

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

ANTÔNIO CÍCERO DE ANDRADE PEREIRA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES E
(TRANS)BIOGRAFIZAÇÃO EPISTOLAR: DIÁLOGOS ENTRECRUZADOS E
MODOS DE NARRAR EM *ESPAÇO*TEMPOS DE PESQUISA-VIDA-FORMAÇÃO**

Sorocaba/SP/Brasil – 2026

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

ANTÔNIO CÍCERO DE ANDRADE PEREIRA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES E
(TRANS)BIOGRAFIZAÇÃO EPISTOLAR: DIÁLOGOS ENTRECRUZADOS E
MODOS DE NARRAR EM *ESPAÇO*TEMPOS DE *PESQUISA-VIDA-FORMAÇÃO***

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

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

Coorientação: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina da Silva Rodrigues

Pereira, Antônio Cícero de Andrade

Desenvolvimento profissional de formadores de professores e (trans)biografização epistolar: diálogos entrecruzados e modos de narrar em espaçotempos de pesquisa-VIDA-formação / Antônio Cícero de Andrade Pereira -- 2026.
180f.

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

Orientador (a): Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux

Banca Examinadora: João Batista dos Santos Júnior, Aline Machado Dorneles, Tiago Ribeiro da Silva, Guilherme do Val Toledo Prado

Bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Cartas Pedagógicas. 3. Narrativas (Auto)Biográficas. I. Pereira, Antônio Cícero de Andrade. 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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Antônio Cícero de Andrade Pereira, realizada em 27/02/2026, tendo como resultado **APROVADO** por unanimidade pelos membros da banca examinadora listados abaixo:

Comissão Julgadora:

Prof(a). Dr(a). Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux (UFSCar) – Orientadora

Prof. Dr. João Batista dos Santos Junior (UFSCar) – Membro interno

Prof(a). Dr(a). Aline Machado Dorneles (FURG) – Membro externo

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP) – Membro externo

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva (INES) – Membro externo

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES E
(TRANS)BIOGRAFIZAÇÃO EPISTOLAR: DIÁLOGOS ENTRECRUZADOS E
MODOS DE NARRAR EM ESPAÇOS TEMPOS DE PESQUISA-VIDA-FORMAÇÃO**

Texto de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, do *campus* Sorocaba (PPGEEd-So/UFSCar), como um dos requisitos básicos para obtenção do título de Doutor em Educação. Sorocaba/SP, 27 de fevereiro de 2026.

Autor: Antônio Cícero de Andrade Pereira

Orientadora e Presidenta da Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux (UFSCar)

Coorientadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina da Silva Rodrigues (Unipampa)

Banca Examinadora (Titulares):

Prof.^a Dr.^a Aline Machado Dorneles (FURG)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (Unicamp)

Prof. Dr. João Batista dos Santos Junior (UFSCar)

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva (INES)

Banca Examinadora (Suplentes):

Prof.^a Dr.^a Niedja Maria Ferreira de Lima (UFCG)

Prof.^a Dr.^a Regina Magna Bonifácio de Araújo (UFOP)

Prof.^a Dr.^a Renata Prenstteter Gama (UFSCar)

Identificação e informações acadêmicas do estudante:

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-8835-7220>

- Currículo lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3821129664160236>

*Dedico esta tese de Doutorado a minha
mãezinha, Sr.^a Celia de Andrade Pereira,
por ser minha maior inspiração e dona do
meu amor incondicional.*

“Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”

(Franco Ferrarotti, 2010, p. 45).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a quem escolho chamar de *Olodumarê*. Agradeço também aos Orixás, aos meus ancestrais, aos que vieram primeiro abrindo os caminhos, para que pessoas como eu possam sair de experiências formadoras similares de cabeça erguida e orgulhosas por suas conquistas.

Agradeço à minha mãe, Sr.^a Celia de Andrade Pereira, meu amor eterno. Foi ela quem me gestou, amamentou, cuidou, educou e me amou/ama incondicionalmente.

Ao meu companheiro de vida, Gustavo Fuenzalida, por me acompanhar de lá para cá, daqui para lá e de volta para aqui. Sempre me apoiando e me incentivando a seguir em busca dos meus sonhos.

Às minhas irmãs, Ana Célia, Ana Cláudia e Ana Carla e ao meu irmão, Wladimy, pois foram eles que me ensinaram sobre o poder do amor fraterno e da união familiar.

Às minhas sobrinhas, Ana Carolina e Ana Cecília, como também aos meus sobrinhos Alisson, Leon e Davi. São meus amores, como se fossem minhas filhas e meus filhos.

Ao meu pai, sr. João Sena, pelos raros momentos, porém sinceros, em que estivemos juntos e demonstramos afeto.

Aos meus parentes, em especial à minha tia Izabel e ao meu tio Gonzaga, que me viram crescer e sempre estiveram próximos da minha família.

À minha orientadora, professora Dr.^a Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux, por acreditar no meu potencial como professor-pesquisador e me acolher em seu grupo de pesquisa, o NEPEN, depois de ter sido reprovado em tantos processos seletivos que quase perdi a conta. Gratidão por tudo!

À minha coorientadora, prof.^a Dr.^a Ana Cristina da Silva Rodrigues, por todos os ensinamentos acerca das Cartas Pedagógicas e pela celeridade quanto às devolutivas do texto em seus estágios preliminares.

Aos meus colegas do NEPEN, grupo de pesquisa que me apresentou a abordagem narrativa (auto)biográfica, além das Cartas Pedagógicas, em especial aos queridos: Henrique, Sol, Simone, Fabiano, Juliana, Cláudia, Tonito, Ana Laura, Luís Gustavo, Tatiana e tantos outros que vieram antes, bem como os que virão depois de meu ingresso no grupo de pesquisa liderado pela professora Dr.^a Bárbara Sicardi Aygadoux.

Aos membros da banca examinadora, as professoras Dr.^a Aline Machado Dorneles, Dr.^a Niédja Maria Ferreira de Lima, Dr.^a Regina Magna Bