e Fanon



Enunciado e
sentido:
Bahktin



Enredamento em
complexidade:
Ricoeur e Morin





Marcas Processuais

O narrador e suas pistas – Benjamin

Escrita de corpo aberto

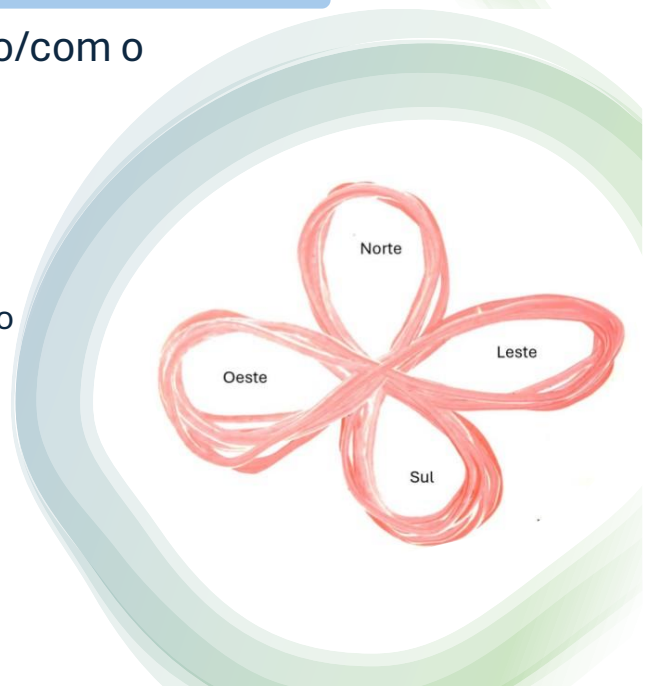
Escrita encarnada

Josso



Representação/vivência no/do/com o Processo de Doutorado

- Estudos nos/dos/com o cotidiano
- Produção de sentidos outros
- Arcos hermenêuticos
- Pontos de ancoragem



Horizonte Leste - Aportes

Teóricos

Metodológicos

Políticos

Epistêmicos

- Autorização à autoria
- Autorização à narração



Horizonte Norte – uma caminhada pela trilha

Marcas na minha história e da tese que se cruzam:

- Localização formal do início da escrita
- Localização subjetiva: dialética emprego estudos
- Transformações no texto
- Qualificação
- Momento presente da narração





Horizonte Oeste

Analepse – retorno ao passado

Compleitude (auto)biográfica (completude de sentido)

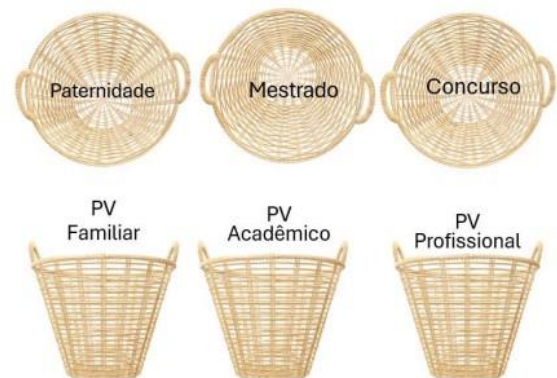
Se completa com o Horizonte Norte



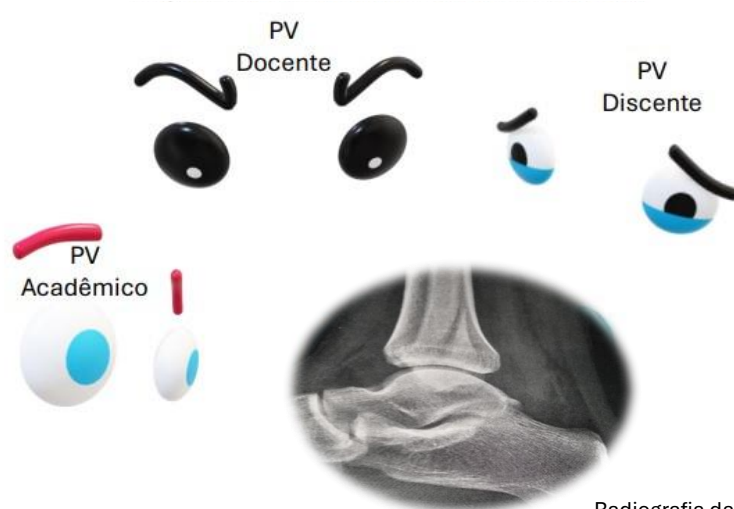
Horizonte Sul

- Representa os novos significados elaborados ao longo do processo
- Passa pela busca de sentido para as marcas na formação

Trajetórias de vida



Ajuste das marcas (auto)biográficas





Universo do
simbólico do
trabalho

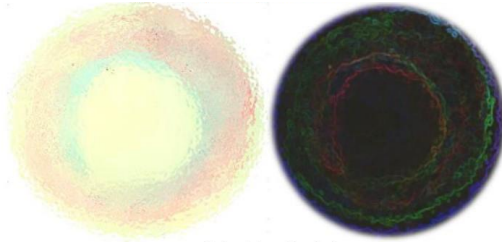
- Os significados das marcas biográficas são condicionados CAH e PV
- Incorporam e contribuem na elaboração de sistemas de representação
- Trajetórias de vida

Ressignificação das marcas

- *Identidade* narrativa
- Eu => *moi* => si-mesmo
- É atravessada pela ipseidade em fluxo constante
-



Reconhecer os condicionamentos



- Obverso simbólico do trabalho
- Obverso simbólico do zelo



Tendência ao universo do zelo–
Humanização

Achado da tese:



Sendo os significados
que atribuí às marcas
fluidos como minha
identidade, podem
transitar por diferentes
perfis assumindo
diferentes significados.



Proposta
suleirizada

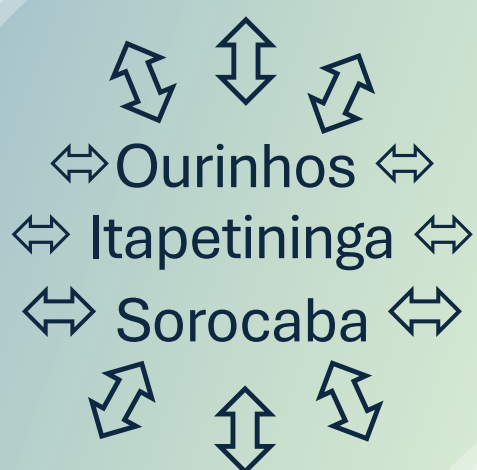
- Ressignificação das marcas a partir dos instrumentos absorvidos ao longo da pesquisa
- Regressão ao universo do zelo

Material prático de ressignificação

Nome da experiência – o que?	CAH original – quem, o que, quando e onde?	PV em que predomina – por quê?	Como se relaciona com o TRABALHO	Como pode ser no suliverso do ZELO
<i>Fratura no pé</i>	<i>Esfera íntima</i> Aconteceu em um jogo de futebol junto a alguns amigos do trabalho.	<i>Profissional</i> Os principais impactos foram sentidos no âmbito profissional, pois o tive que voltar a trabalhar antes da recuperação completa.	<i>Descrença</i> Me fez confirmar o pouco valor que temos como seres humanos dentro das engrenagens do sistema de educação da SEDUC.	<i>Priorização</i> Reorganizei meus projetos de vida e decidi focar de vez naquilo que me garantia maior satisfação pessoal: a pesquisa.



O que fazer com o que
a tese fez conosco?



*»É.a vida;
É bonita;
E.é bonita« ;
Gonzaguinha*



APÊNDICE 2
Coleção de Relatórios

Relatório 1

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Relatório 1

Período do relatório	De 21/07 até 13/08
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☐ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☒ Outro. Qual? Acolhimento
Supervisor	

1. Considerando todas as características do perfil do aluno da UNIVESP, descreva brevemente como suas experiências práticas e acadêmicas podem contribuir para o bom desempenho desses estudantes.

Relate e reflita sobre a leitura do material disponível como, por exemplo, as ferramentas da UNIVESP, a gestão do tempo, os módulos de formação, etc.

Ao considerar o perfil dos discentes da Univesp, percebo que posso utilizar minha experiência como estudante de graduação de Pedagogia dessa Instituição para auxiliar os graduandos especialmente na utilização dos recursos digitais. Ademais, vejo que posso atuar diretamente nas discussões dos fóruns, com vistas a aprofundar o entendimento deles em relação aos conteúdos dos módulos da disciplina, caso seja alocado nas disciplinas regulares. No caso de ser alocado nos Projetos Integradores, trago da minha experiência como graduando que é um momento delicado, no qual diferentes perspectivas dos estudantes evidenciam contradições, quando não, estas resultam em conflitos prejudiciais a todos os integrantes dos grupos. Nesse caso, vejo que minha experiência como professor do ensino superior e minha atuação anterior como formador de professores pela Seduc-SP, podem colaborar na mediação de conflitos, de forma a motivar um ambiente propício a troca de conhecimentos e construção conjunta do PI. Quanto a prática de estágio, assim como a confecção do relatório de estágio, não tenho experiências anteriores no que se refere a esse tipo de atividade de facilitação na modalidade de educação a distância (EaD), senão a de estudante de graduação, no entanto, como professor de Língua Portuguesa acredito que possa agregar na organização e acompanhamento do processo de escrita dos relatórios, assim como auxiliar nos procedimentos de assinatura dos termos de compromisso dos estudantes. Por último, diante das últimas formações, notei que os facilitadores, enquanto orientadores de TCC fazem jus a um certificado de orientação. Esse fato me chamou a atenção por contribuir com a alimentação do nosso Lattes, garantindo eventuais vantagens em concursos de provas e títulos. Dessa forma, apesar de ainda não ter atuado nesse tipo de atividade de orientação, trago também minha experiência como estudante de graduação, além de uma bagagem acadêmica de elaboração de artigos nacionais e internacionais e da minha experiência como professor de língua portuguesa (minha formação inicial).

2. De que forma, os processos e recursos tecnológicos utilizados na educação a distância podem contribuir na interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas?

Relate e reflita sobre como os processos de ensino e de aprendizagem interagem com a sala de ambientação, os recursos de comunicação disponíveis como Teams, chats ou salas virtuais de aprendizagem de maneira a garantir uma comunicação efetiva entre os participantes.

Como se sabe, muitas das práticas educativas passaram por profundas transformações nos últimos anos, alterando papéis e relações entre os indivíduos diante de diferentes processos de ensino e aprendizagem e fazendo avançar o acesso à

educação universitária. Inclusive, a Univesp, desde seu início, tem assumido papel de destaque no Brasil por oferecer a modalidade de Ensino a Distância (EaD) de forma gratuita para grandes parcelas da população paulista. Os mais de 8 mil estudantes formados anualmente, no entanto, talvez ofusquem a complexidade dos processos desenvolvidos pela Instituição, em especial, no que se refere às relações interpessoais que se estabelecem a partir da utilização dos recursos digitais da informação e comunicação (TDIC).

Ora, é possível afirmar que as TDIC cumpram a maior parte das mediações entre os estudantes de graduação e os bem estruturados conteúdos curriculares oferecidos pela Universidade, porém a dinâmica da aprendizagem em ambiente EaD imprime diferentes dificuldades aos aprendizes. Com a autonomia para administrar os estudos de forma personalizada, por exemplo, além de problemas próprios do gerenciamento do tempo ou falta de hábitos de estudo característicos dessa modalidade de ensino, há um evidente “alfabetismo digital” incompleto em grande parte de nossa sociedade.

Dessa forma, mesmo com uma ótima estruturação do ambiente digital, torna-se extremamente necessária a intervenção humana em processos específicos de ensino-aprendizagem oferecidos. Salvo o pressuposto da gestão acadêmica, da autoria pelos professores das disciplinas e a ação humana na configuração do ambiente virtual e suporte a sua utilização; equipes de supervisores (equipe central), mediadores e facilitadores compõem o *know how* humano necessário para sanar eventuais dificuldades que possam ser enfrentadas pelos estudantes durante o desenvolvimento dos seus cursos.

Entre esses profissionais, os facilitadores se destacam ainda mais, devido ao seu contato direto com os estudantes em diversas situações, seja nas interações no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), por meio das mensagens de orientação confirmando etapas e metas e dos fóruns de discussão de tópicos específicos de cada módulo das disciplinas dos estudantes; nas reuniões de projeto integrador (PI); nas orientações para desenvolvimento e elaboração dos relatórios de estágio; ou ainda na confecção do trabalho de conclusão de curso (TCC), que completa a graduação dos estudantes.

Esse movimento de aproximação entre os facilitadores e os estudantes de graduação, como podemos depreender, requer mais do que o uso adequado do e-mail institucional da Univesp, do AVA, ou ainda do Teams. Necessita, sobretudo, da sintonia e sincronia entre as equipes de supervisão, e entre pares. Em outras palavras, exige um alinhamento bem definido das ações a serem desenvolvidas pelos facilitadores, o qual se dá por intermédio também do uso das TDIC. Nesse sentido, a comunicação dos facilitadores com a “equipe central”, sendo ela direta, pode se dar de maneira assíncrona (com o uso do e-mail e sala de ambientação do Teams, e relatórios mensais) e síncrona (por meio de reuniões digitais no Teams), quando extremamente necessário.

Por fim, podemos perceber que os diferentes contextos de ação do facilitador exigem posturas também diferentes. Então, sendo as interações entre os estudantes diferentes, o domínio dos vários recursos tecnológicos disponibilizados pela Univesp torna-se um pressuposto da função do facilitador diante da atuação teórico-prática em que está inserido. Concomitantemente, a estabilidade nas formas de comunicação com a equipe central instaura uma situação de adequação ou não diante do processo facilitador em relação ao seu papel na organização da instituição. Por isso, mais do que tudo, o zelo pelo humano e respeito ao próximo nas relações interpessoais com o uso das TDIC parece ser o fator central para o sucesso nesse processo.

3. Descreva brevemente sobre quais experiências vivenciadas neste último mês podem contribuir para suas futuras práticas na educação a distância da UNIVESP?

Faça uma autoavaliação de suas vivências (experiência práticas ou acadêmicas) e quais delas trouxeram reflexões (sejam positivas ou negativas) sobre seu papel como facilitador junto à UNIVESP.

Meu ingresso no curso de pós-graduação *stricto sensu* “Processos didáticos-pedagógicos para cursos na modalidade a distância” da Univesp se deu em um momento de transição da minha carreira que foi possibilitado pelo recebimento da bolsa, sendo impossível desvinculá-la das minhas percepções iniciais. Digo isso pelo fato de que fiquei

muito aflito no momento da inscrição, mas diante dos problemas que tive na assinatura do contrato emergiu a figura da supervisora Joelma, que além de resolver alguns empecilhos característicos do uso das tecnologias, atuou diretamente em minha imersão inicial no curso.

Mais especificamente em relação às formações, um dos primeiros aspectos destacados pela equipe e pelos materiais que me chamaram a atenção foi o delineamento do papel do estudante de pós-graduação, o qual deve conciliar atividades de estudos teóricos com a prática de facilitação da aprendizagem dos estudantes de graduação. No último encontro da sexta-feira, dia 11 de agosto, por exemplo, enquanto participávamos da formação referente ao projeto pedagógico do curso (PPC), me despertou a atenção o fato do professor Maurício Mattos mencionar uma identidade própria do aluno de pós-graduação da Univesp, em comparação com a de orientando de doutorado. Questiono essa divisão “cartesiana” que possa desvincular o que somos em diferentes ambientes, contudo entendo a necessidade de adequação ao que é estabelecido institucionalmente.

Fica claro que não possuímos relação empregatícia com a Univesp, dado que somos estudantes que tem como demanda, além do estudo dos conteúdos didáticos próprios do seu embasamento teórico para a ampla formação especializada na modalidade de ensino a distância, a interação com as equipes de suporte e a atuação nas práticas de facilitação da aprendizagem. Ambas as frentes se integram em nossa formação, proporcionando uma robusta preparação teórico-prática que possa nos servir profissionalmente.

Embora isso seja um pressuposto, no presente, parece difícil para mim desvincular o recebimento da bolsa das minhas incumbências como facilitador, as quais relaciono com minha atuação profissional como docente do ensino superior e às minhas experiências em formação continuada na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Por isso, mais que um curso, participar dessa pós-graduação faz com que me invista de uma postura também profissional, a partir da qual, sobretudo, devo progressivamente conscientizar-me da minha posição de estudante.

Adotar a perspectiva acadêmica com viés profissional, nesse contexto, não prejudica o processo de desenvolvimento das atividades teóricas ou práticas, pelo contrário, a investe de um componente que humaniza o processo. Faz com que as experiências acadêmicas e profissionais sejam incorporadas à atuação como estudante, por exemplo, no que se refere a gestão das 12 horas necessárias para o cumprimento das nossas demandas teórico-práticas, ao que resgato experiências que desenvolvi quando atuei como Técnico do Acompanhamento Pedagógico da Seduc, além da minha própria experiência como estudante de graduação da Univesp.

Finalmente, embora eu possa incorporar algumas dessas experiências, não estou me referindo a replicação delas no âmbito da Univesp, mas a sua ressignificação diante dos direcionamentos e da minha ocupação dentro da organização dessa Instituição.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)

Início esse último tópico do relatório destacando o fato de que já fui aluno de graduação da Univesp no curso de Pedagogia, o qual concluí no ano de 2021, de forma que todos os recursos digitais da instituição, tal como a abordagem dos facilitadores, já me são familiares na perspectiva de estudante. Por outro lado, após ler os materiais de acolhimento e participar da imersão inicial da semana de 07 a 08 de agosto, passo a refletir sobre a necessidade de ressignificar minhas experiências de estudante, em direção a assunção de uma função facilitadora entre a Instituição e os estudantes.

Pelo que percebo, essa ressignificação eventualmente permitirá não só a integração entre o que pratico profissionalmente como docente de Língua Portuguesa em faculdades públicas e privadas da cidade onde resido, mas também a aproximação com meu percurso acadêmico na área da Educação, a partir do exercício das atividades de facilitação e orientação dos estudantes - habilidades as quais procuro aprimorar para minha formação completa como doutorando em Educação. Não obstante, conforme acompanhamos durante as lives dessa semana, tal como percebi em minha situação de

estudante da Univesp, vejo que grande parte das preocupações dos estudantes serão referentes à utilização das ferramentas digitais.

Sendo essa problemática enfrentada por mim em algumas ocasiões na graduação, e recentemente na inscrição da Pós-graduação, vejo que desenvolvi uma percepção bastante aprofundada da complexidade dos processos de uma Universidade que forma mais de 8 mil estudantes a cada ano, por isso minha postura em relação a essas problemáticas tornou-se cada vez mais “paciente”, porém investida de uma assertividade respeitosa na busca por soluções aos problemas.

Finalmente, espero que essas características me repertoriem na facilitação dos processos de aprendizagem dos estudantes, garantindo que os sonhos de muitos deles sejam concretizados com a primeira graduação. Paralelamente a esse desejo, revelo minha grata satisfação em, após me formar em Pedagogia, poder participar diretamente da formação de outros estudantes. Enfim, parece ser uma oportunidade única de vivenciar os dois lados desse complexo processo de formação na modalidade a distância oferecido pelas Univesp, primeiro como estudante de graduação, agora de pós-graduação que atua como facilitador.

Relatório 2

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Período do relatório	14/08 – 13/09
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☐ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☐ Outro. Qual? Acolhimento
Supervisor	

1. Descreva brevemente as atividades práticas que você desempenhou no último mês (mediação das disciplinas regulares; orientação de Projeto Integrador; orientação de TCC; validação de relatório de estágio etc.) e registre as contribuições delas para a sua formação.

Caso você ainda não tenha sido alocado em uma disciplina/projeto de atividade prática, relate e reflita sobre as comunicações e treinamentos oferecidos pela Equipe de Mediação.

Apesar de ainda não ter sido alocado em uma disciplina prática, procurarei discutir minha experiência como estudante de graduação à luz da teoria abordada nos módulos 3 e 6 do Curso de Facilitadores, em especial no que se refere à mediação por meio da participação em fóruns e chats das disciplinas regulares.

É certo que se passam mais de dois anos entre a conclusão do curso de Pedagogia e agora, porém posso lembrar que a minha participação nos chats e fóruns das disciplinas foi o que Mattar chamou de vicária, ou de leitura e compreensão dos comentários dos colegas, sem intervenção direta. Essa postura de atuação, em partes, se deve ao meu início da graduação, quando os fóruns do modelo antigo do AVA eram pouco utilizados como ferramenta de aprendizagem.

Ademais, se me recordo bem, as participações dos facilitadores muitas vezes não contemplavam minhas necessidades no momento do estudo, o que geralmente acontecia no período noturno e aos finais de semana. Por outro lado, mantínhamos um grupo de Whatsapp composto pelos estudantes do nosso polo/ano, e nele discutíamos nossas fragilidades tecnológicas, dificuldades com os conteúdos etc.

Desse breve relato, podemos perceber que o (i) modelo de ferramenta utilizado nos processos de aprendizagem EaD, (ii) as experiências prévias com uso de ferramentas de comunicação com aplicação educacional, (iii) a sincronidade entre necessidade e “resposta” e (iv) a criação de grupos paralelos impactaram diretamente na minha atuação vicária dos fóruns e chats. Se percebo esses pontos de atenção nessa postura de facilitador em formação, deixo presumir minha consideração sobre o desenvolvimento da EaD em vídeo de Mattar, não sem levar em consideração a Teoria da Distância Transacional abordada por Romero Tori em vídeo, e no artigo Teoria da Distância Transacional de Michael G. Moore.

Ademais, podemos perceber que ruídos prejudicaram minha imersão completa no antigo AVA, o que dialoga com a importância do *feedback*, abordada com maior especificidade no Módulo VI. Percebo agora o quanto minha postura vicária pode ter prejudicado minha integração com os outros estudantes de outros polos, porém no espaço dos fóruns talvez não me sentisse valorizado tanto quanto no nosso grupo de Whatsapp, em parte pelo que chamei de sincronidade.

Enfim, encerro essa análise das minhas memórias sobre minha participação nos fóruns e chats à luz dos conteúdos estudados, percebendo, primeiramente, que poderia ter usufruído melhor desse recurso, em segundo lugar que os conteúdos

abordados nos módulos estudados de fato contribuem para aprimorar o olhar do facilitador para eventuais dificuldades que podemos enfrentar em sua atuação, dificuldades parecidas com as que relatei brevemente aqui.

2. De que forma você relaciona as atividades práticas desempenhadas com o conteúdo que você estudou/está estudando neste módulo de formação (curso teórico)?

Refleta sobre os processos e recursos utilizados na educação a distância para a interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas.

Tal como me posicionei na questão anterior, procurarei manifestar memórias do meu tempo como estudante em diálogo com a temática da avaliação trabalhada diretamente no módulo 5 e paralelamente no 6. No que se refere ao tema, mais uma vez devo iniciar minhas recordações tomando como ponto de partida algumas rupturas que aconteceram ao longo da minha graduação. Essas mudanças se efetivaram das seguintes maneiras: no que se refere a forma de aplicação (impressa/digital); no que se refere aos itens/objetos avaliativos (dissertativo/objetivo).

No ano de 2017, lembro que a avaliação era entregue de forma impressa, sendo necessário que nós estudantes fôssemos até o polo para fazer a avaliação. A logística disso era muito prejudicial para os aplicadores, que tinham que separar as provas de diversas disciplinas ao mesmo tempo, o que gerava certa preocupação se a avaliação chegaria ao seu destino para ser corrigida.

Apesar disso, a prova sempre era corrigida e compunha a média junto, muitas vezes, com atividades de escrita de textos dissertativos, os quais progressivamente deixaram de compor os objetos avaliativos das disciplinas. Por essas razões apontadas e à luz da teoria estudada nos referidos módulos, vejo que esse processo de adaptação pelo qual a Univesp passou gerou grande ansiedade em nós estudantes, a qual foi aprofundada na época da pandemia, quando não pudemos ir até o polo para fazer o novo modelo de avaliação digital.

A propósito da transformação para o modelo de avaliação digital, houve grande avanço no feedback oferecido por meio das rubricas. Essa possibilidade de nos autoavaliar contribui com o engajamento e sensação de pertencimento, mesmo diante do cenário de constantes mudanças das ferramentas e modelos avaliativos pelos quais passamos como estudantes.

Ao final, percebo que o estudo do módulo avaliação, em especial, me faz ter um novo olhar para as possibilidades de atuação nos fóruns das disciplinas, dando feedback formativos junto aos estudantes de forma a tornar seus equívocos novos caminhos para a consolidação das aprendizagens.

3. Como você avalia sua atuação nas atividades práticas neste último mês?

Faça uma autoavaliação de sua assiduidade no AVA, de sua participação nas reuniões com o supervisor, de seu entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais, de como você colaborou para o acolhimento dos alunos e como forneceu respostas às dúvidas apresentadas pelas turmas (lives, reuniões, fóruns), e do cumprimento dos prazos das avaliações sob a sua responsabilidade.

Avalio minha atuação como facilitador em processo de formação como algo que pode ser proveitoso tanto para minha formação acadêmica ampla, como para os estudantes com os quais irei desempenhar meu papel. Percebo que essa imersão inicial no curso Estratégias de Aprendizagem para a Mediação Pedagógica na Educação a Distância tem evocado lembranças do meu tempo como estudante de graduação. Essas experiências anteriores me fazem perceber que as dificuldades pelas quais passei podem ser parecidas com a que eles podem encontrar, o que desperta minha empatia e desejo de colaborar com a Univesp.

A evocação dessas lembranças, não podemos esquecer, está relacionada ao meu novo olhar com que tenho estudado os conteúdos do AVA. Confesso que

muitos deles não são novidade para mim, que já atuei na formação de professores/formadores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, porém o enfoque na EaD tem me proporcionado novos olhares e novas possibilidades. Ademais, tive algumas intervenções em nossa equipe de facilitadores do Teams, porém, devo me atentar novamente para minha característica vicária entre meus pares. No entanto, como ainda não tenho uma turma para facilitar os processos de aprendizagem, espero que me encaminhe cada vez mais para uma atitude mais ativa, de forma a colaborar com os estudantes da graduação de maneira empática e dialógica.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)

Relatório 3

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Período do relatório	14/09 – 13/10
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☒ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☐ Outro. Qual? _____
Supervisor	
1. <u>Descreva</u> brevemente as atividades práticas que você desempenhou no último mês (mediação das disciplinas regulares; orientação de Projeto Integrador; orientação de TCC; validação de relatório de estágio etc.) e <u>registre</u> as contribuições delas para a sua formação. <i>Caso você ainda não tenha sido alocado em uma disciplina/projeto de atividade prática, relate e reflita sobre as comunicações e treinamentos oferecidos pela Equipe de Mediação.</i> No último mês, mais especificamente no dia 13 de setembro, recebi um e-mail informando-me sobre minha alocação como orientador de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e mesmo em se tratando de uma nova função para mim, desde a mensagem inicial me senti acolhido, assistido e confiante para enfrentar tal desafio. Esses sentimentos se intensificaram pela evidente preocupação da supervisora com minha disponibilidade de dias e horários para agendarmos uma primeira reunião, cujos objetivos seriam inteirar-me das informações importantes, assim ser orientado sobre quais procedimentos deveria adotar no exercício das minhas funções como orientador de TCC. Na primeira reunião, ocorrida no dia seguinte ao primeiro contato, destacou-se o fato de que eu estaria ocupando a vaga devido à desistência da facilitadora anterior, a qual deixara o programa de formação e, conseqüentemente, as atividades práticas de orientação de TCC, por iniciativa própria. Diante disso, esclareceu-se que o trabalho de orientação já havia sido iniciado, de forma que eu daria continuidade ao processo junto a seis grupos de estudantes do curso de Pedagogia. Inicialmente, fiquei receoso em desenvolver um trabalho iniciado por outra facilitadora, junto a grupos que estavam há algum tempo sem orientação. Entretanto, ao ser inteirado sobre o progresso dos TCC dos grupos, assim como da agenda de entregas dos estudantes, além de apto para tal empreendimento, percebi a relevância da minha atuação. Em outras palavras, como trazia minha experiência como estudante de Pedagogia da Univesp, pude entender minha importância não só para a consecução dos TCC, mas também para o auxílio dos grupos, os quais possivelmente vinham sofrendo a dos males da distância transacional, como observou Moore (2002). A propósito do que diz o autor, A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. [...] Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor	

e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional (Moore, 2002).

Como o conceito denota, o período que os estudantes dos grupos ficaram sem orientação pode ter consequências em seu distanciamento em relação a mim, o que poderia ser diminuído com minha apropriação dos recursos e materiais disponíveis para o processo de orientação. Nesse sentido, destaco novamente o fato da minha supervisora ter me orientado quanto o correto manuseio das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na reunião inicial, em especial no que se refere a utilização do fórum, e-mail e a ferramenta utilizada para a realização das reuniões síncronas – *Blackboard*. A utilização apropriada dessas ferramentas, pelo que se depreende de Valente (*sem data*), representaria um diferencial para diminuir a distância transacional diante da mudança de orientador, pois permitiria ‘criar condições para o [...] “estar junto”, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas’ (p. 4).

Quanto a isso, destaco que procurei desenvolver as atividades práticas, a princípio, no acolhimento dos estudantes (ou meu acolhimento) via e-mail e chat, por meio dos quais procurei demonstrar empatia diante do importante momento de escrita do TCC que estavam vivenciando. Nessa primeira aproximação, ocorrida no dia 17 de setembro, após a entrega da primeira versão do TCC, fiz questão de destacar o quanto estava aberto para aproximar-me deles, fazendo uso de todas as ferramentas de aprendizagem disponibilizadas pela instituição. Outrossim, também disponibilizei meus horários disponíveis para as orientações, dividindo os grupos em duas semanas (A e B) sendo bastante flexível para melhor atendê-los plenamente.

Prontamente, obtive a resposta via e-mail e fórum de quatro grupos (G1, G2, G4 e G6) e com a mesma celeridade com que fui atendido, procurei confirmar os agendamentos por meio das mesmas ferramentas. Doravante, já no dia 18 pude fazer reuniões com os grupos 1 e 2, da semana A, nas quais colhi informações sobre o desenvolvimento da escrita, a integração dos grupos e eventuais dificuldades que vinham enfrentado. Também pude orientá-los sobre alguns aspectos básicos referentes a estruturação dos trabalhos acadêmicos e os critérios de avaliação da Univesp.

Durante a semana, de 18 até 24 de setembro, promovi a correção da primeira versão entregue pelos grupos da semana A e dei continuidade com os da semana B. Durante a correção, procurei estar atento ao fato de que estavam sem orientação, de forma que fiz comentários pontuais nas diversas seções dos trabalhos deles de modo a facilitar a localização das orientações. Também adaptei uma rubrica, de acordo com o modelo disponibilizado por outra facilitadora em nossa equipe do Teams. A partir dos critérios estabelecidos pela instituição adaptados na rubrica, atribuí notas aos grupos e disponibilizei-as no AVA, junto aos comentários para facilitar a análise dos atendentes do Sistema de Atendimento Eletrônico (SAE) em caso de eventuais questionamentos por parte dos estudantes. Em seguida, enviei a devolutiva dos trabalhos e rubrica por e-mail para que os estudantes pudessem prosseguir com o desenvolvimento do TCC.

Da mesma forma com que agi na semana A, mas já com a correção dos trabalhos finalizada, atendi o grupo 4 na semana B, de 25 a 29 de setembro, pois os outros grupos (G5 e G6) não tiveram representantes participando da reunião. Por ter constatado a falta de participação de somente a metade dos grupos,

procurei enviar e-mail e usar o chat para me aproximar deles, assim como comuniquei minha orientadora sobre a situação.

Novamente em atendimento aos grupos da semana A, de 2 a 6 de outubro, atendi novamente os grupos 1 e 2 em reunião síncrona, em que pude aprofundar as orientações e dar exemplos e sugestões de como eles poderiam avançar com o desenvolvimento do TCC. Nessa semana, uma das integrantes do grupo 3, após conferir a nota e receber um e-mail da supervisora, entrou em contato comigo confirmando um horário de agendamento, porém no dia/horário marcados esperei sozinho na sala do *Blackboard*, porque novamente nenhum representante do grupo havia aparecido.

Na semana B (de 9 a 13 de outubro), após reler o trabalho do grupo 5, como havia me preparado também para as reuniões dos grupos 1, 2 e 3, fizemos a reunião com uma representante do grupo. Na reunião, pude evidenciar alguns pontos de atenção observados durante a correção e sugerir algumas adequações para a segunda entrega parcial. Também ressaltei que na segunda entrega deveríamos ter o trabalho quase concluído, devido ao agendamento da entrega da versão final estar muito próxima.

Ainda em relação à semana B, no dia 11 de outubro tínhamos agendados o atendimento síncrono aos grupos 4 e 6, no período noturno, conforme acordado anteriormente por e-mail e fórum. O Grupo 4 não teve nenhum representante presente, de modo que fiquei com a reunião aberta durante o período agendado para eles. No que se refere ao grupo 6, uma representante do grupo esteve presente na reunião e pude esclarecer suas dúvidas, assim como orientar o grupo quanto ao aprimoramento da proposta de TCC para que estivesse alinhada aos direcionamentos da Univesp para o curso de Pedagogia.

Diante da necessidade de acelerarmos o processo de desenvolvimento do TCC e mediante o pedido de uma das estudantes do G5, me dispus a atender os estudantes no feriado do dia 12 de outubro, quando todos poderiam estar presentes. Pedi que a representante presente na reunião do dia 09 de outubro, conversasse com os outros integrantes sobre essa possibilidade e me confirmasse por e-mail, o que foi feito. No dia 12, compareceram à reunião duas estudantes, sendo que uma não pode utilizar o microfone. Dessa forma, tentei explicar como poderiam serem feitas as adequações tendo como interlocutora somente uma delas, enquanto a outra se manifestava no chat. Diante disso tudo, pude perceber que nem sempre todos os estudantes poderão estar presentes nas reuniões, de forma que precisarei dar direcionamentos ainda mais pontuais nas devolutivas que oferecer por escrito na 2ª entrega parcial.

Por fim, vivenciar o processo formativo de estudantes de graduação de Pedagogia para a área na qual sou estudante tem sido um desafio prazeroso, que agrega na minha prática de pesquisa-formação, pois contribui para reflexões sobre o desenvolvimento de processos de pesquisa em grupo. Atuar junto a pessoas tão diversas, e localizadas em lugares tão distintos me faz lembrar da necessidade de estar atendo às diferenças de perspectivas, crenças, opiniões e modos de entender o mundo. Em se tratando da área da Educação, na qual estou cursando o doutorado, isso se torna extremamente relevante, em especial para enxergar no processo educativo um caminho, senão o único, não para transformar o mundo, mas para mudar as pessoas, como nos ensinou Paulo Freire.

2. De que forma você relaciona as atividades práticas desempenhadas com o conteúdo que você estudou/está estudando neste módulo de formação (curso teórico)?

Refleta sobre os processos e recursos utilizados na educação a distância para a interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas.

O material disponibilizado no curso teórico Estratégias de Aprendizagem para a Mediação Pedagógica na Educação a Distância demonstrou grande relevância para subsidiar a condução das atividades práticas de orientação TCC, em especial no que se refere às discussões sobre distância transacional, avaliação e feedback.

Como mencionado anteriormente, entender a aplicabilidade do conceito de distância transacional (Moore, 2002) foi um fator decisivo para a reflexão sobre a importância de um acompanhamento mais próximo dos estudantes pelos quais sou responsável pela orientação do TCC. Como podemos depreender da leitura do artigo Teoria da Distância Transacional (Moore, 2002), a distância psicológica entre o aluno e o professor é um fator importante na educação a distância. Essa distância é influenciada por três variáveis: estrutura, diálogo e autonomia. A estrutura se refere à organização do curso e dos materiais, o diálogo se refere à interação entre aluno e professor, e a autonomia se refere à capacidade do aluno de se autorregular e gerenciar seu próprio aprendizado.

A escrita do TCC é um momento decisivo para a conclusão do curso de Pedagogia não só por representar a proximidade do fim do percurso, como também pela necessidade de fazer convergirem pensamento, ideias e concepções distintas entre os estudantes. A esse respeito, o simples fato de a organização do curso estar orientada para sua finalidade com a escrita do TCC, por si só já é um fator gerador de tensionamentos. Os tensionamentos podem se intensificar diante da necessidade de interpretação dos materiais por todos os integrantes dos grupos, sendo eles compostos por até oito pessoas com experiências distintas, valores divergentes e visões de mundo diferentes. É natural, portanto, que haja divergências de ideias e até mesmo conflitos entre os estudantes e, como resposta, o afastamento ou silenciamento de uns ou outros.

Eventualmente, diante da sensação de isolamento, os estudantes podem se sentir motivados a agirem sozinhos, até mesmo impondo seus pontos de vista sobre os demais participantes dos grupos. Essa atitude, mais do que aproximá-los, é possível que gere novos tensionamentos pela imposição de ideias. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de que sejam estabelecidos acordos mediados pelo orientador, dando a entender que “o diálogo é mais uma participação, na qual não jogamos uns contra os outros, mas com cada um deles” (Bohn, 2005, p. 35).

Percebe-se, com isso, que a relação entre distância transacional e o diálogo é intrínseca e não se restringe somente a proximidade psicológica entre os estudantes e organização/materiais, dos estudantes com eles mesmo, ou deles com o orientador. Se refere também a autonomia, ou ainda, da ponderação sobre os limites dela. Dessa forma, compreender o conceito de distância transacional é primordial para a redução de ruídos na comunicação dos estudantes com os recursos e materiais do componente curricular, entre os estudantes e dos estudantes com o orientador.

Como mencionado anteriormente, mais que o ponto final do curso, a escrita do TCC pode ser a avaliação derradeira pela qual os estudantes passarão antes de obterem seus diplomas. Quanto a isso, a revisão de conceitos relacionados ao tema da avaliação podem ser preciosos para o bom andamento das atividades de orientação. Precisamos sempre nos lembrar, como orientadores, dos propósitos, momentos e parâmetros avaliativos adotados pela Univesp para garantir uma prática adequada do processo avaliativo do TCC.

A avaliação do TCC do curso de Pedagogia da Univesp, respaldado em princípios da metodologia ativa (Valente, sem data), está estruturada em três

etapas, cada uma com objetivos distintos, quais sejam: 1ª entrega parcial, 2ª entrega parcial e entrega final. Essa divisão por etapas, ou entregas, mais que um mecanismo ao monitoramento do progresso de desenvolvimento das produções dos grupos, está voltada para formação básica dos professores, como sujeitos reflexivos. Trata-se, pois, de uma estratégia para garantir uma formação ampla para os futuros(as) pedagogos(as), de modo que essa progressão das duas primeiras entregas representa o propósito da avaliação formativa, enquanto a entrega final poderia representar a avaliação somativa, que se dá ao final do percurso (Rosado; Silva, 2019).

Em se tratando de uma avaliação em processual, a avaliação formativa permite a intervenção do orientador ao longo do processo de escrita dos TCC, por meio de feedback pontuais para o melhor aproveitamento para a formação dos integrantes dos grupos (Rosado; Silva, 2019). Para Encarta (2007 *apud* ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011), o *feedback* se estrutura a partir de “comentários em forma de opinião sobre as reações de algo, com o objetivo de prover informações úteis para futuras decisões e melhorias” (p. 192). Shute (2008, p.153 *apud* ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011), por sua vez, assume a visão de *feedback* formativo que, segundo a autora, “é a revisão como informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar objetivando uma melhoria no aprendizado” (p. 193).

Dessa forma, o *feedback* assume relevada importância no processo avaliativo, enquanto a atribuição de notas, ou avaliação pontual, representa a adequação aos critérios estabelecidos para cada etapa do processo. Como facilitadores da Univesp adotamos o estabelecimento de critérios em forma de rubricas. Conforme Biagiotti (2005, *sem publicação*), as rubricas atuam de maneira a parametrizar o processo avaliativo, conferindo fidedignidade e equivalência na atribuição de notas para grupos diversos. Os critérios estabelecidos na rubrica, de tal maneira, não se prestam a somente facilitar o processo avaliativo, mas sobretudo para garantir a qualidade dos *feedbacks* oferecidos. Assim, os critérios firmam-se como ponto comum, a partir do qual os *feedbacks* personalizados podem ser desenvolvidos com maior precisão, a fim de garantir a adequação do que é proposto.

No contexto da avaliação dos TCC dos grupos que oriento, inicialmente, as rubricas assumiram o principal objeto no qual me pautei para a elaboração dos *feedbacks* para o grupo, dado que ainda não conhecia os integrantes de cada grupo. Por isso, me garantiram a coerência ao atribuir notas distintas para propostas diferentes que encontrei em minha prática.

Ao final, podemos perceber que a relação da teoria sobre a distância transacional, a avaliação e o *feedback* é intrínseca e completamente necessária para o desenvolvimento das práticas de orientação de acordo com o que é estabelecido institucionalmente pela Univesp. Entender os sentimentos dos estudantes envolvidos no processo de escrita, reduzindo a distância transacional, para propiciar uma avaliação formativa coerente com base critérios estabelecidos por meio de rubricas é um fator decisivo para o direcionamento e adequação das propostas de pesquisa dos grupos por meio dos *feedbacks*. Por isso, acredito que esses três principais conceitos e minhas decorrentes reflexões sobre eles são de suma importância para meu processo formativo como facilitador da Univesp, assim como para minha ampla formação como professor-pesquisador acadêmico.

3. Como você avalia sua atuação nas atividades práticas neste último mês?

Faça uma autoavaliação de sua assiduidade no AVA, de sua participação nas reuniões com o supervisor, de seu entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais, de como você colaborou para o

acolhimento dos alunos e como forneceu respostas às dúvidas apresentadas pelas turmas (lives, reuniões, fóruns), e do cumprimento dos prazos das avaliações sob a sua responsabilidade.

Diante do que explicitiei anteriormente, é possível perceber que nesse momento que escrevo já tenho concluído os estudos dos materiais do curso teórico Estratégias de Aprendizagem para a Mediação Pedagógica na Educação a Distância. Outrossim, além de resgatar as memórias sobre minha recente graduação em Pedagogia por essa mesma instituição, entrei procurei revisar os estudos dos materiais norteadores da Univesp, o que tornou minha assiduidade no AVA bastante recorrente, para não dizer diária.

Por outro lado, não posso deixar de destacar que as reuniões de alinhamento com minha supervisora, das quais participei sempre que pude (ou acompanhei a gravação posteriormente), foram de extrema relevância para o entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais na função não mais de estudante de graduação, mas de estudante de pós-graduação, cuja atividade prática de orientação de TCC está prevista nas minhas possibilidades e desejo de atuação.

Não obstante, ao refletir sobre o conceito de distância transacional, procurei ser o mais acessível possível aos estudantes, demonstrando minha disponibilidade em atendê-los em diferentes períodos e a partir do uso de diferentes ferramentas institucionais. Tendo isso em vista, acredito ter colaborado para que os estudantes se sentissem acolhidos, desde minhas primeiras mensagens por e-mail e fórum, até nas recorrentes lives que pude ter com eles no espaço do *Blackboard*.

A esse respeito, confiro às reuniões síncronas a qualidade de espaço-tempo privilegiado de acolhimento, no qual pude de fato compreender os sentimentos, as perspectivas, desejos e, muitas vezes, sonhos relacionados à conclusão do curso de Pedagogia. Por enxergar a humanidade dos estudantes, até agora consegui estabelecer contato próximo com eles, de forma a se sentirem confortáveis para apresentarem dúvidas e serem orientados para o aprimoramento de seus TCC. Assim, reitero que as lives foram nosso principal meio de acolhimento e solução de dúvidas levantadas pelos estudantes, mas não o único.

Destaco, ainda, que o levantamento de dúvidas dos grupos, quando não evidenciados na própria escrita da 1ª entrega parcial, se deu principalmente pelo e-mail institucional, sendo o fórum pouco utilizado por eles. Por e-mail, além de combinarmos reuniões excepcionais, pude enviar orientações específicas para todos os grupos. Apesar do estabelecimento da centralidade das lives e e-mail como principais meios de comunicação, pretendo desenvolver estratégias para intensificar o acesso dos estudantes aos fóruns, pois creio que possa facilitar ainda mais nosso processo comunicativo e reduzir eventuais ruídos entre os integrantes dos grupos. Nos fóruns, por exemplo, tenho procurado apresentar orientações gerais sobre o direcionamento das quinzenas, mas acredito que posso desenvolver mensagens semanais, como forma de subsídio para norteá-los durante a confecção dos TCC.

Por fim, me autoavaliando quanto ao cumprimento dos prazos das avaliações dos TCC sob minha orientação, acredito que estou adequado ao que é estabelecido institucionalmente, em especial ao levar em consideração a necessidade de uma resposta ágil aos grupos para que possam utilizar meus *feedbacks* para adequarem suas propostas. Dessa forma, meu processo formativo parece estar adequado às expectativas estabelecidas por meio dos documentos institucionais, tal como minha atuação parece estar alinhada com o que fui orientado pela minha supervisora. Por isso, finalizo essa reflexão confiante que estou sendo útil aos estudantes, mas, sobretudo, que estou desenvolvendo relações teórico-práticas proveitosas a minha formação ampla como estudante-orientador.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)**Referências:**

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.

BOHM, D. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional Michael G. Moore. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, ago. 2002.

Relatório 4

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Período do relatório	14/10 até 13/11
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☒ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☐ Outro. Qual? _____
Supervisor	

1. Descreva brevemente as atividades práticas que você desempenhou no último mês (mediação das disciplinas regulares; orientação de Projeto Integrador; orientação de TCC; validação de relatório de estágio etc.) e registre as contribuições delas para a sua formação.

Caso você ainda não tenha sido alocado em uma disciplina/projeto de atividade prática, relate e reflita sobre as comunicações e treinamentos oferecidos pela Equipe de Mediação.

Em continuidade à função na qual atuei no mês anterior, no último mês desempenhei a atividade de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) junto a seis grupos de estudantes. Dada a proximidade da data da Segunda Entrega Parcial dos TCC (2EP), cujo prazo limite foi estabelecido institucionalmente para o dia 29 de outubro, de maneira geral, nesse mês procurei alinhar os grupos para o cumprimento dessa demanda, o que foi feito por meio do fórum dos grupos e do e-mail, de maneira assíncrona.

Quanto aos atendimentos síncronos desenvolvidos por meio de reuniões no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como fora definido em planejamento e agendamento anterior, continuei a atuar de maneira alternada, intercalando semanas denominadas A, em que atendi os grupos 1, 2 e 3; e semanas B, nas quais atendi os grupos 4, 5 e 6. No ciclo de atendimentos desse mês, quando já estavam minimizados os efeitos da distância transacional decorrentes da mudança de orientador(a), tive oportunidade de conhecer melhor meus interlocutores, assim como me apropriar do conteúdo de suas produções para propor sugestões mais pontuais, como procurarei descrever nos parágrafos seguintes.

No **primeiro ciclo** de atendimentos aos grupos da semana A, de 16 a 20 de outubro, levando-se em consideração o feriado prolongado do dia 12 de outubro, pude interceder pontualmente no direcionamento dos TCC, depurando de maneira mais pontual tópicos como objeto de pesquisa, problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia e justificativa. Percebi que todos os grupos ainda tinham dificuldades em fazer a relação entre esses tópicos, de modo a garantir o alinhamento adequado entre eles, assim como a coerência textual quando da sua aplicação.

O grupo 1, por exemplo, apesar do engajamento entre os estudantes, ainda apresentava dificuldades em relacionar o problema de pesquisa com os objetivos estipulados no trabalho. Isso fazia com que o TCC, em formato de artigo, produzido até então, não seguisse um caminho condizente com a proposta apresentada. Dessa forma, intervi de maneira diretiva na confecção da Introdução do trabalho deles, procurando evidenciar as lacunas que ainda precisavam ser preenchidas.

Não obstante, diante da análise anterior do trabalho do grupo 1, em nossa reunião síncrona do dia 16 de outubro, procurei destacar os aspectos que ainda estavam ausentes na Metodologia do TCC, assim como sugeri alguns materiais institucionais a partir dos quais poderiam fazer tais adequações. Embora houvesse algumas características a serem adequadas, orientei-os quanto à necessidade de que na 2EP deveriam postar o trabalho completo, pois o prazo para a correção de eventuais problemas dificultaria a Entrega Final (EF) no tempo estabelecido.

Quanto ao grupo 2, na reunião do dia 16 de outubro tive uma surpresa desconfortante. Uma integrante compareceu e informou que estavam pensando em mudar o objeto de pesquisa devido ao fato de que a estudante que iria aplicar uma atividade empírica não teve o aceite do diretor da escola. Como estava somente uma representante presente na reunião, orientei que ou mantivessem a proposta combinada na reunião anterior, a qual já deveria estar com os dados colhidos para a análise, ou que optassem por uma pesquisa bibliográfica, diante da necessidade de cumprimento do prazo da segunda entrega parcial. Posteriormente, no domingo (22/10), às 18h37, uma outra integrante do grupo me enviou um e-mail dizendo que não sabia o que era uma pesquisa bibliográfica, de forma que respondi seu e-mail sugerindo a revisão do material da disciplina e me colocando à disposição, pois ela solicitou, para uma reunião de emergência, no dia 23, das 19h às 20h. Coloquei ainda no corpo do e-mail que os integrantes deveriam confirmar o agendamento até às 17h daquele dia.

Na reunião, expliquei os empecilhos que poderiam encontrar com a mudança abrupta do foco que estávamos construindo na pesquisa, destacando que precisariam mudar o objeto de pesquisa, problema, objetivos e metodologia. Diante disso, os integrantes presentes afirmaram que iriam se reunir com as estudantes que não estavam presentes para encontrar o melhor caminho e garantir a segunda entrega.

Em relação ao grupo 3, que até então os integrantes não haviam participado de reuniões síncronas, uma integrante entrou em contato comigo por e-mail e acertamos de fazer a reunião no mesmo dia 16 de outubro, das 19h às 21h. Sendo assim, pude atuar no direcionamento do TCC deles, o qual ainda apresentava ideias embrionárias. De toda forma, a reunião foi produtiva e eles saíram com um norte de quais procedimentos precisariam adequar para fazer a 2EP.

No que se refere à semana B, iniciei o atendimento ao grupo 5 no dia 23 de outubro, ocasião em que sugeri alterações pontuais na Introdução e *corpus* do trabalho como um todo, pois percebi que as seções do TCC ainda apresentavam características de fichamentos dispersos. Tendo isso em vista, orientei aos participantes da reunião para que sintetizassem alguns pontos, reunissem outros, e ainda organizassem melhor o trabalho para garantir a concatenação das ideias. Inesperadamente, já no dia seguinte recebi o trabalho por e-mail, sendo que uma integrante dizia que ele estaria reformulado de acordo com minhas orientações.

Causou-me estranhamento a celeridade com que houve essa resposta, de forma que fui analisar seu conteúdo, ao que percebi que muitas das minhas orientações na Introdução haviam sido reproduzidas *ipsis litteris* das minhas falas. Ademais, erros de formatação (de copiar e colar) ficaram muito explícitos, seja pelas cores que se alternavam, seja de termos específicos que me chamaram a atenção naquele momento. Como estava focado na revisão dos trabalhos dos grupos 4 e 6, os quais atenderia no dia 25 de outubro, em um primeiro momento restou-me somente essa sensação de que algo não estava certo, o que iria verificar mais tarde, na 2EP, como veremos mais adiante.

No atendimento ao grupo 4, tomando como base o arquivo entregue na Primeira Entrega Parcial (1EP), pude constatar muitos pontos a serem melhorados no trabalho como um todo. Dessa forma, durante a reunião expliquei passo a passo quais seriam os pontos de melhoria, tal como materiais que poderiam subsidiá-los para tanto. Os estudantes se mostraram dispostos a fazer as adequações necessárias de modo que finalizamos a reunião em tempo.

Na reunião com o grupo 6, também tivemos pontos a serem melhorados no trabalho como um todo, mas, embora muitos aprimoramentos fossem necessários, o fato dos integrantes comparecerem à reunião já foi um avanço.

No **segundo ciclo** de atendimentos, exceto o grupo 2, que havia feito a mudança repentina destacada anteriormente, todos os grupos da semana A já haviam avançado muito em relação às adequações sugeridas na reunião anterior. De forma que os grupos 1 e 3 já estavam praticamente com o trabalho pronto para a 2EP. Dessa forma, a reunião com esses dois grupos foi estabelecida a partir da observação de pequenos detalhes que ainda precisavam ser melhorados nas versões mais recentes dos TCC que haviam me enviado por e-mail.

Diante disso, minhas atenções ficaram mais focadas no desenvolvimento do TCC do grupo 2, o qual ainda precisava de muitas alterações para que pudessem garantir a 2EP. De toda forma, o grupo decidiu de fato por alterar o rumo do trabalho, por isso sugeri novas adaptações a fim de garantir a coesão e coerência entre objeto de pesquisa, problema, objetivos, metodologia e justificativa. Nesse sentido, me coloquei à disposição para atendê-los, fosse por e-mail ou por reunião emergencial, mas asseverei para que atentassem para a necessidade de cumprimento do prazo para a postagem do TCC.

Em se tratando das reuniões dos grupos da semana B, de 30 de outubro até 01 de novembro, garanti que todas as versões entregues na 2EP já estivessem corrigidas e as devolutivas devidamente enviadas aos integrantes dos grupos. Para minha surpresa, entre os trabalhos enviados percebi que dois deles (G5 e G6) haviam feito o uso de Inteligência Artificial (IA). Minha primeira reação foi de decepção, pois vínhamos desenvolvendo algo juntos, de maneira cooperativa. Mas, como destaquei anteriormente, eu já tinha essa suspeita no que se referiu ao grupo 5. Durante a revisão do trabalho, pude observar a utilização de alguns termos característicos do uso de IA, assim como erros de formatação de quando textos de IA são copiados e colados no Word ou outros aplicativos de edição de texto. Dessa forma, fui verificar em site confiável a detecção do uso de inteligência artificial, percebendo que em praticamente todas as seções do trabalho o recurso tecnológico havia sido utilizado. Diante de tal evidência, os trabalhos como um todo foram considerados invalidados, pois não apresentaram, em grande parte, reflexões e formulações dos autores (estudantes componentes do grupo), conforme eu havia anunciado por meio de mensagem no Fórum do grupo.

Diante disso, no dia 6 de novembro, em que atendi o grupo 5, eles assumiram o equívoco e se propuseram a fazer as adequações que eu tinha apontado anteriormente, quando reafirmei em nossa reunião síncrona. O mesmo aconteceu com o grupo 6, os quais se mostraram bastante constrangidos diante da admissão da falha, mas que também se comprometeram a fazer as adequações sugeridas na devolutiva e reafirmadas na reunião.

No que se refere ao atendimento ao grupo 4, percebi que houve avanço em relação a primeira entrega parcial, entretanto foi necessário destacar um problema recorrente de coesão entre os parágrafos de modo a facilitar a progressão textual. Para a última entrega, apontei que na Introdução deveriam observar a construção

dos parágrafos e a necessidade de construir um parágrafo final no qual seriam expostas, de maneira breve, as considerações finais. Na fundamentação teórica, percebi que estava redundante, repetindo conteúdos que pareciam não dialogar com a proposta anunciada na Introdução. Quanto à metodologia, embora tenha havido grande avanço em relação a versão anterior, sugeri atenção para a descrição do que se pretende atingir com cada objetivo específico, os quais deveriam corresponder a cada uma das seções do TCC. O número de páginas também estava muito discrepante em relação às seções anteriores – devendo-se manter um número aproximado de páginas entre as seções. Feita a correção da seção de fundamentação teórica, talvez esse problema estivesse próximo de ser resolvido. Ademais, não pude perceber a articulação dos tantos teóricos citados na seção de fundamentação.

Nos encaminhando para o final da atividade de orientação dos TCC do segundo semestre de 2023, no dia 12 de novembro verifiquei que todos os trabalhos foram entregues dentro da data limite. Dessa forma, no dia seguinte preparei as rubricas alinhadas ao que é estabelecido institucionalmente para a apreciação dos trabalhos pelos meus amigos que convidei para compor a banca avaliadora. Enquanto estava reunindo as informações e conferindo a adequação das versões enviadas, percebi que o trabalho do G2 havia sido postado com um link diverso do que era estabelecido. Assim, comuniquei minha orientadora sobre a situação e solicitei orientação de como proceder, ao que enviamos um e-mail para os integrantes do grupo pedindo para que postassem uma nova versão adequada para que pudéssemos procurar alternativas de como resolver tal equívoco. Não obstante, enviei as rubricas aos meus amigos pesquisadores junto da versão em “pdf” postada pelos grupos no AVA.

Finalmente, posso afirmar que o último mês, apesar das surpresas, foi muito proveitoso para o aprimoramento das práticas de reflexão dos estudantes de todos os grupos. Embora tenhamos nos deparado com situações inusitadas, a admissão das falhas de alguns grupos, assim como a abertura de todos para as adequações podem ser consideradas aspectos próprios do trabalho com indivíduos tão diferentes. Por isso, posso crer que todos aprendemos muito ao longo desse processo de orientação de TCC, assim como da relação orientador-orientando de graduação.

2. De que forma você relaciona as atividades práticas desempenhadas com o conteúdo que você estudou/está estudando neste módulo de formação (curso teórico)?

Refleta sobre os processos e recursos utilizados na educação a distância para a interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas.

À luz da narrativa desenvolvida no tópico anterior, procurarei refletir a seguir sobre a aplicação da teoria disponibilizada no curso de Avaliação da Aprendizagem – elaboração de instrumentos avaliativos, do Tema 0 até o tema 3, os quais consegui estudar até o momento.

Como o próprio nome do curso sugere, os materiais apresentados nessas temáticas giram em torno do processo avaliativo em geral e, mais especificamente, ao desenvolvimento das atividades avaliativas adotadas institucionalmente no âmbito da Univesp. No Tema 0, no qual é feita uma introdução ao curso, destaca-se o ensaio de Perrenoud (1998), Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas, no qual é feita uma reflexão sobre os objetivos avaliativos. O autor parte da problematização de ‘como se sabe se um aluno “adquiriu, ou não, no prazo previsto, os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse’

(Perrenoud, 1998, p. 1). Ademais, o autor propõe que a avaliação deva ser considerada como um processo contínuo, de caráter formativo.

Essa problemática, por sua vez, se sustenta no fato de que o primeiro procedimento a ser adotado pelo avaliador (educador) deva estar atento não só aos objetivos institucionais estabelecidos no Projeto Pedagógico, mas, sobretudo, ao público-alvo passível de avaliação. Nesse sentido, antes da aplicação de qualquer avaliação que queira apresentar características formativas, devemos levar em consideração o perfil do aluno da Univesp.

Quanto a isso, encontramos esse perfilamento em Rodrigues, Garbin, Favaro e Lobo (2020), no manual de orientação as propostas avaliativas da Univesp (UNIVESP – Avaliação na Univesp: teoria e prática). No texto em questão, encontramos o seguinte perfil de estudante:

80% têm 25 anos ou mais; 91% dos pais e 88% das mães dos candidatos não possuem ensino superior; 75% concluíram o Ensino Médio em rede pública; 57% são do sexo feminino; 36% já concluíram ensino superior; 38% são responsáveis pela renda familiar; A renda média de 31% é entre 1 e 2 salários mínimos; de 23% é entre 2 e 3 salários mínimos; 70% dos candidatos não fizeram nenhum outro processo seletivo para outras universidades.

De modo sintético, podemos perceber que a maior parte dos estudantes além de ter pouco tempo para cumprir com os requisitos acadêmicos, também está há algum tempo distante de práticas de estudos formais desenvolvidos institucionalmente.

No tocante a esse perfil do alunado, fica evidente que as dificuldades encontradas pelos estudantes do TCC, os quais atendi como orientador, poderiam, como de fato se verificou, trazer algumas lacunas de aprendizagem. Por isso, jamais me caberia adotar uma postura de avaliador neutro, dado que também já fui estudante da instituição e conheci diversos colegas que se encaixava em diversos fatores desse perfilamento oferecido institucionalmente. Outrossim, o processo de avaliação do TCC em três etapas, assim como os recursos oferecidos pelo AVA e e-mail jamais contribuiriam com qualquer posicionamento imparcial.

Para dizer de outra maneira, apesar de não poder atuar de modo a oferecer amplamente uma avaliação contínua dos grupos que orientei, procurei desenvolver de fato uma avaliação formativa. Tal perspectiva, me alinha com a visão de uma avaliação que leva em consideração o pluralismo sistematizado por Silva e Gomes (2018), entendendo que

[...] todo ato de avaliação se torna um ato político, e a pretensão de isenção de valores não é defensável. Compreende-se, então, que o pluralismo de valores na sociedade é uma questão crucial a ser levada em consideração na avaliação, assim como o é nas políticas públicas, uma vez que é ou deve ser constitutivo das sociedades democráticas e multiculturais (p. 378).

Com efeito, respeitar diferentes perspectivas de mundo não é sinônimo de tornar o processo avaliativo um *laissez faire*. Pelo contrário, a diferença é que marca a identidade, como afirmara Tomaz Tadeu da Silva, assim, em uma sociedade democrática alguns parâmetros devem ser estabelecidos para que todas as formas de ser tenha lugar, justiça e equidade. Dessa forma, minha preocupação com os grupos que utilizaram de IA para a confecção de TCC parece ferir princípios básicos de uma sociedade democrática, de forma que eu não poderia me isentar da minha responsabilidade de adverti-los quanto a essa falha.

Além disso, como podemos encontrar no Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia, “a UNIVESP tem o propósito de formar profissionais éticos preparados para as demandas da sociedade, dentre as quais destacamos a educação e a formação de professores (São Paulo, 2023, p. 7). Nesse sentido, refletindo agora sobre minha decepção inicial, percebo que ela se respalda em documentos institucionais. E, embora nas devolutivas aos grupos que utilizaram IA na confecção dos TCC tenha me respaldado inicialmente na natureza da pesquisa científica em seu aspecto basilar de autoria como critério para invalidar as produções, passo a me respaldar no que determinam documentos oficiais, sobretudo pelo que é exposto no mesmo PPC, conforme o que temos adiante:

Tudo converge para uma formação docente que concebe a aprendizagem fundada em investigação, julgamento, argumentação, proposição e desenvolvimento participativos, a partir da qual alunos, em vez de reter informações, desenvolvem habilidades para enfrentar questões de toda ordem, tais como as sociais, produtivas, ambientais e éticas (p. 9).

Por fim, minha reflexão acerca da relação entre teoria e prática me dá segurança para atuar de maneira condizente com o que é estabelecido institucionalmente, sem, contudo, deixar de encarar o processo avaliativo como algo extremamente importante para a formação ampla dos nossos estudantes. Destaco, ainda, que, ao levar em consideração nosso público-alvo, assumo uma perspectiva política em relação ao processo avaliativo dos TCC, pois minha postura converge não só para o atendimento a grupos de estudantes, mas a sujeitos que estão na última etapa (TCC) antes de se tornarem profissionais da educação, os quais formarão nossas futuras gerações de maneira ética e condizente com a sociedade democrática pela qual nossos antepassados tanto lutaram.

3. Como você avalia sua atuação nas atividades práticas neste último mês?

Faça uma autoavaliação de sua assiduidade no AVA, de sua participação nas reuniões com o supervisor, de seu entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais, de como você colaborou para o acolhimento dos alunos e como forneceu respostas às dúvidas apresentadas pelas turmas (lives, reuniões, fóruns), e do cumprimento dos prazos das avaliações sob a sua responsabilidade.

Pelo que procurei detalhar acima, minha assiduidade no que se refere às orientações oferecidas pela minha supervisora foram sempre atendidas, senão prontamente, devido muitas vezes a agenda de estudos de doutorado e outras incumbências sociais, da maneira mais célere possível.

No que diz respeito ao atendimento aos grupos de estudantes os quais orientei durante a confecção dos TCC, diante das reflexões que tracei acima, percebo que consegui conquistar sua confiança. Respaldo essa percepção a partir tanto da receptividade das minhas orientações via e-mail e fórum do AVA, quanto pela postura observada ao longo das reuniões, nas quais os(as) estudantes mostraram-se abertos para acolher minhas orientações.

De maneira geral, essa confiança que conquistei se deve, em especial, ao encurtamento do distanciamento social que ofereci com feedbacks os mais rápidos possíveis por e-mail. Mas também pelo tratamento humanizado que demonstrei em nossas reuniões quinzenais regulares, ou mesmo excepcionais, quando foi necessário.

Isso impactou no fato de que, desde que assumi a orientação dos seis grupos que atendo, todos eles cumpriram os prazos estabelecidos e, quando percebi que algum ainda não havia postado o trabalho pouco antes do vencimento, entrei em contato imediatamente por e-mail, lembram eles sobre a necessidade de cumprimento do cronograma estabelecido institucionalmente.

Ao final, estou muito grato por ter vivenciado essa experiência de orientação de TCC na modalidade EaD da Univesp. Entendo que essa gratidão, como a certeza de ter tido uma boa atuação se devem especialmente ao acompanhamento próximo oferecido pela minha supervisora. Não poderia deixar de destacar o sujeito espetacular que ela demonstrou ser, ora orientando de modo assertivo sobre nossas incumbências, ora acolhendo minhas angústias diante das novidades e situações inusitadas que enfrentei. Por isso, encerro esse texto externalizando minha expectativa em continuar atuando com ela nessa atividade de orientação, se for o desejo da instituição, e desejando melhoras ao problema de saúde que ela está enfrentando no momento dessa escrita.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)

Referências

GARBIN, M.; RODRIGUES, E. A.; FAVARO, R. F.; LOBO, S. **Avaliação na Univesp: teoria e prática**. [Texto publicado em meio on-line]. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1O9qiNF6pU5oEbyPsvJQSIZU2voaATv4T/preview>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Projeto Pedagógico de Curso: curso de licenciatura em Pedagogia. Aprovado pela **Deliberação CTA nº 179**, de 14 de junho de 2023.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M.. Avaliação Educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em avaliação educacional, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, mai./ago. 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5048/3636>>. Acesso em: mai. 2020.

Relatório 5

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Período do relatório	14/11 – 13/12/2023
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☒ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☐ Outro. Qual? _____
Supervisor	
1. <u>Descreva</u> brevemente as atividades práticas que você desempenhou no último mês (mediação das disciplinas regulares; orientação de Projeto Integrador; orientação de TCC; validação de relatório de estágio etc.) e <u>registre</u> as contribuições delas para a sua formação. <i>Caso você ainda não tenha sido alocado em uma disciplina/projeto de atividade prática, relate e reflita sobre as comunicações e treinamentos oferecidos pela Equipe de Mediação.</i> Cada vez mais, conforme avançamos na idade e no acúmulo experiências, tendemos a atribuir menor atenção para as práticas estudantis e acadêmicas corriqueiras, fazendo com que nossas ações e sentimentos relacionados a elas ocorram sem que nos deixem alguma marca significativa na memória! Essa constatação, por mais óbvia que pareça, poucas vezes se torna evidente em nosso cotidiano, recebendo sua devida atenção somente em momentos pontuais dos nossos processos de formação. Em especial, quando estamos envolvidos em práticas estudantis complexas, como o são os processos de conclusão de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) de graduação. Para os estudantes do curso de Pedagogia da Univesp, concluir o TCC pode representar um misto de sentimentos, que vão, desde a sensação de alívio de terminar uma jornada iniciada a algo em torno de quatro anos antes, até à proximidade de entrada/consolidação/progressão no mercado de trabalho; e, em casos especiais, de realização de um sonho de alcançar o diploma de um curso superior jamais desejado por nenhum de seus antepassados. Tais sentimentos se intensificam quando o que está em jogo para o alcance desses objetivos envolve a expressão de uma prática linguística, marcada pela formalidade e pelo tradicionalismo secular próprios do gênero discursivo TCC. Pode-se identificar um eixo vertical, estruturante, representado pela relativa estabilidade padronizadora do gênero TCC atravessado por um eixo horizontal, cuja gênese advém das relações entre os envolvidos na condução do projeto. A partir das situações objetivas, inseridas espaço-temporalmente, e das atribuições de significados socialmente partilhados os estudantes devem negociar sentidos consigo, com os outros (estudantes, Instituição e seus sujeitos) e com o próprio objeto que pretendem concluir. Então, paralelamente ao que trato como aspectos objetivos envolvidos no processo de produção de um TCC, próprios do eixo vertical, entendo que o produto TCC seja marcado pela autoria, resultante de relações dialógicas desenvolvidas horizontalmente entre os integrantes dos grupos de estudantes e deles com os(as) orientadores(as) da Instituição. Da diversidade de variáveis implicadas no processo de produção dos TCC que envolvem os estudantes não estamos isentos como orientadores, embora em algumas ocasiões isso possa se passar de maneira imperceptível, conforme avançamos em experiência, como expressei na obviedade inicial desse texto. Com	

efeito, tendo nesses últimos meses desempenhado pela primeira vez minha função como orientador, me questiono: quais marcas essa experiência tem me deixado? Refletir sobre essa experiência é uma maneira de consolidá-la e adquirir conhecimento a partir dela, como também é um meio para tirá-las do automatismo que envolve nossas práticas cotidianas. Para tanto, procuro entender minha função de orientador nesse último semestre de 2023, como a expressão de uma convergência entre os eixos vertical (institucional/concreto) e horizontal (humano/subjetivo).

Do primeiro caso são representativas minhas práticas relacionadas à padronização do Trabalho, o cumprimento das normas e cronograma institucional, por exemplo. De segundo, despontam a escuta sensível, a compreensão dos sentidos expressos pelos estudantes, o respeito às suas particularidades (crenças, valores, experiências). Nessa confluência, não poderia ser diferente, há um tensionamento constante envolvido na negociação de sentidos, cuja síntese se opera na conclusão do TCC. Dar cabo da orientação do TCC, por essa via, não se refere tão somente ao momento da entrega da última versão do trabalho, mas às diversas etapas, momentos ou marcadores que se prolongam ou abreviam de acordo com diversas variáveis durante o processo de conclusão do trabalho.

Para o orientador, no âmbito da Univesp, o processo da conclusão do TCC se prolonga, portanto, desde o momento da Entrega Final pelos estudantes no AVA, até a distribuição dos certificados de participação na banca aos avaliadores convidados. É um processo que optei por desdobrar nas seguintes etapas: (i) Entrega Final – postagem do TCC pelos estudantes; (ii) recepção dos trabalhos e organização pelo orientador; (iii) elaboração da rubrica de avaliação a partir do Manual de Correção de TCC da Univesp; (iv) distribuição dos trabalhos para os avaliadores externos; (v) avaliação dos trabalhos; (vi) recepção e organização dos trabalhos devolvidos pelos avaliadores externos; (vii) cálculo da média da avaliação da Entrega Final; (viii) lançamento das notas e comentários no AVA; (ix) comunicação à supervisora – revisão facultativa; resposta aos estudantes por e-mail – facultativo; (x) emissão e distribuição dos certificados aos avaliadores externos.

Em se tratando de um processo avaliativo, o próprio cumprimento do prazo de entrega é revelador de alguns sentidos que podem ser capturados a partir de uma leitura de contexto atenta. Quando percebemos, por exemplo, que alguns grupos de estudantes entregaram os trabalhos antes do prazo, enquanto outros o fizeram alguns minutos do encerramento da data limite, isso pode revelar diversos fatores envolvidos nessa discrepância. Pode-se falar, por exemplo, de uma opção do grupo. Pode-se até falar que houve disparidade no processo de orientação entre os grupos de estudantes. Mas, o que posso afirmar, com certeza, é que ver parte deles deixar a entrega para os últimos causa grande ansiedade em mim.

Ter essa sensação psicofisiológica oriunda do meio virtual não é algo muito diferente do que aconteceria no presencial, pois o que está em sua base é o sentimento de dever cumprido, ou de cumprimento do objetivo. Para dizer de outra maneira, caso não houvesse a entrega por parte dos estudantes, isso significa que algo foi comprometido ao longo do processo de conclusão da orientação. Particularmente, isso significaria que eu pudesse ter falhado em algum momento ao longo do desenvolvimento do trabalho. O que não é verdade, se levarmos em consideração os seres humanos que constituem os grupos de estudantes em sua integralidade e potência para agir: por serem sujeitos, não objetos expressos nos meus objetivos, eles poderiam de fato assumir posições contrárias ao que se

estabelece verticalmente, tal como o que foi negociado horizontalmente. De toda maneira, fugiria ao meu arbítrio a entrega do trabalho, estando ao meu alcance somente o momento anterior a ela, tanto ao lembrá-los dos prazos, quanto, sobretudo, ao motivá-los e dar segurança para que entregassem.

Nesse sentido, acredito que a entrega dentro do prazo por todos os grupos é o primeiro aspecto a ser levado em consideração no que se refere ao desenvolvimento da minha prática de orientação, especificamente na etapa da Entrega Final do TCC, pois ela é representativa do que acredito ser algo próximo do logro das minhas atividades.

No que se refere à recepção e organização dos trabalhos dos estudantes, apesar da instrumentalidade do processo, a criação de uma pasta (ou subpastas) para organizar os arquivos no computador, o nome atribuído a esses e sua disposição entre outros arquivos, por si só, revela alguns sentidos silenciados ao longo do processo. No meu caso, por exemplo, optei por criar uma subpasta intitulada Banca, dentro das subpasta Atividade Prática – TCC, localizada na pasta destinada a organizar os documentos da Univesp. Resta que, ao localizá-la assim, por diferenciação criei uma hierarquia de valor em relação aos outros arquivos.

Quanto aos arquivos, além dos trabalhos nomeados com G1, G2, G3 etc., também dispus as rubricas elaboradas a partir do manual da Univesp, as quais também foram iniciadas pela identificação do grupo seguido de “– avaliação do orientador”, ou seguido do nome do avaliador externo, tendo em vista sua distribuição posterior. No que se refere à elaboração das rubricas, apesar de ter elaborado outras específicas para as entregas parciais anteriores, minha preocupação foi um pouco maior, de modo a deixar o mais claro possível quais os parâmetros e critérios eram utilizados como base para os avaliadores externos. Tratou-se de um exercício de síntese e objetividade, com vistas a evidenciar com a clareza necessária o que seria esperado dos estudantes naquele momento de avaliação.

Ademais, quanto à distribuição dos trabalhos para a banca, mais do que algo mecânico que se encerraria ao simples envio para cada qual dos dois convidados, tratou-se de um momento de negociação de sentido precedido pela própria escolha pelo perfil deles. Ao distribuir os trabalhos, mencionei o fato de que os grupos teriam ficado durante um período longo sem orientação, destaquei o perfil do alunado da Univesp, tal como a necessidade de um olhar humanizado quando da avaliação. Além disso, procurei distribuir os trabalhos levando em consideração a afinidade dos avaliadores externos com a temática abordada nos TCC. Quer dizer, por meio disso, procurei demonstrar a confiança que estava depositando neles diante da avaliação dos TCC.

Ao passo que os avaliadores externos estavam em posse dos trabalhos, inicie a etapa de avaliação dos TCC, a qual também poderia ser reveladora de alguns sentidos. Por exemplo, optei por iniciar e seguir as correções pela ordem dos identificadores dos grupos (G1, G2 etc.), quando poderiam utilizar como ordenação a sequência de entregas. Cabe entender que a ordem de entrega não foi nem é um critério de avaliação da Univesp na pós-entrega e que o prazo de duas semanas para efetuar a correção permitiu que não fossem acumuladas tarefas de modo a prejudicar a atenção que deveria ser atribuída a cada trabalho. Dessa forma, levando em consideração minha agenda de atividades de pesquisa no doutorado, distribuí as correções em dias diferentes, com início no dia 13 e conclusão no dia 17 de novembro, sendo que no dia 15 consegui corrigir dois TCC. Por conta disso, a avaliação dos TCC foi feita independentemente de comparação dos trabalhos

entre si, levando-se em consideração somente os conteúdos apresentados, tais como as percepções do processo de desenvolvimento com os grupos.

Outrossim, os critérios estabelecidos na rubrica facilitaram a avaliação, não a ponto de torná-la neutra, imparcial, mas, ao passo que demarcava limites do aceitável, ela também estabelecia os limites do que era inaceitável, sobretudo inegociável quando se promovesse um olhar focado. Por isso, apesar da padronização dos critérios e valores estabelecidos na rubrica, não fui capaz de eliminar as memórias relacionadas a cada grupo diante das etapas anteriores, de modo que o próprio estabelecimento das notas pode ter manifesto critérios subentendidos como o engajamento dos estudantes com a proposta expressa no TCC.

Ora, em se tratando de uma avaliação processual, o aspecto contínuo perpassa, queiramos ou não, a atribuição de notas. É o que percebi, por exemplo, ao tomar o cuidado de analisar quais grupos seriam aprovados com a nota que atribuí para a Entrega Final, qual a progressão de aproveitamento havia demonstrado em relação as duas outras entregas, em que pontos etc. Porém, nesse momento, só pude fazer essas projeções a partir da minha nota, a qual compunha 35% do resultado consolidado, enquanto a dos avaliadores externos teria o mesmo peso.

Com isso, as expectativas em relação a nota final se intensificaram, e só seria encerrada nas etapas posteriores do processo de conclusão da orientação de TCC, tendo como início a recepção e organização dos trabalhos devolvidos pelos avaliadores externos. Mais uma vez, nessa etapa, o orientador se encontra no polo passivo da atividade - aguardar a devolutiva dos avaliadores externos. Trata-se de um momento vivido intimamente, marcado pela redundância que se passa intensamente para aquele envolvido no processo. Isso se deve ao fato de que se almeja encontrar no resultado da avaliação a expressão da negociação de sentidos feita na etapa de distribuição, no entanto, além de não encontrar o que se espera, pode-se ter um resultado completamente adverso de nota insuficiente, ou, em situações drásticas, de não devolutiva da avaliação. Tal sentimento de falta de controle, acima de tudo, faz emergir aquilo que temos de mais íntimo: a confiança na humanidade. Emerge a consciência de que aquele outro, com quem se conta, é tal qual o eu, comprometido com os próximos - com os estudantes em avaliação -, assim como respeitoso a um contrato acadêmico estabelecido com o orientador.

Esta sensação de segurança encontrada no reconhecimento da humanidade de outrem se consolidou à medida que recebi as devolutivas até o dia 20 de novembro e percebi que as notas e devolutivas estavam bastante próximas às minhas, com pouquíssimas discrepâncias. Tendo essas informações em posse, de maneira simples, calculei as médias entre as minhas notas e a notas dos avaliadores externos, garantindo aquilo que havia combinado com eles anteriormente e que era uma orientação da minha supervisora.

Sem nenhuma surpresa, quando lancei as notas e comentários, tanto meus quanto dos avaliadores externos, constatei que todos os estudantes participantes do processo de conclusão do TCC haviam sido aprovados, sendo que não reprovaram por atingir a nota mínima, mas nenhum atingiu a nota máxima, também. Ao me dar conta dos resultados, além da satisfação pessoal por cumprir essa etapa, apresentou-se um misto de sentimentos envolvidos na conquista do objetivo pelos estudantes, no alcance dos propósitos formativos deles, na consciência que havia me desenvolvido como orientador, como estudante, como ser humano, enfim.

Essa percepção, mais uma vez íntima, fora compartilhada com minha supervisora, para quem informei sobre a conclusão dessa etapa, assim como pedi

que verificasse a adequação dele, ao que houve a confirmação. Com efeito, após sua verificação pela supervisora e acesso pelos estudantes às notas e comentários, recebi ainda alguns e-mails de grupos que tinham dúvidas sobre a nota mínima para a aprovação. Assim, por meio da indicação dos materiais institucionais, indiquei a fonte das informações solicitadas e procurei felicitá-los pela conquista pela qual estavam passado.

Como indiquei anteriormente, diversas etapas compuseram o processo de conclusão da orientação dos grupos de TCC do segundo semestre de 2023. Cada uma delas, por mais instrumental que pudesse aparentar inicialmente revelou-se permeada de sentidos e sentimentos. Por isso, o relatório desse mês, mais que a descrição das atividades práticas desenvolvidas se estendeu também as minhas percepções sobre a vivência dessas experiências. Estas que se consolidam doravante como uma experiência única dos meus primeiros processos de conclusão de orientação e de participação em banca de TCC.

2. De que forma você relaciona as atividades práticas desempenhadas com o conteúdo que você estudou/está estudando neste módulo de formação (curso teórico)?

Refleta sobre os processos e recursos utilizados na educação a distância para a interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas.

Destaco que, desde o princípio, os estudos teóricos do curso Avaliação da Aprendizagem-Elaboração de Instrumentos Avaliativos estiveram centrados no entrelaçamento entre as concepções teóricas e as práticas adotadas no processo avaliativo da Univesp. Os módulos iniciais, de 0 a 3, sobre os quais refleti no relatório anterior foram muito úteis para o momento anterior à Entrega Final, fornecendo os subsídios primordiais para a problematização a respeito do perfil de estudantes da Univesp, concepções, princípios e valores educativos adotados institucionalmente e que incidem sobre o processo avaliativo (Garbin *et al*, 2020).

Tomando como objeto os módulos que estou estudando este mês, mais especificamente os módulos 4, 5 e 6, percebo que seus conteúdos estão mais direcionados à compreensão do processo de elaboração de itens avaliativos. O principal material de estudos é o manual Avaliação na Univesp: teoria e prática, e as reflexões partem da discussão sobre os imperativos que devem ser assumidos no momento da elaboração de diferentes modelos de questões, quanto ao objetivo, estrutura, níveis de dificuldade e público-alvo avaliado.

Levando-se em consideração os fatores envolvidos no processo de elaboração das questões, há uma sintonia da estrutura dos instrumentos e itens avaliativos adotados em algumas avaliações de larga escala, como o PISA, a nível internacional, o SAEB e o ENADE, a nível nacional e o SARESP, a nível estadual. Todos os exemplos, assim como algumas questões objetivas utilizadas no âmbito da Univesp, seguem a estrutura de enunciado, suporte, comando, gabarito e distratores.

Enquanto as avaliações em larga escala estão centradas na aferição dos resultados de questões objetivas de múltipla escolha, tomando como fundamento para sua elaboração a Taxonomia de Bloom (versão atualizada) (Garbin *et al*, 2020) e Teoria de Resposta ao Item (TRI) (Giacomazzo *et al.*, 2010); na Univesp, os objetivos da aprendizagem estão relacionados à complexidade dos processos cognitivos. Isso implica na evidência de uma estrutura progressiva de dificuldade para a estruturação dos conteúdos dos cursos, incidindo na utilidade do fator longitudinal de avaliação da TRI. Essa perspectiva globalizante de compreensão da relação entre o processo de ensino-aprendizagem, junto ao processo avaliativo, faz

com que a atuação do facilitador assuma uma função na atualização dêitica, ou de elemento de coesão entre a proposta generalizante própria das avaliações em larga escala e a proposta pedagógica dos cursos.

O que diferencia a avaliação da Univesp das outras é, em suma, declaradamente, o objetivo formativo da avaliação, não somente os resultados somativos, mesmo que vistos longitudinalmente. A diferença está localizada no próprio objetivo avaliativo: enquanto a avaliação externa se volta para a progressividade dos resultados, a avaliação interna se preocupa com a formação a partir dela e depois dela.

Formar a partir da avaliação, por sua vez, demanda uma estrutura coesa entre diversos setores da Instituição. Para que o estudante possa, além de avançar em conhecimento durante sua realização, aprimorar seus conhecimentos posteriormente, toda equipe pedagógica e de programadores precisa estar em coesão, pois o simples *feedback* das questões, algo que acontece com certa naturalidade na educação presencial, desponta com um dos fatores que exige uma organização complexa. No caso da Univesp, tal fator envolvido na concepção de avaliação formativa parte de uma preocupação pedagógica, responsável por desenvolver um modelo básico transposto para *templates* viabilizados pela equipe de desenvolvedores, e utilizados pelos professores para propor o avanço do conhecimento dos estudantes por meio da devolutiva escrita.

Isso também se aplica aos outros modelos de itens avaliativos, seja quiz ou questões dissertativas, pois demandam determinada padronização entre os diferentes polos e disciplinas. No caso do quiz, Giacomazzo et al. (2010) afirma que esse tipo de questão pode gerar resultados de...

[...] desempenho por questão da turma e individualmente. Essas possibilidades são relevantes no processo de aprendizagem, pois o acadêmico tem acesso ao seu desempenho individual podendo, dessa forma, fazer avaliação de seus acertos e dificuldades imediatamente. Ou seja: o estudante, ao terminar a avaliação, tem a oportunidade de revisar, obter a resposta ideal e procurar entendê-la (p. 7).

O fato de apresentar aspectos generalizados, por essa via, não limita a atualização do conteúdo pelos facilitadores envolvidos nas disciplinas. Os resultados colhidos e disponibilizados por meio dos relatórios via AVA, de forma geral, podem servir de suporte para o ajuste entre o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem anunciados na ementa da disciplina e o que se verificou nos dados apresentados pelos estudantes. Mais especificamente, esses dados poderiam servir para a elaboração de questões disparadoras para reflexões posteriores nos fóruns e e-mails.

Tais limites no papel do facilitador da Univesp no caso do acompanhamento das questões objetivas em formato de *quizes*, especialmente, são evidentes, pelo que nos apresentam Garbin et al. (2007) em comparação às potencialidades formativas apontadas por Giacomazzo (2010). Por outro lado, em se tratando das questões dissertativas, mesmo pautados em um *feedback* padronizado, ou tomando como base a taxonomia de Bloom, a atuação do facilitador não se trata daquilo que seria esperado dele em uma questão objetiva.

No caso das questões dissertativas, o fator humano, mais especificamente, a atuação do facilitador, é determinante na avaliação. Quando pondera, por exemplo, a partir de inferências da leitura da resposta de estudantes que possam apresentar baixa capacidade de articulação entre as partes do texto ou pouca clareza na exposição das suas ideias, há subjetividade estabelecida a partir da manifestação

de um processo cognitivo singular do facilitador. Nesse sentido, podemos dizer que a atividade prática do facilitador das disciplinas regulares se aproxima da do facilitador atuante na orientação dos TCC.

Digo isso com certo receio, pois não vivenciei a prática de orientação de disciplinas regulares e sei que, além da correção da avaliação, os colegas desempenham um papel determinante de articulação entre as demandas institucionais e a diversidade dos estudantes. Porém, o papel do orientador de TCC, com seus limites, me dá maior propriedade para dizê-lo, pois estou mais próximo do processo de construção de conhecimentos junto aos envolvidos na elaboração de um trabalho acadêmico. Nesse caso, a avaliação formativa está implicada no processo de confecção do TCC e orientador e orientandos assumem posições relacionais dialógicas: um com a formação teórico-prática para direcionar a expressão mediada do conhecimento teórico disponibilizado na parte teórica do componente curricular TCC pelos outros sujeitos envolvidos nas situações de orientação.

Cada atuação do facilitador com sua singularidade, em todos os casos o processo avaliativo é sempre algo muito complexo, pois envolve aspectos ontológicos, epistemológicos, subjetivos e práticos-instrumentais de maneira articulada. Entretanto, características relacionadas ao grau de proximidade com os estudantes atingido ao longo do processo completo de conclusão dos componentes curriculares podem ser facilmente observadas na orientação dos TCC. Esse fator de estreitamento da distância transacional permite, portanto, que a base teórica que respalda a atuação do facilitador de TCC, eventualmente, seja atualizada e/ou ressignificada de maneira contextualizada diante das suas intervenções nas práticas de orientação. Por isso, com caráter formativo, a avaliação do TCC se alinha no limiar do que chamaríamos de avaliação contínua, feitas as ressalvas próprias do modelo EaD.

3. Como você avalia sua atuação nas atividades práticas neste último mês?

Faça uma autoavaliação de sua assiduidade no AVA, de sua participação nas reuniões com o supervisor, de seu entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais, de como você colaborou para o acolhimento dos alunos e como forneceu respostas às dúvidas apresentadas pelas turmas (lives, reuniões, fóruns), e do cumprimento dos prazos das avaliações sob a sua responsabilidade.

É preciso reconhecer que todo um trabalho de acolhimento dos estudantes, também no sentido de aproximar e validar o processo de escrita do TCC, ressoam na confirmação dos parâmetros e critérios estabelecidos institucionalmente. Por isso, a entrega da versão final do TCC dentro do prazo por todos os grupos, além de uma exigência institucional, assume caráter modelar para o próprio facilitador, cuja função o torna porta voz da Instituição. Não seria razoável de minha parte, portanto, encarar a preocupação com o cumprimento dos prazos institucionais de maneira diferente do que estabeleci como contrato didático com os estudantes de maneira tácita.

Levando em consideração tais preocupações, procurei ser o mais célere possível ao corrigir os TCC e elaborar as devolutivas para os estudantes, o que fiz na semana seguinte ao prazo de encerramento da Entrega Final. Como tinha acertado com os avaliadores externos sobre o prazo de duas semanas para que fizéssemos as devolutivas, após eu tê-los enviado o material da correção, procurei respeitar suas agendas, deixando que o silêncio demonstrasse meu reconhecimento em suas competências e respeito às suas temporalidades.

Sem qualquer novidade, recebi as devolutivas dos avaliadores externos e agradei a sua colaboração nesse importante momento para nós e para os

estudantes. Após receber suas notas e efetuar os cálculos necessários para carregá-las no AVA, fiz questão de analisar caso a caso a situação de todos os estudantes que participaram do processo, de forma a confirmar a adequação dos conceitos numéricos aferidos. Tudo isso foi feito com uma margem de tempo bastante ampla, sendo que as notas estavam à disposição dos estudantes dias antes do prazo final anunciado pela minha orientadora.

Sendo uma das últimas etapas do processo de conclusão do TCC, e um pressuposto da atuação prática do facilitador-orientador, a avaliação não se isenta da tomada de decisões que se operam constantemente no decorrer dos diálogos estabelecidos com/entre sujeitos diferentes. Trata-se de um momento sensível, pois envolve a conquista de objetivos e realização de sonhos dos estudantes, a expectativa dos avaliadores e o alcance dos objetivos institucionais, como mencionei no início desse relatório. Dessa forma, o comprometimento com os estudos teóricos disponibilizados no AVA devem ser tomados como um fator determinante para o alcance dos objetivos anunciados por meio dos documentos institucionais, e dos objetivos tácitos, envolvidos na execução das atividades de orientação dos TCC.

Sendo assim, como não houve dúvidas apontadas pelos estudantes após a disponibilização das notas do TCC no AVA, exceto no caso apresentado em resposta à primeira questão desse relatório, posso considerar que minha atuação e assiduidade potencializaram o equilíbrio adequado no que se refere às relações entre instituição-estudante, demanda-resultado e orientador-orientando. Quando o que está em questão é a sintonia entre as partes envolvidas no momento pós-avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o silêncio parece não poder ser encarado como distância, mas como respeito, indício de confirmação na confiança depositada no avaliador.

Diante de tudo isso, posso afirmar que meu envolvimento e apropriação das atividades estudantis disponibilizadas no AVA, junto aos direcionamentos da minha supervisora repercutiram diretamente no encaminhamento adequado do processo de conclusão da orientação de TCC desse último mês. Percebo que, progressivamente, tenho internalizado as propostas e encaminhamentos institucionais tanto no que diz respeito aos aspectos teóricos, quanto no desenvolvimento das minhas atividades práticas, de modo a vislumbrar a coerência entre o poder e o fazer que me (trans)formam.

A propósito, tal busca de coerência me traz uma preocupação adicional relacionada ao cumprimento dos combinados com os avaliadores externos, com os quais me comprometi à emissão dos certificados de participação em banca. Tal procedimento, sendo também uma atividade prática, encontra-se prejudicado por desafios enfrentados pela equipe técnica para a emissão dos documentos. Mas mesmo esse desafio pode ser tomado como uma aprendizagem, uma aprendizagem prática, ensejadora de diálogos riquíssimos com minha orientadora, tal como com os avaliadores externos. Trata-se de um aprendizado de como é estar envolvido em um processo complexo de avaliação institucionalizado; de aprender por estar envolvido em um ciclo que não se encerra com a emissão e disponibilização dos certificados... Enfim, de uma aprendizagem que nos aproxima, enquanto partícipes da etapa de conclusão do processo avaliativo, conforme compartilhamos saberes e não saberes (des)construídos ao longo do processo.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)

Referências:

GARBIN, M.; RODRIGUES, E. A.; FAVARO, R. F.; LOBO, S. **Avaliação na Univesp: teoria e prática**. [Texto publicado em meio on-line]. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1O9qiNF6pU5oEbyPsvJQSiZU2voaATv4T/preview>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GIACOMAZZO, E. F.; FIUZA, P. J.; SANTOS, C. R.; DIAS, A. T. B. B. B.; NICOLEIT, E. R. ZANETTE, E. N.. Novas Tecnologias na Educação. **CINTED-UFRGS**. V. 8 No 3, dezembro, 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17LfDcg7Zxqwo49WEOXiQvpfHt4hK8HSd/view>. Acesso em: 12 de dez. 2023.

Relatório 6

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Período do relatório	14/12/2023 – 13/01/2024
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☒ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☐ Outro. Qual? _____
Supervisor	

1. Descreva brevemente as atividades práticas que você desempenhou no último mês (mediação das disciplinas regulares; orientação de Projeto Integrador; orientação de TCC; validação de relatório de estágio etc.) e registre as contribuições delas para a sua formação.

Caso você ainda não tenha sido alocado em uma disciplina/projeto de atividade prática, relate e reflita sobre as comunicações e treinamentos oferecidos pela Equipe de Mediação.

Finalizadas as atividades de correção e feitas as devolutivas voltadas à consolidação da avaliação final dos TCC, os processos relacionados ao acompanhamento mais próximo dos estudantes encontra-se em um período de intervalo, cujo início se deu no mês de dezembro de 2023. Dessa forma, as atividades práticas que desenvolvi ao longo desse último mês consistiram na vigilância quanto às possíveis novas orientações institucionais enviadas via e-mail, Teams e/ou AVA, tal como na emissão e disponibilização dos certificados de participação nas bancas dos TCC aos avaliadores externos.

A emissão dos certificados, que inicialmente apresentava problemas na geração dos títulos dos TCC e nomes completos dos avaliadores externos, quando muito extensos, sofreu alguns ajustes no sistema da Secretaria On-line (SEI) de forma que pude visualizar a correção dos dados nos documentos. Por outro lado, ao procurar emitir mais de um certificado em um intervalo de tempo curto verifiquei que há uma quantidade limitada a dois documentos por vez. Tal procedimento se deve ao fato de haver uma necessária conferência e validação dos documentos por parte da supervisão, o que colabora para a garantia da autenticidade de todo o processo.

Apesar disso, a SEI, pelo que percebi, não disponibiliza uma relação completa e atualizada dos documentos deferidos ou indeferidos e isso pode prejudicar um pouco no momento da conferência e envio dos certificados para os avaliadores externos. Tal informação pode parecer supérflua, à primeira vista, porém é a partir dela que podemos ter a garantia de que o documento a ser enviado para os avaliadores externos é original, pois sua autenticidade pode ser verificada a qualquer momento.

Por fim, acredito que essa questão levantada seja talvez bastante particular e que eu possa me habituar com o sistema cada vez mais, porém não poderia deixar de mencioná-la nesse espaço. Trata-se da expressão de aspectos envolvidos no meu próprio processo formativo como facilitador-orientador, cuja dimensão prática é reveladora de sentidos ora fugazes, ora fortuitos, que emanam da experiência vivida. Em última instância, a isso que tornar-se-á tácito, dedico aqui um breve espaço de (auto)reflexão, enaltecendo por meio de sua evidência a singularidade

minha compreensão sobre o processo formativo (e tudo o que o cerca) no qual estou envolvido.

2. De que forma você relaciona as atividades práticas desempenhadas com o conteúdo que você estudou/está estudando neste módulo de formação (curso teórico)?

Refleta sobre os processos e recursos utilizados na educação a distância para a interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas.

Durante o último mês, estive centrado no estudo dos materiais disponibilizados nos módulos 7, 8 e 9, cuja orientação se deu a partir do texto-base Avaliação na Univesp: teoria e prática (Garbin *et al.*, 2020), no qual encontramos a motivação para refletirmos sobre os instrumentos e técnicas utilizadas no processo avaliativo da Instituição. Sendo esses os últimos módulos do curso Avaliação da Aprendizagem – elaboração de instrumentos avaliativos, sua conclusão permite atingir uma visão geral de como é desenvolvido o processo avaliativo da Univesp, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento das características dos instrumentos avaliativos, em especial, as provas, e na dinâmica de elaboração dos itens avaliativos que as compõem, sejam os testes objetivos ou as questões dissertativas.

Diante disso, por não ter participado diretamente como facilitador durante o processo de avaliação das disciplinas regulares, essa reflexão sobre a sistemática avaliativa da qual sou coparticipe na Univesp só se torna possível se entendermos os limites que se impõem a uma abordagem reflexiva. Depositemos nessa reflexão, pois, a confiança de que se trata de uma perspectiva sobre os aspectos teórico-práticos adotamos no escopo do processo avaliativo da Univesp, sem desconsiderar que devem ser feitas as devidas ressalvas, dado que as atividades práticas envolvidas na avaliação dos estudantes das disciplinas regulares não foram executadas por mim.

De toda forma, a pergunta que se impõem para que minhas reflexões se materializem encontra respaldo no comando dessa atividade, ou seja, quais são processos e recursos utilizados na educação a distância da Univesp para a avaliação com os alunos das disciplinas regulares? Assim, procurarei refletir sobre o processo avaliativo dos estudantes das disciplinas regulares da Univesp, de maneira geral. E, mais especificamente, sobre os recursos utilizados na EaD e os papéis assumidos pelos facilitadores diante do processo de avaliação adotado nas disciplinas regulares dos cursos de licenciatura da Instituição.

Para iniciar essa discussão, é necessário rememorarmos que no início do processo de implementação os sistemas de EaD foram vistos com desconfiança por diversos setores da sociedade. À época, muitos estavam receosos de que a EaD se configurasse aos moldes de uma educação bancária, conforme definiu Paulo Freire (2018), com um baixo grau de interatividade dos estudantes (Silva; Saramelli, 2015). Mas, apesar da manifestação de opiniões contrárias à EaD, o avanço da tecnologia digital e sua incorporação nas mais diversificadas práticas desenvolvidas socialmente criaram pressões para a incorporação das tecnologias digitais na Educação.

De um lado, portanto, há uma crescente pressão social que se impõe à medida que a cultura incorpora novas tecnologias ao seu cotidiano. Por outro lado, empréstimos financeiros feitos a nível federal e sua contrapartida na aceitação metas influenciam sobremaneira no avanço da abrangência da EaD. Há que se recordar, por exemplo, o que fora estabelecido no Consenso de Washington, em 1989, quanto ao redirecionamento dos gastos públicos para os serviços essenciais, entre eles a educação; assim como as metas que foram estabelecidas para a

educação nacional a partir das orientações estabelecidas na Conferência de Jomtien, em 1990. Ambas as pressões internacionais impactaram sobremaneira nas políticas voltadas à educação, e, mais especificamente, na consequente necessidade de formação de professores. Assim, diante desses e de diversos outros fatores, mais que uma alternativa ao fomento dos processos de educativos desenvolvidos no âmbito das instituições formais de ensino superior, a EaD, que já havia sido reconhecida oficialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, se impôs como uma necessidade consolidada por meio da LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

Pelo que vimos, a legitimação da EaD como parte integrante legal do sistema de ensino superior brasileiro tem relações diretas com a necessidade de ampliação de vagas para a formação de professores. No estado de São Paulo isso não foi diferente, pois, atendendo a tal demanda formativa, no 2012, por meio da Lei nº 14.836, de 20 de julho, a Univesp foi criada e passou a integrar o grupo de quatro universidades estaduais de São Paulo, sendo a única exclusivamente dedicada a EaD, e inicialmente voltada a formação de professores.

Desde então, a Univesp passou a atender uma diversidade única de estudantes, com os mais diversos perfis, o que impôs escolhas operacionais, concretas; tal como opções pela adoção de concepções e abordagens de ensino em EaD, entre elas as que se relacionam aos processos de avaliação. O processo avaliativo, como se sabe, é um dos pontos mais sensíveis do processo de ensino-aprendizagem, porquanto se apresenta como uma das maiores preocupações entre todos os envolvidos nas práticas educativas. É a partir do processo avaliativo que é promovida, de fato, a aproximação da teoria com a prática, seja por parte dos estudantes, seja dos formadores, por isso representa, talvez, o maior foco de tensionamentos entre os envolvidos.

Tendo isso em vista, pelo que observei, o processo avaliativo da Univesp apresenta uma estrutura funcional, a qual aponta direções e subsídios teóricos para todos os envolvidos, o que pode evitar possíveis tensionamentos. O principal documento que respalda o direcionamento do processo avaliativo das disciplinas regulares para os envolvidos diretamente nos processos pedagógicos é Avaliação na Univesp: teoria e prática (Garbin *et al.*, 2020), no qual podemos ter contato, (i) com o perfil dos estudantes, as concepções, valores e princípios educativos; e (ii) com as orientações para o desenvolvimento das técnicas e instrumentos avaliativos. Quanto aos fatores relacionados a (i), nos relatórios anteriores fiz algumas discussões sobre eles, por isso minha ênfase neste texto recai sobre a discussão e a sistematização sobre as técnicas e instrumentos avaliativos.

Com efeito, inicialmente preciso destacar que estou apresentando, conforme Depresbiteris (*sem data*), os testes de rendimento escolar, as técnicas de observação, interrogatório oral discussão etc.) como técnicas avaliativas. Entre as técnicas e instrumentos avaliativos pode haver uma relação de continente-conteúdo, quando estamos nos referindo as avaliações regulares das disciplinas curriculares da Univesp, conforme podemos depreender de Garbin *et al.* (2020). Entretanto, o processo avaliativo da Instituição não se limita somente às provas aplicadas ao final do bimestre, pois parte da nota dos estudantes (40%) é composta por outras atividades avaliativas. De tal feita, o instrumento de avaliação somativa, cujos testes são itens objetivos ou dissertativos, estritamente, se somam a outras atividades desenvolvidas ao longo do processo formativo em forma de *quizzes*, por exemplo.

Levando em conta a importância dos *quizzes* para a consecução da concepção formativa da avaliação, Garbin *et al.* (2020) expõe de maneira pormenorizada sua estrutura e produção. Ao discutirem sobre o processo de produção dos testes avaliativos, *exempli gratia*, os autores deixam entrever que o principal responsável pela elaboração dos *quizzes* é o professor da disciplina. A partir de uma série de recomendações, o profissional deve fazer emergir dos instrumentos avaliativos as concepções que embasam a utilização desse tipo de teste. Entre as concepções adotadas, destaca-se a atenção ao que é estabelecido a partir da taxonomia de Bloom (*apud* Garbin *et al.*, 2020), quanto aos graus de complexidade envolvidos nos processos cognitivos envolvidos na resposta aos testes avaliativos. Em se tratando dos *quizzes*, especificamente, o docente deve se atentar para a elaboração de testes com baixos graus de complexidade, relacionados principalmente a habilidades de demonstrar conhecimento, reconhecimento ou compreensão de algo.

Além disso, um *template* (Garbin *et al.*, 2020, p. 12) é disponibilizado para que os docentes possam padronizar suas produções dos *quizzes* de acordo com as orientações institucionais. Dessa forma, percebe-se que o *template* é o principal instrumento de comunicação entre o docente e a equipe de desenvolvedores do sistema, cuja função é adaptar seu conteúdo para o instrumento avaliativo final com o qual os estudantes entrarão em contato. Como é de conhecimento de todos, a relação entre estudante e docente em EaD envolve além da distância geográfica, aspectos subjetivos de ambos os lados, por isso, para minimizar eventuais ruídos não somente orientações pormenorizadas devem ser fornecidas pelos professores, mas também eventuais intervenções dos facilitadores devem ser feitas a fim de sanar dúvidas pontuais por meio dos fóruns e e-mail, se for o caso.

Quanto aos testes, de acordo com Depresbiteris (*sem data*), os itens avaliativos devem apresentar uma resposta única, sendo reduzida a interferência do avaliador durante a correção, quando forem objetivos. Devido a sua função na composição do instrumento principal de avaliação somativa das disciplinas, no âmbito da Univesp eles também recebem chaves (ou baremas) de correção, com orientações pormenorizadas para os docentes padronizá-los. Ademais, Garbin *et al.* (2020) apresentam uma série de modelos de testes objetivos, sendo eles “resposta única, resposta múltipla, verdadeiro ou falso, afirmação incompleta, lacunas, interpretação e asserção e razão” (p. 13).

Sua aplicação consiste na aferição desde habilidades que envolvem processos cognitivos mais básicos, até operações mentais complexas, como avaliar, sintetizar etc. Por essa característica de permitir maior exigência de mobilização dos conhecimentos dos estudantes, os testes objetivos, apesar de serem padronizados, também possibilitam a incorporação da função formativa da avaliação. Para tanto, Silva e Saramelli (2015) advertem quanto à possibilidade de que haja dialogicidade em sua formulação, permitindo com que os interlocutores estabeleçam de fato um processo comunicativo para que o estudante possa compreender amplamente o que se espera dele. Quanto a isso, o próprio modelo de elaboração do teste objetivo é estruturado a partir de um enunciado, suporte (texto/imagem/cor etc.), comanda, gabarito e distratores, conforme modelo adotado amplamente em avaliações de larga escala, pois permite ao estudante atingir certa familiaridade com o gênero discursivo.

Mas não somente os aspectos estruturais, os composicionais (como a linguagem dialogal) apresentam-se como possibilidade de aproximação para o alcance do objetivo formativo a partir do gênero discursivo avaliação. Um recurso

de fundamental importância para tal é a devolutiva ou *feedback*. Segundo Moura (apud Abreu-e-Lima; Alves, 2011) “o *feedback* pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional” (p. 191). Abreu-e-Lima e Alves (2011) apontam dois modelos amplamente difundidos, sendo eles a escala de *feedback* e o *feedback* sanduiche. Cada qual com suas especificidades no que se refere às etapas do processo comunicativo envolvido no *feedback*, sua utilização pode estar a favor da dialogicidade, reconhecendo-se e valorizando o conhecimento dos estudantes para que possa aprimorar seu processo de desenvolvimento a partir da execução da avaliação.

No processo avaliativo da Univesp, o *feedback* é efetuado de diferentes maneiras. Inicialmente, por meio de devolutiva padronizada elaborada pelo docente da disciplina, o *feedback* pode ser dado instantaneamente para os estudantes, no caso do *quiz*. Além disso, ele pode ser dado posteriormente ao resultado obtido pelo estudante, como acontece no caso do questionamento sobre aspectos relacionados aos conteúdos avaliados. Nesse segundo caso, o papel do facilitador é central para estabelecer a mediação entre as expectativas dos estudantes e os resultados esperados pelos docentes para cada item avaliativo.

Ainda no que se refere ao segundo caso, o papel do facilitador se intensifica ainda mais quando se trata da aplicação dos testes dissertativos que compõem os instrumentos avaliativos das disciplinas regulares da graduação. Cabe lembrar, com Depresbiteris (*sem data*), que, no caso dos testes dissertativos, a subjetividade do avaliador tem mais impacto nos resultados obtidos pelos estudantes. Para reduzir uma possível influência dessa subjetividade, no entanto, tal como acontece nos *quizzes* e nos itens objetivos, os testes dissertativos também exigem a elaboração direcionada das questões a partir do *template* fornecido pela instituição, o qual além de contemplar a resposta desejada pelo docente da disciplina, expresse também quais critérios, palavras-chave, operações mentais etc. são desejadas dos estudantes.

Assim, além de uma devolutiva padronizada oferecida pelo professor da disciplina, posteriormente o facilitador, caso seja solicitado pelo estudante, poderá fornecer um *feedback* individualizado para as questões dissertativas. Para dizer de outra forma, haverá a possibilidade de uma comunicação direta entre os dois, o que além de possibilitar a redução da distância transacional (Moore, 2011), pode também contribuir com o caráter formativo da avaliação de forma dialógica.

Pelo que vimos até esse ponto do texto, as técnicas e instrumentos avaliativos utilizados no âmbito da Univesp são repertoriados por orientações institucionais que partem de concepções educativas voltadas a uma formação teórica consistente que condiga com as exigências contemporâneas. Por outro lado, o objetivo assumido institucionalmente implica no reconhecimento de mazelas que se impõem ao modelo de educação em EaD e, conseqüentemente, na necessária atenção aos recursos, técnicas e instrumentos avaliativos que devem ser condizentes com as necessidades do público-alvo atendido. Nesse sentido, a dialogicidade e o *feedback* formativo se tornam o cerne do processo avaliativo, quando o que se almeja é contemplar a função formativa dos instrumentos e testes avaliativos como mais que uma possibilidade, senão como algo imprescindível para que a EaD obtenha sucesso.

3. Como você avalia sua atuação nas atividades práticas neste último mês?

Faça uma autoavaliação de sua assiduidade no AVA, de sua participação nas reuniões com o supervisor, de seu entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais, de como você colaborou para o

acolhimento dos alunos e como forneceu respostas às dúvidas apresentadas pelas turmas (lives, reuniões, fóruns), e do cumprimento dos prazos das avaliações sob a sua responsabilidade.

Como adverti anteriormente, no que diz respeito à reflexão sobre a prática, destaco minha impossibilidade de atingir tal empreendimento, como nos instruiu exemplarmente Donald Schön em sua prima obra *Educando o Profissional Reflexivo* (2000), pois não participei diretamente do processo avaliativo das disciplinas regulares. O que faço aqui, por meu turno, aproxima-se de uma análise dos conteúdos teóricos e das atividades práticas de aprendizagem que desenvolvi ao longo dos módulos.

Desse ponto de vista, minha assiduidade no AVA permitiu que desenvolvesse os estudos a contento do que as atividades teóricas exigiram, o que pude perceber por meio da execução das atividades práticas requeridas ao longo dos módulos.

Quanto às atividades práticas de aprendizagem, posso afirmar que não tive dificuldade em executá-las, sobretudo porque em atividades profissionais anteriores eu já havia trabalhado com a formação de professores para a elaboração de *quizzes*, testes objetivos e dissertativos.

Não obstante, acredito que os *baremas/templates* e/ou chaves de correção, assim como dos *check list* de validação das atividades disponibilizados em Garbin et al. (2020) foram recursos pedagógicos essenciais para minha compreensão da organicidade do processo avaliativo da Univesp. Reconhecer a importância desses instrumentos que organizam o processo avaliativo da Univesp, pois, não se limita a uma aplicação irrefletida e instrumental deles, conforme pude perceber ao longo do processo de execução das atividades práticas. Esse reconhecimento, sobretudo, faz compreender o quanto a dialogicidade está envolvida no processo avaliativo desde sua fundamentação até sua execução.

Ademais, posso afirmar que tal compreensão sobre a amplitude do processo só foi possível porque minha atenção aos comunicados e informações fornecidos por meio do Teams e por e-mail me permitiram ter a segurança para que focasse no estudo dos materiais. Somente dessa forma, por fim, pude atingir o grau de reflexão apontado por Nunes et al. (2019) como uma exigência para minha formação como facilitador da aprendizagem no âmbito da Univesp. Tal processo, conforme procurei demonstrar encontra sua expressão nesse texto, mas não se consolida *ad eternum*, nem se conclui com o término desse texto, isso porque a educação, em todos os níveis e modelos, é caracterizada pela mudança constante.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.

DEPRESVITERIS, L. **Instrumentos de Avaliação – as questões constantes da prática docente**. [sem publicação, sem data]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1g3YGihdrPB8FxFxJGzZqZkWJqKC9c3lj7O/preview>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARBIN, M.; RODRIGUES, E. A.; FAVARO, R. F.; LOBO, S. **Avaliação na Univesp: teoria e prática**. [Texto publicado em meio on-line]. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1O9qiNF6pU5oEbyPsvJQSiZU2voaATv4T/preview>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional Michael G. Moore. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, ago. 2002.

NUNES, A. A. C.; ARANHA, M. B. R.; CAMPOS, L. M.; MORAES, S. L. S.; CERQUEIRA, C.G. M. Formação para o Trabalho em EaD: estratégias para produção de materiais didáticos no âmbito da UAB/IFMA. **Braz J. of. Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 12, dec. 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fmhJlu0sE5H6AYiDj7OqbZPrQlz-XTx_/view. Acesso em: 13 jan. 2023.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA, D. A.; SARAMELLI, A. **O Desafio da Aplicação da Dialogicidade em Questões Avaliativas para Cursos Superiores na Modalidade EaD**. [sem publicação], 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Fn5azYJkGyLEywJGoOgXDTvem3js4tN7/view>. Acesso em: 13 jan. 2023.

Relatório 7

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Período do relatório	14/01 – 13/02/2024
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☒ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☐ Outro. Qual? _____
Supervisor	

1. Descreva brevemente as atividades práticas que você desempenhou no último mês (mediação das disciplinas regulares; orientação de Projeto Integrador; orientação de TCC; validação de relatório de estágio etc.) e registre as contribuições delas para a sua formação.

Caso você ainda não tenha sido alocado em uma disciplina/projeto de atividade prática, relate e reflita sobre as comunicações e treinamentos oferecidos pela Equipe de Mediação.

De acordo com as normas acadêmicas da Univesp, os estudantes podem realizar o TCC a partir da conclusão de 62,5% do curso, sendo alocado em uma sala virtual de ambientação, na qual é facultativa sua escolha pela realização do trabalho até o encerramento do período máximo para a conclusão do curso de Pedagogia. O TCC é um componente curricular que visa desenvolver habilidades de trabalho em equipe, liderança, escuta atenta, resiliência, saber lidar com pessoas e gerenciar crises e conflitos, por isso trata-se de uma atividade feita necessariamente em grupos, sendo inviabilizada a execução individual do texto. De tal modo, a opção por realizar o TCC se dá com a escolha dos estudantes por integrar algum grupo, seja por afinidade com os outros integrantes, ou por interesse no perfil de trabalho dos orientadores.

Em virtude disso, durante a maior parte do último mês em que os estudantes se mantiveram na sala de ambientação, estive em período de recesso das atividades práticas. No entanto, no final de janeiro, ao verificar o AVA, percebi que já tinha atribuída uma turma com seis grupos, cada qual com oito estudantes, sob minha responsabilidade. Posteriormente, no dia 05 de fevereiro, recebi uma mensagem da supervisão via Teams confirmando que havia sido alocado para a orientação dos TCC e agendando uma reunião de alinhamento para o dia 06 de fevereiro.

Na reunião, foi feita uma ambientação para os novos orientadores, de forma que pude colaborar com minhas experiências anteriores de orientação de TCC na Univesp, apresentando alguns pontos próprios das demandas que emergem na prática. Ademais, foi passada a tarefa de nos apresentarmos e agendar uma primeira reunião com os estudantes de Pedagogia.

Diante disso, no dia seguinte enviei um e-mail para a turma falando das minhas expectativas e anunciando a data da nossa primeira reunião, a qual optei por agendar para o dia 15 de fevereiro às 19h. Ao escolher a data e horário, levei em consideração o fato de que até dia 14 alguns ainda poderiam estar atribulados devido as festividades de Carnaval, assim como perfil dos estudantes da Univesp, em sua grande parte trabalhadores, por isso a escolha de um momento após o horário comercial. Ao anunciar os objetivos da reunião, fiz questão de destacar a necessidade de construção de parcerias ao longo do processo, de forma que defini

o foco em organizarmos a agenda de atendimentos semanais para cada grupo ao longo do semestre.

Outrossim, no dia 08 de fevereiro, repliquei a mensagem de apresentação, acolhimento e agendamento da primeira no quadro de avisos da disciplina e nos fóruns de cada grupo no AVA, com o que procurei elevar o alcance das informações a promover maior engajamento para a participação de todos. Feito isso, recebi alguns e-mails de estudantes conformando a participação dos seus respectivos grupos e os respondi com a devida atenção.

2. De que forma você relaciona as atividades práticas desempenhadas com o conteúdo que você estudou/está estudando neste módulo de formação (curso teórico)?

Refleta sobre os processos e recursos utilizados na educação a distância para a interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas.

Devido a alguns problemas de ordem técnica no que se refere a alocação dos facilitadores nas disciplinas, ainda não fui alocado na disciplina de Trabalho com Projetos prevista para esse trimestre. Somado a esse fator, como narrei no último relatório, já havia concluído todos os módulos da disciplina anterior. Por isso, não tenho a possibilidade de desenvolver a relação entre o conteúdo do módulo da disciplina teórica que estava previsto até o momento da escrita desse relatório e a atividade prática explicitada anteriormente nesse documento.

3. Como você avalia sua atuação nas atividades práticas neste último mês?

Faça uma autoavaliação de sua assiduidade no AVA, de sua participação nas reuniões com o supervisor, de seu entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais, de como você colaborou para o acolhimento dos alunos e como forneceu respostas às dúvidas apresentadas pelas turmas (lives, reuniões, fóruns), e do cumprimento dos prazos das avaliações sob a sua responsabilidade.

Minha atuação prática nesse último mês ficou restrita à participação na (i) reunião de alinhamento com a supervisão e a um primeiro contato com os estudantes, além do acompanhamento rotineiro dos canais de comunicação com a supervisão.

Quanto à primeira ação, acredito que tive uma atuação condizente com o que era esperado, seja por meio do acompanhamento rotineiro do e-mail, em que tomei ciência do agendamento, seja também pelo acompanhamento diário e participação na videochamada no Teams.

Em específico, destaco minha atuação proativa na primeira reunião de alinhamento, no que se refere ao auxílio da supervisão para o compartilhamento da minha tela do AVA e explicação de alguns detalhes de funcionamento da plataforma no componente curricular TCC para os novos orientadores.

Não obstante, quanto ao meu primeiro contato com os estudantes, posso destacar a familiaridade com que utilizei os recursos do e-mail, quadro de avisos e fóruns disponibilizados pela Instituição. Como a reunião que agendei com os estudantes ainda não aconteceu, pois está prevista para o dia 15 de fevereiro, não tenho subsídios suficientes para avaliar o grau de adesão deles(as) ao que foi solicitado por meio das ferramentas. Contudo, posso asseverar que minhas habilidades em utilizar tais recursos estão aprimoradas em relação ao ano anterior.

Para finalizar, desejo promover algumas alterações quanto à utilização da sala do Blackboard Collaborete em que farei as reuniões com os estudantes por grupo, porém ainda não implementei tais adequações, de forma que pretendo relatar sua eficácia em relatos posteriores.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)

Referência

SÃO PAULO (Univesp). **Orientações para acompanhamento do**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Documento on-line de uso interno, 2022.

Relatório 8

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Período do relatório	14/02 – 13/03/2024
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☒ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☐ Outro. Qual? _____
Supervisor	
1. <u>Descreva</u> brevemente as atividades práticas que você desempenhou no último mês (mediação das disciplinas regulares; orientação de Projeto Integrador; orientação de TCC; validação de relatório de estágio etc.) e <u>registre</u> as contribuições delas para a sua formação. <i>Caso você ainda não tenha sido alocado em uma disciplina/projeto de atividade prática, relate e reflita sobre as comunicações e treinamentos oferecidos pela Equipe de Mediação.</i> No dia 15 de fevereiro, às 19h, fiz a primeira reunião geral com todos os grupos sob minha responsabilidade. Os quatro grupos (G1, G2, G3 e G6) que haviam confirmado a presença, após receberem minha mensagem por e-mail, aviso e fórum, compareceram à reunião. Diante disso, cumprimentei-os e informei-lhes sobre o procedimento de gravação das reuniões adotado como padrão. Para essa primeira reunião de acolhimento, fiz uma breve apresentação da minha formação, atuação profissional e expectativas para o semestre. Em seguida, pedi que os estudantes se apresentassem brevemente, falando também da sua formação, atuação profissional e expectativas para o desenvolvimento do TCC. Após essa sensibilização, sugeri que poderiam me interromper a qualquer momento para fazer perguntas pontuais e que aguardassem o final da apresentação para as perguntas mais gerais. Em seguida, iniciei uma apresentação em slides que preparei especificamente para explicar a totalidade dos processos de elaboração do TCC ao longo do semestre, os quais dividi nos seguintes tópicos-objetivos: dinâmica de orientação, cronograma de entregas, dias e horários das reuniões e observações finais. A partir desses tópicos, pude explicar desde as normas regimentais até os procedimentos práticos, conhecimentos tácitos e habilidades procedimentais envolvidas no processo de escrita. Essa sequência da apresentação esteve direcionada para atingir o objetivo contido no penúltimo tópico abordado: a escolha dos dias da semana e horários das reuniões com os grupos. Faço questão de observar a periodicidade semanal anunciada nesse tópico, pois sua raiz se encontra em uma experiência anterior, na qual pude observar que a periodicidade com que desenvolvi minha prática de orientação pode gerar uma falha no acompanhamento do processo. Quanto a isso, lembro de que com a proximidade entre a 2ª entrega e a Entrega final a possibilidade de alguma intervenção pontual ao longo do desenvolvimento dos trabalhos dos fica extremamente dificultada. O intervalo de menos que 10 dias entre as duas entregas que encerram o processo é muito curto, não permitindo nessa fase o acompanhamento seja feito com periodicidade quinzenal, por isso optei por fazer sessões semanais no início desse semestre. Conforme o combinado, depois do agendamento das reuniões com os grupos presentes, ao final, foram feitas poucas perguntas, com destaque ao questionamento sobre a assiduidade dos participantes no desenvolvimento do TCC	

pelo grupo e sua consequência na avaliação do trabalho. Ressaltei, como *feedback*, a necessidade de esgotar todas as formas cabíveis com os estudantes ausentes na atividade, para que eventuais questionamentos pudessem ser resolvidos posteriormente a partir da análise de evidências.

No dia seguinte, entrei em contato por e-mail e fórum com os integrantes do G1 e G2. Na mensagem, além de disponibilizar os slides utilizados para organizar a reunião inicial, inteirei-lhes sobre os conteúdos discutidos na reunião, e os horários disponíveis após a escolha pelos grupos presentes. No mesmo dia uma representante do G4 respondeu a mensagem por e-mail, se desculpando pela ausência, mas não anunciando a escolha de horário das reuniões. Enquanto isso, uma outra estudante postou uma mensagem pelo fórum, na qual anunciava que não estava conseguindo entrar em contato com os colegas. Instruí que ela utilizasse os canais oficiais de comunicação, como e-mail e fórum, pois possivelmente conseguiria contactá-los. Posteriormente, no dia 19, uma terceira integrante do grupo entrou em contato por e-mail informando a opção do grupo por fazer o agendamento das reuniões as terças-feiras das 21h às 22h, o que confirmei também em resposta por e-mail.

No mesmo dia 19 de fevereiro, exatamente à meia-noite e meia, recebi uma mensagem de uma integrante do G5 por e-mail, a qual também fazia o agendamento da reunião para o horário das 21h às 22h na terça-feira. Tal situação geraria um conflito de horário, se mais tarde por volta da 21h outra integrante não entrasse em contato anunciando-se como porta-voz do grupo na escolha do horário da terça-feira das 18h às 19h. Diante disso, confirmei o último horário e pedi que estabelecessem um diálogo com os demais integrantes do grupo, a fim de chegarem de fato a uma escolha comum a todos.

Feitos todos os agendamentos, na mesma segunda-feira atendi o G1 e G6, no horário das 20h e 19h, respectivamente. Na reunião, após explicar a dinâmica das sessões semanais, expus algumas estratégias para a escolha dos temas a serem desenvolvidos nos TCC. Ressaltei a importância de levarem em consideração o cronograma, a zona de interesse temáticos comum entre os integrantes do grupo e a necessidade de levar em consideração a relevância acadêmica do trabalho. Em seguida, pedi que todos os presentes falassem um pouco sobre as temáticas de interesse, enquanto eu fazia anotações. Após essa etapa, eu busquei demonstrar como desenvolver um processo de redução ao objeto de análise de forma a conciliar as temáticas de interesse divergentes entre os integrantes.

Feita tal discussão e exemplificação, pedi que se reunissem pelos meios de preferência deles para que chegassem a uma temática comum, a qual deveriam compartilhar entre todos os integrantes para que pudessem fazer uma pesquisa exploratória. Pedi ainda que fizessem anotações à medida que terminassem a leitura de um ou dois artigos sobre a temática para que pudessemos discutir na semana seguinte.

Na terça-feira, adotei os mesmos procedimentos com o G5, G2 e G3, nas reuniões da 18h até às 21h, de forma que demos andamento ao desenvolvimento das atividades com um cronograma similar entre os grupos. Por outro lado, como houve obstáculos comunicacionais para o agendamento da reunião do G4, por um motivo de aparente distração diante dos ruídos entre os estudantes exposto nas mensagens do fórum e dos e-mail, não me atentei ao horário da sessão do grupo. Por compromissos acadêmicos e participação na reunião com a supervisão no dia 21h, percebi no dia 23 de fevereiro somente que uma integrante do G5 havia postado uma mensagem no fórum, na qual evidenciava sua presença no dia e

horário que o grupo havia acertado. Diante disso, me retratei com o grupo e confirmei o agendamento para a próxima semana.

No dia 26 de fevereiro, me reuni novamente com os estudantes dos G1 e G6, ocasião em que discutimos novamente sobre a definição de uma temática para fazermos a opção por um dos tipos de trabalho acadêmico (artigo, monografia) aceitos pela Univesp. Nessa reunião, junto aos integrantes do G1, encontramos um caminho inicial para desenvolver uma pesquisa exploratória, o qual está centrado na seguinte temática: ludicidade no processo de alfabetização de crianças. Tal proposta tem como recorte o contexto de uma escola municipal, na qual uma das integrantes do grupo trabalha. Dessa maneira, elas pretendem fazer a análise de práticas de letramento lúdicas aplicadas junto a estudantes de uma unidade escolar do estado do Espírito Santo, o que demanda a opção por um estudo de caso.

Quanto ao G6, tivemos discussões produtivas, no entanto ainda não foi possível chegar a uma temática comum ao grupo, embora tenhamos nos aproximado de uma reflexão a respeito da relação entre autoestima e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Ao final, uma das estudantes perguntou sobre a possibilidade de troca de horário do agendamento semanal do grupo. Não vi problema, desde que fosse um dos horários disponíveis após a escolha de todos os grupos. Dado que horário agendado anteriormente era o das 18h da segunda-feira, restou somente o horário das 21h do mesmo dia disponível. Por isso, pedi que a integrante conversasse com os demais integrantes para confirmar a troca, posteriormente, por e-mail.

Sua resposta veio já no dia seguinte de forma que pude consolidar a agenda de orientações semanais e publicizar no quadro de avisos da disciplina dos estudantes, de acordo com as informações a seguir: segunda-feira – G6, das 20h até 21h; G1, das 21h às 22h. / terça-feira: G5, das 18h às 19h; G2, das 19h às 20h; G3, das 20h às 21h; G4, das 21h às 22h.

Nessa semana ocorreram duas situações de estudantes deslocados do grupo se reintegrarem. As duas se deram com estudantes do G5, uma que solicitou auxílio pelo fórum e outra por e-mail. Em face disso, as acolhi e respondi, confirmando o horário da reunião agendada no *Collaborate* para o dia 27, assim como demonstrando a expectativa pela presença das estudantes. Durante a reunião foi possível perceber que os estudantes ainda não avançaram muito na escolha da temática do TCC, por isso tentei aprofundar as reflexões em torno dos assuntos de interesse deles e pedi que se reunissem posteriormente para deliberarem sobre um recorte sobre o qual todos pudessem se dedicar a pesquisar.

Com o G2, pudemos chegar à definição de um tema comum ao grupo, qual seja o do uso dos jogos na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nas profundas discussões que estabelecemos em busca da temática, a menção a possibilidade de desenvolvimento de um estudo de caso foi recorrente, porém ainda não ficou decidido sobre qual o tipo e modelo de trabalho será utilizado pelo grupo. Assim, pedi que lessem o conteúdo da disciplina dos estudantes sobre os tipos de TCC da Univesp para que tivessem uma proposta para nossa próxima reunião.

O G3, por sua vez, trouxe algo bastante avançado para nossa discussão. Como é comum em nosso dia a dia, percebi que os estudantes propuseram um título de trabalho como tema. Essa foi a oportunidade de explicar a diferença entre os dois, assim como aprofundar um pouco a discussão em torno de assunto, tema e recorte de pesquisa. Após essas discussões e com a possibilidade de que a pesquisa fosse

aplicada em uma unidade de ensino, pudemos chegar ao seguinte tema: prática de incentivo à leitura no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O último grupo atendido no dia 27, foi aquele que eu ainda não havia encontrado: o G4. Na reunião, após conversar um pouco com as integrantes, muitas das quais já tem desenvolvido os PI juntas ao longo de todo o curso, percebi que acumulavam grande conhecimento, sendo até que uma das integrantes tem um percurso acadêmico bastante semelhante ao meu. Por estar familiarizada com as temáticas do nosso campo, pois está no doutorado em Educação, essa estudante organizou as propostas das colegas anteriormente, e isso facilitou no processo de escolha da temática seguinte: estratégias de adaptação de materiais para a educação inclusiva no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Houve a sugestão de que fosse desenvolvido um estudo de caso, mas também foram discutidas outras opções de tipo e modelo de TCC, de forma que pedi que discutissem e escolhessem uma forma de desenvolvermos a pesquisa até seu término.

Durante a semana de 4 até 8 de março, quando os conteúdos disciplinares da 1ª Quinzena do componente curricular TCC foram disponibilizados no AVA, alinhei as orientações com o fora estabelecido em ambiente assíncrono. Esse alinhamento implicou na recomendação do estudo do conteúdo disciplinar, assim como no pedido de escrita de uma Introdução para nossa próxima reunião. Tal etapa da escrita consistiria na redação de uma delimitação do tema do TCC, do problema, dos objetivos (geral e específicos) e da justificativa. Como sugestão de esboço, para que pudéssemos iniciar nossas discussões na próxima reunião e desenvolver o texto, sugeri que seguissem uma estrutura de 2, 1, 1 e 1 parágrafos correspondendo à sequência dos elementos que integram a Introdução nessa etapa inicial.

Diante dessa demanda e com a necessidade de redigir meu relatório das atividades como facilitador, considerei necessário conceder uma semana sem reunião, mais especificamente, a semana de 11 até 15 de março. Cabe observar que essa opção didática tem algumas motivações, além da já mencionada. Entre elas podemos dar destaque à minha observação sobre um aparente cansaço progressivo dos estudantes com a recorrência semanal das sessões de orientação; o tempo necessário para que os estudantes possam se reunir para produzir com seus grupos e estudar coletivamente fica prejudicado; a carga de estudos dos outros componentes curriculares resulta eleição de prioridades. Associado a esses motivos, também posso observar que a maior parte dos grupos já conseguiu reunir a quase totalidade dos integrantes, dados devo verificar mais pontualmente no momento da 1ª Entrega Parcial.

Quero anotar que ao observar diferentes situações de avanço nas discussões entre os integrantes dos grupos, pedi que os G1 e G6 escrevessem somente o tema, o problema, os objetivos e a justificativa, enquanto aos outros solicitei a escrita de todos os elementos da Introdução. Como se presume, tal opção didática se deu em virtude da minha percepção sobre a aproximação dos grupos com o tema: sendo que os grupos da segunda-feira tiveram maiores dificuldades e percebi a necessidade de auxiliá-los a estabelecer os objetivos de maneira síncrona no dia 18 de fevereiro.

Por último, nas reuniões de 4 e 5 de fevereiro, também ficamos combinados de alinharmos a produção da fundamentação teórica, materiais e métodos, para a 1ª Entrega Parcial, conforme é estabelecido nos conteúdos da 3ª Quinzena do componente curricular dos estudantes. Não menos importante, além do processo de escrita do relatório de minha parte, ressaltei ainda para os estudantes que

durante a semana, diariamente, estaria verificando o e-mail institucional, assim como os fóruns dos grupos, para caso tivessem alguma dúvida ao longo da escrita pudessem se comunicar comigo.

2. De que forma você relaciona as atividades práticas desempenhadas com o conteúdo que você estudou/está estudando neste módulo de formação (curso teórico)?

Refleta sobre os processos e recursos utilizados na educação a distância para a interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas.

Os módulos iniciais da disciplina Trabalho com Projetos estiveram centrados em uma apresentação do conteúdo programático e dinâmica avaliativa do percurso de aprendizagem, anunciando, desde o início, o PI como eixo de orientação das discussões. Os Projetos Integradores são apresentados como atividades teórico-práticas interdisciplinares (que visam à integração de conteúdos e saberes que podem ser usados entre as disciplinas) e transversais (articuladores de elementos que podem ser trabalhados em todas as disciplinas) que os estudantes da Univesp passam a desenvolver a partir do início do segundo semestre dos cursos. Seis PI são desenvolvidos por grupos de cinco até sete estudantes por seis semestres, somando um total de 480 (quatrocentas) horas ao final do curso de Pedagogia (São Paulo, 2024a; 2024b).

Ora, minha atuação como orientador de TCC impõe empecilhos para minha compreensão da totalidade da prática do facilitador envolvido nas atividades de tutoria de PI, embora isso não seja um entrave completo para uma reflexão sob as lentes apropriadas. De tal forma, mais do que saber o que é prática e teoricamente o PI, nesse texto eu busco refletir sobre sua relação com o processo de orientação de TCC, o que implica o seguinte questionamento: como os pilares sobre os quais o PI se estrutura se relacionam com o processo de orientação de TCC?

Pensar no PI a partir desse questionamento remete ao objetivo principal desse texto de refletir sobre a relação entre a atividade prática de orientação TCC que desenvolvo junto a estudantes de Pedagogia e a análise da teoria estudada sobre o PI. Tal objetivo tem suas ramificações, evidentemente, por isso, diante das leituras desenvolvidas e das experiências da prática como estudante de Engenharia (inconcluso), inicialmente, e depois Pedagogia (concluído) na mesma Instituição, acredito ser possível estabelecer operadores para esse processo reflexivo, a partir das categorias (a) pilares e (b) aplicação prática do PI, que se articulam ao longo do texto.

Por oportuno, foi no tema 2 que chegamos a uma discussão a respeito dos pilares dos PI por meio do Projeto Político dos Cursos de Licenciatura (PPCL) (São Paulo, 2024c). A leitura do documento revela que o PI, antes de tudo, está fundamentado na necessidade legal e social de incorporação de atividades práticas nos currículos dos cursos de licenciatura. Como destaca o seguinte excerto: “[...] a proposta atende a uma formação mais dinâmica e ativa para a formação do docente, preparando-o para sua inserção no mercado, de forma que venha contribuir com desenvolvimento da sociedade atual” (São Paulo, 2024, p. 8).

Necessariamente, o sujeito está inserido em um contexto no qual a aprendizagem colaborativa apresenta-se como uma condição para sua participação social (São Paulo, 2024), o que a torna um pilar inegociável no processo de formação de professores da Univesp, junto à interação e preparação para o exercício profissional (São Paulo, 2024c, p. 4). Correlativamente, na sua atuação social, que se desenvolve de maneira condicionada a sua relação consigo, com os outros e com o mundo em que está envolvido, o estudante é destacado no PPCL como centro do processo do PI. Esse tensionamento (*alter-ipse*), o qual recai,

sobremaneira, sobre o sujeito durante o processo de desenvolvimento do PI tem potencial para desencadear reflexões teórico-prática, fazendo com que, desde os tensionamentos primordiais, haja a possibilidade de (trans)formação de comportamentos, atitudes, habilidades e conhecimentos ao longo do processo.

No que se refere à orientação do TCC, os pilares que orientam minha prática não parecem diferir muito em relação ao que percebi inicialmente na leitura do PPCL. Acredito que o principal aspecto que merece ser destacado para que possamos refletir sobre seus efeitos é a roupagem teleológica atribuída ao estudante no momento do PI, pelo que observo da leitura dos documentos. O que às vezes perdemos de vista é que o estudante se forma ao longo do processo, não ao final quando recebe sua licença para exercer o magistério. Quando o PPCL menciona a intenção de *formar o docente*, eventualmente, parecemos perder de vista o sujeito estudante que está se apresentando a nossa frente (mesmo que por meio digital), performando junto a nós um presente cheio de inteireza. A busca por esse outro sujeito (docente), nesse sentido, faz ofuscar a imagem do sujeito na condição de estudante, cuja centralidade é estabelecida no documento, aquele mesmo que se (trans)forma à medida que (per)forma na execução do PI.

Por outro lado, o que procuro ao longo do desenvolvimento dos TCC é a inteireza dos sujeitos naquele momento do processo - uma extensão do processo presente de escrita acadêmica - de modo a torná-lo significativo a ponto de retê-lo como uma experiência significativa. A necessidade de inteireza dos sujeitos, por essa perspectiva, pode proporcionar uma formação ampla, todavia contrasta com a necessidade de aplicação prática sobre a qual se pauta o modelo pedagógico anunciado no PPCL. Há um desejo de que os todos TCC se desenvolvam em forma de estudos de caso, ou propostas de intervenção social, porém, em grande parte, observo que os estudantes muitas vezes estão envolvidos em tensionamentos que desencadeiam a necessidade de eleição de prioridades. Ao passo que recebemos essas diferentes temporalidades fica, assim, prejudicado o apelo a aplicação, mas abre-se a possibilidade de se formar o sujeito em sua completude. Não se está ensinando o aluno para ser estudante e estudar para se formar, tampouco preparando um futuro professor que lecionará quando for docente. O que se visa é a formação de um sujeito em sua completude.

Ainda no que se refere aos pilares do PI, o Design Thinking (DT), assim como a Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos (ABPP) são apresentados como suportes de expressão dos princípios básicos do componente curricular (São Paulo, 2024, p. 3). Em se tratando de uma metodologia ativa (MA), Garbin *et al.* (2015), por meio do DT, entende-se que no PI “aprender é um processo ao longo do qual os conhecimentos são construídos pelos estudantes de maneira mais independente, representando o outro extremo de receber os conhecimentos passivamente, mediante instrução”.

Na ABPP, por sua vez, “[...] se utilizam problemas complexos para motivar e engajar os estudantes a investigar conceitos e princípios que necessitam ser aprendidos para solucionar problemas do mundo real” (Duch *et al.*, 2006 *apud* Garbin *et al.* 2024). Nessa situação, a metodologia do DT incorpora os princípios da ABPP, ao passo que estabelece um processo cíclico, cujas etapas partem da compreensão, em direção à projeção, prototipagem até se chegar a uma proposta de solução final para um problema levantado (Garbin *et al.*, 2017, p. 3).

Conquanto isso possa ser evidenciado em análises mais aprofundadas, tanto minha vivência como estudante de Pedagogia que fez PI, quanto os materiais que venho estudando ao longo dos módulos parecem obscurecer a necessidade do DT

nas licenciaturas. No entanto, consoante a Garbin *et al.* (2015), entendo agora que, ao passar por etapas determinadas (“1. Aproximação ao tema, elaboração e análise do problema. 2. Desenvolvimento de ações que levem à resolução do problema, por meio da criação de protótipos. 3. Socialização dos conhecimentos produzidos, visando obter feedback antes da implementação do protótipo, e a produção de relatório escrito” (p. 2)), fica explícita a síntese entre ABPP e DT sobre a qual o componente curricular é desenvolvido. As etapas resultantes da articulação da metodologia ativa com ABPP, contudo, parecem afastar a característica de um projeto didático, como modalidade organizativa, conforme define Lerner (2002).

Além disso, a despeito de que possamos observar aparentes semelhanças os temas geradores freireanos diante da articulação entre ABPP e DT, como é possível observar em Garbin *et al.* (2024), a proposta dos PI da Univesp anunciadamente não está centrada no processo de conscientização (sempre política) dos sujeitos sobre as situações-limite a que são submetidos. Ao contrário, como não poderia deixar de ser, a expressão desses pilares é corroborada pela definição de *expectativas de aprendizagem*, conforme podemos observar pela leitura dos objetivos de (i) desenvolver conhecimentos sobre metodologias de aprendizagem; (ii) propor soluções a problemas encontrados no contexto escolar; (iii) aplicar práticas pedagógicas desenvolvidas durante a sua formação; (iv) realizar a transposição didática dos conteúdos específicos às situações de ensino propostas e discutir, investigar e analisar problemas sociais, culturais e científicos relacionados à vida cotidiana e à realidade brasileira.

A partir da leitura dos objetivos do PI, podemos perceber que, exceto em (i), todos os outros remetem objetivos remetem a processos, ações, ou à aplicação em situações sociais potenciais, o que não é nenhuma surpresa. No entanto, quando procuramos avaliar o alcance dos objetivos, à luz dos resultados do boletim de divulgação dos TCC de 2018 e 2019 (São Paulo, 2019), constatamos que Pedagogia se destaca como mais “eficaz”. Inclusive, no documento (São Paulo, 2019) verificamos que dos mais de 31 mil estudantes à época, foram apresentados os trabalhos de 9 grupos de Engenharia (6 de Computação e 3 de Produção), e 12 de Licenciaturas (10 Pedagogia e 2 Matemática). É claro que o documento explicita um processo de escolha institucional, no entanto a disparidade quantitativa entre os trabalhos apresentados pelos cursos não deixa dúvidas de que houve uma seleção dos PI mais representativos do que estabelecido nos objetivos. Ou seja, os critérios seletivos do Boletim revelam que o PI em Pedagogia tem de fato grande aplicabilidade em situações práticas, facilitando a adequação a um processo avaliativo posterior a sua aplicação.

No caso dos TCC, esse processo avaliativo se dá de maneira mais processual, sendo recomendada a publicação em revista da Univesp aqueles trabalhos que tiverem nota máxima. O que percebo é que esse caráter processual garante maior engajamento do facilitador durante o processo, pois envolve além da nossa capacidade avaliativa, também a capacidade interventiva ao longo do desenvolvimento das atividades. Entretanto, como se sabe, o processo avaliativo tem suas muitas especificidades, as quais serão aprofundadas nos módulos posteriores da disciplina de Trabalhos com Projetos, e que opto por abordar em relatórios posteriores.

Assim, encerro essa explanação com a percepção das proximidades entre o PI e o TCC, porém com uma concepção ainda mais evidente das diferenças entre os dois modelos. Enquanto o primeiro é marcado pela inovação, e incorporação de conceitos atuais, o segundo é marcado por uma forte tradição, enquanto gênero do

discurso, porém também aberto a inovação. Dessa forma, seja como tutores (no PI) ou orientadores (no TCC), as maneiras de organizar e aplicar suas práticas destacam a importância do papel dos facilitadores na ressignificação dos pilares sobre os quais a Instituição se organiza e, por sua vez, estruturam suas atividades didático-pedagógicas.

Havendo, pois, muitas coincidências entre o PI e o TCC, pois adotam princípios institucionais, são as especificidades da aplicação prática feitas pelos orientadores que garantiram uma visão processual ou estritamente teleológica das atividades pedagógicas em questão. Em suma, não encontro empecilhos para garantir uma visão processual no desenvolvimento do PI, tal como faço no TCC, pois as orientações, apesar das especificidades, têm muitos pontos de convergência, que permitem que fato humanizar o processo.

3. Como você avalia sua atuação nas atividades práticas neste último mês?

Faça uma autoavaliação de sua assiduidade no AVA, de sua participação nas reuniões com o supervisor, de seu entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais, de como você colaborou para o acolhimento dos alunos e como forneceu respostas às dúvidas apresentadas pelas turmas (lives, reuniões, fóruns), e do cumprimento dos prazos das avaliações sob a sua responsabilidade.

No relatório do mês anterior, havia finalizado meu texto expressando meu desejo em promover algumas alterações quanto à utilização da sala do *Blackboard Collaborate*, e assim o fiz, como descrevo a seguir. Iniciei minha experiência de orientação no semestre anterior com um atraso de aproximadamente um mês, pois fui alocado para a atividade prática devido à desistência de outra facilitadora ao longo do processo.

Com isso, fui apresentado para uma turma a qual já tinha uma forma de organização das reuniões que foi feita pela antiga facilitadora a partir do *Class Collaborate Ultra*, em subseções de salas de reunião para cada grupo - por horário. No entanto, embora houvesse determinada facilidade de visualização dos horários da reunião no AVA, havia um problema recorrente no ingresso de alguns estudantes na sala correta da reunião que fora gerado pelo início tardio das atividades de orientação, mas que crédito também a essa forma de organização.

Devido a tal fragilidade, na organização da pauta da reunião inicial com todos os grupos inseri essa informação sobre o fato de estarmos situados em uma sala comum, enquanto nas reuniões por grupos faríamos por outra sala, aquela do *Collaborate* de cada grupo. Tal orientação foi recebida a contento pelos estudantes, pois desde então não temos tido problema no ingresso dos estudantes nas reuniões dos grupos. De tal maneira, julgo que obtive sucesso em tal estratégia quanto à utilização eficiente das ferramentas do AVA, porém a uma avaliação mais apropriada dos resultados pretendo ter acesso ao final do processo de orientação dos TCC.

Ainda a propósito das reuniões de orientação, inicialmente, como forma de minimizar os efeitos da distância social e transacional, fiz três reuniões semanais com os grupos, nas quais, além de expor uma visão geral de como funciona o processo de orientação de TCC, procurei aproximá-los da delimitação do tema de pesquisa, problema, objetivos e justificativa. Na reunião mais recente da série, de acordo com o conteúdo disciplina dos estudantes no AVA, combinei com os estudantes a escrita de uma introdução, a qual deveria apresentar os elementos supracitados e ser apresentada na próxima reunião para iniciarmos a discussão.

Como já destaquei acima, dei um espaço de uma semana sem sessão de orientação para que pudessem estudar o material quinzenal da disciplina de TCC, se organizar e fazer a atividade de escrita, porém enfatizei a importância de que procurassem desenvolver a atividade coletivamente, para que todos tivessem uma

visão geral do processo. Ademais, como já venho fazendo habitualmente, enfatizei o fato de que acompanho diariamente o e-mail e fórum dos grupos, para caso tivessem alguma dúvida durante a escrita pudessem me contactar de maneira mais célere. Nesse sentido, como facilitador, acredito ter ressaltado a importância do estudo dos materiais teóricos do AVA, garantindo o alinhamento com vistas a implementar a proposta institucional.

Vale destacar, ao término desse texto, a proximidade do prazo da Primeira Entrega parcial pelos grupos que foi ressaltada em reunião no último dia 8 de março pela supervisão, mas que eu já havia colocado em pauta na minha reunião mais recente com os estudantes. Quanto a isso, utilizei como estratégia pedagógica a escrita do primeiro esboço da Introdução, a partir da qual faremos as adequações necessárias. Esse alinhamento entre as falas entre os agentes envolvidos no processo de orientação, portanto, mais do que uma expectativa anunciada textualmente, apresenta-se como um ponto ancoragem a partir da qual me permito avaliar à minha prática como exitosa até esse momento. Seja do ponto de vista da utilização dos recursos e ferramentas, seja da adoção de metodologias e estratégias didático-pedagógicas, então, minha atuação como facilitador parece estar concernente com as necessidades institucionais e dos estudantes atendidos.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)

Referências

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

SÃO PAULO (Univesp). **Orientações para acompanhamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Documento on-line de uso interno, 2022.

SÃO PAULO, (Univesp). **Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia**. Sem publicação. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e7119db7c1bd12f7ecee162/PPC_CURSO_DE_LICENCIATURA_EM_LETRAS_MATEMATICA_E_PEDAGOGIA_1_.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024c.

SÃO PAULO, (Univesp). **Aprender na Prática: Projetos Integradores 2018/2019**. São Paulo: Univesp, 2019. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/wzkyy/hxmc/#p=1>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SÃO PAULO, (Univesp). **Regulamento do Projeto Integrador**. Sem publicação. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e44005c7c1bd1571deb67b0/Regulamento_para_o_Projeto_Integrador_Fev2020.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024a.

SÃO PAULO, (Univesp). **Orientação Para Mediadores e Facilitadores do Projeto Integrador**. Sem publicação. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ibe86yiryMFZBJNb7S5avFZKurPHm4N/view?usp=sharing>. Acesso em: 12 mar. 2024b.

Relatório 9

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Período do relatório	14/03 – 13/04/2024
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☒ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☐ Outro. Qual? _____
Supervisora	
1. <u>Descreva</u> brevemente as atividades práticas que você desempenhou no último mês (mediação das disciplinas regulares; orientação de Projeto Integrador; orientação de TCC; validação de relatório de estágio etc.) e registre as contribuições delas para a sua formação. <i>Caso você ainda não tenha sido alocado em uma disciplina/projeto de atividade prática, relate e reflita sobre as comunicações e treinamentos oferecidos pela Equipe de Mediação.</i> As primeiras atividades desenvolvidas nesse último mês foram iniciadas com a elaboração da pauta para as reuniões agendadas com os grupos para os dias 18 e 19 de março, de modo a coincidir com o início do período da 1ª Entrega Parcial (EP). Tive como preocupação inicial, alinhada com a supervisão, a necessidade de consolidar os dados de participação/engajamento dos estudantes, assim como verificar o avanço dos projetos de TCC elaborados pelo grupo até então. No que se refere ao primeiro assunto, pude constatar que grande parte das equipes estava com quase a totalidade dos integrantes, porém alguns estudantes ainda não haviam encontrado seus respectivos grupos, de forma que fiz essa intermediação por e-mail e por fórum, ao longo do período contemplado nesse relatório. Percebi ainda que alguns estudantes procuraram contactar os colegas especificamente no período estabelecido para a 1ª EP, quando grande parte do trabalho já havia sido concluído. Isso prejudicou a adesão de alguns, mas outros tiveram seus nomes inscritos na capa dos TCC e foram acolhidos pelos grupos. Quanto ao segundo assunto abordado nas reuniões dos dias 18 e 19 de março, a verificação do avanço dos projetos estaria amparada na análise das produções oferecidas para a apreciação pelos estudantes. Como havia solicitado anteriormente e respeitado um período de 15 dias para que desenvolvessem a escrita do esboço inicial, a maior parte dos grupos apresentou a atividade, com maior ou menor grau de adequação ao que fora estabelecido na disciplina TCC do AVA e acordado por nós na reunião anterior. Embora a maioria tenha levado o material solicitado, naquela ocasião um dos grupos não conseguiu compartilhar o trabalho. Infelizmente, somente uma das participantes estava na sua casa no momento da reunião, usando um computador. Como a estudante em questão tinha dificuldade em utilizar as ferramentas do <i>Blackboard</i>, mesmo com algumas instruções pontuais não foi possível que ela compartilhasse. Essa situação exigiu um posicionamento mais assertivo de minha parte, de modo a demonstrar a necessidade de que os acordos sejam cumpridos conforme o trabalho progride. Claramente essa situação não é agradável tanto para quem tem que “chamar a atenção” como orientador-facilitador, quanto para o grupo de adultos-estudantes; porém algumas noções sobre o que é agradável e o que é necessário devem ser ponderadas para que os estudantes possam de fato atuar de maneira colaborativa e cooperativa ao longo de todo o processo. Para dizer de outra	

forma, como orientador devo aprender o momento adequado para ser mais assertivo, sempre de maneira equilibrada com respaldo nos dispositivos orientadores da Univesp.

Como havia feito na quinzena anterior, indiquei para os estudantes que nos reuniríamos novamente dentro de quinze dias, quando eu daria a devolutiva para todos os grupos que conseguissem enviar o TCC pelo AVA o mais breve possível. Sendo o período de carência da primeira entrega, cujo início fora o dia 18 de março, estabelecido até o dia 31 de março, a maior parte dos grupos se utilizou disso e deixou a postagem para os últimos momentos. Por outro lado, durante a semana, pude acompanhar a postagem de alguns grupos, e orientá-los para algumas adequações que poderiam ser feitas antes do término do prazo.

No dia primeiro de abril, quando fui conferir a postagem dos TCC, percebi que um dos grupos não teria o feito e enviei rapidamente um e-mail para os integrantes, que tardaram em responder. De toda forma, todos os outros cinco grupos haviam postado suas primeiras versões a tempo, de forma que comecei a correção e elaboração dos *feedbacks* dos G1 e G6, com os quais teria a reunião no período noturno desse mesmo dia. Com os outros grupos, agi da mesma maneira, pautando os assuntos das nossas reuniões ora na observação dos aspectos adequados, ora apontando caminhos para adequações necessárias para garantir a qualidade das próximas entregas.

Apesar de chamar a atenção um grupo que teve grande dificuldade na escrita da 1ª EP, com o qual tive que atuar mais diretamente na organização e escrita das ideias deles a partir do que haviam postado; minha maior preocupação no dia 19 foi com o grupo que não havia postado a primeira versão, nem respondido o e-mail que havia lhes enviado. Preocupação à toa, aparentemente, pois grande parte dos integrantes compareceu à sessão de orientação e apresentou uma justificativa para tal. Como já são estudantes com uma longa experiência de estudos na Univesp, ressaltai os modos de organização institucional, especialmente no que se refere ao cumprimento dos prazos.

Algo mais que me chamou a atenção no período de devolutiva da 1ª EP foram algumas situações de conflito entre os integrantes do G3, em especial devido a contribuição (baixa) de alguns ao longo do processo, conforme participantes da reunião afirmaram. A primeira tentativa de resolução dessas situações desafiadoras foi um momento de especial aprendizado, no que se refere à modalidade EaD, por isso dedico uma maior atenção a esse assunto no próximo tópico, em diálogo com a teoria do curso de facilitadores.

2. De que forma você relaciona as atividades práticas desempenhadas com o conteúdo que você estudou/está estudando neste módulo de formação (curso teórico)?

Refleta sobre os processos e recursos utilizados na educação a distância para a interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas.

Em relatório anterior, destaquei o fato dos conteúdos disciplinares do curso *stricto sensu* que participo como estudante tiveram um atraso para serem liberados, sendo-me possível naquele momento o estudo dos três primeiros módulos. Assim, nesse último mês me dediquei ao estudo dos módulos de 4 até 8, os quais, de maneira sintética, versaram sobre o trabalho colaborativo/cooperativo, conflitos nas atividades coletivas, práticas de desenvolvimento de projetos (*Design Thinking*), etapas de entrega do PI e processo avaliativo.

De maneira geral, observei muitas semelhanças no que se refere à orientação do PI pelo facilitador em relação à orientação do TCC pelo mesmo agente dentro do sistema organizacional da Univesp. Seja nas maneiras de conduzir a orientação,

seja nas formas de avaliação, ambas as funções desempenhadas pelos facilitadores parecem estar alinhadas normativamente. Sem entrar em maiores detalhes quanto à aplicação do PI, em situação de orientação pelo facilitador, pois não me enquadro nesse perfil, resta, pois, fazer uso da oportunidade única de refletir sobre a acepção de “conflito” e seus decorrentes processos, da sua origem até a sua resolução.

Levando em consideração minha não participação direta na orientação de PI, assim como a semelhança como a orientação de TCC observada nos materiais estruturantes da atividade pedagógica, procuro compreender o seguinte: de que forma eu relaciono as situações de conflito entre os integrantes dos grupos de TCC com o conteúdo que estou estudando sobre os conflitos em PI?

Como procurei fazer nos meus relatórios anteriores, tanto a problemática anunciada, quanto o objetivo de *refletir sobre os conflitos observados na orientação de TCC à luz dos materiais disponibilizados na disciplina Trabalho com Projetos* estão orientados para atender aos critérios de produção do relatório aqui estruturado. Conquanto isso possa parecer, à primeira vista, um limitador do alcance das reflexões, tais condicionantes também abrem possibilidades de que o efeito de generalização dê espaço a uma situada abertura para a expressão da minha singularidade, enquanto sujeito que reflete sobre algo comum a partir de um ponto de vista próprio.

Ademais, parece ser o momento oportuno para uma descrição mais apurada da situação de conflito apresentada pelo G3, quando, ao final da sessão de orientação do dia 02 de abril, um estudante pediu a palavra para revelar os empecilhos que havia enfrentado para fazer a primeira entrega parcial. Entre os problemas apresentados, o discente destacou que assumiu informalmente a liderança do grupo, devido à baixa participação de algumas das integrantes no desenvolvimento da pesquisa.

Por estar nessa posição de líder, o estudante sentiu a necessidade de “cobrar” suas colegas quanto ao engajamento delas no desenvolvimento das atividades. A maior parte do grupo conseguiu atingir os objetivos definidos, porém algumas apresentaram textos nos quais se notava “dificuldade de escrita”, outra fez uso de inteligência artificial para redigir o texto, o que não passou despercebido aos olhos atentos da liderança do grupo.

Além disso, elas enviaram o trabalho em data muito próxima ao final do período de carência da primeira entrega parcial, de forma que o estudante-líder teve que permanecer acordado durante a madrugada para fazer as revisões necessárias no texto e postar a atividade no AVA. Ao final do seu relato, o estudante, junto a uma colega, pediu para retirar algumas integrantes do grupo, caso não se engajassem mais no processo.

Ora, tomando o texto-base do módulo como suporte inicial, podemos entender que “é inevitável existirem divergências de ideias, objetivos, desejos e necessidades entre os indivíduos”, no entanto o conflito não passa de “uma dificuldade a ser resolvida ou administrada [...]” (Lobo, s/d, p. 3). A inevitabilidade das situações conflituosas, cuja resolução ou administração são exigidas, como a que destaquei acima, não deixa dúvidas, portanto, quanto à relevância em se dar a devida atenção para os conflitos, e sua necessária resolução.

Com efeito, mais importante do que citar as tipificações ou nivelamentos dos conflitos em geral, ao passo que reconhecemos um conflito específico por meio da minha ilustração, parece ser primordial buscar algumas de suas motivações, talvez diversas àquelas que identifiquei no momento da resolução. À primeira vista,

identifiquei os seguintes fatores motivadores para o conflito em questão: (i) assunção informal de liderança; (ii) agenciamento do cronograma por todos os integrantes; (iii) prática de escrita acadêmica discrepante entre os integrantes do grupo.

Diante da distribuição de conflitos em níveis proposta por Chiavenato (2004 *apud* Lobo, s/d), os fatores elencados poderiam se enquadrar no que a autora classifica como conflito *experenciado* ou *latente*, já que pode causar “sentimentos de hostilidade, raiva, medo, descrédito entre uma parte e outra. Nesse nível de conflito, o fator motivador “não é manifestado externamente com clareza”, tratando-se, portanto, de um conflito do tipo externo de origem interpessoal.

Embora esse ajustamento do caso aos preceitos teóricos apresente vantagens as mais diversas, um estudo mais aprofundado não poderia deixar de levar em consideração o fator *intrapessoal* propulsor do conflito a que me dedico a refletir. Essa hipótese salta-se a vista quando nos atentamos para o fato de que um dos estudantes, o único homem heterossexual do grupo, procurou afirmar uma liderança de maneira unilateral, sem que os demais integrantes do grupo validassem tal posição hierárquica de superioridade.

O que parece estar em questão, desse ponto de vista, é uma forma de violência intrapessoal, justificada por alguma espécie de crença de que o homem deve ser o líder frente às mulheres. Anuncio tal hipótese levando em consideração que o estudante foi o porta-voz do anúncio do conflito, de forma que algum sentimento de decepção, frustração ou descrédito em sua liderança pode ser observado. Trata-se de se auto infringir uma culpabilidade pautada na crença machista da sociedade de que o sexo masculino deve liderar. No entanto, é necessário destacar, por meio da leitura superficial do texto isso não é capaz de se confirmar.

No que se refere ao segundo fator motivador do conflito aqui em pauta, entendo que haja relação direta com o primeiro motivo e explico o porquê! Pelo que observamos com a reflexão sobre os conflitos intrapessoais do eventual líder do grupo, sua função exige que se promova um constante zelo pelo sucesso do trabalho.

Por outro lado, o foco nos resultados pode fazer com que suas habilidades comunicacionais sejam prejudicadas, ainda mais pelo estigma social do homem-líder-entre-as-mulheres. Dessa forma, suas solicitações assumem função impositiva. Não só isso, apesar das datas de entregas serem estabelecidas institucionalmente, um processo de personificação do cronograma na persona do líder pode causar sentimentos diferentes entre as integrantes do grupo. Sobretudo intrapessoais, esses sentimentos podem variar de repulsa, raiva, desprezo etc.; tendo como consequência a rejeição do cronograma-personificado, já que o líder lhes foi imposto e vice-versa.

Em síntese, nesse ponto da discussão não parece equivocado associar a autoliderança com a autogestão do cronograma, de forma que este deixa de ser uma preocupação coletiva e passa a responsabilidade de somente um sujeito. Em outras palavras, a falta de corresponsabilidade está diretamente relacionada com a falta de possibilidade de escolhas democráticas entre os integrantes do grupo, tendo como consequência sentimentos ruins mútuos entre o autoproclamado líder e as outras integrantes descontentes.

Há tempos deixou de ser novidade que o silêncio também comunica. Porém por meio do silêncio não especificamos nossos conteúdos com tanta eficácia quanto na produção discursiva. Nesse sentido, não é necessário que se afirme a fragilidade dos processos formativos voltados ao desenvolvimento de competências e

habilidades comunicativas, sejam orais ou escritas, como o fez o líder do grupo; basta interpretar os dados mais simplórios de resultados do ENADE para percebermos que até mesmo no ensino superior o analfabetismo funcional ainda existe.

Entendendo a complexidade de tal situação, a modalidade EaD tem essa recorrente preocupação. No caso da Univesp, por exemplo, procura-se atenuar ou erradicar o problema por meio da exigência de questões dissertativas nas avaliações das disciplinas, dos PI, dos Estágios, dos fóruns etc. Contudo o problema dos diferentes graus de domínio de habilidades de escrita revela-se em toda sua complexidade no momento da escrita do TCC, por duas causas iniciais: primeiro porque os estudantes estão próximos ou concluindo seus cursos; segundo porque trata-se de um trabalho coletivo caracterizado por um tradicionalismo e burocratização do processo de escrita, como um gênero do discurso secundário (Bakhtin, 2006).

As duas causas, como se vê, confluem para o terceiro motivo do conflito entre os integrantes do grupo que estamos analisando. Como se trata do momento de conclusão do curso, presume-se uma determinada representação de que todos tenham avançado de maneira semelhante quanto ao domínio das habilidades de escrita. Essa imagem compartilhada de que todos devem saber escrever bem ao final do curso, no entanto, não pode ser confirmada, ainda mais porque alguns estudantes podem utilizar como estratégia manter-se em silêncio, não se expressar para não se envergonhar frente aos colegas.

Ao mesmo tempo, diferentemente de outras atividades das quais participaram com menor grau de autonomia, talvez, no caso do TCC os estudantes estão sendo preparados para assumirem a autoria de seus discursos frente à academia. Entretanto, isso não se efetiva com poucos empecilhos. Um dos maiores entraves enfrentados até mesmo para aqueles com avançadas habilidades escritas é a padronização do exemplar de um gênero discursivo que deve ser entregue até o final do curso: o TCC. Por se tratar de um gênero próprio da academia, seu estilo composicional, temáticas possíveis e recursos disponíveis (Bakhtin, 2006) são quase que completamente determinados. Para dizer de outra forma, trata-se de um novo modo de discurso a ser aprendido por todos que estão em sua formação inicial das faculdades e universidades que exigem essa atividade.

Por isso tudo, diferentes graus de domínio das habilidades escritas são um pressuposto no momento da produção do TCC, pois este é um processo no qual aquelas têm a possibilidade de mais uma vez serem desenvolvidas. Dessa forma, o que parece estar em questão mais uma vez é a autoproclamada liderança do grupo, a qual afetou até mesmo a possibilidade de que atividades de escrita coletiva pudessem ser desenvolvidas de forma a agregar em conhecimento para todos (as) os (as) integrantes.

Oxalá fosse somente um problema teórico esse sobre o qual procuro refletir. Pelo que tenho dito, tratou-se de algo que se impôs à realidade, com todas as determinantes, mas necessária tomada de decisões rápida. Pelo que vimos até aqui, de fato, por um olhar enviesado, entendi que a maior parte dos motivos estaria relacionado a liderança unilateral do estudante. No entanto, como se tratava de resolver o problema, não de culpabilizar alguém que poderia já estar se sentindo culpabilizado de alguma forma, minha mediação do conflito foi direcionada ao foco na aprendizagem.

Explico melhor: após praticar a escuta ativa e observar algumas informações que considerei primordiais, parafraseando-as após a exposição do estudante, mostrei a

ele que as dificuldades de interação e produção colaborativa pudessem estar relacionadas ao gerenciamento do tempo. Este, por sua vez, estaria sobrecarregando o líder do grupo, um só homem entre todas as competentes mulheres que poderiam também assumir funções na organização das atividades. Dessa forma, o aprendizado de que estávamos falando se referia a modos de organização coletiva, mas também de respeito à manifestação das habilidades de todos os integrantes.

Não obstante, lembrei também que ao desenvolver essa atividade em grupo estariam aprimorando habilidade e capacidades voltadas ao exercício do magistério, em que contamos que grande parte das lideranças representadas por mulheres profissionais. Mas, não só por isso, independentemente se fossem mulheres, homens ou quaisquer outras denominações de gênero que se possa haver, o importante era estabelecer formas de trabalho coletivo semelhantes às que serão exigidas no mercado de trabalho.

Em síntese, o caminho que percorri para mediar esse conflito seguiu da escuta ativa, passando pela exposição sintetizada de acontecimentos e ações geratrizes de conflitos, até a exposição das vantagens em se extrair aprendizados primordiais para o exercício da docência. Claramente, não foi um percurso intuitivo - criado na ocasião. Porém, não segui estritamente a sugestão apresentada por Lobo (s/d). Me pautei em conhecimentos anteriores, tal como nas estratégias de escuta ativa e da Comunicação Não-Violenta (Rosemberg, 2006), estudos que havia feito na ocasião em que atuava como formador de professores da rede estadual paulista.

Diante dessa breve reflexão, parece não haver uma fórmula a ser aplicada genericamente a todos os casos de conflito, contudo a teoria apresentada no processo de formação de facilitadores apresenta subsídios que podem reduzir a chance de que haja atritos entre os estudantes ao longo do processo de escrita de PI e TCC. Assim, concluo que as situações de conflito entre os integrantes dos grupos em orientação nas atividades coletivas da Univesp podem sempre existir, todavia o conteúdo estudado ao longo do processo de formação do facilitador garante o potencial de resolução ou administração dos conflitos seja no PI, seja no TCC, sempre de modo a não permitir que os estudantes sejam prejudicados. Porém, não há garantias que tudo o que se proponha surta os efeitos desejados, como veremos na próxima seção.

3. Como você avalia sua atuação nas atividades práticas neste último mês?

Faça uma autoavaliação de sua assiduidade no AVA, de sua participação nas reuniões com o supervisor, de seu entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais, de como você colaborou para o acolhimento dos alunos e como forneceu respostas às dúvidas apresentadas pelas turmas (lives, reuniões, fóruns), e do cumprimento dos prazos das avaliações sob a sua responsabilidade.

Completando algumas informações já referenciadas nesse relatório, minha atuação junto aos estudantes tem sido de ilustrada pela proximidade, sendo que além de incentivar o uso e usar o AVA, também procuro manter uma rotina de revisão dos textos de TCC socializados pelos grupos. Iniciei essa atividade de acompanhamento mais sistemático das etapas de produção escrita no mês anterior e, como descrito anteriormente, acredito que houve relativo êxito no que se refere ao engajamento dos grupos e suporte para a elaboração das pautas das sessões de orientação.

O acompanhamento sistemático das etapas de produção que já vinha desenvolvendo, posteriormente, foi sugerido pela equipe da supervisão como uma forma de participar mais diretamente do processo de orientação. Quanto a isso, o efeito de engajamento dos grupos é inegável, pois na primeira reunião que tomei

como pauta o texto em desenvolvimento somente um dos grupos não conseguiu socializar, conquanto tenha escrito o esboço inicial. Por outro lado, tal engajamento não é garantido totalmente quando falamos do efeito final na 1ª EP, quando 20% dos estudantes não postaram a atividade no AVA.

Acredito que minha atuação possa estar mais relacionada com os outros 80% de estudantes que conseguiram ser representados por meio da postagem da primeira versão oficial do TCC em desenvolvimento. Esse dado, além disso, me deixa convencido de que, sobretudo, estou em consonância com os preceitos institucionais no que se refere ao cumprimento dos requisitos da função, tal como do cumprimento dos prazos de entrega.

Cabe destacar que, ao atuar como um facilitador do processo de desenvolvimento dos TCC, por meio da mediação entre os anseios dos sujeitos em situação de estudante e os preceitos organizacionais da instituição, desenvolvo um processo (do)discente, conforme cunhou Freire. Dessa forma, me interessou saber o porquê de um dos grupos não ter entregado a atividade dentro do prazo estabelecido institucionalmente.

Quando perguntei, a resposta foi até surpreendente, mas só em partes. Os estudantes disseram que não se organizaram para dar continuidade à escrita do texto após a primeira revisão que havíamos discutido na sessão de orientação anterior. Essa situação confirma que nossas intencionalidades condicionam, mas não determinam os resultados. Ou seja, por mais que criemos estratégias para aumentar o engajamento e participação dos estudantes nas atividades coletivas, outros fatores podem influenciar em suas decisões ou não-decisões deles (as).

De toda forma, é sempre bom nos recordar da zona de segurança situada nos processos pedagógicos da Univesp em que nos inserimos enquanto equipe. É isso que garante que o enfrentamento de situações atípicas como essa se dê de maneira confortável, dado que devemos comunicar à supervisão sobre sua ocorrência. Isso também é o que me motiva constantemente a me dedicar a atividade de orientação dos TCC, com o engajamento que procuro manter ao zelar pelos preceitos institucionais e mesmo os prazos de entrega de materiais.

Finalmente, a sinergia das ações de diferentes sujeitos é algo com o qual nos damos suporte para sermos proativos e criativos no encaminhamento das nossas ações e formas de conduzir as situações com as quais nos deparamos. Dessa forma, sinto-me confortável para me autoavaliar positivamente na condução e participação nas atividades práticas nesse período abrangido por esse relatório.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)

Referências

BAKHTIN, M. **Estática da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LOBO, STELLA. **Administrando conflitos em projetos com equipes**. Sem publicação. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1djDG8-CGmU3jcwo4MI-mxXcorWm5-sPe/view>. Acesso em: 11 abr. 2024.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta**. SP: Ágora, 2006.

Relatório 10

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Período do relatório	14/04 – 13/05
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☒ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☐ Outro. Qual? _____
Supervisor	
1. <u>Descreva</u> brevemente as atividades práticas que você desempenhou no último mês (mediação das disciplinas regulares; orientação de Projeto Integrador; orientação de TCC; validação de relatório de estágio etc.) e <u>registre</u> as contribuições delas para a sua formação. <i>Caso você ainda não tenha sido alocado em uma disciplina/projeto de atividade prática, relate e reflita sobre as comunicações e treinamentos oferecidos pela Equipe de Mediação.</i> Se no relatório anterior minha preocupação esteve centrada nas situações de conflito enfrentadas pelos estudantes ao longo do desenvolvimento das atividades em grupo, esse mês dediquei minhas atenções para a organização da 2ª Entrega Parcial (2EP) e a posterior Entrega Final (EF). Pela experiência que tive no semestre passado, ficou bastante claro para mim que a organização da 2EP é extremamente importante para o sucesso dos grupos na EF. Ambas as entregas têm um período muito curto entre si, e isso impossibilita que grandes alterações sejam feitas nos TCC da segunda para a EF. Além disso, muitos estudantes sentem dificuldades e sentimentos contraditórios quando se veem na necessidade de gravar o vídeo de apresentação do TCC. Alguns empecilhos, portanto, podem ser evitados se for feita uma organização suficientemente sistematizada para a 2EP. Pensando nesse processo de elaboração e entrega do TCC, durante esse último mês foquei minhas atenções para garantir que todos os grupos pudessem postar o trabalho antes do prazo final da 2EP, previsto para 12 de maio. Para tal, nas reuniões dos dias 15 e 16, já com alguns acertos feitos nos TCC em relação a 1ª Entrega Parcial os grupos todos, até mesmo aquele que não havia postado a primeira versão oficial no AVA, apresentaram suas versões atualizadas do trabalho. Diante disso, pudemos discutir alguns aspectos mais pontuais dos trabalhos, com especial atenção a organização final dos elementos da Introdução. Com essa análise dos trabalhos, pude perceber grande avanço na maior parte dos grupos, porém um deles ainda não havia progredido em relação às orientações de reformulação que havia proposto anteriormente. Tal empecilho, naquele momento, exigiu uma postura mais assertiva quanto à necessidade de articulação entre os elementos principais do artigo expressos na Introdução. Como resultado, por alguns dias ponderei se não havia sido muito severo com os estudantes do grupo, mas acabei por concluir que em alguns momentos do processo uma atitude mais diretiva se torna necessária com vistas a garantir o sucesso da aprendizagem. Nessas reuniões da metade do mês, ainda alertei os estudantes quanto ao fato de que nossa próxima reunião síncrona seria realizada nos dias 29 e 30 quando se iniciaria o período de postagem da 2EP, assim como abertura do conteúdo da disciplina TCC no AVA, em que poderiam encontrar o material correspondente a escrita das seções de análise e discussão de resultados e das considerações finais	

do TCC. Tendo isso em vista, pedi que procurassem desenvolver essas seções antes mesmo da abertura do módulo da disciplina, a partir das experiências que tiveram na escrita dos Projetos Integradores, pois quando o conteúdo fosse disponibilizado eles precisariam fazer somente uma revisão.

Para garantir a sensação de proximidade, instruí, já no dia 30, que antes de nossas sessões de orientação da próxima quinzena, fizessem uma postagem do TCC com os avanços alcançados por eles até aquele momento. Não fiz o mesmo com os grupos do dia 29, em virtude dos diferentes graus de avanço na escrita, mas também para ter alguns indicativos do sucesso ou fracasso da estratégia.

No tocante ao G1 e G6, percebi que ambos os grupos tinham progredido muito na escrita do TCC e que as orientações haviam sido acolhidas, garantindo a adequação do trabalho. Isso me deixou satisfeito, pois outrora o G1 havia apresentado os sérios problemas já mencionados acima, no que se refere à articulação entre os elementos que compõem a Introdução. Com efeito, pudemos conduzir uma reunião produtiva no que se refere à apreciação do trabalho, mas também fizemos um combinado muito proveitoso para o processo de orientação, acredito. Acertamos de que fizessem a postagem do TCC no AVA até o dia 5, como se fosse já um produto finalizado, para que eu pudesse fazer uma última correção antes da postagem definitiva até o dia 12.

Quanto aos grupos do dia 30, quantitativamente, três, dos quatro grupos, fizeram a postagem no AVA com o trabalho bastante avançado já no 30 mesmo, de forma que ao longo da reunião fizemos uma análise da produção, discutindo alguns pontos de destaque no trabalho, assim como alguns pontos de melhorias que seriam necessários focados desde então. Diante da necessidade das correções apontadas, pedi o mesmo que para os grupos atendidos no dia anterior: que fizessem uma nova postagem até dia 5, pois assim faria a correção final para eles antes da postagem definitiva até dia 12.

Definitivamente, posso avaliar que esse passo a passo juntos, orientador e orientando, na revisão e reescrita do texto, geram uma proximidade proveitosa para o processo de ensino-aprendizagem em EaD. Tenho clareza de que um estudo mais aprofundado é necessário para medir os efeitos disso em aprendizagem efetiva por parte dos estudantes, porém no que se refere ao cumprimento de acordos e zelo pela qualidade das produções parece-me claro que essa proximidade orientador-orientando por intermédio do texto de TCC é benéfica para ambos.

Os benefícios, para mim, estão na certeza de que todos conseguirão fazer as entregas com qualidade, antes de tudo. Entretanto, eles se estendem para o fato de garantirmos um ambiente saudável de aprendizado mútuo para todos os envolvidos na produção do TCC. A propósito, só o fato de termos um ambiente virtual (AVA) não garante a criação de um ambiente de fato. O virtual, nesse contexto, tem como necessidade o envolvimento dos sujeitos para a elaboração do ambiente, mais especificamente, um ambiente de aprendizagem.

Por oportuno, no cerne dos benefícios relacionados à elaboração compartilhada do ambiente de aprendizagem está a colaboração entre os envolvidos. Algo que entra em pauta no tópico posterior sob as lentes da teoria.

2. De que forma você relaciona as atividades práticas desempenhadas com o conteúdo que você estudou/está estudando neste módulo de formação (curso teórico)?

Refleta sobre os processos e recursos utilizados na educação a distância para a interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas.

A relação entre o ambiente e suas representações sociais é intrínseca, sendo impossível a existência do primeiro sem o papel ativo de sujeitos envolvidos em situações comunicativas. Se em ambientes físicos assim o é, o que diremos do ambiente virtual. Nesse, o papel ativo dos sujeitos na criação e transformação do ambiente é notável. É claro que há uma base material sob as formas de representação do ambiente, contudo é seu conteúdo concreto, sua abstração que é a base das situações comunicativas que se estabelecem entre os sujeitos no virtual.

Assim é, pois, que a colaboração se apresenta como fator primordial para a manifestação do ambiente, como espaço-tempo de aprendizagens. Com efeito, passo adiante a me dedicar a refletir sobre a relação da minha prática de orientação de TCC como o conteúdo teórico relativo ao conceito e práticas de colaboração no EaD.

Para orientar essa discussão, estou centrado no conteúdo da disciplina Metodologias Ativas da Aprendizagem, mas especificamente nos três primeiros temas, os quais estão direcionados a discussão sobre a colaboração nos processos de ensino-aprendizagem em EaD, para o que nos interessa nesse ponto do texto. Assumo, como de costume, um problema para orientar meu olhar, qual seja: de que forma a colaboração se torna um fator importante no processo de orientação do TCC?

Meu objetivo, com isso, será entender melhor qual a importância da colaboração no meu processo de orientação do TCC da Univesp. Esse objetivo, por sua vez, desdobra-se em pelo menos duas perspectivas: uma relacionada à colaboração dos estudantes entre si e outra deles comigo; há uma última ainda, a qual deixaremos para a última seção desse texto, referente a minha colaboração com a supervisão.

Até este ponto viemos falando de colaboração sem, contudo, definir sobre o que eu estava me referindo. Adoto aqui a acepção adotada por Garbin (2011), que define a colaboração como “um processo de construção conjunta, em que um grupo de pessoas tem um objetivo em comum a ser alcançado e, de maneira coletiva, deve tomar decisões e atitudes para alcançá-lo” (p. 232).

A autora (Garbin, 2011) enfatiza a interação como fator primordial para o estabelecimento da colaboração, afinal, são os sujeitos que em uma situação interlocutiva assumem posições horizontais em uma relação de troca de pontos de vista para que se atinja um objetivo compartilhado. Nesse sentido, a interação fundamenta a colaboração, como fator atrelado ao processo educativo ontológico da humanidade. Colaborar assume uma relevância extrema, por essa linha de raciocínio, pois promove o desenvolvimento da nossa humanidade. Mas também desperta a atenção para o fato de que a colaboração está implicada nos mais diversos processos de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Garbin (2011) retoma diversos autores para demonstrar essa relação intrínseca da aprendizagem com a colaboração, com destaque para as ideias de Vygotsky, pelo fato de que a ideia de zona de desenvolvimento proximal pressupõe a troca de saberes entre indivíduos em estágios diferentes de conhecimentos, capacidades, emoções etc. Também se destaca o conceito de aprendizagem colaborativa, assumido como uma estratégia de ensino por Huang e Liu (2009 *apud* Garbin, 2011).

Em síntese, a colaboração é entendida como um processo fundamentado na interação de sujeitos com diferentes graus de conhecimento, mas dispostos a atingir um objetivo comum, a partir do qual todos os envolvidos se desenvolverão.

Dessa forma, parecem não haver indicadores diretos do grau de colaboração dos estudantes entre si, mas algumas situações ou relatos podem ser reveladores de fatores relacionados a colaboratividade entre os grupos que oriento.

Digo isso porque houve uma situação nesse último mês em que recebi um e-mail de uma integrante de um dos grupos com vários prints de conversas do WhatsApp, por meio dos quais ela procurava demonstrar que estava participando da escrita do TCC. Na mensagem do texto, ela deixa claro que os colegas de grupo não achavam que ela estaria colaborando o suficiente, por isso ela temia que seu nome fosse tirado do trabalho e ela reprovasse no TCC.

Receber a mensagem foi um tanto surpreendente para mim, pois não havia percebido que as interações entre eles estavam tão prejudicadas a ponto de não poderem se abrir um com o outro sem recorrer a mediação do orientador. Por outro lado, quando fui analisar o caso, percebi que os colegas haviam colocado o nome da estudante, de forma que respondi seu e-mail incentivando-a a se mostrar mais disponível na divisão das tarefas. Apesar de resolvida, essa situação me serviu de alerta para o que nos escapa no ambiente EaD, pois como algumas articulações são feitas somente entre os estudantes, não temos o privilégio de reconhecer algumas mensagens da linguagem corporal adotada entre eles, o que seria muito importante para a construção de vínculos e base para interações colaborativas.

Por outro lado, essa situação também demonstra a relação de confiança de que o orientador, como mediador de conflitos também, poderia colaborar na resolução daquela situação. Esse tipo de colaboração, no entanto, deve ser atendido com muita atenção pelo orientador, pois são informações conflitantes que se apresentam para a mediação. Dessa maneira, a depender da forma e a quem colaboração está determinada o orientador pode ser um grande empecilho para o desenvolvimento do processo colaborativo entre os estudantes. É importante sempre agir com sensibilidade nessa situação, pois se de uma parte há alguém se sentido ofendido, ou até mesmo excluído do processo; de outra parte, pode haver outros sujeitos que podem estar se sentindo ofendidos pela considerada baixa participação de outrem.

Assim, chegasse à consideração de que a colaboração, por ser algo básico do processo educativo ontológico humano, não se manifesta a partir de indicadores completamente objetivos. O grau de colaboração, por sua vez, não é algo que se possa medir como um termômetro ou uma régua, pois tem fatores estritamente subjetivos que atuam na definição da baixa ou alta colaboração. Assim é, por exemplo, que acontece em casos que algum integrante do grupo não alimente boas capacidades de escrita, porém seja ótimo em articular os colegas em torno de um objetivo comum.

Em suma, não é a quantidade de ações praticadas por alguém que determina o grau de colaboração de um sujeito qualquer, mas a percepção de si, e de si em relação ao outros nos processos interativos que o faz ser mais ou menos colaborativo. Sendo assim, uma questão de percepção, acredito que a colaboração minha com os estudantes tem sido promotora de diversos aprendizados, seja pra mim ou para eles. Apesar de não estar escrevendo o texto com eles, temos alguns objetivos em comum, entre eles o de que concluam a escrita do texto. Mas não só isso, ao refletir sobre a importância da colaboração, vejo que colaborar com a aprendizagem deles tem muito a ver com fornecer as bases para que construam colaborativamente um ambiente de aprendizagem, no qual possam interagir com franqueza para que se desenvolvam como coletivo humano.

3. Como você avalia sua atuação nas atividades práticas neste último mês?

Faça uma autoavaliação de sua assiduidade no AVA, de sua participação nas reuniões com o supervisor, de seu entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais, de como você colaborou para o acolhimento dos alunos e como forneceu respostas às dúvidas apresentadas pelas turmas (lives, reuniões, fóruns), e do cumprimento dos prazos das avaliações sob a sua responsabilidade.

Para finalizar minhas reflexões, passamos a nos pautar na reflexão sobre a colaboração supervisão-facilitador no que se refere ao atendimento das demandas da função de orientação de TCC. Quanto a isso, posso garantir que ao atender todas as incumbências de acordo com o cronograma institucional me coloco como um parceiro da minha superior hierárquica. Ademais, ao procurar traçar essas reflexões tendo a supervisão como interlocutora, apresento-me também como um ente colaborativo, conforme desenvolvi a compreensão do termo no tópico anterior.

Posso me permitir fazer essa afirmação pelo fato de que toda minha rotina de estudos e interações com os estudantes poderia ser baixada por meio de um relatório técnico do sistema, no entanto quando me disponho a escrever esses textos mensais procuro entregar um pouco de mim, da minha humanidade por meio desses escritos. Quer dizer, pelo que procuro expressar, colaborar não está só em cumprir prazos e fazer entregas, mas em se inteirar/entregar/engajar em um processo, compartilhando expectativas e vivência de modo horizontal, para se atingir algo em comum.

De tal feita, falar de colaboração no processo de orientação sob esses três prismas abordados, ou de que forma a colaboração se torna um fator importante no processo de orientação do TCC, é o mesmo que sujeitar-se a um escrutínio íntimo e perceber que todas as incumbências foram cumpridas, desde fóruns, e-mail e entregas. Mas também me apercebo que somente por meio desse ato de reflexão fui capaz de refletir, de fato, sobre a importância em mostrar-se/construir-se colaborativo no processo de orientação do TCC. Sobretudo, como uma forma de constituir minha própria humanidade em processo de maneira compartilhada com outros que compartilham um objetivo comigo.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)

Referência: GARBIN, M. C. Uma Análise da Produção Audiovisual Colaborativa: uma experiência inovadora em uma escola de ensino fundamental. **Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 227 – 251, mar., 2011.

Relatório 11

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Período do relatório	14/05 – 13/06
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☒ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☐ Outro. Qual? _____
Supervisor	
1. <u>Descreva</u> brevemente as atividades práticas que você desempenhou no último mês (mediação das disciplinas regulares; orientação de Projeto Integrador; orientação de TCC; validação de relatório de estágio etc.) e <u>registre</u> as contribuições delas para a sua formação. <i>Caso você ainda não tenha sido alocado em uma disciplina/projeto de atividade prática, relate e reflita sobre as comunicações e treinamentos oferecidos pela Equipe de Mediação.</i> As atividades práticas que desempenhei durante esse mês estiveram centradas em momentos que considero de extrema importância para o processo de avaliação dos TCC, os quais gravitaram em torno da 2ª Entrega Parcial (12/05) e a Entrega Final (26/05) no AVA, pelos estudantes. Recorro, desde o início, a esses dois eventos para assumi-los como eixos na enunciação dos eventos desenvolvidos ao longo das etapas finais da avaliação dos TCC. Como orientador de TCC, muitas vezes pequenas nuances não são tão evidentes para nossas visões sempre comprometidas por crenças profundamente arraigadas em nossa identidade. Sejam oriundas de aprendizagens teóricas ou mesmo de experiências práticas, nossas decisões parecem ser sempre comprometidas, quando não traições a nós mesmos. Por isso, somos levados a questionar, por vezes, a “justa forma” de tratar certas situações, não como uma forma ideal, metafísica. Digo respeito mais a uma forma completamente humana de considerar o que é justo, ou o seu oposto: a minha forma de aplicar a justiça em um caso específico. Falar sobre justiça sempre é algo muito complexo, em qualquer campo do saber humano. Seja do ponto de vista da filosofia, em sua relação com a ética ou a moral, seja a partir das práticas nas situações mais cotidianas possíveis, ao questionar o que é justo sempre corremos o risco de questionar quem somos. Ou, ainda mais grave, revelar quem somos. E isso assume grande relevância por seus impactos quando o ramo do saber em que nos situamos é o campo da Educação, mais especificamente a formação de Pedagogas e Pedagogos. É importante destacar que meu lugar de fala, recorrentemente atualizado nos relatórios subsequentes, sempre pareceu se revelar importante para a apresentação do meu ponto de vista sobre alguns aspectos teóricos, mas serviu sobremaneira para situar meu ponto de vista sobre minha prática. Não é que pretendesse estar somente orientado pelas fontes teóricas fornecidas pelo curso, entretanto dei prioridade ao seu uso nas reflexões desenvolvidas ao longo dos relatórios, como também procurarei fazer nesse. Embora essa boa vontade tenha me garantido solo seguro durante muito tempo, as relações humanas estão mais para fenômenos da natureza do que para ajuste dos ponteiros de um relógio, como procurarei descrever a seguir.	

Trata-se de retomarmos à tela a importância de se dar a atenção necessária aos conflitos, como assumi ao desenvolver o relatório de abril. Em específico, naquele relatório tratei do conflito evidente entre os integrantes do G3, originado por um grupo que alegava estar desenvolvendo o TCC, enquanto outros estudantes não estavam colaborando de nenhuma maneira. Naquele relatório, destaquei esse caso como um exemplo de conflitos e da maneira que eu procurei resolver tal situação. Pareço ter errado em diversos pontos por isso, mas vou me restringir ao fato de que as soluções que discutimos em seção síncrona com o grupo 3 não foram suficientes para resolver o problema interpessoal deles; e uma outra situação que também parecia estar resolvida com o G1 ganhou outros contornos, a ponto de se tornar um problema que me traz à reflexão sobre a justiça no desempenho da nossa função.

Começando pela situação com o grupo 1, percebi que, na 2EP, os estudantes não haviam incluso o nome de uma das integrantes, a qual, de acordo com eles, não estava participando do desenvolvimento do trabalho. Como havia sido informado pela estudante apontada pelos colegas, por e-mail, confirmei o recebimento e aguardei a reunião do dia 13 de maio para conversar com as integrantes sobre o acontecido.

Na ocasião, procurei mediar a situação propondo a integração dela ao grupo ainda na segunda nota, e, caso contrário, sua integração na segunda nota parcial. Como todas as outras estudantes estavam em acordo quanto à exclusão da estudante pouco assídua e ela não estava presente (sob a alegação de que estaria ocupada naquele horário) na reunião procurei atuar em seu favor ao fazer essas proposições, mesmo não acreditando que esse fosse o melhor caminho, como procurarei discutir no próximo tópico do texto.

Diante da minha intervenção, as estudantes concordaram em integrar a colega na próxima etapa, desde que ela pudesse colaborar na organização, apresentação e gravação da defesa do TCC. Como tudo parecia ter se encaminhado para uma situação proveitosa para todas as partes do G1, fui para a próxima reunião da noite com o G6 mais tranquilo. Na reunião, fiz alguns apontamentos no texto, tal como no do grupo anterior, mas pedi para que aguardassem a devolutiva formal por e-mail até o final de semana.

Apesar de ter recebido a maior parte dos trabalhos antes do prazo final, naquela semana estava com a agenda de estudos muito comprometida pelas tarefas do doutorado e pela minha preparação para a viagem ao Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA), que aconteceria na cidade de Salvador de 20 até 23 de maio. Dessa forma, conciliei a agenda de modo a garantir a qualidade das correções, sem perder de vista a necessidade de garantir os preparativos para que tivesse uma estadia de qualidade no outro estado.

Da mesma forma que os atendimentos do dia 13, a pauta central da reunião da semana esteve focada nas discussões sobre os aspectos importantes de serem levados em consideração para a produção e divulgação do vídeo de defesa dos TCC, assim como os últimos acertos para a Entrega Final do trabalho escrito. Percebi que entre os grupos atendidos no dia 14, um (G5) não havia conseguido reformular o trabalho desde a versão anterior a revisada para a segunda entrega, outro grupo (G2) acabou por enviar uma versão por e-mail, de modo contrário ao combinado de enviarem pelo AVA; o G4 também não teve tempo de corrigir a versão revisada para a 2EP; e, por último, o G3 também apresentou problemas de conflito entre os integrantes do grupo.

No caso do G3, os estudantes assíduos apresentaram a situação de participação insuficiente de duas estudantes, sendo que uma delas esteve presente na reunião. Durante a reunião, após conversar com os estudantes sobre as próximas etapas do trabalho, propus que conversássemos sobre a possibilidade de integração das colegas, contrariamente ao que eles propunham. Diante disso, procurei deixar que todos se expressassem, e que procurassem ser empáticos entre si, entendendo as potencialidades e limitações de cada qual.

Na reunião, permiti que todos apresentassem seus pontos de vista, dando a possibilidade de que a estudante que estavam acusando de não participar tivesse a possibilidade de se integrar aos colegas. Mesmo assim, aqueles que estavam participando frequentemente das atividades resolveram por realmente excluir essa estudante que não conseguiu se ajudar na reunião, argumentando que desde a entrada dela fizeram de tudo para que ela pudesse contribuir a sua maneira, mas que isso não tinha dado certo. Por último, pedi que refletissem um pouco mais sobre a situação das colegas, marcassem uma reunião entre eles, e que fizessem o máximo para integrá-las nas atividades, de forma a incluí-las para a avaliação final.

Ainda nas reuniões dessa semana, combinei com os grupos uma data de Entrega Final do trabalho revisto, já com o link na capa para a apreciação da banca. Durante o período posterior, como era de se esperar, a quase totalidade dos grupos postou a versão definitiva do TCC, rapidamente, bem antes do prazo de carência. Todavia, enquanto estava no evento em Salvador, percebi que somente um grupo ainda não havia feito a entrega: o G1. De toda forma, como ainda estavam dentro do prazo, e até sábado de manhã, dia em que viajei à tarde, não havia nenhum e-mail ou mensagem no fórum, vooi tranquilamente, pois já tinha visto que a maior parte dos grupos tinha postado o trabalho adequadamente e eu havia combinado com eles que só mandaria e-mail ou mensagem no fórum caso houvesse algum problema ou com a postagem do texto escrito ou com a execução do vídeo.

No dia seguinte, no entanto, após Salvador ter chorado minha partida (aquele dia choveu demais), fiquei ainda mais surpreso com a situação que havia se desenrolado de um dia para o outro. Acontece que a estudante apontada pelos colegas como pouco colaborativa havia enviado um e-mail bastante direto no dia anterior (sábado – 25/05), no qual demonstrava ter percebido que não teve aferida uma nota na 2EP.

Não bastasse isso, naquele domingo, como estava preocupado com as entregas do grupo, me dispus a ler os outros e-mails na caixa de entrada. Percebi que outras integrantes do grupo estavam relatando que se desentenderam com a estudante pouco assídua e que ela cortou comunicação com o restante do grupo, saindo do grupo de WhatsApp que mantinha para desenvolver o TCC colaborativamente. Além disso, as estudantes passaram a acusar a outra de tê-las sabotado, postando o trabalho sem o consentimento delas pelas três vezes que a plataforma permite.

Minha primeira reação foi a de ficar perplexo, tentando entender a situação, mas rapidamente respondi a todas sobre minha ciência sobre o que estavam relatando e sobre as providências que seriam tomadas no dia útil seguinte, quando conversaria com minha supervisora. Após reunir algumas evidências sobre o desenvolvimento dos acontecimentos em torno da situação, comuniquei minha supervisora com relatório detalhado sobre os fatos e esperei um posicionamento institucional de como proceder na situação, tendo eu mesmo optado por marcar uma reunião de emergência para o dia 27 de maio, no horário das 20h, como era escolhido pelo próprio grupo.

Feito isso, passei a me preocupar com a distribuição dos TCC para a banca, para que o colega tivesse tempo suficiente para fazer a avaliação e emitir seu parecer. Escolhi somente um colega, que aceitou participar comigo da banca dos 6 TCC desse semestre, e já na segunda-feira enviei, exceto o trabalho do G1, todos os outros cinco.

Nesse mesmo dia 27 de maio, no período da noite, fizemos a reunião com os integrantes do G1, procurando ouvir seus posicionamentos sobre a situação enfrentada por nós. Percebi que estavam muito exaltados com a situação, porém convictos de que haviam sido prejudicados pela colega que acusa de não ter colaborado com o trabalho. Fiz questão de esclarecer que, de maneira alguma, seriam prejudicadas, pois havia outros recursos a serem dispendidos diante da tomada de decisão que seria adotada no caso. Além disso, convidei minha supervisora para que também acompanhasse as falas dos estudantes, para que se inteirassem sobre o assunto.

Com todo esse respaldo, as estudantes presentes na reunião agradeceram por nossa rápida devolutiva e presteza ao nos inteirar sobre a situação, não deixando-as desamparadas. Também fizeram questão de frisar seu posicionamento quanto à recusa em aceitar a participação da estudante que consideravam tê-las prejudicado. De toda forma, não foi naquele momento que demos uma deliberação sobre as ações que seriam adotadas institucionalmente, mas fornecemos os subsídios para que elas se sentissem seguras quanto a nossa busca pela melhor solução.

No restante da semana, corriji todos os TCC que estiveram sobre minha incumbência, mas ainda tive que aguardar até a semana seguinte para que começasse a receber os pareceres do avaliador convidado. Conforme fui recebendo, na semana seguinte, de segunda à quarta-feira, fui produzir as devolutivas a partir das rubricas do AVA, assim como a partir do texto consolidado das devolutivas dos dois avaliadores, meu colega e eu.

Nesse meio tempo, recebi a devolutiva da minha supervisora com as orientações do coordenador do curso, no sentido de que poderia rejeitar as postagens unilaterais da estudante e fazer uma postagem manual do trabalho enviado por e-mail por uma representante escolhida pelo grupo. Essa questão que mais explicitamente a aplicação da visão de justiça, que destaquei no início, é com a qual eu encerro essa seção e que abordo como núcleo de discussão para demonstrar quais aprendizagens consolidei a partir do diálogo dos textos do curso de facilitadores com a prática de orientação.

2. De que forma você relaciona as atividades práticas desempenhadas com o conteúdo que você estudou/está estudando neste módulo de formação (curso teórico)?

Refleta sobre os processos e recursos utilizados na educação a distância para a interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas.

Para tratar da relação entre as atividades prática e o conteúdo dos módulos 4 até 6, da disciplina de Metodologias Ativas da aprendizagem, falar novamente dos aprendizados constituídos a partir das situações de conflitos entre os integrantes do G1 parece ser bastante apropriado para nos orientarmos na condução das reflexões desse tópico. As implicações do processo do meu processo de deliberação - mais do que as temáticas de Comunidades Virtuais de Aprendizagem, Por que Trabalhar em Equipe e Como Trabalhar em Equipe que norteiam as atividades didáticas do curso de especialização - parecem mais propícias para iniciar uma reflexão sobre o que podemos, como proposição inicial, definir como

uma intervenção do mediador em uma situação de conflito entre os integrantes do grupo.

Sendo assim, parece ser importante, e se torna um problema sobre o qual procuro refletir a partir do contexto da minha prática na orientação de TCC, o seguinte: quais reflexões sobre meu senso de justiça emergem a medida que situações complexas se apresentam em situação de avaliação de sujeitos estudantes? Se o material bibliográfico disponibilizados institucionalmente, conforme definido no parágrafo anterior, fornece as ferramentas teóricas necessárias para refletir sobre meu processo institucionalizado de tomada de decisões, talvez deixando expelir alguns anseios reprimidos ou falsas justiças descartadas? Acredito que não! Por isso, assumo esse texto, mais uma vez, como a expressão do desenvolvimento de uma forma de refletir sobre as situações que vivencio. Essa é a minha forma ingênua de transformar o que seriam meros acontecimentos, muitas vezes, em experiências de pesquisa-vida-formação (Nakayama; Brito, 2023) ressignificadas.

Torna-se, assim, um objetivo explícito dessa atividade reflexiva *discutir como algumas ações adotadas ao longo do processo de orientação de TCC desencadeiam questionamentos sobre o meu próprio senso de justiça*. Para tanto, o material desenvolvido no tópico anterior fornece-me alguns indícios de onde devo partir; na verdade, relendo o material escrito, encontrei três momentos nos quais alguma tomada de decisão foi tomada por mim em relação ao G1, sendo eles: (i) o primeiro e-mail que recebi da estudante descrita como pouco assídua, a qual vou chamar de A; (ii) tentativa de inclusão da estudante na EF, junto à outra integrantes (B); (iii) distribuição das notas.

No que se refere ao primeiro acontecimento, tenho refletido se não teria me atrasado em tomar uma decisão em convocar uma reunião excepcional com todas as estudantes do grupo para que decidissem antes da postagem da 2EP no AVA. No entanto, devo me lembrar que era uma data de meio de semana o momento em que recebi o e-mail da A, quando o nome dela ainda constava na então última postagem do TCC do grupo no AVA. Por ver que ela ainda estava entre os integrantes, fui perceber só na segunda-feira que no domingo os integrantes do grupo haviam feito uma postagem substituindo a anterior, e que não continha o nome de A.

Devido a esse caso, e aos outros fatores mencionados no tópico acima, tive tempo para encontrar as estudantes do grupo na reunião do dia 13 e apresentar as sugestões já mencionadas para tentar resolver o conflito. Mas antes disso, como já mencionei, após fazer uma leitura de contexto, percebi que havia a possibilidade de que integrassem a estudante A, apesar de ela não comparecer às sessões síncronas de orientação. Mesmo assim, eu considerava que se tratava de um curso EaD, com maleabilidade de horários; que, como combinado, era preciso que o máximo de representantes possíveis estivessem presentes por sessão; ainda que, ela poderia ter desenvolvido habilidades insuficientes ao longo do curso; etc. Enfim, pensei em uma série de condições que pudessem levar a estudante A a ser pouco participativa, se assim posso dizer, no desenvolvimento das atividades.

De acordo com Gozzi (2012) “o mediador com intencionalidade didática deverá atuar como um gerente de um processo voltado para a construção do conhecimento” (p. 135). Trata-se, ao que parece, de definir qual a medida certa para aplicar determinados instrumentos, ferramentas, técnicas, teorias e práticas, apropriadas para o sucesso de uma comunidade virtual de aprendizagem ideal. Em todo caso, esse parece não ser o caso do processo de orientação de TCC, que

mesmo sob condições ideais para a gerência, não pode se conformar sempre ao que é programado, ou pre-visto.

As condições ideais de suporte institucional, como temos na Univesp, ainda que sejam suficientes para subsidiar o desenvolvimento processo de aprendizagem ímpares, por envolver relações humanas, pode esbarrar em algumas questões apropriadamente adjetivadas como humanas. Afinal, o fato de a internet ter facilitado “interações entre as pessoas, na medida em que diminuem a distância espaço-temporal através da viabilidade de acesso e integração de pessoas dispersas geograficamente [...]” (Gozzi, 2012, p. 129), isso não implica o acolhimento e inclusão integral dos sujeitos diferentes em comunidades virtuais de aprendizagem singulares, como são grupos de desenvolvimento de TCC em EaD.

O contexto da EaD sempre faz extrapolar a magnitude de um problema escondido por traz de polêmicas conceituais relacionadas, por exemplo, com a dicotomia entre a cooperação e a colaboração (Irala; Torres, 2014) envolvidas nas comunidades de aprendizagem, sejam elas presenciais ou virtuais (Gozzi, 2012). Nesse caso do G1, em especial, apesar das condições institucionais para se fazer desenvolver a cooperação, como um conjunto de ações relacionadas dos integrantes, as quais estariam direcionadas para se atingir a finalidade de concluir o TCC, sob a orientação, parece ter sofrido um tipo de entrave.

É certo, criar as condições para que se estabeleça um trabalho cooperativo (Gozzi, 2012), como se está organizada a orientação de TCC na Univesp, é primordial para uma leitura de contexto adequada. Por outro lado, os processos colaborativos dos estudantes entre si nos grupos, muitas vezes, fogem a nossa alçada. E isso fica fácil de se explicar quando assumimos que não estamos falando de números, nem de recursos gerenciáveis, tal qual algoritmos que pudéssemos prescrever resultados possível. Quando assumimos que estamos tratando com seres humanos, cada qual com sua cultura, suas crenças, valores, determinantes situacionais e prioridades que lhes são próprias, fica impossível negar a possibilidade de que tensões se manifestem.

Fazendo avançar a discussão, pensemos agora na minha proposta de resolução do conflito, quando este já estava de fato definido. Preciso destacar que procurei resolver a situação no coletivo, junto com as estudantes, na reunião do dia 13. Infelizmente, a maior interessada não pode comparecer, de forma que as outras acabaram expondo seus pontos de vista. Como A não estava se envolvendo coletivamente na 2EP, segundo as colegas, pedi que elas procurassem incluí-la para a EF, permitindo que ela participasse da apresentação e gravação da defesa.

Inicialmente, as estudantes aceitaram, e parecem até ter pedido que A fizesse edição do vídeo, porém me pergunto se A estaria de fato interessada em permanecer no grupo, mesmo porque ela nem respondeu à minha devolutiva por e-mail da situação relatada por ela. Me pergunto também se não teria me envolvido demais com a resolução do conflito, sendo que elas deveriam encontrar um caminho. No entanto, na ausência de A me senti impelido a atuar em favor de sua integração. Não pensemos que só porque tenho bons sentimentos humanos, mas também para evitar eventuais problemas futuros. É claro, em momento nenhum me omiti diante da situação apresentada por A, mas aquele ponto eu já estava tão envolvido com a situação que queria resgatá-la de alguma forma, que seria a partir da colaboratividade dela com as colegas.

Nesse ponto, posso entender que apelei para o sentimento de empatia das estudantes, buscando alcançar uma necessária relação de colaboração entre elas. Afinal, esse conhecimento, muito mais que outros, “é construído socialmente, na

interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno” (Irala; Torres, 2014). E como ainda não tinha obtido uma devolutiva da estudante A, pensei que estava tudo acertado com suas colegas, tratei de outros assuntos.

Mais uma vez fiz um julgamento acerca de algo que era uma suposição, é claro que respaldada em algumas evidências, mas sem a concretude necessária, talvez, pois como o futuro mostrou, o desenrolar das ações acabaram culminando em algo muito maior. Já mencionei anteriormente que na reunião do dia 13 havia instruído os estudantes sobre a EF e que eles enviassem o trabalho antes da data final, o que foi feito por quase todos os grupos, exceto o G1. Somos instruídos pela supervisão que esperemos até a última EP para fazer a correção dos trabalhos, pois os estudantes têm até o último minuto para fazer uma outra postagem. Embora houvesse essa orientação, sempre que se aproxima demais da data final me preocupo com eventualidade e procuro enviar uma mensagem para os estudantes.

No dia 26 de maio, domingo de manhã, após uma semana intensa de estudos, resolvi verificar se todos os grupos haviam postado e percebi que sim. Quando verifiquei o e-mail, no entanto, deu-se a surpresa. A estudante A havia postado por conta própria uma versão do TCC, incompleta. Para os desgostos das colegas, ela ainda esgotou todas as possibilidades de postagem de novas versões e saiu da rede social em que conversavam. Era o teor dos e-mails enviados pelas estudantes, cujos conteúdos me levaram a entender que de certa forma aconteceu alguma atitude unilateral da estudante A, que mostrava certo desespero, mas também descontrole diante da necessidade de produzir algo coletivamente.

Devemos sempre lembrar que, de acordo com os documentos básicos de organização do curso e do funcionamento do processo de desenvolvimento do TCC, fica muito claro que o trabalho deve ser desenvolvido em grupo, sob a orientação do facilitador. Quanto a isso, ficou um pouco claro para mim que a estudante tratava os outros com certo desrespeito, tal como pude entender pela leitura da mensagem de e-mail que ela me enviou, como também pela atitude de esgotar as possibilidades de envio do TCC, o que foi uma novidade para mim.

Mesmo diante de tudo isso, foi-lhe dada mais uma possibilidade de resolução do conflito, pela reunião que convoquei para o dia 27, no dia da semana e horário habitual das reuniões do grupo ao longo do semestre. Mesmo com a presença da supervisora, a estudante não compareceu. Quer dizer, diante de todas as possibilidades dadas, ela ainda não conseguiu tentar desenvolver a capacidade de resolver situações que envolver tensionamentos.

Diante disso, como estou incluso em um sistema de uma instituição de grandes proporções como a Univesp, verifiquei com a supervisora qual seria a atitude mais adequada, diante do que solicitaram as colegas da estudante A. Ou seja, deveríamos, como elas pediram, substituir a versão que a estudante A enviou por uma que elas me mandaram por e-mail e não dar nota para A. Ou, como tentei apresentar a opção para a supervisora, após as estudantes saírem da sessão: avaliar as estudantes assíduas com a versão enviada por e-mail e a estudante A, pelo texto enviado no AVA.

Infelizmente, ela havia utilizado o meio oficial e, como facilitador, teria que avaliar o trabalho postado no AVA, porém, pela complexidade da situação, por intermédio da supervisão, tivemos uma decisão da coordenação do curso, que indicava no sentido do que foi solicitado pelo grupo de estudantes assíduas. Dessa forma, mesmo com a resposta da coordenação, ainda obtive apoio da supervisão sob o argumento de que seria uma decisão didática, portanto teria o apoio dela em meu posicionamento. Quanto a isso, mais uma vez devemos nos lembrar, trabalhar em

equipe e cooperativamente não é o mesmo que impor situações, mas lidar com sujeitos singulares, únicos em suas decisões.

Conquanto tivesse um mundo de possibilidades, então, também sei desse senso de equipe, e sei que uma ação espontânea, ou mal planejada de minha parte pode impactar em outros eventos fora do meu controle, como vimos aqui no desenrolar do caso do G1. Por isso, simplesmente adaptei um relatório que havia produzido para a supervisora, substitui o trabalho postado na plataforma do AVA pela estudante A, por aquele que elas haviam enviado por e-mail, coloquei as notas de todas as estudantes participantes assíduas do grupo, que obtiveram êxito, e zerei a nota de A, colocando como comentário o relatório produzido justificar a ação.

Enfim, ser justo é algo que muitas vezes nos foge a alçada.

3. Como você avalia sua atuação nas atividades práticas neste último mês?

Faça uma autoavaliação de sua assiduidade no AVA, de sua participação nas reuniões com o supervisor, de seu entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais, de como você colaborou para o acolhimento dos alunos e como forneceu respostas às dúvidas apresentadas pelas turmas (lives, reuniões, fóruns), e do cumprimento dos prazos das avaliações sob a sua responsabilidade.

Foge a nossa alçada a justiça, porque ela não é algo isolado. Somos justos sob uma série de condições determinadas nas quais temos pouco ou nenhum controle. Gerir algum aspecto das relações humanas não é algo que tenha uma definição certa, consolidada. Mas alguns fatores podem facilitar de aplicação da justiça, quando se trata de gerir uma situação de conflito entre estudantes de um mesmo grupo, como percebo que evidenciei acima.

Para que esses fatores possam de fato contribuir na gestão de conflitos, no entanto, há um necessário engajamento de todos os envolvidos direta ou indiretamente com a situação. Quanto a isso, de minha parte e daqueles com quem trabalhei para resolver a situação, acredito alimentar uma visão de estar contribuindo para proporcionar as melhores possibilidades didático-pedagógicas que poderia oferecer para os estudantes.

É claro que situações excepcionais como a da estudante A acontecem, porém, como pudemos perceber ao longo desse texto, e com base na leitura do referencial teórico abordado (Gozzi, 2012; Irala; Torres, 2014) elas nos servem também de aprendizado. Então, apesar de não ter conseguido ajudar a estudante A a alcançar uma forma de colaborar com suas colegas de grupo, o que me evitaria muita preocupação, mas impediria essa reflexão, acredito que possa avaliar minha prática de orientação de TCC positivamente.

Para isso, procurarei usar os critérios contrário ao que observei na estudante A. Primeiramente, minha assiduidade ao acompanhar a caixa de entrada do e-mail, os fóruns, assim como a pontualidade na correção e devolutiva das atividades demonstram meu apreço ao cumprimento de contratos sociais firmados com a instituição e compartilhados com a supervisora e colegas de turma. Dessa forma, cooperativamente desenvolvemos atividades independentes que concluem para um mesmo objetivo de formar os estudantes com o máximo possível qualidade. Mesmo que implícitos, de alguma forma, parece haver um incentivo à colaboração que talvez tenha aflorado em mim ao tentar recorrentemente ajudar a estudante A, mas prevalece o que chamamos de justiça.

É justo, por fim, diante das minhas ações de orientação, da minha parceria com os integrantes da equipe e respeito às orientações oriundas das formas de verticalização das responsabilidades institucionais que minha formação prática e teórica sejam bem avaliadas não só por esse relatório, mas pelo que vem procurado colaborar durante todos os meus dias como facilitador da aprendizagem na orientação de TCC de Pedagogia da Univesp.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)**Referência**

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. In: Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

GOZZI, Marcelo Pupim. Gestão Pedagógica em Comunidades Virtuais orientadas para a Aprendizagem: a importância da formação do professor mediador. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos – SP, UFSCar, v. 2, n. 2, 2012.

Relatório 12

Modelo para Elaboração de Relatório de Atividades do Facilitador UNIVESP

Período do relatório	14/06 – 13/07
Nome do facilitador	Fabiano Pereira dos Santos
Atividade Prática	☐ Mediação de disciplina regular ☐ Orientação do Projeto Integrador ☒ Orientação de TCC ☐ Avaliação e validação de relatórios de estágio ☐ Outro. Qual? _____
Supervisor	

1. Descreva brevemente as atividades práticas que você desempenhou no último mês (mediação das disciplinas regulares; orientação de Projeto Integrador; orientação de TCC; validação de relatório de estágio etc.) e registre as contribuições delas para a sua formação.

Caso você ainda não tenha sido alocado em uma disciplina/projeto de atividade prática, relate e reflita sobre as comunicações e treinamentos oferecidos pela Equipe de Mediação.

Ao final do lançamento das notas finais no AVA, fiquei atento ao e-mail e ao fórum para que se houvesse algum sinal de descontentamento por parte dos estudantes eu pudesse me inteirar e responder prontamente. Como não houve nenhum protesto em qualquer um dos canais de comunicação, busquei as informações de orientação para a emissão dos certificados enviadas pela supervisora via Teams.

Após me inteirar do conteúdo das orientações para a emissão dos certificados direcionadas aos facilitadores, iniciei as últimas ações relativas ao processo de avaliação dos TCC, a qual consistiu na emissão dos certificados para o avaliador externo e para mim. Para isso, retomei o contato com avaliador convidado para conferir se as informações necessárias ao preenchimento dos seus dados estavam corretas, o que houve confirmação sobre o fato de estarem certas.

Com isso, inicialmente fiz um teste de emissão com somente um certificado, do famigerado G1, e pedi para que a supervisora verificasse a adequação dos dados e funcionamento do sistema. Com tudo conferido e o primeiro certificado devidamente homologado pela instituição, fiz o preenchimento das informações necessárias a impressão dos demais documentos, totalizando, 12, seis para o avaliador externo e a mesma quantidade para mim.

Devido ao fato de emitir um documento de teste antes dos demais, o restante dos documentos levou mais tempo até que fossem aprovados pela Univesp, sendo que inicialmente homologaram o do convidado externo (28 de junho) e cerca de uma semana depois os meus, no dia 11 de julho. Apesar desse fracionamento nas devolutivas, levando-se em consideração os cronogramas dos eventos, programas ou cursos que participei em outras instituições, o processo de emissão foi bastante célere. Isso me fez ter cada vez mais a confiança do convidado avaliador.

Por fim, esse vínculo de confiança foi extremamente necessário para a coerência do processo avaliativo dos TCC, não só porque eu cumpri com o combinado com meu colega, mas também porque isso demonstrou a adequada organização e funcionamento dos processos institucionais da Univesp. Organização e funcionamento, no entanto, não são feitos completamente por autômatos – é necessário que seres humanos estejam engajados nesse processo.

Mas não só engajados, é preciso que cooperemos entre nós (coordenadores, supervisores, facilitadores e avaliador externo) para garantir que se chegue a um final pretendido.

2. De que forma você relaciona as atividades práticas desempenhadas com o conteúdo que você estudou/está estudando neste módulo de formação (curso teórico)?

Refleta sobre os processos e recursos utilizados na educação a distância para a interação com os alunos, supervisão de mediação e entre colegas.

A disciplina Metodologias Ativas da Aprendizagem, no que se refere aos módulos 7 a 9, como parece ter se tornado habitual, voltou a incentivar reflexões acerca dos Projetos Integradores nos dois últimos módulos. A partir de materiais já estudados em disciplinas/curso anteriores, percebi que as discussões estiveram mais direcionadas ao processo avaliativo. Levando isso em consideração, foi interessante revisar a organização do processo avaliativo dos PI, pois pude refletir novamente sobre os tipos e modelos avaliativos, assim como o feedback qualitativo.

Dado que nesse mês já havia finalizado essas etapas na correção do TCC, para mim o que mais despertou a atenção e sobre o que desejo refletir daqui em diante, diz respeito a cooperação. Apesar de ser um tema simplesmente tangenciado na tese de doutoramento de Garbin (2014), como vimos no tópico anterior, foi isso que mais esteve em voga nessa última etapa do processo avaliativo. Por isso, acredito que me perguntar como acontece a cooperação entre os envolvidos na última etapa da avaliação do TCC pode ser benéfico às reflexões que se seguem.

Para a autora (Garbin, 2014), a cooperação tem profundamente vinculado a si o conceito de trabalho conjunto, avizinhando, desde sempre, conceituações como colaboração, interação e mediação. Tendo isso em vista, esse parece ser um conceito que se justifica mais pela diferença que alimenta com outros termos do que pela sua própria identidade, de maneira que a pesquisadora tabula oito categorias que marcam as diferenças entre os termos, conforme seguem: no que se refere à “relação interpessoal”, a cooperação pressupõe contato várias pessoas; quanto à “formação de grupo”, não há restrições quanto ao número de grupo, mas deve-se atentar ao número de integrantes; a “comunicação” é unidirecional; o “envolvimento dos sujeitos nas tarefas” pressupõe que cada integrante tenha um papel diferente; a “negociação de sentidos” demanda que se chegue a um consenso; os “objetivos” comuns são pressupostos; a “divisão do trabalho” tem necessariamente um líder que coordena as atividades individuais; por último, o “ambiente diferenciado” é preciso ser orientado para uma tarefa específica.

Observe-se a complexidade expressa por essas categorias elaboradas a partir de algo absurdamente naturalizado em nosso processo laborais ou estudantis. Inicialmente, devemos sempre levar em consideração que “há uma hierarquia para as atividades a serem realizadas” de maneira colaborativa, o que podemos observar, por exemplo, por meio das orientações e documentos instrucionais da Univesp, tendo em vista que a instituição tem seres humanos por trás dela. Assim, por mais que não tenhamos contato direto com gestores e professores autores das disciplinas, como a própria Garbin, fica claro que existe uma liderança por trás de todo o processo de avaliação dos TCC.

Mesmo estando em uma posição hierarquicamente superior, a cooperação pressupõe a “formação de vários grupos” de pessoas para que se dê conta de atingir “objetivos comuns”. No meu caso, por exemplo, pertenço ao grupo de facilitadores, os quais são acompanhados por uma supervisora, a qual também faz parte de um grupo de supervisores. No final das contas, todos nos somos

organizados unidirecionalmente por um sistema de “comunicação” verticalizado, sendo alguns responsáveis por enviar os direcionamentos, enquanto outros devem se atentar a eles.

É dessa forma que “dividimos o trabalho”, não como simples executores daquilo que é imposto, mas como sujeitos que “negociam sentidos” com os diversos grupos com os quais possa se relacionar no desempenho da função. Ora, a negociação de sentidos não poupa nem mesmo os espaço/ambientes, pois mais do que o lugar em que estamos desempenhando nossas funções, o que parece tem maior relevância na avaliação dos TCC é nosso próprio envolvimento no processo. É devido a esse envolvimento/engajamento no processo, *exempli gratia*, que buscamos a parceira de um avaliador externo no qual possamos confiar para garantir a coerência do processo avaliativo.

O sistema de avaliação do TCC da Univesp, pelo que se percebe, envolve a cooperação entre diferentes sujeitos, os quais determinam as formas e direcionamentos do processo avaliativo dos TCC. Iniciando-se por uma visão da gestão institucional, equipes técnicas atuam na implementação das propostas dos gestores pedagógicos, docentes e responsáveis pelos componentes curriculares. Nós, facilitadores, estamos quase na base da pirâmide, que é ocupada pelos estudantes, mas são desenvolvemos nossas atividades em um isolacionismo total: contamos também com a equipe de supervisão para nos orientar e assegura a coesão e coerência das nossas ações.

Feita essa reflexão intermediária, a seguir me preocupo com a minha adequação às propostas institucionais, procurando avaliar minha própria prática a partir de indicadores principalmente relacionados a elementos da comunicação entre os sujeitos que se envolvem cooperativamente no processo de avaliação dos TCC.

3. Como você avalia sua atuação nas atividades práticas neste último mês?

Faça uma autoavaliação de sua assiduidade no AVA, de sua participação nas reuniões com o supervisor, de seu entendimento das propostas e encaminhamentos institucionais, de como você colaborou para o acolhimento dos alunos e como forneceu respostas às dúvidas apresentadas pelas turmas (lives, reuniões, fóruns), e do cumprimento dos prazos das avaliações sob a sua responsabilidade.

Nesse último mês do semestre, com o fim do atendimento constante aos estudantes, minhas atenções estiveram voltadas ao estudo do material teórico do curso de especialização, tal qual para o acompanhamento do e-mail e fórum, como já mencionei no início do texto. Não obstante, também já mencionei o fato de acompanhar constantemente às atualizações das informações no Teams, que é o canal oficial de comunicação com a supervisora que me acompanha.

Tais indicativos, além dos prazos de emissão dos certificados que já mencionei, me fazem perceber que tenho atuado cooperativamente com os sujeitos com os quais tenho contato e que a cordialidade com que tratamos uns aos outros e aos nossos estudantes pode ser avaliada positivamente. Assim como avalio positivamente também todo o tempo que estive com a atual supervisora, a qual, oferecendo respaldo constante, me garantiu a segurança para agir coerentemente nas mais diversas situações e desafios que enfrentei.

Por fim, acredito que esse semestre, apesar de curto, foi um grande percurso de aprendizagem. Não sem desafios, o engajamento, respeito ao outro, negociação de sentidos, enfim, tudo que construímos juntos foi o que mais me fez desenvolver competências relacionais de elevada importância para meu processo formativo.

4. Comentários, críticas e/ou sugestões (opcional)

Referência

Garbin, M. C. **Desenvolvimento de um programa de capacitação para professores de matemática do ensino público brasileiro com enfoque na aprendizagem colaborativa.** (tese de doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

APÊNDICE III
Versão qualificada da tese
Da Fragmentação à Escrita de Corpo Aberto

HORIZONTE LESTE

- *Por sobre o que Eu não sou há grandes pontes
Que um outro, só metade, quer passar
Em miragens de falsos horizontes –
Um outro que eu não posso acorrentar...*

Mario de Sá-Carneiro

1. A Tragédia da Fragmentação

Inicialmente, quero dizer que sou um homem negro, de pele parda, barbas volumosas, olhos castanhos escuros e altura mediana alta. Uso óculos, gosto de roupas confortáveis e não me preocupo com a moda, isso faz com que eu não tenha um estilo de me vestir definido. Andar de moto para visitar locais ricos em paisagens exuberantes é um dos meus passatempos favoritos, pois nasci no interior do estado de São Paulo, na divisa com o Norte do Paraná, onde existem *mares* de cana que ondulam com o vento cobrindo todo horizonte.

Como só fui perceber na maioridade, de fato, as implicações do nosso local de origem, sempre que é possível, prefiro acrescentar à minha descrição que minha criação e vida tem influências diretas da cultura caipira (pé vermelho). No entanto, não está restrita a ela, pois ora ou vez procurei romper a sensação de marasmo causado por aquela unidade fluindo verde-escuro ao horizonte, por meio da resignificação da minha vivência nas periferias, as quais deixaram inumeráveis vestígios da cultura das ruas em mim.

Sendo como existo, tenho uma vida repleta de relações sociais, nas quais atuo³⁵ como pai, filho, neto, tutor, irmão, amigo, colega de trabalho, estudo e pesquisa etc. E, por serem desenvolvidas por meio das mais diversas práticas sociais, portanto implicadas nas relações culturalmente situadas, minhas atuações apresentam-se de maneira caótica em seu estado bruto no campo prático, sempre no nível do prefigurado para mim no início (Ricoeur, 2010a). Ater-me detidamente por poucos minutos em seu reconhecimento, entretanto, é o suficiente para perceber que organizamos as práticas sociais em torno de alguns núcleos comuns, os quais, dizem respeito a projetos globais de existência que Ricoeur (2014), chama de planos de vida, referindo-se a “essas amplas unidades práticas que designamos vida profissional, vida familiar, vida de lazer etc.” (Ricoeur, 2014, 167).

³⁵ Utilizo a acepção de Ardoino (1998).

Para aplicar uma estratégia de compreensão prática, me pergunto o que os planos de vida (acadêmico, político, estudantil etc.) tem de relações *com* os campos da atividade humana (CAH) utilizados por Bakhtin (2006) para referir-se ao conjunto de informações contextuais que dão suporte à produção dos enunciados linguísticos. Percebo que enquanto os segundos fornecem os suportes de referenciais do campo prático, é a partir das relações de sentido atribuídas *pelos* sujeitos, organizando em função do contexto (Bakhtin, 2006), e *entre* os sujeitos, ressignificando essas informações mediante a elaboração dos seus planos de vida (Ricoeur, 2014), que elas adquirem e mantêm carga semântica.

Quero dizer com isso que, ao elaborar nossos planos de vida, aglutinamos sentidos aos referenciais do contexto real (situação, ambiente, história³⁶), revestindo os CAH de novos significados que nos são singulares. Em consequência, nós, enquanto agentes desencadeadores da ação inicial, também nos transformamos, e podemos provocar mudanças em todo o contexto no qual nos inserimos junto aos outros. O que pode repercutir também em alterações dos planos de vida dos outros, quando do mesmo domínio que os nossos.

Apesar da sensação da *quase espacialidade* transmitida pelos planos de vida, sua origem não deixa esconder que entre eles e todos os empregos³⁷ somados que tivemos ao longo da vida não há nenhuma conexão concreta, a ponto de conferirmos uma totalidade objetiva ao resultado da composição de um plano de vida empregatício, por exemplo. Afinal, sentir a *quase materialidade* de algo, despertada pelos referenciais socioculturais dos CAH que estão em sua base, não desperta o mesmo prazer que *juntar bandeirolas* por um barbante para participar da festa junina depois.

Só conseguimos fazer isso porque trata-se, evidentemente, de nossa interação com o contexto (Bakhtin, 2006) e, reflexivamente, do contexto conosco. A partir dessa interação nos inserimos de maneira exitosa naquilo chamado popularmente de carreira, quando se trata do plano de vida do emprego. É esse recurso reflexivo que me permite falar da minha carreira docente na educação básica, por exemplo, mesmo que durante meu tempo no cargo tenha atuado em diferentes funções, como coordenador pedagógico, formador de professores e formador de formadores, e que agora esteja afastado de todas essas funções. Ou seja, os planos de vida são

³⁶ Conforme acepção utilizada por Bakhtin (2006).

³⁷ Falo de trabalho remunerado.

configurados narrativamente a partir de uma lógica específica de atribuição de sentidos ao campo prático³⁸, determinados arbitrariamente pelos integrantes dos grupos instituintes dos diferentes CAH, mas são ressignificados pelos sujeitos para promover o processo de identificação de si com os outros membros de determinado grupo social.

Pelo que somos levados a crer, a linguagem assume um papel primordial na delimitação dos CAH, e esses, por sua vez, na delimitação dos contornos dos planos de vida - se é que se pode dizer assim, pois permitem definir o que é trabalho³⁹, o que é lazer, o que é estudo, o que é pesquisa etc., ao organizar o campo prático e reunir as práticas sociais em torno de cada plano de vida. Ademais, os estudos sociolinguísticos contribuem para entender essa interação por meio da identificação de fatores relacionados às marcas de variação linguística. De acordo com Coelho (2010):

As diferentes formas que empregamos ao falar e ao escrever dizem, de certa forma, quem somos: dão pistas a quem nos ouve ou lê sobre (i) o local de onde viemos, (ii) o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, (iii) quando nascemos, (iv) com que grupo nos identificamos, entre várias outras informações (p. 25).

Aprofundando o conceito, adiciona-se que algumas marcas linguísticas podem ser reveladoras de significados atrelados à forma de nos posicionarmos em situações coletivas, ora como servidores, ora como amigos, colegas, amantes etc. Segundo Coelho (2010), isso diz respeito ao funcionamento da variação linguística estilística (ou diafásica), recurso com o qual tornamos possível nosso trânsito por diferentes papéis sociais. Podemos perceber, por extensão, que há uma possibilidade real de modelarmos nossos comportamentos e nos inserirmos em diferentes CAH por meio de práticas sociais e ações diversas, ou seja, de ajustarmos nossa atuação no mundo ao contexto. Apesar disso, seja “na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos etc.” (Coelho, 2010, p. 82), a forma como nos expressamos sempre revelará algo a mais do que pretendemos, mas muito a mais do que o CAH sugere, ou que um ideal plano de vida possa precisar. É dessa forma que deixamos transparecer os

³⁸ O campo prático não se constitui de baixo para cima, por composição do mais simples para o mais elaborado, mas segundo um duplo movimento de complexificação ascendente a partir das ações básicas e das práticas, e da especificação descendente a partir do horizonte vago e móvel dos ideais e dos projetos, à luz dos quais a vida humana se apreende em sua unicidade (Ricoeur, 2014, p. 167)

³⁹ No sentido de emprego.

sentidos mais íntimos que atribuímos ao mundo, aos outros e a nós mesmos, mas também os sentidos compartilhados por meio desses (nesses) diferentes domínios mentais a que Ricoeur (2014) denominou planos de vida.

Salvo sua imaterialidade compartilhada com os planos de vida, os CAH (principalmente os englobados pelos planos de vida mais institucionalizados) são pressionados por processos coercitivos desenvolvidos e aprimorados historicamente, sendo expressos por meio de dispositivos regulatórios (leis, regras, normas, circulares etc.) (Santos, 2021) que investem a linguagem do seu viés mais performático (Silva, 2000). Enquanto nos afirmamos coletivamente nos CAH, compartilhamos um conjunto de significados em torno dos planos de vida, colaboramos com a construção coletiva da narrativa do próprio plano de vida no qual projetamos a nós mesmos por meio da nossa própria história.

Fazemos isso, sobretudo, elaborando nossas *trajetórias de vida*⁴⁰, o que nos permite nos particularizar e inserir no todo ao mesmo tempo, por meio do seguinte processo:

Ao vivenciar nossa trajetória junto com as outras trajetórias, em conjunto, constituímos os CAH; que, por sua vez, fornece a base de significados a partir da qual elaboramos nossos planos de vida, nos quais nos projetamos a partir da nossa trajetória; e ao vivenciar nossa trajetória junto com as outras trajetórias, em conjunto, constituímos os CAH; que, por sua vez, fornece a base de significados a partir da qual elaboramos nossos planos de vida, nos quais nos projetamos a partir da nossa trajetória; e ao vivenciar nossa trajetória junto com as outras trajetórias, em conjunto, constituímos os CAH; que por sua vez fornece a base de significados a partir da qual elaboramos nossos planos de vida, nos quais nos projetamos a partir da nossa trajetória... (elaboração própria, com base na espiral temporal de Ricoeur [2010^a]).

A reflexão cíclica que fizemos saiu do campo prático, para entendermos que o plano de vida é organizado a partir dos referenciais dos campos da atividade humana, nos quais desenvolvemos nossas trajetórias de vida. Em outras palavras, o caminho narrativo regressivo que percorremos até aqui faz percebermos os *campos da atividade humana* como contextos mais restritos, os quais nos permitem o desenvolvimento e (res)significação de *práticas sociais* complexas.

No ocasional trânsito pelos CAH, enquanto negociamos sentidos, é possível que identifiquemos fatores comuns entre as práticas desenvolvidas em determinados

⁴⁰ Utilizo o conceito na acepção adotada por Passeggi (2015), diferenciando de percurso de vida, conforme será aprofundado posteriormente.

contextos, o que gera uma sensação de conexão entre eles, a ponto de constituírem nossos *planos de vida*, nos quais inserimo-nos enquanto *trajetória de vida*. Pelo contrário de ser reducionista, entender o processo de articulação desses conceitos de maneira didática, como tentei fazer, permite ir adiante em busca de algo mais complexo, mas essencial ao desenvolvimento da problemática dessa tese, como veremos. Por ora, essa reflexão trouxe para o centro de atenção a afinidade natural entre os planos e trajetórias de vida, intrincada sobremaneira pelos CAH, e parece nos aproximar ainda mais do núcleo da narrativa da pesquisa em curso.

Não parece restar dúvida que o entendimento da relação entre esses conceitos é especialmente relevante para esse estudo em curso, pois auto justifica sua utilidade para a compreensão do fenômeno humano de atribuição de sentidos, vindo à luz por reflexividade narrativa (Passeggi, 2021), a qual lancei mão. Mas, sobretudo porque representa a possibilidade da utilização da narrativa como fonte e método de pesquisa⁴¹ autobiográfica, como fazemos ao longo dessa tese.

Dito isso, dizer que faz parte de mim atuar na condição de estudante regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos⁴² (UFSCar-So) não representa qualquer forma de redundância, por mais que isso esteja evidente. Também não é mera banalidade de minha parte essa apresentação tão precipitada logo lá no início do texto. São marcas que constituem minha forma de existir⁴³ e atuar no mundo, que constituem minha identidade⁴⁴. É, pois, assim que me insiro no CAH da pesquisa, no qual constituímos nossos planos de vida acadêmico individual e coletivamente, por meio das nossas carreiras, ou, se preferirmos, trajetórias acadêmicas.

A contrapartida aparente dessa ferramenta teórica seria o fato de que ela poderia dividir o sujeito, ao alocá-lo em contextos específicos. Mas nos perguntemos, nossa vida, não é assim? Um trânsito constante por campos sociais diversos, construindo planos de vida em sincronia total uns com os outros; oras em total harmonia, mas em outras em tanta tensão que *dá choque só de a gente chegar perto*.

⁴¹ Adoto a perspectiva autobiográfica como fenômeno, fonte e método de pesquisa (Passeggi, 2016; Nóvoa, 2014; Abrahão, 2011), conforme será especificado mais adiante.

⁴² Para acessar ver condições do estudante regular em: <https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/regimentos-e-normas/resolucao-06-2019-regimento-ppged-so-01-07-19.pdf>. Acesso em 30 jul. 2024.

⁴³ Estamos entendendo uma concepção de sujeito pelos seus aspectos psicofísicos e sociais, conforme aproximação entre Delorrry-Morberger (2014) e Sartre (2024) discutidas em páginas posteriores.

⁴⁴ Discutirei a questão da identidade com maior afinco mais adiante.

Afora isso, espero que me confiem que enfatizar o plano de vida acadêmico nesse início do texto comprovou o contrário da tendência à divisão que poderia ser aberta pela identificação e relacionamento desses conceitos em torno da alocação do sujeito no mundo. O que vimos foi emergir, pelo contrário, um fluxo complexo de significados. Sou genuíno ao dizer que identificar quais marcas permeiam minha trajetória⁴⁵ nessa intrincada conjunção de sentidos que perpassam o processo de doutoramento é uma tarefa hercúlea, com certeza, difícil de ser atingida em sua completude. Mas, pelo que vimos, algumas ressignificações já têm se anunciado no atual estágio de desenvolvimento da tese, e chamado a atenção para aspectos aparentemente ignorados até então.

Se estivesse pautado em uma perspectiva reducionista voltada para alcançar um objetivo proposto qualquer, eu poderia deixar reflexões caras para mim como essas desaparecerem, ou relegá-las ao segundo plano, fazendo com que nossa comunicação se tornasse cada vez mais distante e impessoal. Ao contrário disso, em se tratando da perspectiva epistemopolítica de *pesquisaVIDA* formação que compartilho com Nakayama *et al.* (2023), desejo que você, leitor (a), se sinta íntimo (a) a mim. Dessa forma, verá que não ficarei interpelando meu (minha) interlocutor (a) a todo momento do texto, mas em alguns momentos pontuais achei necessário fazer esse diálogo, para que possamos nos surpreender ao encontrar esses sentidos, compartilhando da alegria da descoberta quando ela acontecer.

Para além desses primeiros achados referentes às nuances da minha ocupação como estudante regular de doutorado, destacadas até esse ponto do texto, gostaria de chamar a atenção ainda para três motivos que geraram a problemática dessa tese e que vão diretamente ao encontro da minha situação discente no PPGEd – So, são eles: um *profissional*, um *regulatório* e outro *prático*.

O primeiro deles, mais representativo do campo *profissional*, se deu em função do meu afastamento da prática docente, que desenvolvi durante um período superior a 10 anos na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc)⁴⁶. Ele se converteu em motivo aqui em tela em virtude da coincidência entre dias e horários do

⁴⁵ Utilizo o conceito na acepção adotada por Passeggi (2015), conforme será aprofundado posteriormente.

⁴⁶ Também preciso dizer que desde 2021 atuo nas Faculdades Integradas de Itapetininga (FKB) como docente contratado para ministrar as disciplinas de Redação Forense, no início, e depois de Comunicação e Expressão, respectivamente para os cursos de Direito e Educação Física com Administração.

emprego e dos estudos e foi ele que me impulsionou a solicitar uma licença para tratar de assuntos particulares, a qual eu teria direito por um período de até dois anos⁴⁷.

O segundo motivo é menos aparente, mas de forma resumida pode-se dizer que se refere a questões *regulatórias* envolvendo o Convênio⁴⁸ firmado entre a UFSCar e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). O documento prevê o oferecimento de uma bolsa de estudos para os estudantes de mestrado e doutorado da UFSCar, mediante a participação nas atividades teórico-práticas do Programa de Formação Didático-Pedagógica para Cursos na Modalidade a Distância. Então, o recebimento do benefício está intrinsecamente relacionado à participação e aprovação⁴⁹ em ambos os programas de formação.

Em se tratando de um curso *lato senso*, sua carga horária está distribuída entre estudos teóricos e ao desempenho de atividades práticas de mediação da aprendizagem, junto aos estudantes de graduação da Univesp. No meu caso, que já estou no terceiro semestre do curso nesse momento da escrita da tese, tenho desenvolvido o processo de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação como atividade *prática*. Uma última observação, para minha felicidade, veio a calhar que todos os grupos com os quais desenvolvi o processo de orientação eram compostos por estudantes de Pedagogia.

Nesse cenário que apresentei, em que cada campo da atividade humana apresenta uma lógica diferente, salta-se à vista que a interação entre os diferentes planos de vida (acadêmico, discente, docente) resulta em complexas interações. Como não poderia deixar de o ser, da interação entre os planos de vida ocorrem tensionamentos entre fatores que ora se anulam (como no caso estudo x emprego), ora convocam novas conexões (UFSCar – Univesp), mas sempre se modificam, resultando em transformações no plano subjetivo e no objetivo. Tomemos como princípio, portanto, que as práticas sociais interagem e transformam-se entre si,

⁴⁷ Pelo fato de não haver uma política de formação continuada *stricto senso* para os professores estaduais paulistas, também não há nenhuma prerrogativa legal que nos garanta o direito à redução de carga horária ou licença remunerada, em caso de concomitância de horários. Por isso, anunciar-me como estudante também diz respeito ao fato de que priorizei a continuidade dos meus estudos, em detrimento à minha principal fonte de renda. Como consequência, fui obrigado a procurar novas formas de manutenção, enquanto não concluísse o processo formativo.

⁴⁸ Para ler o convênio, acesse o seguinte link: https://www.propg.ufscar.br/pt-br/assets/termo_convênio_ufscar_facilitadores.pdf

⁴⁹ Ver critérios de aprovação no Projeto Pedagógico de Curso. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5f9a0d187c1bd102630cd9cd/PPC_-_Especializa_o_julho-2020.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

resultando também em mudança nos planos de vida, manifestas nas relações de alteridade do sujeito consigo, com os outros, com o mundo mesmo em que as pratica.

Até esse estágio do texto, simplesmente mencionei de maneira breve os elementos que atuam como conectores dos planos de vida e permitem enxergar mais pontualmente como essas interações dialógicas acontecem. Quanto a isso, buscando nos três planos de vida discutidos anteriormente, por ora posso identificar que a *produção e/ou disseminação* de conhecimentos⁵⁰ representam os elementos conectivos centrais que resultam na convergência ou tensionamentos entre campos da atividade diversos.

Sendo práticas socialmente significadas, ao pensar em como ensinei as técnicas básicas de pesquisa da forma que vinha aprendendo desde a iniciação científica, passando por um curso de extensão voltado à elaboração de projetos de pesquisa, até o mestrado, vejo o quanto elas atravessaram os planos de vida. Afinal de contas, usei o conhecimento sobre metodologia da pesquisa em Educação, o qual aprendi no plano de vida acadêmico, também nas relações de ensino aprendizagem das aulas de Comunicação e Expressão; e ainda na orientação de TCC de Pedagogia. Em suma, há certa tendência de que repliquemos nossos conhecimentos e ações em atividades desenvolvidas em situações e contextos distintos, mantendo-nos sempre em uma *zona de conforto*, zona esta que mostra que não há margens entre os campos das atividades humanas, nem planos de vida *decalqueadores* – só horizontes – como quis definir os diferentes estágios dessa reflexão biografizada que juntam o todo dessa tese.

Barbosa (2014) alertou para o fato de que em alguns contextos acadêmicos, por exemplo, ainda se almeje a formação de sujeitos que possam se entregar totalmente ao processo de pesquisa, em detrimento a tudo que não se refira a esse campo da atividade humana. Evidentemente que esse ideal é inalcançável e que só uma visão fracionada da ciência, cuja repercussão se imprima na visão parcial sobre o processo formativo, poderia tomar isso como uma preparação adequada do pesquisador nessa perspectiva. Esse tipo de paradigma formativo, como diz Barbosa (2014), jamais é suficiente para atingir a formação *ampla* do sujeito, pois é incapaz de admiti-lo como um todo envolvido por sentimentos, emoções, desejos, expectativas

⁵⁰Ver relação com Josso e os elementos de ligação (nós) usados na metáfora da autora. JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 373 – 383, mai./ago., 2006.

etc. Acrescento: essa forma de promover-orientar pesquisas não possibilita uma visão do sujeito inserido em um contexto de práticas sociais reais tão diversas quanto as que a contemporaneidade proporciona.

Ademais, por meio das elaborações de dispositivos organizacionais, as instituições tendem a fortalecer a manutenção de certos comportamentos, práticas, crenças, atitudes, valores, em suma, reforçar padrões (como foi o caso da Univesp incentivar o desenvolvimento de modelos padronizados TCC), ou se opor a eles, do que surgem os tensionamentos (SEDUC – UFSCar). Algumas características desse paradigma formativo denunciado por Barbosa (2014), no entanto, são reforçadas no CAH acadêmico em especial no que diz respeito ao distanciamento do pesquisador em relação ao que é pesquisado (Lakatos; Marconi, 1991), o distanciamento orientador-orientando (Barbosa, 2014) e, até mesmo na distância geográfica da academia em relação aos centros urbanos, em algumas situações. Tudo isso junto, não poderia ser diferente, reforça os sentimentos e as sensações de que existam ainda incompatibilidades profundas entre diferentes práticas sociais, as quais podem ser traduzidas com metáforas como “entrou no doutorado, esquece a vida” e “pesquisador não tem vida social”, comuns de serem ouvidas cotidianamente na academia.

Utilização de metáforas como essas, ao mesmo tempo exercem poder de coesão entre planos de vida, também escancara a complexidade envolvida na interação dos sujeitos com os significados que emergem da lógica organizativa dos planos de vida. Quer dizer, os sentidos evocados pelas metáforas acima são reveladores de tensionamentos, que são próprios de processos envolvendo atividades humanas coletivas, mas cuja permanência no tempo e difusão por diferentes contextos acadêmicos parecem inseri-lo no quadro de significados elementares do plano de vida acadêmico.

O que foi revelado pode estar fundamentado no processo cartesiano que dá origem às formas com que classificamos tudo em nosso universo biopsicossocial (Morin, 2000), e que impacta no processo simbólico de criação de representações sociais. De acordo com Barbosa (2014), esse paradigma procura dissociar o (a) pesquisador (a) das suas outras manifestações existenciais, até que não reste nada parecido com o que seria a nossa humanidade. No entanto, com a mesma potência de sentidos que essa metáfora assume ao dar vazão à denúncia da preponderância de significados basilares, ou paradigmáticos, relacionados a um sentimento divisório

do mundo em partes cada vez menores (Barbosa, 2014), ela também nos nutre para que encontremos uma forma de entendermos o problema que ela reveste (encobre).

Nesse caminho de busca me deparei com um contexto inusitado, sobre o qual ainda não tinha ouvido falar, mas que ao conhecer logo tive a impressão de tê-lo frequentado anteriormente. Trata-se da “doutorolândia”, a qual encontrei ao deixar que Sol (Brito (2023) me inspirasse, sem, contudo, ofuscar minha visão a ponto de eu não poder perceber a definição claramente demarcada dos contornos do contexto acadêmico, ou CAH da academia, que ela promove ao utilizar o neologismo. Mas se assim o faz, não é para se prender nele, senão para romper as margens no entorno que poderia, mas jamais se impôs como entrave para gente como nós.

Sol (Brito, 2023) concretiza, portanto, aquilo que estava implícito nas imagens anteriores, atribuindo um caráter hermético por meio da utilização do sufixo “-lândia” (terra, lugar). De fato, entre outras coisas, ela consegue tornar um problema do universo cultural (simbólico), em algo objetivo, permitindo que eu possa não só problematizá-lo, como também utilizar a mesma saída poética que ela demarcou em seu trajeto de doutorado no plano de vida acadêmico com a escrita da tese para entender esse CAH melhor.

O alcance das metáforas não se limita ao artifício estético da língua, como pudemos perceber. De acordo com Lakoff e Johnson (1995), nós as utilizamos para organizar desde as nossas práticas sociais mais corriqueiras, muitas vezes sem menos perceber, até as mais complexas, deliberadamente (Ricoeur, 2010a). Não é nenhuma novidade, pois, dizer que expressões poéticas como as utilizadas por Brito (2023) revelam paralelos concretos que repercutem nas práticas e nos papéis que os atores sociais, como vimos no início, acabam assumindo durante o processo de pesquisa.

Ressoam dessa metáfora (Brito, 2023) as vozes de todos aqueles anteriores a nós que se desdobraram de todas as formas para serem aceitos nesse contexto. Todos aqueles que permitiram que a vocação secularizada do plano de vida acadêmico de ocupar o primeiro *plano na vida*, ofuscando muitas vezes os demais, ou competindo com nossas outras formas de existir, acontecesse. Em outras palavras, essa crítica da metáfora da doutorolândia representa a todos nós que buscamos a coerência entre o fazer e o ser enquanto existimos integralmente. Todos nós que vislumbramos a gênese do pesquisador sem qualquer prejuízo ou fatalidade para o sujeito nas suas outras práticas sociais.

Assumindo-se como grande entusiasta do uso do que ele denomina solução poética, Paul Ricoeur (2010a) fez avançar por via poética a discussão sobre a aporética do tempo, elevando-a um estágio impossível de se alcançar sob qualquer perspectiva reducionista ou dicotômica⁵¹. A centralidade atribuída por Ricoeur (2010a) a narrativa a investiu de características centrais para que o autor pudesse efetuar a conciliação do tempo *fenomenológico* com o *cosmológico*, resultando no tempo humano e fazendo avançar a discussão sobre o tempo social de Norbert Elias (1998), antes uma categoria incompatível com o tempo quântico da física.

O Léo (Rodrigues, 2024), a Sol (Brito, 2023) a Aline (Dorneles, 2016), só para citar aqueles com os quais tenho algum tipo de convivência, tem em comum com Ricoeur em Tempo e Narrativa (2010a) o fato de buscarem uma solução poética para problemas complexos. Cada qual com seu propósito específico, as metáforas cumpriram o papel de adensar as reflexões dos colegas, permitindo além da criação de novos nexos, a quase presença imagética dos processos a que se dedicaram.

Desejo seguir caminho semelhante ao dos colegas, utilizando-me também do recurso das metáforas como elemento mediador do meu processo formativo, porém vou radicalizar um pouco a utilização desse recurso, mas não sem justificativa. Pelo que vimos até agora, os significados contextuais não estão no contexto em si, mas no processo de organização que os sujeitos exercem ao inserir-se enquanto trajetória de vida em algum CAH por meio da constituição de um plano de vida. O papel do sujeito é central na significação e reunião de tudo aquilo que está em determinado espaço-tempo, mas ele não o faz sozinho, pois ao constituir-se como trajetória junto a outras trajetórias, o processo autoformativo é inevitável, assim como o heteroformativo (Passeggi, 2021). Dessa forma, o sujeito jamais sai imune a interação com o contexto (mas o mesmo não se pode afirmar do outro lado) e consequente processo reflexivo que um evoca no outro.

Sujeito e contexto refletem-se, mas enquanto o segundo exerce somente coerção sobre o primeiro, o primeiro tem o poder de ação sobre o segundo. É fácil perceber, com isso, como as metáforas se tornaram viáveis para explicar essa relação: pois, afinal sentimos que algo está agindo sobre nós, sabendo que isso não

⁵¹Para Ricoeur (2010a), “o entrecruzamento entre a história e a ficção na refiguração do tempo repousa, em última instância, nessa sobreposição recíproca, com o momento quase histórico da ficção trocado de lugar com o momento quase fictício da história [...], o que se convencionou chamar o tempo humano” (p. 328)

pode agir por si só. A metáfora da doutorolândia toma quase a forma de um espectro do plano contextual, portanto, pois ela denuncia o fantasma da dissipação da nossa realidade por meio da demarcação e fortalecimento de fronteiras simbólicas dos planos da vida.

Não obstante, como já demonstrei anteriormente, as práticas sociais que desenvolvemos, no entanto, podem não ser restritivas a determinado contexto, o que nos permite utilizarmos elementos que atravessem facilmente qualquer barreira. Trata-se, portanto, de reconhecer a reflexividade sujeito-contexto, como um dos fatores centrais para a definição da representação social que o sujeito tem de si, dos outros e do mundo (Moscovici, 2007), inclusive em suas práticas acadêmicas.

São fatores a que chamamos *significados contextuais*, e se referem à aplicação de sentidos aos espaços-tempos em que desenvolvemos as práticas sociais. Esses fatores despertam a atenção ao remeter para o que Paulo Freire (1987) denominou como leitura de mundo, ou que Terezinha Rios (2008) denomina como leitura de contexto. Contudo, a centralidade dos sentidos atrelados ao contexto está no sujeito que humaniza espaço, tempo, objetos, sons, odores etc. significando-se, ao passo que também nos significamos. A esse processo, contínuo de ressignificação, portanto de interação com os significados e elementos contextuais, Reigota (2018) classifica como meio ambiente.

O meio ambiente entendido como resultado da interação do sujeito com tudo ao seu entorno (Reigota, 2018), parece fazer avançar um pouco mais a discussão ao trazer para a centralidade absoluta do processo de significação, como deve ser, o sujeito, entendido como agente das transformações que produzimos em nosso meio, mas também paciente dos resultados do que produziu. Outrossim, ao pensarmos em um ambiente escapamos a uma aparente passividade que possa estar atrelada ao significado de contexto, atribuindo aos elementos que configuram um todo, junto ao espaço-tempo, a possibilidade de estabelecermos novas relações entre seus elementos. Sendo assim, podemos até falar na manipulação de recursos da linguagem para estabelecer sentidos adicionais criando atmosferas narrativas desencadeadas pelos próprios recursos do ambiente, como acontece especialmente na educação à distância (EaD) tentando evitar a distância transacional dos sujeitos com o ambiente (Moore, 2002).

Ao chegar a esse estágio da discussão, o leitor deve ter percebido que em determinado momento chegaríamos ao ponto de admitir que essa tese é um ambiente

– algo no lugar de um ambiente – tomando um pelo outro, que se pretende a apresentar o efeito metafórico provocado pelos colegas antes de mim (Rodrigues, 2024; Brito, 2023; Dorneles, 2014). Quero que aceite estar comigo dentro de um ambiente-tese (ou tese-ambiente, ou ainda ambitesse), a que prefiro chamar *ambientese*, por preferência estética, em interação e reflexividade constante comigo e com ele (ela), pois aqui estou desenvolvendo minha formação. Quando Reigota (2018) pensou na interação humana com o contexto, deixou preparado o terreno para que, por meio da metáfora, pudéssemos manipular o efeito reflexivo da dialogia entre o sujeito e o/a *ambientese*, para potencializar meu processo de *pesquisavidaformação* em curso aqui.

Há que se estranhar, sabendo-nos nesse ambiente confiável, que já há algum tempo indiquei que anunciaria a problemática da pesquisa, mas pareço ter procrastinado até esse ponto. Se pareci ludibriar, por qualquer motivo que seja, peço perdão, pois não foi o que desejei. Mas desde o início, quando anunciei que nos encaminharíamos para a problemática praticamente já estávamos nela.

A problemática que viemos delineando, como tudo indica, só pode estar relacionada com os planos de vida, ou, mais apropriadamente, os tensionamentos entre eles. À tensão gerada pelo conflito de horários entre os planos de vida acadêmico e profissional, que resultou no meu afastamento do emprego, durante muito tempo creditei ao que se convencionou chamar como “fragmentação do sujeito” (Hall, 2006) e que provocou em mim um impacto proporcional ao que a doutorolândia despertou em Brito (2023).

Tendo como principal idealizador Stuart Hall (2006), em sua *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, as raízes desse processo teriam início na época Moderna, com influências diretas dos “avanços” filosóficos, artísticos e sociais desenvolvidos durante o Renascentismo e o Humanismo. Posteriormente, afirma Hall (2006), Descartes identificou no indivíduo uma substância pensante (a mente) e uma substância espacial (a matéria, o corpo), a qual seria o centro do sujeito individual, e cuja capacidade de raciocinar e pensar lhes seriam próprias. Aderente a essa perspectiva, Locke definiu ‘o indivíduo em termos da “mesmidade (*samehess*) de um ser racional” - isto é, uma identidade que permanecia a mesma e que era contínua com seu sujeito’ (Hall, 2006). Na visão lockeana, “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (Hall, 2006), geralmente homem e branco, como bem destacou Maldonado-Torres (2018). Observemos, então, que o cartesianismo lançou as bases para o processo de

fragmentação moderno, mantendo, como em Locke, alguma essência transversal que ligaria essas duas substâncias, mas dicotomizando o sujeito entre mente e corpo.

A concepção predominante do sujeito subsequente foi diretamente influenciada pela corrente de estudos sociológicos. Teve como elemento fundante as transformações sociais que aconteceram no século XVIII e impactaram em novas formas de relações sociais, de forma que apresenta algumas diferenças da perspectiva cartesiana. As novas formas de entender as economias e as sociedades, que tiveram como grandes entusiastas Adam Smith e Karl Marx com suas análises econômicas, garantiram uma base de sustentação para o posterior surgimento da visão sociológica interacionista (Hall, 2006).

Dessa perspectiva, destaca-se o seguinte:

Localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas as quais, argumentava, subjaziam a qualquer contrato entre sujeitos individuais. Essa "internalização" do exterior no sujeito, e essa "externalização" do interior, através da ação no mundo social [...], constituem a descrição sociológica primária do sujeito moderno e estão compreendidas na teoria da socialização (Hall, 2006, p. 31).

Ainda, de acordo com o que diz o autor (Hall, 2006), em nosso processo de identificação com grupos sociais, internalizaríamos seus valores e significados, adequando “[...] nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural” (p. 12). Outrossim, projetaríamos a nós mesmos (subjetiva e objetivamente) para nos adequarmos a grupos sociais que nos forneceria uma base estável para a identificação. E, conseqüentemente, a circulação por CAH diferentes ensejaria a emergência de diferentes formas de ser do sujeito, não mais dicotômica, mas multiplamente contextualizada, conforme discutimos anteriormente.

Desde o marco das mudanças estruturais e institucionais observadas no final do século XX, cuja perda das referências socioculturais foi representativa, emergiu, então, o “[...] sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Hall, 2006, p. 12). Com a multiplicação das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (Hall, 2006), o sujeito pós-moderno se deparou com a impossibilidade de (re)unificação. Foi-lhe

dada, em substituição, a capacidade de assumir “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (p. 13).

Em cada uma das perspectivas podemos identificar algumas características fundamentais do período Moderno que “asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura’ (Hall, 2006, p. 12). Em se tratando de uma instituição secular como o é a academia, todavia, não poderíamos esperar que qualquer transformação abrupta acontecesse no sentido de transformar o imaginário relacionado às formas de participação do sujeito no ambiente acadêmico. Precisamos atentar para o fato já discutido anteriormente de que há ainda uma representação social (Moscovici, 2007) do plano de vida da academia como algo paralelo a todas as outras facetas do sujeito. Tal paradigma, que ainda perdura no ambiente acadêmico, tem consequências concretas e repercussões subjetivas na vida dos sujeitos, como podemos depreender a partir da utilização de metáforas as mais cotidianas, como vimos acima.

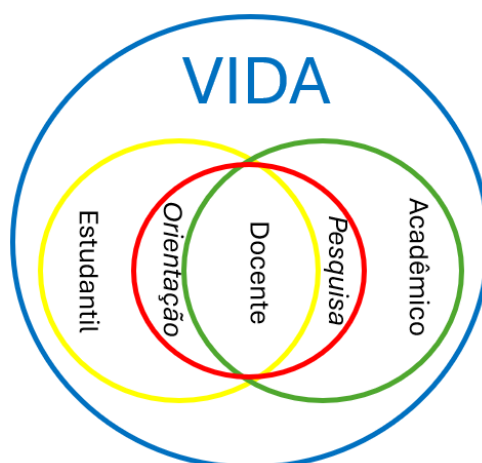
Frantz Fanon, em *Peles Negras Máscaras Brancas* (2008), pondera sobre o fato do homem negro se comportar com os negros de uma forma e com os brancos de outra. Em suas palavras: “um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro” (Fanon, 2008, p. 33). Haveria pelo menos uma dupla faceta de mim para cada plano de vida, então, a depender dos sujeitos com quem eu estivesse em relação no contexto pós-moderno? Isso, em um cenário de fragmentação, não resultaria na multiplicação das identidades do sujeito negro por dois, tendo repercussões em todos seus planos de vida?

Como discutimos, é óbvio que, sim. Mas essa problematização me é cara porque tem referência ao meu próprio plano de vida acadêmico, especialmente, pela minha situação como estudante regular do PPGEd – So, minha participação como estudante *lato senso* com recebimento de bolsa para orientar TCC e meu afastamento do emprego. Nessa rede intrincada de relações, vimos que os planos de vida do acadêmico e do emprego (fonte de renda) se cruzam determinantemente e se complementam, porém não se completam. Pois, não bastasse isso, também atuo como docente do ensino básico e superior, eventualmente, o que insere um grau de complexidade ainda maior.

Há que se perceber que esses três planos de vidas demarcados - acadêmico, (do)discente⁵² e empregatício - se afirmam com clareza em minha existência, parece que só para se confundir um com o outro, pois na docência também trabalhei, basicamente, com o ensino da Comunicação e Expressão⁵³, que são essenciais tanto ao desenvolvimento da pesquisa, quanto à [do]discência na atividade prática de orientação. Como já demonstrado, fica evidente que as práticas sociais que desenvolvo se cruzam constantemente. Quer dizer, pesquisador-[do]discente-orientador, como em Passeggi, Souza, Vicentini (2011), se convocam um ao outro em práticas sociais que não se restringem somente a um plano de vida.

Levando-se em conta essa reflexão, a imagem a seguir parece representar uma visão sobre como esses três planos de vida bastante marcados se relacionam incondicionalmente:

Imagem 1: confluência dos planos de vida para a docência.



Fonte: organização própria.

É fato, não quero dizer que a formação acadêmica tenha como finalidade específica a formação continuada à docência ou à orientação de trabalhos acadêmicos, apesar de diversas pesquisas relacionarem as coincidências entre essas diferentes práticas sociais. Todavia, parece claro que uma formação acadêmica ampla pode impactar na mudança (ou manutenção) de concepções, crenças, valores, atitudes e práticas dos sujeitos, o que pode promover a transformação do sujeito nas

⁵² Adoto o termo (do)discência inspirado em Freire (2002).

⁵³ Trata-se do nome da disciplina que ministrei juntos aos estudantes de Educação Física e Administração. Mas já ministrei aulas para outras turmas com nomes de disciplinas diferentes, mas com objetivos e organização semelhantes, como Redação Forense I.

diversas esferas de atuação social, implicando na atuação cidadã, portanto (Barbosa, 2014).

Em outras palavras, por mais que não desejemos, é um fator cultural a imposição de múltiplas máscaras (Fanon, 2008) para todos nós, sujeitos. Porém a forma que nos apropriamos desse recurso é o que me traz a essa pesquisa. Em um cenário de fragmentação, pelo que vimos, há um paralelismo iminente relacionado a manifestação dos diferentes planos de vida do sujeito, resultando na impossibilidade do sujeito por inteiro (Barbosa, 2014).

Sem embargo, não há como desprezarmos o imperativo da (re)integração do sujeito fragmentado por Hall (2006) e, quando negro, “posto em cacos” por Fanon (2008). Para além de uma necessidade acadêmica, a reunião de diferentes facetas do sujeito parece se tornar uma questão de saúde pública - o que não temos a competência para discutir no espaço desse texto, mas que não poderia deixar de mencionar. Os desafios para a reunião do sujeito fragmentado passam pela superação do legado cartesiano (Hall, 2006), tal como pela supressão dos imperativos colonizantes e suas eventuais consequências psicopatológicas (Fanon, 2008). Mas, acima de tudo, sobre a perspectivação, nessa tese, do *processo de formação do sujeito multifacetado inserido em um contexto de complexidade, a partir da mediação do(a) ambiente*.

Por se tratar de um texto que o ambiente em que expresso uma representação das minhas formas de existir, envolve não só um plano de vida, mas vários outros além desses que aponte. Contudo, opto aqui por me restringir à reflexão sobre as práticas sociais de pesquisa, ensino-aprendizagem e orientação, pois acredito que por si sós são capazes de trazer à tona a necessidade de reconhecimento de que estamos inseridos em “um contexto de complexidade, de múltiplas faces” (Barbosa, 2014).

Ardoino (1998) adverte que nesse contexto complexo nos é exigido uma mudança de perspectivas no que se refere a nossa postura como pesquisadores, mais para o entendimento do que propriamente para a explicação. Em suas palavras: “A abordagem multirreferencial vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processo, situações, práticas sociais etc.)” (p. 37).

Embora projetos (auto)formativos como esse por si só já sejam altamente complexos, expressar o processo de reintegração por entendimento de múltiplas facetas, enquanto faço a pesquisa, ainda passa pela minha atuação produtiva

(criadora) no mundo (Barbosa, 2014). Isso quer dizer que, além de ser um *agente*, cujas determinações são estabelecidas por força externa, sou *ator*, capaz de intencionalidade e iniciativa, manifestadas nessa tese, na qual estamos acompanhando a eclosão do *autor*: “o fundador, o criador, até mesmo o genitor; seja como for, aquele que se situa e que é explicitamente reconhecido pelos outros como estando na origem de” (Ardoino, 1988, p. 28). Quer dizer, isso incide na minha atuação política, em minha interação nos diversos CAH, com meus pares, como minhas produções, em suma, na atuação como cidadão nas diversas práticas.

Assim, a autoria envolve sobremaneira a autorização: “a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio co-autor, de querer se situar explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, de si mesmo enquanto sujeito” (Ardoino, 1988, p. 28). A autoria que se constitui aqui nesse ambientese, portanto, não se dá fortuitamente, ela se estabelece em meio a alteridade. Uma alteridade subentendida pelo co-, junto ao autor, que marca determinadamente nossa inserção no mundo com os outros, em uma cultura específica.

Entram em voga nessa discussão, as convergências, mas também as divergências entre os diversos planos de vida dos sujeitos como algo especialmente inevitável. Não é segredo para ninguém que nossas práticas sociais são direcionadas por ações coercitivas que atuam para que performemos adequadamente de acordo com o contexto em que nos inserimos, como atores sociais (Ardoino, 1998).

Convergindo para essa ideia, Hall (2006) afirma que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 1990 *apud* Hall 2006). Não será novidade, portanto, que tensionamentos sejam gerados, dado que somos sujeitos multifacetados (Morin, 2002). Assim, se por um lado assumo enquanto possibilidade uma formação integralizada dos diferentes planos de vida do sujeito, nesse (a) ambientese, reconheço que a identificação dos tensionamentos resultantes da dialética entre os planos de vida também sejam um pressuposto.

Como advertiu Ardoino (1998), “a dialética somente pode ser concebida a partir de uma temporalidade, de uma história”. Senso impossível evitar, seu reconhecimento pode estar relacionado ao caráter polifônico dos discursos produzidos em diferentes esferas sociais. Como foi definido por Bakhtin (2006, p. 4), a polifonia trata-se da

“multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes [...]”.

Não há que se duvidar, por isso, que existam imperativos socioculturais relativos aos planos de vida que remetem a utilização de determinados recurso estilístico ou diafásico pressupostos em cada contexto (Coelho, 2010), os quais são reveladores de marcas da complexidade do sujeito multifacetado em sua atuação produtiva no mundo. Parece, então, que a fragmentação do sujeito, pelo seu viés poético, traduz uma necessidade turva de realizar a distribuição de diferentes facetas pelos hiper complexos⁵⁴ campos de atuação humana, de acordo com as demandas contextuais multifacetadas.

Hall (2006) claramente nunca teve essa intenção anunciada, mas ele próprio anunciou a contrapartida do problema da fragmentação do sujeito revelado por ele. Quando diz que “se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (Hall, 1990 *apud* Hall, 2006), o autor aponta certeira para o caminho das narrativas autobiográficas como solução para o engodo proposto por ele.

Seria, pois, incoerente de minha parte não exaltar a potência narrativa autobiográfica como caminho para a ressignificação do processo de integração de diferentes facetas que se me apresentam, além de agradecê-lo postumamente. Para ser mais direto, enquanto a abordagem multirreferencial nos proporciona um “amplo lugar a uma relatividade com referência às condições de apreensão e produção do objeto, bem como com referência a diferentes perspectivas de leituras possíveis” (Ardoino, 1998, p. 39), as narrativas, apresentam-se como fenômeno próprio das formas da humanidade de organizar ações, acontecimentos, seres etc. em um todo organizado (Ricoeur, 2010a), funcionando também como um meio de atingir a reflexividade próprio do processo de narração autorreferencial (Passeggi, 2021).

Por tais fatores, amparada na abordagem multirreferencial, por vias narrativas-autobiográficas, essa ambientese se apresenta como uma contrapartida ao processo fragmentador do sujeito denunciado por Hall (2006). Parece apropriado, pois, traduzir a problemática dessa investigação a partir do seguinte questionamento: quais marcas do processo de formação do sujeito multifacetado (pesquisador-[do]discente-

⁵⁴ Utilizo a expressão de Ardoino (1998).

orientador), situado em ambiente complexo, se revelam mediante reflexividade narrativa?

Tal exercício implica na clara necessidade não só de investigar, como também de integrar a pesquisa à vida e à formação, tomando essas formas de existir que ressoam em minha(s) identidade(s) como somente um termo (pesquisavidaformação), a fim de evitar as contradições inerentes a tal fracionamento. Tenho a clareza de que a fragmentação vai de encontro à visão de Barbosa (2014), pois “concorre com uma reprodução da lógica cartesiana, que talvez leve o sujeito a tentar representar-se fragmentado: de um lado o profissional, do outro o pessoal, e ainda o acadêmico, mas nunca completo, inteiro”. Sobretudo, é preciso que, além de anunciar um princípio básico da perspectiva metodológica narrativa autobiográfica de entender o sujeito em sua completude (Barbosa, 2014), façamos uso dele.

Para isso, partamos no entendimento de que, para me apropriar da riquíssima poética de Jorge Luis Borges, deslocando-a do contexto original, permito-me reforçar que nossa completude, “que não tem princípio nem fim, cada vida é efeito da anterior e gera a seguinte, mas nenhuma determina o conjunto” (1999). Consequentemente, se a princípio parti de uma visão de um sujeito multifacetado, com sentido próximo ao de fragmentado, *a posteriori* busco reunir-me comigo e com outros, dado que minha formação acontece singular-pluralmente.

Em linhas gerais, nessa tese você poderá dialogar com um sujeito que busca desenvolver um processo formativo amplo a partir da reflexividade narrativa. Trata-se, como vimos, de um sujeito inserido em um contexto de complexidade, cuja dialógica entre planos de vida diversos imprimiu significados que incidem sobre uma autoimagem, tal como sobre uma leitura de mundo, cujas práticas de reforço disparadas por alguns campos da atividade humana exigem novas formas de entendimento. Em síntese, seguiremos em busca de *refletir sobre o processo formativo do sujeito multifacetado (pesquisador[do]discenteorientador), a partir da identificação de marcas suscitadas mediante reflexividade narrativa autobiográfica desenvolvida em contexto complexo*. Não se trata de um retrato do processo o que encontraremos, mas uma lógica estabelecida a partir da experiência de autobiografização do sujeito em processo de doutoramento. Tal busca, como especificarei mais adiante, passa pelo reconhecimento do caminho que desenvolvi ao longo dessa pesquisa, inicialmente, mas também pela configuração do meu percurso de vida.

2. Ambientação

A problemática envolvida na fragmentação do sujeito que eu trouxe para o centro da discussão na parte inicial desse texto decorre, como vimos, de um problema que concretizei em minha existência através da licença do serviço, mas se consubstancia a partir da leitura de duas principais fontes, sendo elas o texto (i) De Objeto a Sujeito da Pesquisa de Barbosa (2014), e (ii) Entre a Vida e a Formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização de Passeggi, Souza e Vicentini (2011). Enquanto na primeira questão a análise se volta para a formação ampla do pesquisador, a qual teria como repercussão a emergência do autor-cidadão; o segundo texto aponta a estreita relação entre docência, formação e profissionalização do pesquisador-docente-orientador em sua trajetória de vida acadêmica.

Pelo que se observa da leitura de Passeggi, Souza, Vicentini (2011), há um processo formativo contínuo que evidencia a relação íntima entre a prática de pesquisa e a atuação docente, cujas atividades formadoras “podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas” (p. 373). Trata-se de um processo que “se inicia na graduação e se conclui pela ascensão ao nível de professor titular, considerado o ápice da carreira docente, na maioria das universidades” (p. 373). Nesse sentido, a formação do pesquisador, deixa marcas também na do docente e do orientador, inevitavelmente.

Pelo que tenho compreendido nas leituras dos textos amparados na abordagem narrativa autobiográfica, tal como em minhas participações no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN), por mais que muitas vezes sejamos impulsionados para deixar de lado nossas outras facetas enquanto fazemos a pesquisa, quanto nos dedicamos ao estudo de nossas experiências, a razão é entremeada pela emoção, pelos sentimentos, pelos nossos afetos (Nakayama *et al.*, 2023).

Muito embora o NEPEN seja constituído por um grupo de pesquisadores e pesquisadoras interessados em temáticas voltadas aos processos de formação ou práticas de ensino e pesquisa, como todos os outros do programa, nos identificamos a partir de alguns indicadores que nos distinguem sem nos resumir. Posso destacar sem dúvidas, por exemplo, que a perspectiva narrativa de abordagem autobiográfica pode ser apontada como uma marca exclusiva do NEPEN, em relação aos outros grupos do mesmo Programa, mas internamente somos recorrentemente permeados

pela escuta sensível, o comprometimento com o processo de pesquisa e a amorosidade (*ágape*) entre os sujeitos, entre outros fatores que reúnem à vida, a pesquisa e a formação dos sujeitos envolvidos nos processos de reflexão disparados em coletivo (Nakayama *et al.*, 2024).

As experiências vividas em grupo sempre são repletas dessas formas de afetação, de maneira que não se sujeitam ao aprisionamento por cercas intransponíveis que demarquem permanentemente os planos de vida. Estão sempre a romper as fronteiras, pois representam nossa visão daquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” subjetivamente, como esclarece Larrosa (2022).

Não nos é possível, segundo Fanon (2008), que “[...] uma experiência subjetiva seja compartilhada por outra pessoa que não a viva [...]” (Fanon, 2008, p. 86), afinal está em nós a capacidade “de narrar sua própria história e de refletir sobre ela (Passeggi, Nascimento e Oliveira, 2016, p. 115). Em detrimento da simples aceitação das emoções, sentimentos, afetos, trata-se de admitirmos que em nossas experiências somos entrecortados, mutilados, sangrados, marcados, estigmatizados, anunciados por eles à medida em que os vivemos. Entre outras coisas, por isso, irrevogavelmente, afirmo que a vida humana não para porque estamos fazendo pesquisa.

Cabe, dessa forma, entender esses emblemas como elementos constituintes de quem somos, elementos que gravitam em torno das experiências e atuam como fatores integradores dos nossos planos de vida. São, pois, elementos disparadores de *experiências fundadoras*, entendidas ‘como acontecimentos, cuja carga emocional deixa um ‘traço’ ou mesmo um traumatismo’ (Josso, 2010, p. 216 *apud* Passeggi, 2011, p. 151). Por consequência, além de exporem minhas singularidades, nessa narrativa autobiográfica também me permito entrever a influência das experiências fundadoras como elementos conectores dos diferentes planos de vida.

De acordo com Josso (2007), as experiências podem ser externalizadas por diferentes formas de linguagens, sendo sua representação a criação de uma outra experiência de transposição ressignificada. A transposição das experiências, por essa via, torna-se mediadora no processo de compreensão da própria história dos sujeitos ao evocar lembranças “que articulam o presente ao passado e ao futuro” (Josso, 2006, p. 378).

É notável o quanto as reflexões sobre o processo de mediação narrativa alcançaram avanços à luz da publicação dos estudos de Ricoeur (2010a; 2014), e

permitiram a ressignificação do papel das narrativas no advento humano. Sendo-nos apresentada a ideia da onnipresença narrativa subjacente ao advento da humanidade, o processo pelo qual seria operada a mediação narrativa estaria dividido em três etapas (didaticamente separadas), quais sejam: *mimese* I - ao que ele chama de prefiguração, e diz respeito à substância narrativa potencializada pela própria cultura no campo das práticas sociais; *mimese* II – que diz respeito mais propriamente o núcleo do processo de mediação narrativa, no qual o sujeito assume o papel na configuração da substância narrativa; *mimese* III – que diz respeito ao efeito provocado pela nova síntese do heterogêneo que retorna para o âmbito social para compor a grande teia narrativa que nos liga à humanidade, dando sequência à espiral do tempo humano (Ricoeur, 2010a).

Paul Ricoeur (2014; 2010c) propõe que haja uma forma de inteligência que nos insere no universo humano das narrativas, e ativa nosso entendimento, tal como nos fornece os subsídios para promover a síntese do heterogêneo, reunindo episódios independentes em uma totalidade. Por isso, ‘narrar já é “refletir sobre” os acontecimentos narrados’ (p. 103). Para dizer de outra maneira, mais que a possibilidade de organizar acontecimentos dispersos, a narrativa de experiências encaminha para a possibilidade de ressignificação do multifacetamento assumido pelos sujeitos em suas diferentes práticas sociais, “assim, o ato – senão a arte – de *narrar* faz parte das mediações *simbólicas* da ação” (Ricoeur, 2010b, p. 272).

Tendo isso em conta, nossa atividade no processo de mediação narrativa se daria a partir da organização do diverso que nos é externo (ao mesmo tempo que nos incorpora) como origem, para aquilo que nos é externo (e que leva parte de nós) como destino, portanto um produto da nossa organização. Mesmo sendo o sujeito o núcleo nevrálgico do processo de mediação narrativa, pelo que se percebe, sua implicação no enredamento narrativo humano não se encerra ao findar de sua atividade de organização dos acontecimentos e ações, pois aquela mesma totalidade sintetizada tende a retornar para o social e ser ressignificada constantemente recaindo sobre si. O papel ativo assumido na configuração das variadas intrigas da vida cotidiana, por consequência, das mediações narrativas, é o que garante nossa possibilidade de nos inserirmos nessa longa história da aventura humana. Mas tal projeção se dá, sobretudo, em virtude da nossa capacidade, ou inteligência narrativa, cuja centralidade no processo de mediação é destacada por Ricoeur (2010; 2014).

Essa faculdade que temos de organizar o mundo por via narrativa nos permite ir ainda mais longe, se estendendo para possibilidades de transformar uma não-realidade, não-coisa, não-fato, como o é a experiência (Larrosa, 2020), em algo que nos é compreensível. Delorry-Momberger (2012), por exemplo, assinala que o ato de narrar (grafia) é constitutivo da própria existência (vida) do sujeito, pois a atividade biográfica é relativa “[...] a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia” (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

Elevada ao *status* de uma necessidade humana, inclusive para integrar o próprio sujeito no sistema de representações e saberes biográficos (Delory-Momberger, 2011, p. 542), narrar assume centralidade no processo de organização das experiências. Com efeito, ao narrarmos nossas experiências não podemos perder de vista que assumimos a responsabilidade pela organização escrita da nossa própria vida, da nossa identidade narrativa (Ricoeur, 2010a; 2014), de forma a fazer o que nos é singular tornar-se público, compreensível na sua relação com outros seres, acontecimentos e ações.

Essa discussão inicial, além de nos levar a entender a necessidade narrativa como um fenômeno próprio da ontologia humana de organizar as experiências, nos faz presumir a responsabilidade pela organização escrita da nossa própria vida, da nossa identidade narrativa (Ricoeur, 2014; 2010c). Aceitemos, ‘a vida do “eu” está, portanto, inextricavelmente vinculada a esse ato corriqueiro de narrar’ (Passeggi, 2021), de forma que a própria existência do sujeito está condicionada ao seu mais corriqueiro ato de narrar.

Em concordância direta com esses pressupostos, além de assumir que narrar pode se manifestar “[...] como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente)” próprio da humanidade, Abrahão (2011) aponta ainda outras potencialidades da narrativa, sendo elas: “*como* metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); *como* processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido)” (Abrahão, 2006 *apud* 2011, p. 165). As duas últimas vocações da narrativa não deixam dúvidas de que o foco da pesquisa biográfica se volta para o *como* ocorre processo de mediação, não para explicá-lo, mas para reconhecê-lo (Ardoino, 1998) e ressignificá-lo (Passeggi, 2021). Para dizer de outra maneira: “a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar

humanos [...], *como* organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (Delorry-Momberger, 2012, p. 524).

Corroborando tal concepção, no que se refere a narrativas autorreferenciadas, Passeggi (2021) destaca como pressupostos fundamentais da pesquisa autobiográfica em educação que (i) “[...] a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos [...]”, (ii) “[...] a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida [...]” (p. 2). Ao propor tal perspectiva, Passeggi (2011), confirma categoricamente que “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se (p. 147).

Ora, a narrativa autobiográfica centrada na transposição das experiências para diferentes formas de linguagens, transcorre-se como uma atividade formativa, ou pedagógica (Nóvoa, 2014). Acrescente-se a isso o que expressa o princípio compreensivo da abordagem biográfica apresentado por Nóvoa (2014), “segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável (p. 154).

Percebe-se, com isso, que a interface entre pesquisa, vida e formação é inegável, são planos de vida que se imbricam mutuamente na abordagem narrativa autobiográfica, pois à medida que reflito sobre minha vida, faço uma pesquisa, e vice-versa, transformando-se ambas conforme me desenvolvo. Fazendo a pesquisa, minha atenção se volta para a reflexão, convertendo-a no meu próprio viver, ressignificado. No final das contas, é uma pesquisa que recai sobre a própria vida, ou uma vida que se apresenta na escrita da pesquisa. É impossível desvirtuar o vínculo direto da vida com a pesquisa narrativa, como também o é inviável desvincular o processo formativo promovido ao passo que a pesquisa autobiográfica se desenvolve, pois por meio dela se “pode ressignificar no processo a compreensão das próprias aprendizagens” (Abrahão, 2011, p. 166).

No tocante a isso, não é uma inconsistência, um exagero, ou um pleonismo falar de pesquisaVIDAformação. Explicitar a vida como elo *para* a pesquisa e a formação implica na afirmação de que na pesquisa autobiográfica valoriza-se, acima de tudo, a vida dos sujeitos pesquisadores (Nakayama *et al.*, 2023). Não só isso, a

vida transfigura-se no próprio ambiente (texto), pois é um meio (caminho) que se constitui ao passo que se apresenta.

Com isso, desejo deixar presumido o peso da minha responsabilidade em eleger o material de reflexão com o qual nos deparamos mais adiante nesse ambiente. Afinal, a atividade de seleção de histórias de vida não se resume a identificação de um apanhado de experiências fundadoras por terem deixado marcas indeléveis (Josso, 2010, p. 216). De toda forma, no capítulo seguinte, em busca da constituição da historicidade desse (a) ambiente, constituo esse plano de vida que nos aproximou, o acadêmico. Faço por meio de narrativas de experiências da minha vida disparadas nas atividades acadêmicas, o que extrapola a organização de algumas histórias.

É necessário que o importante seja posto em perspectiva na construção do próximo horizonte, e que ele próprio se lance ao escrutínio reflexivo a *posteriori*, mas não posso deixar de considerar que fatores particulares do que é importante se sobressaíram como critério último na eleição das experiências narradas mais adiante. Ao fim e ao termo, as experiências narradas, além desses fatores apontados por Abrahão (2011), são portadoras de outras marcas, as quais firmam sinais constituintes no retrato da minha própria vida, na minha representação autobiográfica, pois se relacionam com uma autoimagem.

Por ora, lembremos que narrar as histórias de vida é assumido aqui como mediação entre o que é potência para se tornar permanência, então nova potência e... E que “essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota as formas de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais” (p. 335). Narramos pela nossa necessidade humana, uma humanidade culturalmente constituída e situada socialmente, portanto narramos *para/per/com* os outros, o que demanda mirarmos a atenção a outrem. Por isso, nos utilizamos de modelos narrativos. Em sentido semelhante, Bakhtin (2006) é um pouco mais radical, dizendo o seguinte: “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (p. 282).

Assim, podemos falar de relatórios, diários, contos, crônicas, dissertações, teses etc., todos eles podendo ser elaborados narrativamente e referenciados nos nossos diversos campos de vida. Por outro lado, apesar das narrativas autobiográficas

apresentadas em seguida se assemelharem sobremaneira a relatos de experiências vividas, não espero que isso imponha limites exagerados para a expressão do meu próprio existir concretizado textualmente. Acompanhem suas nuances antes de estabelecer quaisquer classificações conformadoras que fixem contornos ao como as apresento.

Proponho que quando avançarmos demais no horizonte Norte, olhemos um pouquinho para trás. Mas seguindo adiante por nosso ambiente, tomaremos um atalho, a que chamaremos trio, e que constitui o horizonte Oeste. Ele nos lançará anaforicamente para o horizonte Norte. É isso mesmo, ao final do horizonte Oeste seremos lançados novamente para o horizonte Norte, mas como sabemos que horizontes não são grades, poderemos escolher seguir adiante para o horizonte Sul. Resumindo: este, em que estamos é o Horizonte Leste, e como todo horizonte talvez nem tivéssemos percebido sua presença até nos sentirmos ativos, mas também contemplativos; ao percebermos que não temos poder *sobretudo*. Seguiremos nosso caminho em direção ao Horizonte Oeste, em que veremos uma criança ser cada vez mais investida de significados até chegarmos aqui. Como trataremos de práticas sociais linguísticas altamente consolidadas, no segundo horizonte narrativas autobiográficas como cartas pedagógicas, crônicas, relatos de experiência e outros gêneros discursivos são utilizados/vivenciados no plano de vida acadêmico. No Horizonte Oeste, pegaremos um trio através das minhas trajetórias existenciais para perpassar pelo meu percurso de vida. Inevitavelmente o professor e estudante que estão comigo percorrem conosco esse caminho, sem avaliações ou julgamentos. De certa forma, os planos de vida discente e docente se cruzam e ambos os planos de vida se confundem nesse horizonte. Diferentemente do Horizonte Norte, no qual utilizo outras narrativas autorreferenciadas para promover a reconstrução histórica da (o) ambientese, no Oeste tomo como base o primeiro texto que produzi oficialmente em primeira pessoa, na ocasião que conto no Horizonte Norte. Por último, no Horizonte Sul, quando desviamos nossa atenção do que estava atrás e projetamos para o futuro, refletimos sobre o percurso naquele *hic et nunc*. Por ora, ele ainda é um horizonte de expectativas.

Com essa configuração, além de estabelecer a totalidade à minha narrativa autobiográfica, pretendo contribuir com o avanço dos métodos autobiográficos, apresentando uma maneira diferente de efetuar uma pesquisa acadêmica a partir da utilização metafórica, no caso aqui da ambientese que perpassa o texto. Retomando

a epígrafe dessa introdução, espero poder fazer com que um eu integral possa passar desacorrentado, decolonizado por horizontes concretos da academia.

HORIZONTE NORTE

A bem da verdade, se não pudéssemos despertar e liberar esses recursos que os grandes sistemas do passado tendem a abafar e mascarar, nenhuma inovação seria possível, e o pensamento atual só poderia optar entre repetição e divagação (2014, p. 351).

Paul Ricoeur

1. A ambientese

Uma nova consciência de si, de um si mais unificado, inventado por necessidade de coerência interior, emerge graças à formação em suportes específicos (imagens e palavras) [...] (2007, p. 433).

Marie-Christine Josso

No primeiro horizonte, foi possível experimentar brevemente o que consubstancia esta tese, reconhecendo-se na problemática da fragmentação, assim como, ainda de maneira tímida, na instrumentalização teórica que direcionaria os rumos que tomaríamos. Conquanto essa solução teórica inicial deva ser tomada como uma solução parcial, disso espero que não fique dúvidas, nesse capítulo que se constitui ela será aprofundada um pouco mais, sendo posta em diálogo com o próprio processo histórico de desenvolvimento dessa tese.

A orientação do capítulo se volta para a historicidade do próprio texto, e está dialogicamente organizada a partir da reunião de acontecimentos, ações, sentimentos que se converteram em experiências e que de alguma maneira relaciono com a gênese da tese. Vamos recordar do processo de pesquisa-vida-formação (Brito, 2023) em torno do qual a temática da tese gira para, inadvertidamente, resgatar que há um sujeito que, mediante a reflexividade narrativa (Passeggi, 2021), transforma-se ao passo que dá forma ao texto. Articulando esse recurso ao princípio da organização recursiva da teoria da complexidade, de acordo com o qual os efeitos e produtos são necessários a própria causação e produção da organização (Morin, 2000, p. 180 – 181), isso revela a estreita relação de identidade entre o autor e sua produção, despertando a atenção para recursos mediadores narrativos como automedialidade (Josso, 2010 *apud* Passeggi, 2021).

Essa estratégia proporciona o benefício contínuo da ressignificação recíproca do produzido e do produtor, sendo uma das suas maiores vantagens a de poder

conferir uma identidade ao que foi resultado da relação produtiva. Sem dúvidas, é uma identidade emergente da alteridade, pois sua gênese passa pela relação de contínua transformação e de permanente estranhamento diante da atualização existencial (Sartre, 2024). É uma alteridade de si com a forma de apresentação anterior, que vai ser sempre anterior ao si atualizado.

Há indubitavelmente uma relação dialógica implicada nesse texto, de mim comigo mesmo trasposto a ele. Meu controle sobre a lógica interna, o conteúdo, ou os recursos que o compõem é evidente, até certo ponto. Claramente existem fatores sociais que exercem influência em todos os seus aspectos textuais, assim como há fatores subjetivos que também o determinam. São padrões, lógicas, razões externas que interagem com predisposições, preferências e desejos internos resultando em algo único, trasposto para uma totalidade textual que guarda em si as partes que me constituem, talvez discretamente alocadas, e que juntas sempre superariam o todo (Morin, 2000, p. 180 – 181).

De modo nenhum desejo surpreender o leitor com a estratégia que lanço mão a partir de agora, e desejo que isso nem possa ser considerado uma entrada abrupta no assunto – mas a discussão sobre a identidade do texto vem à tona com força nessa parte do texto. Como vimos, há uma relação de reciprocidade entre a identidade-alteridade do eu consigo mesmo trasposto para o texto. Percebo preponderantemente nessa relação o fato de que há, sobretudo, um sujeito que se utiliza do texto para manifestar sua projeção. Um sujeito que se reflete a partir do e no texto.

As expressões que utilizei em fluxo de pensamento ponde ser reveladoras do efeito que quero evidenciar. Quando falo “trasposto para o”, “utiliza do” e “a partir do e no”, tenho presumida alguma localização, remetendo à deslocamento, expressa largamente pelo prefixo *trans* e pela preposição de (do). Essa sensação é reforçada pelo radical *posto*, que remete a ideia de ponto, local, lugar; mas se intensifica ainda mais quando atentamos para a utilização da preposição em (no), indicando claramente o sentido espacial (dentro de algo ou alguma coisa) conferido ao texto.

A tradução de feita por Marques do texto originado na conferência *Bauen, Wohnen, Denken*, proferida em 1951 por Heidegger (*apud* Marques, 2018), apresenta uma relação interessante entre os três conceitos de Construir, Habitar, Pensar agrega um pouco mais de substância a essa reflexão. Segundo Heidegger (*apud* Marques, 2018),

Um espaço é algo arranjado, liberado, a saber, em um limite [...] o limite não é isto pelo qual algo termina, antes, como os gregos reconheceram, o limite, isto *desde* onde algo *origina em sua essência*. Espaço é a apreensão essencial do arranjado, deixado em seu limite [...]. (Heidegger, 1951 *apud* Marques, 2018, p. 287).

Embora o aspecto espacial do texto salte à vista por uma simples técnica hermenêutica de identificação dos elementos da superfície textual, há uma outra dimensão presente no texto que jamais pode ser ignorada. A tal respeito, somos direcionados ao resgate das análises de Ricoeur sobre o tempo humano (2010), em que as aporias em torno das nossas concepções sobre o tempo foram elevadas a um nível assombroso, chegando-se a buscar uma solução pouco convencional para a problemática do tempo. Mesmo assim, conforme as discussões avançavam e iam sendo apresentados aspectos como a noção de que agimos sobre a organização do tempo por vias narrativas, ficava cada vez mais clara a centralidade dos sujeitos sobre a concepção do tempo. Como resultado, a via poética assumida por Ricoeur levou a ressignificação do tempo fenomenológico na interface com tempo cosmológico, tendo como resultado o tempo humano (Ricoeur, 2010c).

O fator da produção de sentidos comum observada entre tempo e espaço não deixa dúvidas da centralidade humana na produção do contexto espaço-temporal em que vive. Isso é o mesmo que afirmar que o ser humano é o habitante original do espaço-tempo, ao mesmo tempo que a presença essencial para sua conservação, para dialogarmos com o princípio da organização recursiva mencionado acima (Morin, 2000).

Para Heidegger (1951 *apud* Marques, 2018) em habitar algo haveria uma relação de pertencimento bastante demarcada pela expressão *sentir-se em casa*, de modo que um pescador se sentiria em casa no rancho a beira do rio, o professor se sentiria em casa na escola em que gosta de trabalhar etc. Recorrendo a um estudo etimológico da palavra *construir*, Heidegger percebe paralelos que remetem a ideia de *habitar*, de modo a assumir que há uma relação necessária apontada pelo autor de que “Construir, a saber, não é apenas meio e acesso ao habitar, o construir já é em si mesmo habitar” (Heidegger, 1951 *apud* Marques, 2018, 277).

Ao invés de uma situação de passividade, com essa mudança de perspectiva habitar assume o sentido de atividade do sujeito, afinal quando moramos em algo nós

estudamos lá, limpamos o local, fazemos nossas refeições etc. Constrói-se habitando, ou seja, o espaço é uma produção que se estabelece a partir da nossa ação edificante, “mas também situa a relação entre o lugar e os homens, que se detém nele” (Heidegger, apud Marques, 2018, p. 287).

Sabemos que a diversidade de variantes espaciais é extremamente abundante para completar o quadro em constituição e, em uma parte das vezes, burocratizada e enfadonha, que até as desprezamos sem merecerem. Em contrapartida, algumas determinantes são fortemente reforçadas pela simbologia que envolve o sujeito somente, mas muitas vezes ficam no subsolo da memória. São esses sentidos e sentimentos marginalizados que transbordam desse texto, ao passo que procuro ressignificar a configuração espaço-temporal.

Sei que estou habitando esse texto porque participo do quadro de estudantes regulares a nível de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação⁵⁵ da Universidade Federal de São Carlos, no campus localizado na cidade de Sorocaba, junto à turma de 2022. Caso não estivesse na condição de matriculado toda esta reflexão ainda seria muito importante, mas não teria legitimidade para a academia. Além disso, essa determinante, *per se*, tem sentidos implícitos atrelados ao meu orgulho em fazer parte do programa, além de outros fatores sociais e culturais, envolvidos, por exemplo, na minha participação no processo seletivo como cotista de ações afirmativas, que ecoam nessa tese.

É fácil se esquecer que a linguagem escrita nem sempre é tão transparente, mas alguns significados jamais podem ser deixados de lado quando queremos refletir sobre os sentidos contidos em algo tão simbólico quanto o material linguístico. Digo isto porque não é à toa que o nome do programa seja escrito com letras maiúsculas, trata-se de um nome substantivo próprio, caracterizado por ser concreto. Tal concretude do Programa é reforçada ainda pela preposição *em* contraída com o artigo definido masculino *o* (*no*), assim como o marcador geopolítico do município em que se localiza a instituição que junto geram uma sensação de espacialidade física do próprio programa. Uma sensação de segurança relativa à espacialidade do *campus* se projeta também sobre esse texto, dessa forma.

A sensação de ocupar essa espacialidade projetada na tese se reforça por alguns fatores bastante claros para mim. Primeiro: escolhi estar no programa devido

⁵⁵ <https://www.ppged.ufscar.br/pt-br>

à proximidade entre Sorocaba e Itapetininga, onde resido no momento da escrita dessa tese. Segundo: passei naqueles atalhos feitos nas gramas bem cuidadas entre os centros de estudo vivazes do campus. Senti o cheiro dos hormônios liberados pelas bactérias pelo ar depois das chuvas passageiras a se confundir com o da comida do Restaurante Universitário que parecia invadir o nariz depois das aulas. Vi as seriemas, anus pretos e brancos, quero-queros, bem-te-vis, maritacas e pardais rondando por lá, com seus cantos estridentes capturando os insetos e a minha atenção volta e meia.

Acima de tudo, ocupei uma cadeira, vários assentos naquelas salas, junto a outros colegas estudantes e professores que o ocupavam os mesmos espaços nas aulas comigo. Conheci e reencontrei sujeitos por quem alimentei diferentes graus de admiração, atenção e/ou dedicação, seja ao estudar juntos durante as aulas, ou no desenvolvimento de pesquisas coletivas. Acima de tudo, passei um tempo da minha vida junto a essas pessoas, sendo-nos oferecidos, além do espaço, marcadores temporais em comum.

Desde os cronogramas das etapas de inscrição para participar regularmente do programa, até a minutagem dos prazos de matrícula, um tempo social (Elias, 1998) foi reforçado por diferentes mecanismos institucionais, mas cada qual de nós atribuiu um sentido diferente a eles. Se não fosse o suficiente, diferentes coletivos instituíram outras temporalidades dentro desse mesmo tempo institucionalizado. Partindo dos horários específicos das aulas, até as formas particulares de organização temporal dos grupos de pesquisa, ficou obvio que a manutenção do tempo acadêmico é otimizada para atingir determinados fins programados. Mas é no dia a dia que esse tempo passa por um processo de resignificação, tornando-se, de fato, um tempo humanizado, envolvido nas tramas narrativas coletivas e singulares (Ricoeur, 2010).

Chegamos finalmente ao ponto de assumirmos esse texto em curso carrega em si não somente a espaço-temporalidade, mas também uma série de outros elementos concretos e abstratos, objetivos e subjetivos com os quais trafegamos por essa via reflexiva. Mas advirto! É um caminho repleto de ciladas, de saberes, não saberes, medos, alegrias, tristezas, decisões, hesitações etc., mas, mais que tudo isso, é um caminho que se marca determinantemente na espaço-temporalidade desse texto, como um emblema de mim.

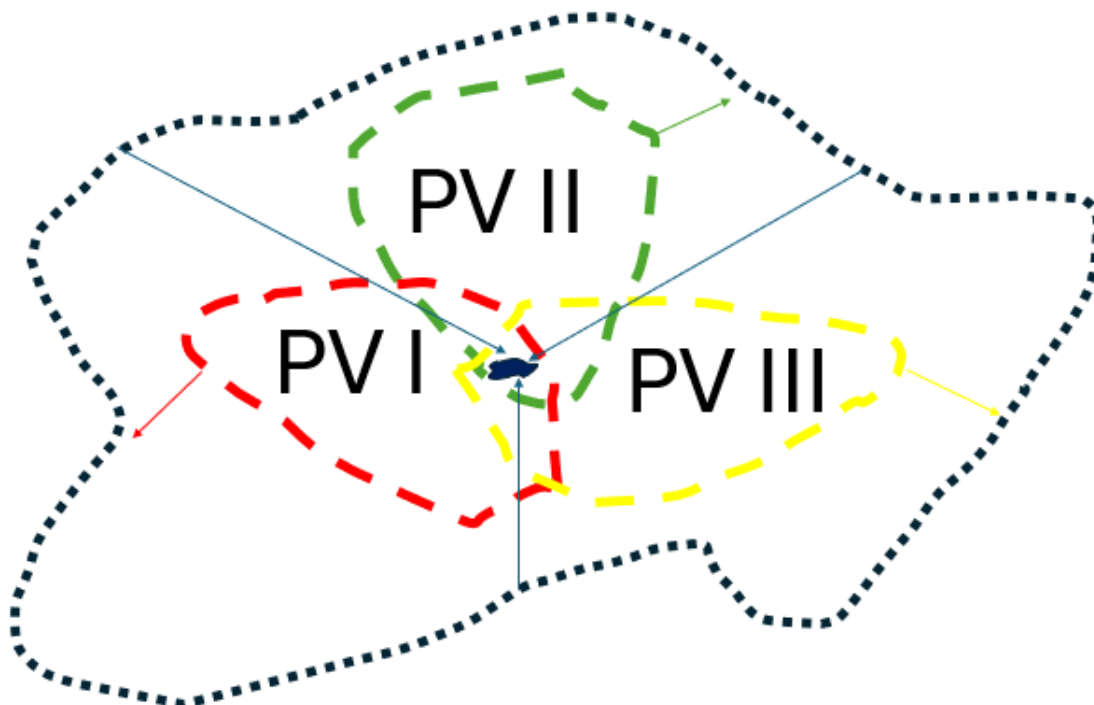
Se nos inspiramos nas metáforas de Brito (2023) inicialmente para problematizar a fragmentação do sujeito, percebamos que esse texto também se investe de um teor simbólico semelhante, obviamente para buscar uma maneira

poética de abordar o processo formativo cuja captura é mirada. Trata-se não só de encararmos-lo, figurativamente, como uma espaço-temporalidade, mas de aceitar que essa morada é habitada por um pesquisador-(do)discente-orientador em processo de doutoramento *hic et nunc*.

Afora isso, por ser tomada como um ambiente pulsante, habitado por um sujeito que a integra junto a outros sujeitos em um mundo complexo (Morin, 2000), está ocupado dialogicamente pelos planos de vida acadêmico, (do)discente, do emprego etc. Ora, se inicialmente o recurso teórico dos planos de vida (Ricoeur, 2014) nos proporcionou uma solução parcial para a problemática da fragmentação, mediante a reflexão sobre o recurso da multirreferencialidade a criação dessa espaço-temporalidade textual para a circulação do si integral parece ter avançado na direção de uma resolução provisória de reunião.

Sendo um ambiente metaforicamente constituído a partir do plano de vida acadêmico, mas que agrega o (do)discente e o empregatício, extrapolando-os, ao invés de reforçar qualquer vocação fragmentadora, serve de suporte ao processo reflexivo de reintegração do sujeito multifacetado, que se constitui não só pela soma, como também pela dialógica dos seus planos de vida (Fanon, 2008; Morin, 2000; Ardoino, 1998). Com as devidas precauções que o caráter fortemente refletido do ambiente demanda, nos deparamos com algo completamente mutante, marcado pela incompletude e constante transformação. Mesmo assim, é a partir desse ponto de ancoragem que escolhi estabelecer minha base de reflexão - um ponto de ancoragem privilegiado para a manifestação autêntica das diferentes facetas que demarquei anteriormente sob o estigma da fragmentação. Talvez a imagem seguinte possa representar um pouco do processo de abstração que proponho que aceitemos a tese-ambiente:

Imagem 02: o ambiente como limite poroso envolvendo os outros planos de vida.



Fonte: organização própria

Com a imagem, eu procurei representar a demarcação de margens descontínuas em azul que servem como espaço de diálogo do que é externo (cultura, sociedade etc.) para os planos de vida que procuram se firmar como limites internos. Nessa relação dialógica, a tese-ambiente influencia os planos de vida, que se influenciam entre si e, por sua vez, na própria tese-ambiente. Como se percebe, nem de longe é um sistema fechado, pois está marcado interna e externamente pela mútua influência, o que demonstra o entrelaçamento, o contraditório, em suma, o complexo.

INSERIR: “O conhecimento sociológico espirala dentro e fora do universo da vida social, reconstituindo tanto este universo como a si mesmo como uma parte integral deste processo” (Giddens, p. 20).

Mais do que qualquer outra coisa, essa breve discussão inicial parece escancarar que não é somente o lugar que constitui um ambiente de pesquisa, tampouco somente o tempo social (Elias, 1998). Embora as referências às dimensões espaço-temporais sejam essenciais, espaço e tempo são marcas da nossa

humanização do mundo. Somos nós que atribuímos às dimensões espaço-temporais do ambiente a concretude a partir da qual somos capazes de existir nele (Ricoeur, 2010a). Assim, parecem não estar no ambiente em si as marcas que o constituem, mas nos próprios sujeitos que fazem parte dele.

Da mesma forma que há alguma subjetivação das questões temporais e espaciais pelos sujeitos (Ricoeur, 2010a; Elias, 1998), o período pandêmico (2020 – 2021) impulsionou o processo de incorporação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação nas práticas sociais desenvolvidas nas espaço-temporalidades educativas. Como resultado, o espaço não necessariamente precisaria mais ser físico, objetivo, para que pudesse servir de ambiente de aprendizagem (Santos, 2021). Veio à tona, sem qualquer falta de dúvidas, que se, no final das contas, houvesse sujeitos intencionalmente voltados ao desenvolvimento de práticas de pesquisa ou aprendizagem sobre essa prática para que ela acontecesse, respeitadas as imposições do contexto, isso aconteceria.

Se, por um lado, a pandemia impôs o ensino remoto na educação básica, enfatizando a necessidade de atentarmos para os tempos da escola (Santos, 2021), na pós-graduação sofremos um processo abrupto de realocação dos processos de pesquisa. Passando pelas fontes de coletas de dados, até a apresentação do objeto final para as bancas, as práticas em torno do desenvolvimento das pesquisas e o envolvimento dos pesquisadores e pesquisadoras no âmbito do nosso programa sofreram alterações significativas, as quais impactaram diretamente em prazos institucionais, coletivos e pessoais, mas também nos espaços ocupados.

Apesar de que não tenha sido nenhuma novidade para muitas áreas de pesquisa a utilização das TDIC, foram demarcados novos limites no ambiente digital em que se reuniram virtualmente. Entre eles, o NEPEN tem se firmado, desde então, com muito bom senso, entre os grupos de pesquisa que agregam sujeitos de diferentes partes do mundo para desenvolver práticas de pesquisa. A formação também por meio digital.

Essa relevância do NEPEN, como uma espaço-temporalidade que ambienta o processo de pesquisa de sujeitos implicados no próprio fazer biográfico remete ao pressuposto, assumido por Nóvoa na condução do PROSALUS, de que “a história de vida de um ator social introduz-nos, inevitavelmente, na vida social de um grupo (e/ou coletividade) (2014, p. 158). Tendo isso em vista, peço licença, pois, aos colegas, às colegas e a minha orientadora, líder do grupo de pesquisa, para que me permitam

representar meu plano de vida acadêmico inspirado pelas narrativas produzidas por mim ao longo do doutoramento, junto aos colegas e às colegas do NEPEN.

O material reunido é heterogêneo quanto às temáticas abordadas, o público-alvo a que se destina e a finalidade a que se presta, o que confere a compilação itens representativos de variados gêneros discursivos (Bakhtin, 2006), que vão desde cartas pedagógicas (Freitas, 2023; 2020), até resumos expandidos apresentados oficialmente em eventos (Apêndice I). São produções escritas oriundas de práticas sociais concretas, de modo que foram utilizadas em algumas das minhas intervenções junto ao grupo, ou em eventos aleatórios representando as ideias compartilhadas pelo grupo em outras esferas educativas.

A exploração desse material agrega maior fidedignidade ao processo de formação narrado, consubstanciando a historicidade do texto, fornecendo material de reflexão ao passo que o elaboro, servindo de blocos de construção (Hess, 2005) nessa tese-ambiente, enfim. Quer dizer: esse material de construção se presta a definir alguns limites. Ou ainda: permite (re)conhecer alguns limites. Contudo, esse reconhecimento só serve para eu ter mais gana para que possa superá-los, rompendo as margens que são impostas.

Pensar metaforicamente nas referências às práticas sociais textuais (compilação de textos) prefiguradoras de sentidos (Ricoeur, 2010a) dos limites dessa ambientese permite-nos compreender um processo de rompimento das margens. A projeção da circunscrição por meio de um ponto de ancoragem como esse nada mais demonstra que a imaterialidade das margens estabelecidas por força política. Sua fluidez, portanto, faz com que o conjunto de textos possa ser entendido somente como um retrato parcial do meu desenvolvimento como pesquisador narrativo autobiográfico. Todavia, cabe destacar, os documentos cumprem uma tarefa cabal de representar também os movimentos de avanços e retrocessos na escrita da tese.

O material compilado se presta a retratar minha participação em atividades acadêmicas durante os meses de outubro de 2022, quando fiz minha primeira apresentação na perspectiva autobiográfica para os colegas do NEPEN; até maio de 2024, com minha participação no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, em Salvador - BA. Porém, como já é pressuposto as margens desse limite também são imprecisas, podendo se transformar ao sabor do tempo.

Pelo menos foi isso que percebi ao refletir sobre o processo de configuração sobre os limites desse ambiente, quando me dei conta de que ao invés de chamar

os capítulos desse texto de partes (I, II, III...), fracionando, fragmentando o texto; ou Margens, estabelecendo fronteira, mesmo que transponíveis, limitadoras. Optei, nesse momento do texto, pelo termo horizonte, porque, como na epígrafe na abertura dessa tese: “eu não tenho paredes. Só tenho horizontes”. Além disso, falar em horizontes me remete novamente à época da graduação, coincidentemente quando estava assistido a adaptação para o cinema de Dr. Jekyll and Mr. Hyde, escrito por Robert Louis Stevenson em 1886, em que o personagem médico dizia: “o horizonte só existe até onde sua visão alcança”.

Então, termos uma tese-ambiente delimitada pelo horizonte não é mera casualidade, ou coisa do destino, é a catarse de uma questão longamente internalizada em um sujeito intrigado com as questões da identidade, ao que parece. Por analogia, enquanto mais nos distanciamos da aceitação passiva dos contornos dos nossos planos de vida sendo tomados como objeto, mais nos abrimos a novas expectativas existenciais.

É assim que essa tese-ambiente assume sua própria qualidade existencial, investindo-se de sua própria historicidade. Uma historicidade repleta de idas e vindas, como se percebe. Por exemplo: em um dos entroncamentos encontrados nesses ires e vires, me deparei com o fato de que essa tese-ambiente jamais poderia estar centrada em um processo de formação acadêmica centrado somente na academia; depois percebi que minha formação na academia estaria integrada também a minha prática (do)discente; até chegar a aceitação de que a prática de orientação (integradora da [do]discência) aconteceu quase que transversalmente a escrita da tese. Para dizer de outra maneira, ao focar somente um dos aspectos centrais na construção do texto, percebo uma grande movimentação, ou se se preferir, evolução histórica.

Impossível negar então que essa tese-ambiente tenha uma trajetória existencial, por assim dizer. Essa ideia pode causar estranheza se nos prendermos ao sentido de deslocamento implicado ao significado do substantivo trajetória; se pensarmos na trajetória como um movimento de um objeto de um ponto de origem até o ponto destino. Não é o sentido com que entendo a situação da trajetória dessa tese-ambiente. Apesar das mudanças entre as versões e revisões de um texto representarem de fato *movimentos* reflexivos, o significado de trajetória adotado aqui disse respeito mais às trajetórias de vida (Passeggi, 2015), do que a um objetivo que se pretenda atingir (Ardoino, 1998).

Por último, eu não poderia deixar de incluir, na interface com o plano de vida central da tese-ambiente (acadêmico) o que chamei de plano de vida da orientação, sob o qual estão revestidas também minhas facetas docente e discente. Sem mais delongas, o plano de vida acadêmico apresentado através da trajetória da tese-ambiente já em constituição textual, é o caminho em que viveremos juntos, como fizemos desde o início, reconhecendo novos horizontes doravante.

2.1. Uma Ideia Fundadora

Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura “providencial”, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional.

Tomaz Tadeu da Silva

Uma visão multifacetada do sujeito permite que vislumbremos um cenário de busca por coerência interna (Josso, 2007; 2010) no plano subjetivo, mas também que identifiquemos nos fatores objetivos alguns pontos de ancoragem que dão suporte a nossa busca. Identificar a completude desses fatores, em um cenário de complexidade (Ardoino, 1998), é um empreendimento talvez inalcançável. Contudo, se centrarmos nossa atenção em alguns elementos atrelados evidentemente à delimitação dos contornos incertos do que buscamos, possivelmente identificaremos alguns aspectos fundamentais em sua configuração.

Em se tratando da tese-ambiente que aqui se constitui, quando busquei delimitar pontualmente marcos espaço-temporais, de modo a apontar de maneira precisa a data e hora de sua gênese, me deparei com algumas impossibilidades. Sobretudo derivados da ingrata tarefa de determinar exatamente o ponto de origem de um fenômeno social⁵⁶ inserido em uma rede de causalidades (Ricoeur, 2014), os entraves enfrentados nessa regressão apresentaram-se de diferentes maneiras, mas ao identificá-los também pude encontrar alguns recursos para obter uma resposta à pergunta essencial que quis saber nesse horizonte textual: qual a história dessa tese-ambiente?

A primeira possibilidade para alcançar essa resposta, que chamaria de mais técnica, seria a de localizar o documento ou texto mais antigo no computador que

⁵⁶ Pratico o uso da acepção de narrativa como fenômeno (Abrahão, 2011).

remettesse a tese, e buscar sua data de criação clicando com o botão direito do mouse sobre o arquivo. Isso poderia trazer informações sobre a data de criação do arquivo, raramente ultrapassando essa função, pois a criação de uma tese envolve muito mais do que o procedimento de abrir e salvar um documento no computador. Não dá para dizer que essa ambientese surgiu no computador quanto digitei as primeiras frases, ou no caderno que fiz as primeiras anotações.

Talvez, se eu tivesse o hábito de documentar minha vida em um diário escrito, ou digital, eu pudesse me aproximar o mais objetivamente possível do *big bang* desse ambientese, mesmo assim a pré-figuração desse advento, pelo que venho vivenciando, não tem um início bem definido espaço-temporalmente. Não é uma procissão, com caminho definido, horário agendado antecipadamente e percorrido coletivamente; está mais para uma trilha por cenário desconhecido, na qual identificar a direção da água, o caule das árvores, o cheiro da lama, para achar o melhor caminho por onde passar sem ser espetado por um espinho, picado por algum inseto ou serpente etc., é essencial. Nem sempre será o caminho mais eficiente ou eficaz, mas, ao se deixar envolver por ele, a sensação da passagem, do desafio, do desbravar o desconhecido muitas vezes já familiar, é o que o torna inesquecível.

O caminhar é nossa forma de vivificar o caminho, conferindo a ele uma presença em si, enquanto totalidade concreta. Mesmo assim, determinar onde a completude da aventura começou não é o mesmo que falar *onde* um sujeito deixou a rua da sua casa e viajou para um lugar exótico, ou *quando* deixou a última rua conhecida do local “no estrangeiro” em que aportou em direção à selva.

Falo aqui da sensação de imersão completa na situação – origem de um misto de receio diante do desconhecido, com felicidade da constante descoberta, mas sobretudo de atenção total aos acontecimentos e ações em que se envolve. Então, mesmo que possa assinalar formalmente a comanda de orientação oficial para a escrita de um sumário⁵⁷ como o ponto de partida dessa trilha, ao voltar minha atenção para o caminho de desenvolvimento da tese causa desconforto validar essa referência sem refletir sobre ela.

Ao retomar a leitura dos slides que organizei para socializar a proposta com os colegas do NEPEN (Anexo I), vejo que defini *a conciliação entre os estudos acadêmicos e a vida profissional* como temática inicial da pesquisa, tendo como foco

⁵⁷ Não sou capaz de definir precisamente qual a data, porém é fácil de dizer que a socialização aconteceu por meio de reunião síncrona em uma das quintas-feiras do mês de novembro de 2022.

de interesse os dilemas enfrentados pelos profissionais da educação que se propuseram a desenvolver pesquisas acadêmicas no âmbito do PPGEEd – So, concomitantemente ao exercício de tarefa empregatícia como profissional da educação básica na rede municipal e/ou estadual. Há claras evidências dessa temática com o tensionamento da minha situação concomitante como doutorando e docente.

Desde a organização estrutural da apresentação, reconheço uma forte influência da minha atuação na SEDUC-SP, como docente e formador de professores e formadores representada exemplarmente pelo título Entre a Reflexão e a Produtividade. No fundo, a utilização do título parece ser mais um protesto contra a condição de estudante de doutorado que não tinha o direito de se licenciar para se desenvolver e depois retornar ao posto de serviço do que qualquer outra coisa. Por outro lado, projetei, de fato, a problemática central que daria origem a minha tese-ambiente no nome da apresentação, ou seja, o tensionamento entre diferentes facetas identitárias.

A problemática se apresentava de maneira bastante embrionária, como uma inquietude alocada em um contexto sincrético de prática social de trabalho, ofuscado por sentimentos não tão bons em relação ao emprego, mas desde então continha o substrato do que estava em questão. Reencarar esse tensionamento me catapultou para o começo do processo seletivo do doutorado, feito tão logo concluí o mestrado em Educação. Dou-me conta que naquele momento não estava tão motivado a assumir o processo de doutoramento na época, pois houvera me custado bastante em qualidade de vida conciliar a agenda do emprego, com as disciplinas, atividades acadêmicas e outras práticas sociais afins. Mas quando decidi passar pelas criteriosas etapas de avaliação novamente⁵⁸, me entreguei de corpo, alma, sentimentos, emoções, recursos financeiros, enfim, me entreguei integralmente ao doutoramento.

Quando tinha percorrido quase um ano já matriculado como estudante regular, enquanto alimentava outras relações, outras perspectivas teóricas, assumindo outros papéis sociais; foi-me dada a opção de terminar o doutorado em no máximo mais um ano. Para mim foi impossível encurtar minha jornada tão abruptamente, sem relutar. Pelo contrário, fui um revés para a *produtividade* me negando a encurtar essa que

⁵⁸ O processo seletivo para o doutorado, na perspectiva do estudante aprovado, é composto por cinco etapas bem demarcadas, sendo elas as seguintes: inscrição; avaliação dissertativa; avaliação do projeto de pesquisa; arguição; matrícula.

seria talvez minha última oportunidade de viver o processo de doutoramento de maneira integral.

O que estava em questão não era me tornar doutor o mais rápido possível, mas de fato viver as relações em torno do doutoramento para me sentir *pertencente* a determinado campo de pesquisa. Sentir-se pertencente, responsável, mais do que qualquer outra coisa, é uma busca humana da qual eu nunca me isentei. Por isso, ser posto nessa situação de escolha com consequências decisivas em todos os planos de vida me deixou completamente sensibilizado.

Em minha situação com os sentimentos a “flor da pele”, como praxe, entrei em contato com a coordenadora do PPGEd – So e expliquei a situação, sem me deter aos detalhes. Após o procedimento padrão de explicar os passos seguintes, novamente fui posto em uma situação decisiva, mas o que estava em pauta não era mais a bifurcação da jornada acadêmica entre a celeridade dos processos, ou interrupção de caminho. A escolha apresentada me deu a opção de chegar, por coincidência do destino, a única orientadora do programa com a qual eu tinha uma impressão de que compartilharia pressupostos em comum.

É incrível como alguma força interna aos fenômenos tenha feito com que a concatenação não linear dos eventos convergisse para que isso acontecesse, mas aconteceu. E a transição fez com que eu chegasse ao novo ambiente como um “expatriado”, saído de outro ambiente marcado por profundas diferenças epistemopolíticas. Porém, não tive a sensação de ser um estranho ao participar do NEPEN desde os primeiros encontros, quando mesmo sem conhecer a maioria dos integrantes, e sem qualquer proximidade com nenhum deles, autorizei-me, enfim, a viver-escrever-ressignificar esse caminho.

Foi pensando nisso que organizei os slides do Anexo I, de modo a abrir a oportunidade para apresentar meu processo de migração entre perspectivas teórico-metodológica e minha decisão pela entrega a esse novo projeto de pesquisa-vida-formação. Afetuosas que são as (os) componentes do NEPEN, não só se compadeceram com minha andarilhagem (Brito, 2023; Freitas, 2023; 2020), inicialmente, como também me deram dicas de leituras para o que eu assumi como imersão inicial no campo das narrativas autobiográficas.

Em contrapartida àquela perspectiva acelerada e insossa que vinha praticando como pesquisador, presume-se, minha participação no NEPEN, assim como a imersão na seara dos estudos sobre fundamentos, princípios e concepções da

pesquisa biográfico-narrativa impulsionaram ainda mais a busca de ressignificação de algumas práticas sociais desconjuntas (Josso, 2007). Estamos falando de uma outra forma de se fazer ciência, centrada nos processos, e na qual a conscientização sobre nossa autonomia para pensar, escolher e viver está em questão (Josso, 2007, p. 436).

Minha entrada no NEPEN, resultante da decisão pelo caminho atual quando me foi apresentada uma bifurcação, parece marcar, então, a entrada nessa trilha que vai se desvanecendo em uma miríade de sentidos. Afinal, estar no NEPEN potencializa a consciência de que “é preciso poder imaginar ser – e tornar-se efetivamente –, tanto único porque singular como reconhecível porque socialmente identificável” (Josso, 2007, p. 434). Foi no NEPEN que pude de fato me sentir permitido a reunir essas facetas expostas nesse ambiente, não apesar de seus tensionamentos, mas sobretudo por causa deles⁵⁹. Afinal, é na dialética entre emprego e estudos, Entre a Reflexão e a Produtividade (Anexo, I), que está contido o germe da ideia fundante dessa tese, devemos reconhecer.

Podemos aceitar que minha admissão como orientando da líder do NEPEN foi um dos marcos da origem dessa tese, sem descartar o fato de que no plano do real as práticas concretas são desenvolvidas em contextos completamente multifacetados, de maneira que devemos pontuar que não se trata do único marco do início da tese. De toda forma, trata-se de um marco porque essa entrada no NEPEN destaca a mudança de aspectos basilares da tese, que vão desde sua estrutura, até suas possibilidades teórico-metodológicas e temáticas.

Ao cabo, o Anexo I nos faz avançar sobre dois aspectos basilares da história da tese: (i) seu início formal está na minha entrada no NEPEN, mais precisamente na socialização da apresentação em slides; (ii) o seu ponto de início ideal se relaciona ao tensionamento entre minhas práticas empregatícias e meus estudos. Caminhar por essa trilha sem saber onde de fato ela se inicia fez com que esse fenômeno narrativo nos trouxesse ao deslumbre de uma pequena zona de conforto transmitida pelos ilusórios pontos de ancoragem, mas temos por óbvio que nossa busca não se encerra aqui.

⁵⁹ Havia uma intuição disso quando pude escolher estar com minha orientadora.

2.2. O Salto de Fé⁶⁰

*Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído, espalhar bem-querer*

Chico Cesar

Essa trilha percorrida por vias desconhecidas começa a se tornar familiar nesse segundo ponto de ancoragem. Mas não é só porque em tempo descobrimos como identificar alguns elementos da fauna e flora que compõe esse ambiente, percebendo inegáveis semelhanças com recordações de antes, vividas em outros tempos e espaços, que devemos ficar displicentes.

Resgatar as memórias de outras épocas, aplicando o conhecimento adquirido em experiências atuais para a ressignificação da experiência fonte agrega uma nova perspectiva sobre o vivenciado, retroativamente transformando as experiências em novos conhecimentos (Nóvoa, 2014). Esse viés pedagógico (Abrahão, 2011) da reflexão sobre a experiência permite que pensemos em diferentes aspectos envolvidos no que chamamos de processos didáticos, e de como o contexto de aprendizagem recebe destaque em praticamente todas as formas de organização da educação praticadas na educação básica brasileira, desde os jesuítas.

Com influências diretas nas formas de organização do espaço especialmente na educação infantil, Maria Montessori se destaca atualmente quando o assunto é a disposição dos objetos, brinquedos, a escolha das cores, estímulos visuais etc.; enquanto em relação à organização dos horários despontam os escolanovistas como principais incentivadores de novos arranjos temporais em se tratando da educação básica. Em se tratando da aprendizagem dos adultos, Paulo Freire é incisivo quanto à importância da leitura de mundo. Para o autor (1987; 1989), é indispensável que haja uma compreensão das informações do contexto imediato precedendo às técnicas de leitura para que se possa almejar o processo de tomada de consciência.

Em outras palavras, o aspecto didático das experiências faz com que voltemos nossas atenções também para o contexto em que são ressignificadas (Nóvoa, 2014). Por essas e outras razões apresentar essa tese como ambiente tem justificativas

⁶⁰ O conceito de "salto de fé" diz respeito a uma crença profunda no sucesso, conforme leitura de Kierkegaard na obra "Temor e Tremor", 1843.

evidentes, mas que posteriormente vamos discutir com maior afinco. Por ora, aceitar que essa tese é atravessada pela formação de um pesquisador-(do)discente-orientador, servindo como seu ambiente de aprendizagem, ou contexto ideal de reflexividade narrativa é o bastante.

A contrapartida desse contexto é que ele é tão maleável quanto seu criador, pois se em sua origem está a reflexividade, seu caminho e destino está marcado também pela reflexividade. Por efeito reflexivo de mim, e de mim na relação com os outros, ele se torna-também um constante vir-a-ser. Inseridos na incompletude constante derivada do processo reflexivo contínuo, autor e obra revelam seu caráter processual. O contexto de aprendizagem é ressignificado, como estamos vendo, à medida que novos processos reflexivos são desencadeados pelos anteriores. Como resultado, o ir e vir reflexivo do autor revelado no contexto da obra constitui uma historicidade própria para cada qual.

Tal qual comentamos sobre a importância da organização do contexto para a aprendizagem, a organização dos acontecimentos, ações, tempos, espaços, objetos em torno de um núcleo coerente exige a mobilização da inteligência narrativa destacada por Ricoeur (2010, 2014). Segundo o autor, a inteligência narrativa seria representativa de um processo de evolução da espécie, que foi completamente essencial ao desenvolvimento da nossa humanidade (Ricoeur, 2010; 2014). Nas histórias que contamos projetamos a nossa humanidade construída subjetiva e objetivamente no âmbito sociocultural, de forma que nossas histórias se entrelaçam com outras histórias por caminhos que se cruzam, se chocam, se confirmam, se anulam, se ressignificam, se marcam.

Criamos histórias que humanizam animais⁶¹, como as fábulas, a fim de ensinar algumas normas de comportamento. Nos transfiguramos para o papel de herói, enfrentando batalhões de alemães em cavalos que falam inglês⁶², simplesmente por termos o direito de nos inserir no intrincamento dos caminhos narrativos. De todas as maneiras que pudemos imaginar até esse momento da história, nossa forma de existir narrativamente está condicionada estritamente à nossa relação com o outro, entendido como aquele / aquilo que não somos nós.

⁶¹ Pode-se relacionar também com o processo de humanização pretendido no aspecto pedagógico das fábulas, como em La Fontaine.

⁶² Me refiro à música João e Maria do Chico Buarque.

A partir da nossa relação com o outro nos inserimos no complexo sistema de trânsito narrativo a que denominamos cultura e, ao nos inserirmos, passamos a significar de maneira comum quase tudo o que nos é externo, e até mesmo algumas coisas que nos passam internamente. Entretanto, é também nos inserindo no complexo arranjo de caminhos narrativos que nos permitimos nos individualizar, assim como os espaços-tempos, objetos e seres ao integrarmos tudo na rede de relações narrativas que serve de suporte às comparações e outras operações.

Ao particularizarmos algo estamos distanciando-o da padronização dos significados em direção a atribuição de sentidos. Enquanto a face sociocultural da língua possibilita a construção de relações entre os significados permitindo-nos a humanidade, a atribuição de sentidos faz com que de fato cheguemos a ela. Atribuímos sentido a coisas óbvias, como nossa família, amigos, animais de estimação, mas também a ambientes, momentos, objetos etc. Quando fazemos isso, investimos uma carga semântica intensificada por crenças, aptidões, sentimentos, sensações, experiências anteriores que atuam diretamente na particularização, de forma que o singularizado acaba adquirindo sua própria narrativa. A operação do arqueólogo parece representar bem esse processo: a partir de alguns vestígios, de alguma marca do passado, ele atribui um significado ao objeto, inserindo algo que era desconhecido em uma relação significativa da cultura. Além do processo significativo, uma relação íntima com o objeto pode ser despertada no arqueólogo de forma que o significado compartilhado e particularizado por si, devido ao sentido originado pelo envolvimento no processo de descoberta. Se formos perguntar para um visitante do museu sobre os significados de um achado, a perspectiva narrada provavelmente irá inserir o objeto na história cultural da civilização. Por outro lado, se formos perguntar para o arqueólogo que desenterrou o achado os sentidos que ele irá expressar estão completamente encobertos pela experiência da descoberta.

Fiz essa discussão inicial sobre o processo de atribuição de sentidos pelos sujeitos, tendo em vista não só enaltecer a importância dos dispositivos de investigação-formação (Dávila; Suárez, 2023), mas também em virtude da percepção da historicidade relacionada ao seu aspecto semântico. Na prática da escrita da tese, a imersão nos sentidos daquela apresentação inicial revelou muito mais que o início formal do que agora é essa ambientese, contemplando também desde o tensionamento entre as práticas sociais de trabalho e estudo, que motivou todo esse

empreendimento, até importância dos dispositivos como um disparador para desencadear a ressignificação de uma prática social.

Ao longo da etapa de levantamento de dados reuni um conjunto de dispositivos variados que me permitem, nesse ponto do texto, lançar mão de uma estratégia interpretativa parecida com a anterior, porém a partir de um suporte diferente. Ao invés de trabalhar com um documento organizado para cumprir uma função social diversa à sua de origem (foi disso que se tratou a apresentação oral), trazer o segundo dispositivo para o centro da reflexão trata-se de um movimento de reflexão sobre uma reflexão anterior, pois o conteúdo refletido que compõem o segundo texto centrou-se, originalmente, no meu próprio processo formativo no doutoramento. Então, além do movimento reflexivo já constituído nele, o qual é sempre bom de ser revisitado, esse segundo movimento reflexivo a partir dele permite que avancemos um pouco mais ainda na busca da fonte primeira da tese-ambiente, além de inferir alguns aspectos referentes à progressão histórica da temática central. E é isso que buscamos nesse tópico.

Em determinado momento da história da tese-ambiente, o dispositivo sobre o qual me deterei a refletir nessa seção integraria a própria tese, compondo um capítulo junto a outros produzidos com fins acadêmicos. Me deterei a isso com maior atenção posteriormente, porém antes de iniciar essa discussão não poderia deixar de mencionar como as histórias da tese e desse dispositivo se cruzam. Por não ser apresentado mais como uma mera (trans)posição dentro da tese-ambiente, sua função (Anexo II) dentro desse texto se alterou profundamente, porém ao contrário de ser ofuscada parece ter se ampliado ainda mais.

A escrita do Anexo II começou como um diário reflexivo, se investiu de características de uma carta pedagógica (Freitas, 2023; 2020) até chegar à sua forma atual como um gênero híbrido. Nele, os acontecimentos em torno da primeira reunião de orientação que tive oficialmente no dia 23 de maio de 2023, e o que eles acarretaram, são narrados em primeira pessoa e distribuídos em três momentos: antes, durante e depois.

O contexto de sua produção remete ao período em que as práticas sociais que eu desenvolvia no meu cotidiano estavam concretamente entrando no ponto mais intenso de atrito. Após 5 anos atuando em funções junto à formação de adultos professores, a mudança de gestão governamental fez com que o projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo em que eu atuava nos dois últimos anos

terminasse. Como consequência, em abril de 2022, voltei a atuar em uma unidade escolar. À época, como estava cursando as disciplinas do doutorado, veio a calhar que consegui atribuir aulas como professor de projetos da sala de leitura de uma escola da rede estadual, onde teria tempo para estudar.

Muitos podem achar que seria um privilégio estar em uma sala cheia de livros, com tempo para ler, fazendo projetos para as crianças etc., e estão corretos até certo ponto. Porém a permanência isolada por grandes períodos, a rotina de horários fracionados, o padrão industrial de organização do tempo, do espaço, das rotinas, dos gestores, dos docentes, dos estudantes, dos servidores, da comida; os horários de atividades acadêmicas que se chocavam com a rotina de trabalho, a exaustão para os estudos após a jornada industrial escolar. Tudo isso associado ao fato de que não conseguia nem fazer projetos com os estudantes por causa dos horários maçantes das aulas deles, nem trabalhar com a formação dos colegas, me fez decidir por buscar um novo rumo.

Antes que eu tivesse um AVC, ou que atropelasse um tatu na estrada voltando de moto da escola a noite, decidi seriamente procurar alternativas para encarar a problemática entre trabalho e estudos de frente e, se possível, resolvê-la pragmaticamente. O Anexo II retrata o momento decisivo dessa tomada de decisão, referendado com o contato emergencial pelo WhatsApp feito com minha orientadora em 17 de maio de 2023, no qual solicitei alguns documentos para pleitear bolsas de estudo. Vendo minha preocupação, provavelmente, ela marcou uma reunião breve para aquela mesma tarde, na qual anunciei singelamente minha decisão em solicitar uma licença sem remuneração para me dedicar integralmente aos estudos.

A essa altura deve ter ficado transparente porque a história dessa tese se relaciona diretamente com como o texto em pauta foi desenvolvido. Mas talvez ainda não esteja evidente o “tiro no escuro” que dei ao, depois de mais de dez anos (2011 – 2023) de trabalho prestado para a SEDUC-SP, pedir uma licença sem remuneração, ainda sem muita certeza de que conseguiria fazer jus à bolsa. Mesmo sendo um direito dos servidores públicos do estado de São Paulo, essa interrupção de até dois anos da atividade docente na educação básica, pelo que vemos, não representou nada mais, talvez, que uma atitude desesperada. Sobretudo, afastar-me da minha principal fonte de renda representou um “salto de fé” em dois sentidos: a. não sabia se conseguiria uma bolsa de estudos; b. se com o afastamento conseguiria resolver a dualidade.

Já imaginava que as raízes do tensionamento central na história da tese estariam arraigadas profundamente em mim, mas essa atitude drástica anuncia a negativa à conformação de que ela permanecesse determinando muitos dos meus passos. Inconformado, cheguei ao ponto de precisar me afastar concretamente daquilo que me compõe tão profundamente para aceitar que o tensionamento não era tão abstrato assim.

Pode parecer uma completa estupidez interromper uma carreira de mais de dez anos abruptamente dessa forma, e seria mesmo se não houvesse a expectativa da bolsa e a possibilidade de retomar o cargo quando necessário. Mas precisamos pensar nos motivos para esse afastamento, levando em consideração além dos recursos de segurança financeira. É o caso de retomar a indagação que tenho feito inúmeras vezes na última década sobre o porquê de os docentes da rede pública estadual não terem direito de se licenciar com remuneração para participar de programas de pós-graduação *stricto sensu*? Voltando ao que de fato podemos estabelecer algum sentido, também atribuo à confiança nas pessoas que fazem o NEPEN, e a um desejo profundo de vivenciar intensamente a pós-graduação na perspectiva da pesquisaavidaformação compartilhada em grupo à qualidade de motivações para minha mudança de destino.

Sem nos deslumbrarmos demasiado com a identificação das motivações por trás da licença, percebamos que a reflexão sobre minha tomada de atitude recupera elementos que fazem avançar a identificação da origem da problemática transversal da tese. Outrossim, o intento me colocaria em face da minha orientadora naquela reunião da tarde de 23 de maio.

Quando entrei em contato pelo *WhatsApp* pela manhã me foi pedido que organizasse um conjunto de produções textuais desenvolvidas até aquele momento no âmbito acadêmico. Ao promover a organização solicitada, processos reflexivos diversos foram mobilizados, mas o principal que se destaca dessa compilação é que entre os documentos situei um documento intitulado Eu – Narrativa de Mim Mesmo, o qual destaquei na primeira posição, e que serve de base a elaboração do nosso próximo horizonte.

Nesse documento, que foi utilizado como critério final de avaliação da disciplina obrigatória da área da formação de professores do PPGE, a ênfase na temática da dualidade entre emprego x estudos perpassa o texto do início ao fim. A importância dessa primeira aparição no Anexo II é marcada, sobretudo, pela forte influência do

meu pai durante a minha infância, algo que teria repercussões até nas representações sociais de paternidade que eu estabeleceria na vida adulta. Pela leitura do documento é possível perceber que a influência do meu pai ressoa incisivamente na dialógica entre emprego e estudo, a qual é retomada de maneira mais sintética na carta (Anexo III) que o destinei postumamente e que li durante a reunião do NEPEN do dia 29 de junho.

Ao assumir a figura do meu pai como interlocutor, um tom de intimidade foi evocado na carta e me permitiu externalizar, sem receio, a experiência vivida com o *feedback* dele quando eu estava no primeiro ano. Consistia na ameaça implícita de me tirar da escola para ir trabalhar, caso reprovasse de série por ter atingido uma nota B de matemática. O germe da bifurcação, anunciado como alternativa, opção, escolha, constava nessas duas possibilidades: trabalhar ou estudar, não as duas juntas.

Com efeito, a necessidade de conciliação entre práticas sociais distintas foi o principal fator desencadeador da tese, sendo sua primeira textualização objetivada no Anexo II, mas cuja experiência original remonta à minha infância, na interação com meu pai, no contexto de educação não-formal. A recorrência da problemática em todos os documentos sobre os quais refletimos até agora traçou um percurso de pelo menos quatro anos de inquietação no plano subjetivo, remetendo a tempos longínquos de mais de três décadas atrás. Não há dúvidas que o desvelamento, mediante reflexividade narrativa, teria consequências concretas.

Essa projeção do plano reflexivo no plano concreto observada com a objetivação da minha decisão em me licenciar das atividades docentes na educação básica não deixa qualquer dúvida sobre a cisão entre emprego e estudo aberta no meu imaginário. A ação demonstra uma crença profunda no caráter repelente entre práticas sociais concomitantes. Em outras palavras, a cisão entre práticas sociais consolidou-se como uma forma basilar de atribuir sentidos as situações sociais.

Estamos falando evidentemente de uma forma dúbia e deturpada de atribuir sentidos para a necessidade de conciliação de atividades diversas no mundo prático. Essa forma enviesada de compreender a realidade, por sua vez, desencadeia sentimentos variados de insegurança e hesitação traduzidos, por exemplo, no texto “Hesito ao êxito” que compõe o momento Depois do Anexo II. Esses três termos que aparecem como um mito fundador (Silva, 2010) para os desdobramentos do terceiro momento da história da tese passaram a habitar o meu imaginário desde quando

estava passeando com o meu cachorro. Surgiram como um *insight*, rapidamente, mas despertaram diversas reflexões que resultaram posteriormente em novos movimentos reflexivos e novas transformações na própria tese.

Em última instância, esse mantra, mais que uma simples expressão de dúvida, foi uma convocação ao êxito. Ele demonstra o ponto impreciso do início da transformação da perspectiva de um professor que estava fazendo pesquisa, atribulado no desenvolvimento de práticas sociais tão diversas, para um professor-pesquisador forjado enquanto lutava para conciliar sua fonte de renda com sua atividade intelectual, como veremos a seguir.

2.3. Um Sujeito em Cacos

Se minha vida não puder ser aprendida como uma totalidade singular, nunca poderei desejar que ela seja bem-sucedida, plena.

Paul Ricoeur

Para nos mantermos na trilha, tirando proveito de todo o percurso que descobrimos nas partes anteriores, pensemos que até esse ponto reconhecemos a evidência de um processo de tomada de consciência (Josso, 2010), acontecido diante da identificação de uma situação limite (Freire, 1987) gerada por uma experiência fundadora da minha infância, que também perpassa a tese. Há, inequivocadamente, um processo diacrônico conjunto de identificação, reflexão e ação que ocorrem no plano subjetivo, mas com repercussões diretas no plano objetivo, como o demonstrou meu pedido de licença do trabalho.

Ao adentrar no recôndito do que essa trilha tem revelado, cada vez mais nos temos deparados com surpresas inestimáveis que deixam o caminho mais intrincado. Ao localizarmos alguns componentes comuns na história da tese como a data e o período do dia, precisamos entender onde ela surgiu formal, textual e fundamentalmente. Isso nos revelou o aspecto da coincidência diacrônica de algumas ações concretas no plano objetivo e da subjetividade, no que diz respeito ao enfrentamento da problemática do sujeito dicotômico.

Se essa seara percorrida foi resolvida ideal e concretamente, pelo que vimos, até agora não. Dessa forma, continuamos nossa caminhada assentados em novos recursos, que integram a história da tese novamente à minha. O primeiro deles é um recurso teórico, que vimos lá no início dessa caminhada, referente à ideia de fragmentação do sujeito apontada por Hall (2006) como um sintoma da sociedade

Pós-moderna. Eu já havia lido o livro *Identidade Cultural na Pós-modernidade* durante minha graduação inicial, enquanto estudava a identidade cultural do hip-hop durante a iniciação científica e na época já havia pegado apreço a ele.

Indubitavelmente, a releitura e uso da teoria da fragmentação do sujeito, como forma de projeção da minha própria identidade, foi essencial para desanuviar a lente dos meus óculos para a amplitude das formas de expressão identitária que assumimos em nossas práticas sociais as mais cotidianas. Por outro lado, isso radicalizou ainda mais o problema: o que antes era uma dicotomia passava a ser um sujeito em cacos.

A cultura consumista instigaria a jogar os cacos fora e comprar um novinho para substituir, mas desde bem pequeno fui incentivado a buscar novas maneiras de resolver problemas com o que estivesse ao alcance. Como ainda não tinha uma solução conceitual bem definida para o problema, embora houvesse já a ferramenta teórica da identidade narrativa (Ricoeur, 2010; 2014) em vista, indicada pelo próprio Hall (2006), empreendi um estudo breve sobre as bases da fenomenologia de Husserl, até retomar outro autor que havia estudado brevemente na faculdade de Letras: Sartre.

A discussão de Sartre (2024) sobre a relação entre consciência e o eu (*eu e moi*), resulta na classificação do último enquanto uma projeção intencional da consciência, transcendente a ela própria, portanto. Sendo assim, estava na transcendência do ego (Sartre, 2024) a segunda ferramenta teórica, a qual deveria se articular com a identidade narrativa (Ricoeur, 2010; 2014) para reunir todos os cacos deixados pela fragmentação do sujeito (2006).

Aquele ambiente sincrético do início da tese, passo a passo, começou a se mostrar cada vez mais intrincado, sem qualquer possibilidade de que eu encontrasse uma verdade única no plano teórico ou resolução definitiva no campo social. Ao mesmo tempo, algumas coisas boas começaram a acontecer em ambos os planos: de um lado, consegui ser aprovado para o recebimento da bolsa e pude de fato sair de licença no final de julho de 2023; de outro, tive a segunda reunião de orientação. Vou procurar entender melhor, porém admito de antemão que esses acontecimentos estão em conexão direta com a tese, e por isso exigem melhor explicação.

Após a reunião inicial de orientação, vestígios das ideias de autor-cidadão-docente, ainda em estado de fragmentação, começam a perder fôlego após a conclusão do estudo de *Tempo e Narrativa*, volumes 1 – 3, (Ricoeur, 2010) e leitura

da Transcendência do Ego (Sartre, 2024). Em face a isso, no momento que se seguiu, ainda sob a inspiração da tese da Sol (Brito, 2023), continuei a busca minha reintegração como sujeito, pela via da formação do autor-cidadão (Barbosa, 1998). Porém, com a licença do emprego, a ideia de uma cidadania associada à autoria começou a me preocupar sobre qual medida o emprego interfere na identidade do sujeito, dado que está diretamente ligado a sua atuação produtiva na sociedade. Como eu iria resolver um processo de reunião de formas identitárias apresentadas tão concretamente como fragmentadas, se aquela que gerava o maior tensionamento não estava mais em relação dialógica com as outras? Era o que me perguntava à época.

A solução veio de uma ressignificação forçada da minha principal forma de subsistência por meio do recebimento da bolsa, dado que inicialmente tinha somente que estudar para ganhar um valor mensal. A sensação de estranhamento por não precisar sair de casa todos os dias para se dirigir até uma instituição foi inevitável no início. Com o passar do tempo e a imersão nos estudos dos materiais do curso de especialização da Univesp, em que desenvolvia atividades teóricas e práticas no ambiente virtual, criei uma rotina de estudos parecida com o horário comercial. Com horários bem definidos pelo relógio, nascer e pôr do Sol, minha rotina nos estudos era bastante semelhante ainda a do servidor público, cujo zelo com o relógio parece ser fundamental

A incorporação dos hábitos da rotina de trabalho à nova rotina de estudante foi inevitável no início. Estudar passou a ser meu próprio processo produtivo, o que me permitiu testar a implicação do processo de conciliação de práticas sociais distintas na minha própria existência. Tendo em vista que o sentido investido nos estudos da especialização se alinhava ao trabalho, ao invés de fazê-los chocar, minha ideia foi a de utilizar os relatórios mensais como ele entre os estudos e a fonte de renda.

Por entre os propósitos dessa estratégia, existia uma pretensão de aplicar o que denominei como intencionalidade narrativa aos relatórios de atividades mensais disponíveis no Apêndice II. Por isso, é possível que encontremos nos doze relatórios não só um retrato do processo de formação na especialização para a atuação na educação EaD, como também marcas do processo de formação do pesquisador narrativo autobiográfico.

A relevância que os relatórios assumiram para a configuração da tese naquele momento foi determinante, pois desde então pude começar a falar novamente de cidadania sem peso na consciência. Ademais, essa aproximação que fiz das

atividades distintas agradou minha orientadora em nossa segunda reunião, para a qual fui presencialmente ao *campus* e pude explicar tête-à-tête quais elaborações mentais vinham delineando a partir do que já havia percorrido na pesquisa.

Após a reunião, em que me foi dado por empréstimo o livro *Ciência com Consciência* do Edgar Morin (2000), voltei entusiasmado com a validação da minha estratégia em radicalizar a fragmentação teórica, trazendo para o plano textual minha representação como sujeito fragmentado. Naquele momento começava a ganhar corpo a interface da problemática da fragmentação com a formação para a autoria e cidadania, e as *hesitações* não eram mais vistas só como um sentimento diante da necessidade de escolha, mas como um achado do meu processo de reflexão, conforme minha orientadora ressaltou.

A história da tese, nesse momento, teve mais uma alteração significativa quando, no mês de setembro de 2023, após uma das colegas estudantes da especialização ter desistido do curso, fui alocado em uma atividade prática de orientação de TCC junto às (os) estudantes de Pedagogia. Com isso, já tinha prevista até uma estruturação dos capítulos da tese, os quais representariam o que à época eu estava concebendo como dimensionalidade (a identidade performada em dimensões espaço-temporais). O primeiro capítulo, sendo destinado a fundamentação teórica apresentaria as discussões sobre a fragmentação e identidade à luz dos estudos narrativos autobiográficos. O segundo reuniria todas as produções textuais desenvolvidas na dimensionalidade acadêmica, o terceiro a discente (relatórios mensais da especialização) e o quarto a docente (com relatos da minha atividade no ensino superior. Para finalizar, haveria um capítulo derradeiro em que ficaria demonstrada forma com que foi desenvolvida a tentativa de reintegração.

Eu acreditava que tornando essa fragmentação evidente poderia *lidar* com ela teórica e objetivamente, o que contribuiria para minha formação como autor-cidadão (Barbosa, 1998), ainda mais em se tratando de um contexto em que se revelara a relação intrínseca entre docência, pesquisa e orientação apontada por Passeggi, Souza e Vicentini (2011). Com esse esboço em mente, fui a mais uma reunião presencial com minha orientadora e apresentei a ideia, que sofreu algumas alterações proveitosas, entre as quais ficou excluída a ideia de *dimensionalidade da docência no ensino superior*. Em substituição, minha atividade como orientador de TCC viria a ocupar não mais o espaço como estudos, mas propriamente como docência. Restava,

então, a formação do autor-cidadão hesitante na interface com o docente e pesquisador.

Nesse momento da história já havia, portanto, um projeto de tese, o qual seria divulgado em uma sessão de conversa no III Seminário de Pesquisa Narrativa organizado pelo GPNEF (Anexo IV), por meio de uma Carta Pedagógica endereçada aos estudantes. Salva a celeridade com que a carta teve que ser lida devido a situações inesperadas de reorganização do cronograma do evento, seu conteúdo cada vez mais se afirmava como uma estrutura convincente e coerente de enfrentar o problema envolvido na problemática.

Sendo assim, os contornos da tese passaram a se dirigir para refletir as questões espaço-temporais ocupadas pela identidade do sujeito, que formaria as dimensionalidades, e que me serviram para ter uma visão concreta de onde estavam alocadas minhas facetas como pesquisador e como docente, facilitando a identificação de alguns dos aspectos constituintes das práticas sociais desempenhadas em espaço-tempos diversos. Esse recurso me permitiu aprofundar os estudos sobre a identidade dos sujeitos a partir do diálogo com o livro *O Si-Mesmo Como Outro* de Paul Ricoeur (2014), o qual me permitiu entender com maior profundidade os tensionamentos entre as diferentes dimensões do sujeito e retomar a leitura da *Transcendência do Ego* (Sartre, 2024).

Aquele sujeito dicotômico, convertido em cacos de si ao ser fragmentado, encontrou nessa tese-ambiente a ocasião perfeita para uma resolução (teórico-prática) provisória. Pelo menos foi isso que considerei na ocasião de mais uma socialização das nossas propostas de tese (Anexo V) junto ao NEPEN, no dia 7 de dezembro de 2023, em que apresentei um desdobramento da estrutura diretamente anterior. Era uma solução que consistia em fazer um quiproquó, da seguinte maneira: 1. Na dimensionalidade acadêmica, colocaria sob investigação as questões espaço-temporais que influenciariam na formação integral do sujeito; 2. Na dimensão da vida, colocaria o foco na identidade multifacetada do sujeito; 3. E na dimensionalidade empregatícia, procuraria localizar os elos espaço-temporais e singulares que me constituiriam nas interfaces das três dimensionalidades. Como os colegas validaram a ideia projetada e deram até algumas dicas, segui nessa perspectiva, aceitando que minha tese estaria voltada ao estudo da Pesquisa-Vida-Formação de um Pesquisador Narrativo Autobiográfico (Anexo V), e que meu objetivo estaria próximo do seguinte: apresentar as marcas (objetivas e subjetivas) oriundas do Meu processo de

constituição como pesquisador-autor-cidadão, a partir da análise de seus elementos reveladores de interfaces (coerências e incoerências) entre as diferentes dimensionalidades.

Estando a solução do tensionamento entre as facetas estava resolvida temporariamente para mim, participei de alguns eventos nos quais aprimorava minha escrita autobiográfica, comportamentos, atitudes, ações de acordo com a perspectiva de vida de escolhi. Enquanto isso, procurava entender quais marcas se evidenciam ao passo que se desenvolve o percurso de constituição do pesquisador-autor-cidadão autobiográfico narrativo? – o que vinha assumindo como problema de pesquisa até o último e derradeiro momento de reorientação da tese como veremos adiante.

2.4. Um desdivisor de águas

Chego ao Sol, baixando, morrinhos. E erro a medida, pagando bem pouco. Metrô mais Uber recurso perdido. Verde, amarelo, azul e branco. Lilás, carmim, bordô e magenta. Laranja, rosa e verde-limão. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Se corro, na orla, não tendo destino. Pela ciclofaixa, voando baixinho. Rompi a barreira, voei de avião! Prédios, casas, casebre em milhar. Mansões, edifícios, por toda extensão. Comuniversidade, é demais, camarada! E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Bahia tão mística, por todo inteiro. No lago, ao centro, há três orixás. E Igrejas, museus e escolas-terreiro. Recursos, dinheiro e desigualdade. Político, policial, padre e irmão. Guerra do crime que lota a cadeia. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Salvador é metrópole de brasileiro. Muita gente a espremer lotação. Trânsito de ataque cardíaco. Campus, teatro e credenciamento. Gentileza, sorrisos e afetuosidade. A mão sua, a boca seca. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Congresso internacional, pela 10ª vez. Pesquisa Autobiográfica em foco. O melhor do globo em opção. São cheiros, gostos, vozes. Olhares, roupas, gestos. Sossego, conforto, tranquilidade. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Relembro do tempo, ora esquecido. Com todos os sentidos, vivi o evento. Por aquela magia, deixei me envolver. São cheiros, gostos, vozes. Olhares, roupas, gestos. Sossego, conforto, tranquilidade. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Franceses, latinos e tecnologia. Conferência, palestra, seminário. Sessão de conversa, particicoordenação. Acabou. Chuva, chuva. Check out, adeus mar e habitação. Salvador chora sua partida. E preto, negro, pardo e mulato. Mais nego, retinto, aço e mestiços. E eu só mais um, com tantos distintos.

Fabiano Pereira dos Santos

Chegamos a um ponto da trilha em que o ambiente pelo qual estamos seguindo adquire novas matizes de cores, em virtude transformação da forma de percepção do *meu lugar no mundo* pela participação no CIPA. O caminho que estamos percorrendo ao acompanhar a história da tese dirige nosso olhar para uma crônica que fiz a partir de uma memória da infância relacionada ao racismo (Anexo V) e o resumo expandido que apresentei na sessão de conversa (Anexo VI). Em certa medida, cada qual dos textos exerceu algum impacto no progresso de desenvolvimento da tese. Porém, ao pensar no sentido que eles despertam, não poderia deixar de adicionar um terceiro texto (Anexo VII) que produzi a pedido de um colega docente para um evento do Dia da Consciência Negra que ele estava organizando na escola em que trabalha. Os sentidos despertados por esses textos se cruzam especialmente por representarem dois momentos de ruptura de paradigma: (i) falar da minha negritude publicamente e (ii) transitar por outras esferas sociais.

Eu jamais esperaria que fosse diferente, mas estar entregue completamente à vivência acadêmica tem benefícios recompensadores de todos os esforços que possamos empreender. Acredito que essa tese, como o ambiente que é, absorva todos os sentidos impressos pelo seu morador natural, na mesma medida em que eu também absorvo seus sentidos. Em um ciclo virtuoso, estamos intimamente envolvidos pelos sentidos em comum que nos atravessam.

Pensando nisso, é perceptível que até esse ponto da nossa caminhada pouco falei da questão racial diretamente. Por outro lado, o efeito de reflexividade meu revelado na tese-ambiente já deixou algumas marcas que remetem a esse assunto. Basta notar a citação de Franz Fanon no entorno da problematização inicial relativa a fragmentação do sujeito para perceber que o habitante desse ambiente tem cor: uma cor a que chamam parda – que nem é negra por completo nem branca. Essa condição de *café com leite* foi motivo da invisibilidade da minha identidade racial durante grande parte da minha vida adulta, me permitindo transitar por ambientes que provavelmente outros colegas da mesma cor que eu pudesse ter maior dificuldade de acessar. É exatamente isso que percebia: enquanto estava em função docente ou como estudante tinha acesso a outras esferas sociais que membros da minha própria família, mesmo sendo brancos não teriam. A questão, portanto, não era somente a cor, correto?

Mais jovem, quando eu caminhava pelas ruas com roupas mais comuns algumas senhorinhas trocavam descaradamente a bolsa de braço, chegando até a atravessar a rua para evitar de cruzar comigo. Independentemente das cidades onde morei, cenas como essas se repetiram ao longo da minha vida, na rua, igreja, trabalho etc. Na crônica, cujo título é *Colorindo a Inocência* (Anexo 5), procurei promover um diálogo com a tese de um colega que iria ser qualificada. Nela, narro algumas lembranças das brincadeiras de criança refletindo sobre minha condição financeira e racial, destacando as primeiras impressões sobre a cor da minha pele diante de um evento traumático de racismo entre crianças. Produzir e ler publicamente aquele texto abriu uma porta há muito bloqueada por diversas estratégias de autopreservação, permitindo que Fanon e Maldonado-Torres participassem da construção desse ambiente comigo.

Esse caminho aberto com a escrita e leitura da crônica, além de dar vazão a algo estagnado em minha vida, também me inspirou a ir um pouco mais além, incorporando essa abertura acadêmica ao campo profissional. Um amigo me convidou como *professor de português*, negro, pesquisador, para fazer um texto dialogando com a temática do evento. Sob a nova forma de enxergar a questão, A síndrome de Estocolmo: consequências da negação do “nóis” foi uma carta pedagógica em resposta ao convite, mas que convidava os interlocutores a enxergar a necessidade de aceitarmos nossa cor de pele e nos identificarmos enquanto grupo. Utilizando-me da referência poética de Racionais Mc’s, uma exegese do poema me leva a radicalizar esse enfrentamento como um problema de saúde pública, uma síndrome a ser curada a partir da reunião do povo negro em torno de uma causa comum.

Minha atitude quase bélica do discurso teve o efeito positivo de me levar a reelaborar o questionamento do porquê de não poder acessar alguns bens e serviços para frequentar outras esferas sociais. Refletir sobre esse eu que reunia diversos predicados, inclusive de preto, fez com que Salvador e o CIPA surgissem com um cruzamento natural no caminho que se delineou nessa tese-ambiente. Foi assim, que eu acabei redefinindo meu lugar no mundo subvertendo sua gravidade ao voar pela primeira vez de avião e aterrissar em um lugar em que eu era só mais um negro entre toda uma multidão.

Durante algum tempo fiquei pensando em como expressar a qualidade das experiências que vivenciei no CIPA, procurando nelas alguns aspectos que remetesse a uma experiência fundadora que pudesse contar. Obviamente que não produzimos

a experiência original deliberadamente (Larrosa, 2018), mas sua transfiguração para a linguagem sem dúvidas é um ato intencional da consciência, voltado à comunicação da nossa percepção singular dos fenômenos (Sartre, 2024). Pensando dessa forma, poderia descrever várias experiências que passei em Salvador atribuindo a elas um valor fundacional com um sentido frágil e que me questionaria sobre isso posteriormente. Ademais, por qualquer lente com que observasse as diversas experiências vividas no entorno da viagem não seria capaz de captar a intensidade do meu envolvimento com os acontecimentos vividos lá. Acho até mesmo que a arbitrariedade linguística me impediria de causar um efeito representativo do conjunto de experiências vividas em terras baianas em um texto em prosa.

Esse impasse sobre como expressar de modo conjunto todas as experiências proporcionadas pelo CIPA trouxe a mim outra das minhas facetas, daquelas bem tímidas, mas que coube largamente na situação. Ricoeur abriu o caminho poético para a solução da aporia do tempo, do que resultou no tempo humano. Inspirado nele, usei uma solução literária da escrita de poemas para apresentar minha percepção sobre o evento e como isso refletiu no ambiente.

Olhar para a epígrafe desse tópico do capítulo revela um quadro de complexidade diante do envolvimento do agente-paciente com a experiência completa. Pensar na experiência da viagem como uma totalidade revela um ponto essencial que converge para esse momento atual da tese, que diz respeito à relação dialógica do sujeito com o ambiente. Heidegger (*apud* Marques, 2018) define o espaço como uma criação humana. Ricoeur (2010c) fala do tempo humano. Mas além do tempo, do espaço Salvador revelou-se um cenário multicolorido, diversificado em relevo, seres, recursos; multifacetado política, social e culturalmente; desigual, desequilibrado, bonito-feio; alto-baixo-médio-pequeno-grande; velho-novo; água-terra-vento-chuva-calor.

A solução literária deixa objetiva o que quero apontar na história da tese: seu significado se aproxima do conceito de meio-ambiente defendido por Reigota (2010), “como o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relação dinâmica e em interação (Reigota, 2010, p.14)⁶³. A definição do autor foge ao conceito de meio ambiente restrito à ecologia, como algo distante da sociedade. Para ele as interações entre os seres humanos e o espaço “implicam processos de

⁶³ REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2010.

criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (Reigota, 2010, p.14). Quer dizer, a cidade está dentro do meio ambiente, faz parte dele, como faces inseparáveis de uma mesma forma de sentido.

A dialógica dos sistemas naturais com os processos de ocupação e transformação do espaço é clara em Salvador, ao que se percebe pelos saguis se equilibrando nos fios de telefone, na iguana tomando sol na mureta a beira mar, elevadores e bondes superando os desníveis etc. O ambiente, no sentido que assumi em comum com Reigota (2010) sobre o meio ambiente, é esse em que o diverso convive, se tensiona, muda, transforma, deforma, reforma, se atrai, hibridiza. O ambiente é tudo o que compõem o caminho por onde o sujeito transita, inclusive ele mesmo enquanto corporeidade e os outros que compartilham contigo a aventura da vida. Ele é capaz de fazer com que uma diferença marcante da cor da pele muito sentida em outro lugar possa ser quase eliminada, como percebi em Salvador.

Por outro lado, o sujeito não é uma vítima completa do seu contexto, está em si o poder de transformação até mesmo do ambiente. Portanto, essa face reflexiva ambiente-sujeito explorada nessa tese-ambiente mais uma vez confirma a potência da reflexividade narrativa para resolver problemas complexos (Passeggi, 2021) e atuar na transformação de si (Josso, 2010).

Para chegar a essa consciência houve um evento determinante ocorrido no dia 17 do mês de julho, que resultou no redirecionamento da escrita, e ressoou na alteração do modelo estrutural anterior, cujos dados que serviriam à análise já estavam colhidos. Fui até a casa da minha orientadora para a sessão de orientação mais recente e passamos um dia agradável brincando com as crianças, tomando café e conversando sobre a tese. Durante a conversa, quando expliquei a estratégia da radicalização fragmentadora que pretendia aplicar na dimensionalização do sujeito, ela enxergou uma evidente contradição. Por isso, acertamos que a tese assumiria outra forma, não mais dividida nos capítulos conforme apontei anteriormente, mas distribuídos em quatro partes.

Na primeira das partes, como está no conteúdo da versão atual, há uma problematização introduzindo a temática e apresentando os fundamentos teórico-metodológicos e epistemos-políticos da pesquisa que são aprofundados ao longo do caminho. A segunda parte, em que estamos, apresenta um histórico da tese – em que fica evidente o caminho percorrido. A terceira – em que entraremos a seguir – meu

percurso de vida. Por último, é feita uma reflexão integradora a partir dos aprendizados identificados no caminho de todo o processo de pesquisa.

A princípio, a reestruturação me deixou demasiadamente preocupado, tendo em vista que eu perderia dois capítulos que eram constituídos por todo o material em anexo, com mais de 150 páginas autorais. Ao mesmo tempo, a felicidade e expectativa por estar próximo da qualificação da tese fez com que eu iniciasse bem rápido para dar conta da reforma no prazo combinado de um pouco mais que duas semanas. Esses estudos fizeram a convergência de Barbosa (2014), Arduino (1998) e Morin (2000) revelar o múltiplo como possibilidade real em todo seu esplendor, permitindo-me entender que aquela ideia problemática de dicotomização, fragmentação, quebras em cacos, a que o sujeito esteve submetido enquanto percorremos a trilha, também faz parte de nós – tese-autor.

E eu, sujeito multifacetado, me vejo envolvido em um ciclo reflexivo com o ambiente, no qual a ressignificação do mundo, dos outros e de mim mesmo, transforma a ambos: sujeito e tese. Ao transformar o que é sincrético, caótico, complexo, sem se reduzir a uma explicação rasa sobre tudo que está envolvido à elaboração dessa tese-ambiente me sinto em uma relação de intimidade com ela.

Autor e obra constituíram, sem embargo, a morada do ser (ambiente) na companhia de quem percorreu a trilha até aqui, então é nada mais justo do que apresentar-lhe nossa próxima jornada de descobertas. Faço algumas advertências antes que sigamos caminho: preferi usar HORIZONTES, ao invés de partes, porque eles não se separam, antes se unem ao olhar do observador; consequência disso, hei de concordar com o amigo baiano Léo, em sua recém-publicada tese (Rodrigues, 2024) de que “enquanto pesquisador, as minhas experiências de investigar e escrever me provocaram mudanças” (p. 18) e essas mudanças me impulsionam a aderir, a partir daqui, sua perspectiva a respeito da utilização do hífen *entre* os termos para uni-los (exemplo: *tese-ambiente/ambi-entetese*), então passo a grafar ou *ambiente* ou *teseambiente* – escolhi o primeiro modo de escrita, afinal isso há de revelar algo de mim.

Não sem consequências, *pesquisavidaformação* e *pesquisadodiscenciaorientação* se tornam palavras enormes, que imprimem alguma dificuldade de operacionalização, porém ainda não encontrei uma solução para isso além de criar algo relacionando com a ideia de multidimensionalidade da vida (Morin, 2000). Por outro lado, nesse estágio de desenvolvimento do texto é possível asseverar

que a solução poética empreendida com o uso da metáfora do ambiente aplicada à tese, a qual assumi em comum com Rodrigues (2024), Brito (2023) e Dorneles (2014), gerou consequências positivas.

Essas considerações nos lançam a um próximo movimento de ressignificação da tese, mais centrado na preparação dela para a etapa de qualificação. É esse limite poroso do estágio dos processos de desenvolvimento que ela passou a ser considerada não como um objeto, mas como uma morada do ser, um ambiente em que marco minha humanidade, ao passo que nos ressignificamos.

A percepção da potência ambientadora da tese foi algo percebido junto com minha orientadora, em nossa reunião de julho de 2024, quando ainda falávamos em termos de espaço-tempo, somente. Como mencionei anteriormente, aquele caminho que eu já considerava arregimentado, foi totalmente desconstruído, para ser ressignificado.

Mas foi no cascalho, na terra seca ou molhada que marcamos definitivamente como caminho que seguiria, não mais como uma via calçada, mas como uma via aberta pela necessidade: como aquilo que na infância chamava de trio (trilho). Foi ao mostrar o trio que caminhei pelo meu percurso narrativo, que também compõem essa tese-ambiente, que despertei o brilho no olhar da minha orientadora. Não foi pelo trio em si, mas pelas casas pelas quais mudei e que me levaram a trilhar esse caminho.

Casas essas marcadas por experiências fundantes, cada uma delas representativa de um momento decisivo de aprendizado, que se liga ao outros por meio do trio. Sendo assim, vejamos em que passo estamos nesse caminho, já que esta última é a forma que a tese assumiu até agora. É a ocasião de perturbar um pouco mais o leitor, colocando dentro dessa ambiente, cujo historicidade procuramos construir nessa parte, esse trio de que falei. Um trio que remete ao meu percurso de vida, norteado a partir das experiências fundadoras de aprendizado.

Ao final dessa trilha, temos um ambiente complexo ocupado por um sujeito multifacetado que se revela em toda sua intensidade. Autor e obra constituíram sem embargo a morada do ser (ambiente) na companhia de quem percorreu a trilha até aqui, então não há nada mais justo do que apresentar-lhes nossa próxima jornada de descobertas.

Ainda sob a utilização da potência metafórica, nesse próximo horizonte te convido a seguir por um atalho, ou desvio, que na infância chamávamos de trio, pelo percurso da minha vida. Caminharemos ainda por esse ambiente, tateando como

anteriormente para encontrar o melhor caminho, mas a multiplicidade de espaços-tempos que percorreremos exige que façamos opções. Afinal, é de uma vida de quarenta anos, praticamente, que estamos falando. Por esse motivo tomamos o trio pelos eventos que considereei (trans)formadores do meu destino, destacando-os como determinantes para que pudesse estar nesse ambiente *desdividindo*⁶⁴ minhas facetas identitárias.

Em detrimento do espaço-tempo disperso que encontramos antes da historização da ambiente, esse trio partirá de pontos de referência reconhecidos a priori. Independentemente do contexto em que tenham ocorrido, procuro utilizar as habitações por onde passei como marcos ambientais em que trajetórias de vida foram desenvolvidas. Doravante, a faceta acadêmica proeminente nos primeiros horizontes textuais se mistura, hibridiza com meu percurso de vida, e ambos, *autorobra* não saímos sem nos transformar. Por ora, vejamos o que esse trio nos reserva.

HORIZONTE OESTE

⁶⁴ Uso o menos processo de neologismo com que Manuel de Barros elaborou o desobjeto.

*Não há alterações significativas em relação à versão final da tese apresentada à banca.
(ver página 65 até 112)*

HORIZONTE SUL

*Novos horizontes
Se não for isso, o que será?
O que não tem fim sempre acaba assim [...]*

Engenheiros do Hawaii

1. Uma Tenaz Dialógica

Já que decidimos continuar com as atenções voltadas à esquerda, chegamos agora bem perto de onde saímos, para dar continuidade a elipse de evolução temporal da narrativa humana⁶⁵ que não nos deixa parados. No primeiro horizonte procurei advertir sobre o fato de que, se chegássemos ao terceiro horizonte, poderíamos ver a continuidade da história no horizonte anterior, mas não o fizemos. Pelo contrário, estamos quase a alcançar uma visão de 360° desse ambiente, sabendo-o desde sempre ilimitado a transformações, por causa do meu impacto reflexivo⁶⁶ durante o processo de escrita.

Inspirados em Celetin Freinet, com suas aulas-passeio⁶⁷ (Legrand, 2010; Sampaio, 1989, p. 15), e Paulo Freire⁶⁸, na procura pela situação limite (1989), percorremos até esse ponto (.) quase 40 anos de vida, dois estados, e quatro cidades onde morei. Apesar disso tudo, foram cerca de 230.000 caracteres com espaço, cada qual com 2,3 mm de espaço, o que gera um pouco mais de 500 metros de letras se estivessem em linha reta. Parece que não nos falta fôlego, até então, para que continuemos, mas se nos cansarmos basta tirarmos uma pausa para lembrarmos de alguns dos momentos vivenciados anteriormente.

Temos já dito que esse (a) ambientese que constituímos juntos teria uma finalidade pedagógica própria da narrativa autobiográfica, a partir da qual eu poderia desenvolver aprendizados e transformar a mim mesmo por intermédio da reflexividade narrativa (Passeggi, 2021), procurando integrar aquelas práticas sociais distintas que causaram tensionamento evidente entre os planos de vida acadêmico e profissional.

⁶⁵ Ver o conceito de tempo espiralar de Ricoeur (2010a).

⁶⁶ Falo da reflexividade narrativa.

⁶⁷ “Para ele ficou claro que o interesse das crianças estava lá fora, nos bichinhos que subiam no muro, nas pedrinhas redondas do rio” (Sampaio, 1989, p. 15). Por isso, Freinet propôs as aulas-passeio, de forma que, diariamente, os estudantes “safam todos juntos, passando pelas ruas estreitas da vila, parando um pouco para admirar o trabalho do marceneiro ou para ver e ouvir as marteladas fortes e firmes do ferreiro” (Sampaio, 1989, p. 15).

⁶⁸ De maneira parecida, a experiência de Angicos envolveu Paulo Freire (1989) no seio das práticas sociais daqueles trabalhadores analfabetos, buscando no próprio contexto em que estavam inseridas as situações-limite que impediam seu processo de desenvolvimento. A busca pelo tema gerador, portanto, pode ser considerada uma forma de caminhar junto com aqueles sujeitos, conhecendo de fato sua situação, aprendendo com eles quais eram os significados que compartilhavam.

Combinamos ainda que o caminho da mediação estaria assentado n@ ambiente propriamente dita (o), tomada como fonte e método autobiográfico narrativo de estudo do meu processo formativo, a qual passaria a assumir a quase materialidade do contexto do PPGEd – So e do NEPEN.

Tais combinados nos permitiram reconhecer, entender e ressignificar alguns processos, sentimentos, sensações, momentos, acontecimentos, desejos, expectativas etc. Inclusive o próprio caráter reflexivo ambiente-eu se sobressaiu em um ou outro momento do texto, o que desperta a curiosidade para a limitação da afinidade entre nós. Enquanto eu terei que finalizar minha identidade (semelhança) reflexiva com ela (e), ele (a) tencionará por me aprisionar em si, marcando um aqui agora na história. Missão ingrata da (o) ambiente, aparentemente. Como que imutável.

Está só na aparência esse problema, pois como vimos trabalhamos ao longo do texto todo com a ideia de que haja a implicação de pelo menos mais um segundo sujeito nessa relação significativa – você: leitor (a). Carregando além da lógica significativa que me reveste, temos uma lógica própria do (a) ambiente, mas essa lógica só pode ser ativada por uma terceira lógica, do (a) leitor (a) (Morin, 2000).

O trio que percorremos adensou ainda mais camadas de sentidos ao (à) ambiente e a mim, que puderam ser capturados pela leitura, por entre uma miríade de significados pouco acessíveis a maior parte dos meus conhecidos mais próximos, no entanto os sentidos que se manifestaram no leitor fogem alhures quando tento capturá-los. Não sei, por exemplo, como perceberam o destaque às formas de habitação que compõem os títulos do horizonte anterior. Com eles, logo de pronto, poderíamos fazer um condomínio, uma pequena vila, quiçá, caso tivessem se manifestado de maneira organizada; porém, a partir dessa metáfora espacial o primeiro que se destacou para mim foi que eles não se ajustam a uma espacialidade completamente coesa.

Como *flashes* de imagens que se projetam a consciência de maneira distorcida, pois são resultantes de eventos fundadores (Ricoeur, 2010), o trio é essencial para estabelecer ligação entre eles, de modo a representarem um percurso de vida. Concomitantemente, a ambientação em habitações, colocadas como elemento de coesão entre as trajetórias da vida, aparentemente, reveste o núcleo semântico das histórias de ainda mais complexidade.

Como vimos anteriormente, os ambientes evocam sentidos, refletem percepções, apresentam deslocamentos complexos, temporalidades intrincadas, eventos marcados por emoções e sentimentos decisivos que se desenrolaram ao longo da história (Heidegger, *s/a apud* Marque, 2018). A partir da organização por casas, pois, pareço ter encontrado o recurso mais apropriado para abranger a totalidade das trajetórias de vida pelas quais passei.

Temos de aceitar que mudanças de lares podem ser considerados por si só eventos carregados de sentimentos, muitas vezes traumáticos, daqueles que desencadeiam experiências inesperadas e podem gerar uma ideia de ruptura do sujeito em antes e depois da mudança. Por isso, a metáfora espacial das casas me permitiu constituir uma espécie de caminho que liga diferentes trajetórias de vida arregimentada por emoções e sentimentos que ficaram associados aqueles ambientes pelos quais transitei.

Esse trio que percorremos, não o fizemos em vão, pois a essência do trio é que se chegue a algum lugar, sem seguir todas as diretrizes que são pré-estabelecidas, sem exceção. Não obstante, o trio é a representação autêntica dos sujeitos para encontrar um caminho melhor do que aquele que é imposto. Quer dizer, ao construir um trio o sujeito deixa sua marca, uma leitura do contexto em que está inserido.

Sendo marca permanente da minha ambientese esse trio, vejo que suas idas e vindas e reconheço a impossibilidade da captura total do que sou. Mesmo assim, pensar em um atalho que liga essas diferentes trajetórias em uma totalidade constituinte do meu percurso biográfico (Delory-Momberger, 2009, p. 18 *apud* Abrahão, 2011) é uma preciosidade que não devo deixar passar. É o que corrobora Delory-Momberger (2009), quando afirma o seguinte:

[...] O percurso de vida é feito, não pela soma de trajetórias que se sobrepõem e se acumulam, mas por sua integração numa configuração de conjunto que é ao mesmo tempo psíquica (ela se refere a uma construção individual) e social (ela traz a marca dos contextos culturais e sociais nos quais ela se inscreve) (p. 18, *apud* Passeggi, 2015).

No total foram 20 casas ligadas em conjunto por esse *trio*, e demarcadas por momentos charneira repletos de experiências fundantes que impactaram diretamente na minha autorepresentação e *alteridade*⁶⁹ – imagem com os outros revelada pelos

⁶⁹ Trata-se de um neologismo com o qual procuro representar o poder que as coordenadas socioculturais do ambiente exercem sobre a identidade do sujeito.

vínculos intergeracionais e círculos de sujeito em torno de um interesse comum. Sendo compostas por diversas trajetórias, com uma ou outra se sobressaindo em determinados momentos, esse total de casas sem dúvida alguma demonstra um trânsito constante por lugares, ideias, pessoas, cheiros, sabores etc. e uma possibilidade de desenvolvimento de vivências únicas. Sendo inumeráveis os sentidos que podemos capturar dessa relação, para direcionar meu olhar prefiro ter uma objetivação do meu trânsito pelas casas, o que fiz por meio da seguinte imagem:

Imagem 03: representação linear do trio.



Fonte: organização própria.

O que primeiro destaco dessa sequência das casas, é que essa organização representa uma progressão centrada na evolução temporal, a qual parte da minha memória mais antiga e apagada até o momento presente, ness@ ambientese. Ora, mas todas as 20 primeiras casas são lugares que ocupam espaços, enquanto a ambientese não é um espaço. Quanto a isso já há possibilidades contrárias que apontam para a quase espacialidade que buscamos aqui pela utilização do recurso metafórico da ambientese, mas acredito que talvez esse possa nem ser o ponto mais importante para definir o que é uma casa.

Pelo que vimos em Heidegger (*apud* Marques, 2018) não basta que ocupemos um espaço para dizer que aquilo é nossa casa, é preciso que construamos uma relação com aquele espaço, que interagimos com ele, para assim transformá-lo no que chamamos popularmente de lar. Existe, portanto, muito sentimento e afeto envolvido no que transforma uma simples *morada*, ou contexto espaço-temporal, na *habitação do sujeito*, como fiz aqui. Observe também que algumas dessas 20 casas não me serviram de lar (por exemplo A Casa do Tio), outras deixaram de ser o meu

lar (A Casa do Pai), enquanto a ambientese, com certeza, sim, foi meu lar; e sempre será esse retrato de mim durante meu processo de doutoramento.

Pensando nessas nuances que a representação linear das casas poderia despertar, achei interessante elaborar uma outra maneira de fazer a representação desse meu trânsito pelo mundo. Fiz essa segunda representação, mais alegre, desde à primeira vista:

Agora que temos uma imagem que parece representar melhor meus deslocamentos, continuemos nossa caminhada, e como já deve ter observado, apesar da familiaridade que temos com alguns aspectos do ambiente, estamos novamente entrando em um percurso de *aventura reflexiva*.

Em uma primeira aproximação, prefiro destacar que somente em três das habitações morei “sozinho” (16, 18 e 19), enquanto nas outras moradias estive sempre com outras pessoas morando junto. É mais do que curioso que a figura da minha mãe tenha estado presente nas 10 primeiras trajetórias, mas nenhuma recebeu o nome dela, para minha surpresa. Embora atualmente quando vou visitá-la eu diga que vou à casa da mãe.

Meu pai, apesar do pouco espaço que ocupa com as casas 1, 3, 4 e 5, também aparece como uma figura determinante para as reviravoltas da infância, como um elemento surpresa ou objeto mágico determinante nos enredamentos constituintes da *alterimagem*. Percebo que durante muito tempo sua imagem ficou apagada da minha vida, mas sua presença, como vimos, sempre foi marcante. Senão ele não teria aparecido como um dos responsáveis diretos por todo o desencadeamento de relação que fizemos ao buscar a origem da tese. Então, podemos dizer que junto aos demais o ambiente me permitiu projetar a figura do meu pai, para ressignificar algumas questões do nosso relacionamento.

Outro ponto de destaque é a figura da minha avó⁷⁰, que aparece compondo o ambiente em seis momentos diferentes, quando foi a figura providencial e fonte do único abrigo que tínhamos. Vocês que chegaram até aqui comigo já me tem intimidade o suficiente para saber do meu temor pelas histórias de terror que minha avó contava na infância. Eram lobisomens, mãe-d'ouro, saci Pererê, casal de amantes perseguido por espíritos, namoros secretos em cemitérios que resultavam em criaturas monstruosas por não terem sido batizadas na Igreja Católica. Enfim, um imaginário fabuloso ressignificado pela cultura caipira pé-vermelho, pois ela e minha mãe eram naturais de Jacarezinho - PR.

Sendo todas figuras de autoridade, o vínculo intergeracional e transmissão das representações sociais que permearam minha infância tiveram influências diretas

⁷⁰ A figura dos avós é destacada em Josso e os elementos de ligação (nós) usados na metáfora da autora. JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 373 – 383, mai./ago., 2006.

deles. Se fôssemos uma família tradicional, como idealizei quando era criança, provavelmente minha avó não estaria representada com tanta evidência na minha vida, como procurei reforçar pelas duas casas maiores ao centro da imagem. Provavelmente não estariam também as figuras das minhas tias, do meu tio, do meu avô (que me ensinou a ver as horas) do seu Afro (que me ensinou a ver o mundo)... enfim, naturalmente nem eu estaria aqui para contar história sem minha avó!

O papel assumido pelos meus irmãos e amigos recebe grande destaque no que se refere às relações horizontais. Exceto quando a figura do meu pai esteve envolvida, cada uma das aventuras desencadeadoras de experiências fundantes teve a presença de algum deles, seja no seio familiar, seja nos coletivos adolescentes, estudantis ou profissionais.

Outra figura determinante para o desenvolvimento desse atalho de aprendizados foi a da minha filha. Da casa 13 até a 20, ela esteve direta, ou indiretamente, relacionada às escolhas tomadas no âmbito público e privado. Mas ela também cresceu e cada vez mais tem se tornado independente, progressivamente trilhando seu próprio caminho.

Parece, então, que restei eu, o eixo transversal de todo esse atalho que não deixa que a unidade se perca, o ponto em comum que se manteve mesmo sob as adversidades enfrentadas em momentos charneira próprios de uma trajetória improvável (Passeggi, 2015) de ascendência exitosa por meio da educação, como é a minha. Imagine-me como a fonte e ligação entre essas diferentes casas, acontecimentos, ações e pessoas: um protagonista autobiográfico. Um eixo central que reúne tudo isso em torno de uma totalidade encurtada pelo trio. Todavia, reconheçamos, esse trio apresentado é ineficaz para capturar a totalidade dos sentidos atrelados a mim. Afinal, o que sou isso que anuncio como eu, me, mim, sujeito ou si?

Para problematizar a relação desse sujeito que se anuncia como me, mim ao passo que insurge como si, para perder-se na fragmentação do eu, recorri inicialmente aos estudos de Sartre (2024), a fim de refletir sobre o processo de transcendência do ego. Já na primeira página de discussão, somos esclarecidos sobre a dupla manifestação do ego, como eu (*je*) e *moi*. Para o autor, “o ego não está nem formalmente, nem materialmente *na* consciência, ele está fora, *no* mundo; é um ser do mundo, como o ego do outro” (Sartre, 2024, p. 14).

Sendo entendido como algo transcendente à consciência, um habitante dela, a captura do eu se caracterizaria por ser algo declaradamente inútil, e até mesmo nocivo, pois a própria personalidade do eu estaria marcada pela formalidade de algo tão abstrato. Em suas palavras: “a concepção fenomenológica da consciência torna o papel unificante e individualizante do Eu totalmente inútil”. [...] Ele é para o eu concreto e psicofísico aquilo que o ponto é para as três dimensões: ele é um *Moi* infinitamente contraído (23 -24).

Esse excerto final se torna bastante intrigante por evidenciar um efeito de inferiorização do eu abstrato diante da insurgência de um *moi*, encarnado, existente. Recordemos disso mais adiante, por ora, não esqueçamos da diferença da utilização do eu apontada por Sartre, ainda mais em se tratando da perspectiva de pesquisa que adoto aqui em que empreendemos uma luta políticoepistemológica em favor da manifestação textual do eu no discurso.

Pelo que entendo, não era empreendimento de Sartre calar esse eu discursivo, mas enfatizar a centralidade da consciência no processo de unificação de si. Ademais, são recorrentes os indícios deixados por Sartre quanto a insurgência desse *moi* (meu-eu, meu-próprio) dada sua importância em relação a existência da consciência entre outras consciências distintas. Parece haver semelhanças diretas que fazem remeter o *moi* sartreano ao si mesmo ricoeuriano.

Nesse entroncamento que o sujeito tomou, mirarmos nosso olhar em direção ao si, procurando encontrar nele maiores aproximações do que seria essa consciência encarnada entre outras consciências encarnadas.

2. Desfragmentação no Processo de Pesquisa Acadêmica

Isso exige a emergência do condenado como um agente de mudança, como alguém que evita a tentação de fazer das atividades do pensamento e da criatividade zonas de refúgio da colonialidade (2018).

Maldonado-Torres

Desde o Horizonte Norte, cada vez mais me apoio na complexidade da minha própria vida para repertoriar a reflexão sobre o sujeito fragmentado, até esse ponto do texto representado por um ego incompleto, um "eu" deteriorado. O que me moveu foi um desejo de conciliar minhas diferentes práticas sociais em torno de algo coerente,

contra a corrente que nos impele a nos desdobrarmos em diferentes personalidades ao longo das nossas carreiras, anos letivos, semestres, dias de aula.

Esse desejo se traduz em um objetivo que não poderia deixar de passar pelo necessário descortinamento dos fatores envolvidos na aceitação da fragmentação do sujeito. Termos problematizado com Sartre o anúncio do eu não reduz a responsabilidade de investigar seu correlato *moi*, que contribui para a constituição do *ego* (Sartre, 2024).

No intento de analisar a relação do eu com o sujeito, a discussão anterior nos fez perceber alguns questionamentos que podem ser feitos à necessária manifestação do eu do ponto de vista fenomenológico. Por outro lado, mesmo sendo apontado como um nauta que é produto da consciência, uma transcendência, esse eu não é negado. O que se percebe, além da posição privilegiada em que a consciência é colocada, é que o *moi* parece assumir maior importância do que o eu em Sartre (2024), talvez até ofuscando-o.

Disse anteriormente que percebi algo em comum entre o *moi* de Sartre (2024) e o si de Ricoeur (2014), uma discussão que parece ser oportuna nesse momento. O primeiro referindo-se, conforme nota do tradutor, a um eu-mesmo, meu-eu, eu-quanto-a-mim, ou seja, como algo substantivado; enquanto, conforme caracteriza Ricoeur (2014), “dizer si não é dizer eu. O eu se põe – ou é disposto. O si é implicado a título reflexivo em operações cuja análise precede o retorno para ele mesmo. Nessa dialética entre análise e reflexão enxerta-se a dialética entre o *ipse* e o *idem*” (p. XXXIII).

O si, desse ponto de vista, se apresenta como uma síntese entre a identidade *ipse* (marcada pela atualização) e a identidade *idem*, ou mesmidade, marcada pela permanência como os outros. Por se apresentar dessa forma, o “si supõe a totalidade de um mundo que é o horizonte de seu pensar, de seu fazer, de seu sentir [...] Não há mundo sem um si que nele se encontre e nele aja, não há si sem um mundo praticável de algum modo” (Ricoeur, 2014, p. 366).

O si, de acordo com o autor, reúne todas as características humanas apontadas desde o início do Horizonte Norte, sendo mais caracterizado pela sua relação com os outros que propriamente por si mesmo. Trata-se de um si encarnado e com uma dupla consciência (julgadora e atuante) que se realiza na alteridade, junto aos outros. Seu estatuto como sujeito diz respeito aos predicados psíquicos e físicos que lhe possam ser atribuídos, tal como a sua própria identidade narrativa (Ricoeur, 2014).

Pelo que podemos absorver, as várias denominações para o que chamamos de eu em nossos discursos autorreferidos e seus equivalentes me e mim suscitaram ainda mais termos referentes a dimensões do nosso ser. Nesse empreendimento, nos deparamos com a inevitável alteridade do sujeito, pois este acaba por definir-se como um si mesmo entre os outros, um sujeito no mundo. Para mim, a ideia desse sujeito mutilado, desse *ego* sem um *eu*, ou um si sem o *ipse* é algo, como disse anteriormente, que precisa ser desnaturalizado, mas por ora nos centremos principalmente a presença física do sujeito do mundo, fazendo um desvio pela teoria decolonial.

3. O Sujeito e Nosso Projeto Decolonial

Maldonado-Torres (2010) diz que o evento da chegada a continentes desconhecidos habitados por outros povos que não tinham ligação cultural nenhuma com os europeus foi “um ponto de partida para essa modernidade [...] que quebrou com, ou pelo menos começou a tornar irrelevante, a noção de uma cadeia que conectava todos os seres ao Divino” (p. 43). Maldonado-Torres atribui ao reconhecimento de diferenças referenciais fundamentais observada pelo europeu durante a chegada ao novo mundo a desestabilização dos sistemas simbólicos do europeu *das luzes*, o que provocou uma catástrofe metafísica.

A história do Brasil é exemplar ao demonstrar como esse processo se manifestou, como é bem retratado na Carta do Descobrimento de Caminha, quando se menciona a falta de Lei, Rei e Fé, bases da organização europeia ocidental, porém sem consoantes fonéticas na língua do povo nativo que pudesse até mesmo representar esses conceitos. Como vemos em o Povo Brasileiro (Ribeiro, 2006), as formas de se tentar resolver essas situações com os nativos foram diversas, se manifestando desde o extermínio em massa até as lógicas de cunhadismo elaboradas na região de São Paulo de Piratininga, mas pode-se dizer que houve inequivocamente um processo de incorporação do nativo a cultura geral estimulado pelos Jesuítas.

Ademais, desse contato e conseqüente comparação dos modos de vida foram elaborados marcadores de civilização relacionados a conceitos como progresso, soberania, riqueza, os quais tinham como parâmetro a cultura ocidental, a partir dos quais seriam estabelecidas as bases de identificação de classe, gênero, raça e sexualidade, parametrizados na cultura ocidental, como definidores civilizatórios. Quer dizer, esse caráter paradigmático estabelecido no âmbito do sistema colonial,

enquanto uma maneira performática de implementar a nova maneira de ser no mundo, “não se refere somente à imposição dos papéis de gênero ocidentais sobre o colonizado, como também à combinação dessa prática com as múltiplas formas de desgenerificação e regenerificação [...]” (Maldonado-Torres, 2018, p. 47).

Se durante a época da descoberta dos Novos Continente o interesse esteve voltado a exploração imediata dos recursos minerais e naturais, e já nessa época os povos originários tinham estratégias diversas para evitar formas de aculturação pelas práticas extrativistas massivas dos europeus fugindo, se suicidando etc., quando o interesse se voltou para novas formas de exploração colonial, como agricultura, as coisas ficaram evidentes que não seria possível submeter o povo em massa.

Nesse contexto, o sequestro e escravização em massa do povo do continente africano se mostrou como uma saída viável para aquele europeu esclarecido, mas esses não passaram pelo processo de incorporação tão rápido. Desde sua captura, até as formas com que lhes eram impostas as estratégias de submissão, os povos africanos que chegaram foram submetidos ao que Maldonado-Torres (2010) chama de paradigma bélico. De acordo com o autor, o passado da Europa foi marcado por exemplos dessas formas brutais de imposição do poder, a exemplo da expulsão dos mouros da Península Ibérica entre os séculos XII e XV, cujos sangrentos combates empreendidos entre os oponentes deram origem ao que o autor chama de paradigma bélico. De tal feita que caberia ao povo europeu ocidental reorganizar-se jurídica, política e economicamente em virtude da necessidade de colonizar os nativos das terras encontradas e implantar, além do paradigma colonizante, também a submissão subjetiva no povo escravizado.

O colonialismo, “compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais”, se diferencia, ao mesmo tempo que comporta todos os efeitos oriundos do contato e exploração dos colonizados, na medida em que implementa uma lógica colonial nas relações humanas. Assim, aos povos colonizados, além da colonização espacial, foi imposto o paradigma colonial, centrado no colonizador, que explicaria a emergência do que Maldonado-Torres (2018) classifica como situação de subontologia dos povos nativos. Nesse novo paradigma, por uma questão de essência dessa nova ordem mundial, uns sujeitos se achariam amparados amplamente para explorar e exterminar os outros seres que considerassem inferiores.

Ao passo que se estabelecem modelos normativos de homem e mulher civilizados, quanto ao gênero, raça e sexualidade, nesse contexto, o “extermínio,

expropriação, dominação, exploração, morte prematura e condições que são piores que a morte, tais como a tortura e o estupro [...]” se tornam permanentemente justificados e legitimados, como se fizessem parte da “ordem percebida da natureza e do mundo”. Dessa maneira, “não somente terras e recursos são tomados, mas as mentes também são dominadas por formas de pensamento que promovem a colonização e a autocolonização”. (Maldonado-Torres, 2018, p. 48).

Em decorrência disso, a desocupação de um território, independência econômica ou política, cumpriria somente uma etapa no processo de independência, pois o simples fato de a descolonização formal ser documentada pela história oficial não implicaria no cessar dos seus efeitos no Brasil pós-colonial, por exemplo. A colonialidade, para ser mais específico, está embutida atualmente, a que ora Hall (2006) se referiu como pós-modernidade, e que “mesmo na ausência de colônias formais” Maldonado-Torres (2018) chama de Modernidade Ocidental.

O autor acrescenta ainda o seguinte que “o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber. [...]” (Maldonado-Torres, 2018, p. 50). Dessa forma, não há como negar que a colonialidade repercute em todos os sentidos psicofísicos que o sujeito possa evocar, interferindo nas representações sociais de si e do mundo.

Para ele, as formas como experienciamos a subjetividade e sociabilidade humana impacta nas formas como concebemos nossas relações no mundo, mas também de como as praticamos por meio do que somos (tempo, espaço, subjetividade), sabemos (sujeito, objeto, método) e podemos (estrutura, cultura, sujeito). O sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (Maldonado-Torres, 2018, p. 49): ele é um condenado a reproduzir a visão de mundo colonializada. E essa cerceação das possibilidades de “poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno” (Maldonado-Torres, 2018, p. 51).

Diante dessa situação trágica a que nos vimos novamente submetidos, enquanto sujeitos que somos, somos incentivados a refletir de forma escrita sobre nossas concepções de tempo, espaço, conhecimento, subjetividade para romper com a lógica de reprodução do paradigma colonial combater os efeitos da separação

ontológica e da catástrofe metafísica (Maldonado-Torres, 2018, p. 55) “em direção a outras formas de entender a experiência humana” (Maldonado-Torres, 2018, p. 42).

Foi o que fiz ao longo de todo esse nosso caminho juntos, buscar uma compreensão de uma questão ontológica relacionada diretamente a tensionamentos gerados pela interação entre planos de vida. Fiz isso de “corpo aberto”, apresentando minha experiência subjetiva, a qual percebi que era compartilhada por outros colegas da academia. Precisei, para isso, suspender o juízo, avaliar possibilidade, percorrer caminhos desafiadores, e que deixaram marcas – ficaram marcados nessa tese.

Se estava em busca de conscientização (Freire, 1989), de reunião de faces distintas, por meio das minhas *reflexões sobre o processo formativo do sujeito multifacetado (pesquisador[do]discenteorientador), a partir da identificação de marcas suscitadas mediante reflexividade narrativa autobiográfica desenvolvida em contexto complexo*, encontrei novas dimensões do sujeito, com as quais dialoguei e me incentivaram a montar minha própria dimensão reflexiva.

Na ambientese, o que eram fragmentos transformei em faces, cada face com suas próprias *desdimensões*. Não é sua ilusão, portanto! Parece que quando estamos cada vez mais perto, mais horizontes encontramos.

4. A importância do registro e organização da documentação: fragmentação e reintegralização

Nesse momento em que estamos quase completando um ciclo pelos quatro horizontes desse ambiente é necessário direcionar a atenção para aquilo que representou a problemática no início do texto, qual seja, localizar as marcas emergentes do processo de formação do sujeito multifacetado (pesquisador-[do]discente-orientador), situado em ambiente complexo, se revelam mediante reflexividade narrativa? Pretendo fazer com que essas marcas apresentem aquele que parecia estar guardado em caixa no sujeito multifacetado (pesquisador-[do]discente-orientador) trazendo essa faceta para discussão a partir dos materiais que juntei para representar o plano de vida discente *lato senso*.

Nesse ponto, também podemos compreender melhor a função formativa dos registros documentais que reuni ao longo do processo de doutoramento, inicialmente dividindo-os em dimensionalidades, depois em planos de vida, para chegar à conscientização sobre a intrincada dialogia entre eles. Foram três principais momentos envolvidos na elaboração e uso dos documentos nessa tese. O primeiro deles é o da

produção, sob condições determinadas pelas situações práticas dos CAH da academia *stricto sensu* e (do)discente *lato sensu*. O segundo é referente a reunião dos documentos por afinidade relativa ao plano de vida, o que abre a porta para diversas práticas sociais desenvolvidos nos CAH referentes ao plano de vida. O terceiro trata da reflexão a partir da leitura dos documentos.

Desde a produção até a reflexão, pelo menos 3 *planos* de reflexão podem ser desencadeados: sobre o prefigurado (mimese I), sobre a configuração (mimese II) e sobre o configurado (mimese III). Enquanto as discussões anteriores nesse horizonte trataram do plano prefigurado, um cenário complexo capturado pelo texto dificulta no segundo nível a escolha dos critérios de organização. Cronologia, importância, valor social, político etc., como escolher quais textos irão compor o conjunto demanda um processo reflexivo intenso, como pudemos notar no Anexo I e no Horizonte Oeste. Também foi o que percebemos claramente aqui no ambiente, com a itinerância⁷¹ que fizemos até chegar aos planos de vida que os agrupariam retratada no segundo horizonte.

No processo de organizar meus documentos de pesquisa no Horizonte Norte, percebi que essa tarefa transcende a simples catalogação de dados. O exame atento dos registros acadêmicos desencadeou uma série de reflexões profundas sobre meu percurso formativo (Horizonte 3) e minha identidade como pesquisador. Ao retomar cada material, senti que não só revivia aquelas experiências, mas também as refigurava (Ricoeur, 2010a), dando novos significados aos ambientes, ações e acontecimentos passados.

Esse processo de organização documental pode ser comparado ao trabalho de um cartógrafo reunindo referenciais aparentemente externos, as vezes até desconexos, em uma mesma forma de representação, que corre o risco de ser inútil, como mostrou Jorge Luis Borges em *Sobre o Rigor da Ciência* (1938). O cartógrafo, tal como o pesquisador, no entanto, não fica somente na etapa de coleta de dados. É preciso que os dados sejam analisados, que se faça uma reflexão sobre esses dados para que eles se deixem revelar qual seu elo na cadeia de eventos quaisquer que sejam.

Uma parte entre o todo da minha trajetória acadêmica, a “leitura de corpo aberto” (Maldonado-Torres, 2018) que desenvolvi no Horizonte II, ao revelar a

⁷¹ Para usar o termo aplicado por Brito (2023) em outro contexto.

historicidade da tese, elevou-a/me para outro patamar reflexivo. Aquele momento, o que antes parecia um amontoado de texto agrupados somente sobre o título e alinhados por ele, passou a ter uma organização, que muitas vezes até fugiu à cronologia. Organizados em conjunto, após uma reflexão sobre os sentidos que emanam deles, cada texto parece perder sua independência, para inseri-lo na cadeia de pertencimento junto a outros textos, constituindo uma totalidade narrativa (Ricoeur, 2010a).

Observemos que houve uma (1) reflexão sobre uma experiência inicial, ressignificada por via (2) narrativa autobiográfica escrita (autobiografização), para se entregar a um terceiro movimento reflexivo de (3) organização no conjunto de documentos. Depois da organização, ou concomitantemente, há uma (4) nova ressignificação a partir da leitura sensível (Ardoino, 1998) e o que gostaria de chamar de (5) “escrita de corpo aberto” inspirado por Maldonado-Torres (2018), quando procurei demonstrar os movimentos reflexivos que estava tendo à medida que os disparava – algo parecido com o que fazemos aqui a um nível reflexivo ainda superior, em que procuro compreender o processo como um todo.

Evidentemente que processos cognitivos complexos são despertados, mas, como fiz com o poema ao CIPA, Salvador, Bahia, nesse texto, os recursos narrativos nos permitem lançar mão de diversos artifícios não previstos em outras fôrmas. Nessa tese, a ideia de uma identidade multifacetada e multidimensional nos leva a refletir sobre a natureza dinâmica e em constante evolução da nossa trajetória acadêmica, por extensão do nosso plano de vida acadêmico e nossas práticas sociais nessas idas e vindas reflexivas. Nesse caminho, como eu posso deixar de dizer que o plano de vida discente não constitui também o meu processo formativo se, pelo que vimos nos três horizontes anteriores, ele aparece fortemente marcado, podendo até ser considerado como o motivo fundante dessa tese, lembremos da ocasião da mensagem do meu pai.

Quanto a isso, devo reconhecer que minha experiência na orientação de TCC talvez tenha alguma relação (subliminar) com a elaboração inicialmente de um espaço-tempo (em conversa com a orientadora) e posteriormente da ambientese. Falar de espaço-tempo a partir do ambiente virtual de aprendizagem abriu um novo leque de relações para as quais eu não tinha me dado conta, mas que abriram uma série de recursos e ferramentas que abrem um leque de possibilidade didático-

pedagógicas, ampliando as possibilidades do ambiente de demonstrando concretamente sua manipulabilidade.

Em contrapartida, existem, como mencionei anteriormente, dispositivos norteadores que direcionam a ação dos facilitadores, como somos chamados, para garantir alinhamento entre os processos. Salva uma ou outra diferença nas condições de acesso, então, todos os estudantes teriam possibilidade de avançar de maneira parecida nos processos de escrita de TCC, porém uma leitura rápida dos Relatórios 7 até 12 (em anexo) demonstra que uma mesma abordagem de mediação, os mesmos recursos, as mesmas ferramentas, em suma, o mesmo ambiente virtual, podem minimizar, mas não vão eliminar os efeitos da distância transacional (Moore, 2002), como percebi na situação em que um grupo não acolheu uma colega e as consequências tiveram desdobramentos inesperados, os quais exigiram reflexões sobre aspectos importantes na construção do ambiente, como a colaboração entre os membros de um grupo, a cooperação entre os docentes e gestores, e a corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos no processo.

Isso reforça o fato de que o ambiente é fundamental também na organização, basta lembrar que produzimos, transformando o mundo a nossa volta ao organizá-lo de outra forma (Morin, 2000), mas principalmente na reflexão o ambiente é essencial. Documentos são só documentos, sem vida. Como já disse em outro momento, temos a necessidade de um terceiro elemento, de uma outra lógica comigo no ambiente, é só assim que um documento vira documento, que uma legislação se converte em tal, que uma literatura pedagógica ganha sentido. Só na prática social, portanto, que os documentos assumem seu potencial significativo máximo. Assim é que, ao fazermos pesquisa autobiográfica, no ambiente acadêmico, o que eram documentos se converte em dispositivos narrativos. Isso faz perceber que esses dispositivos estão presentes não apenas nas interações com outros pesquisadores e orientadores, pois podem surgir das práticas sociais originais.

Pautada em Passeggi, Delorry-Momberger e Josso, Brito afirma o seguinte:

Dito de outra forma, “dispositivos” são os movimentos (tempo/espço/ação), tanto aqueles intencionalmente pensados/planejados, negociados horizontalmente, por meio de diálogos, contratos e consensos, na relação com os sujeitos que compõem as pesquisas na abordagem (auto)biográfica, quanto aqueles que emergem/se configuram durante o processo de escuta sensível (Josso, 2004), desde que assumidos enquanto constructo coletivo por todos os envolvimento no processo de investigação (Brito, 2023, p. 95).

A noção de “dispositivos” em Brito (2023) está intrinsecamente ligada à ideia de criação e manutenção de espaço-tempos de aprendizagem e desenvolvimento contínuo. Esses espaço-tempos são moldados por interações horizontais e negociadas, onde o diálogo e o consenso são fundamentais para a construção do ambiente e do conhecimento contextualizado. Penso, portanto, que os dispositivos se aproximam metaforicamente das “faíscas” que fazem o fogo arder, mas para que ardam é necessário que exista alguém para acender a chama junto com tudo aquilo que traz de sentidos a respeito de si, dos outros e do ambiente.

Ao chegar a esse estágio do caminho, inúmeras marcas a mais que aquelas com que me apresentei no nosso primeiro encontro passam a me anunciar como o uso da metáfora para resolver um problema teórico-prático; a reflexividade narrativa para me projetar na ambientese, com o que pude transformar um gênero secundário do discurso marcado pela burocratização secular da academia; a elaboração de uma identidade narrativa, pela mediação narrativa da ambientese; a utilização dos dispositivos narrativos para disparar diversos níveis reflexivos; a reflexão sobre os processos cognitivos – metacognição; a proposição de um dispositivo reflexivo narrativo autobiográfico; a disposição para a transformação de si e do texto (identidade) pelo processo de “escrita de corpo aberto”, que proponho inspirado em Maldonado-Torres; a completa complexidade que envolve o processo formativo.

Essas são algumas das marcas que se anunciaram para mim como pontos de destaque dessa caminhada, a partir das quais, como sabemos, poderíamos fazer análise sempre mais aprofundadas mirando o próprio todo (Morin, 2000) estabelecendo novas perspectivas, novas formas de entender o que nos constitui, mas inevitavelmente cada reflexão vai despertar novas reflexões, próprias do nosso processo contínuo de vir-a-ser, para além até daquilo que projetamos sobre nós mesmos. Nos reconhecer na alteridade (conosco, com os outros, com o mundo) é o que nos livra de um solipsismo absoluto e nos impulsiona para o social, permitindo

que nossas reflexões sejam também importantes para outros que nos constituem, mesmo sem conhecê-los pessoalmente. É disso que saio convicto desse ambiente.

Então, façamos isso, continuemos caminhando com o olhar voltado à esquerda, olhando para o Norte, para nos apropriarmos de tudo que é bom e ressignificar os impactos daquilo que não foi, como tentei fazer por meio dessa primeira caminhada que completamos. Foi assim que o movimento Antropofágico nos ensinou a respeito das artes, e que a cultura marginal alavancou ao nível mais elevado. E desejo muito que as Narrativas Autobiográficas também possam nos impulsionar, integrando o que é bom, ressignificando o que foi ruim, mas, sobretudo, deixando a vida existir sem barreiras, sem reduzir *formas a fôrmas*⁷² que nos limitem a qualquer formato.

E é dessa forma que eu queria iniciar nosso novo percurso: mirando para o Horizonte Norte e procurando entender quais outras marcas se apresentaram na minha formação e em mim que exigem uma suleirização do nosso pensamento para um melhor entendimento? Qual a implicação da colonialidade⁷³ no desenvolvimento da representação fragmentada do sujeito? Quais outras discussões esse ambiente provoca? Enfim, completar esse percurso não encerra o caminho, mas se soma em experiência, para mim e para você, a qual poderemos reinterpretar à luz de novos questionamentos sempre que sentirmos falta desse ambiente acolhedor que não só estivemos juntos por um tempo, mas que construindo-o, habitamo-lo.

⁷² Faço referência ao poema Os Sapos de Manuel Bandeira.

⁷³ Conforme Maldonado-Torres (2018).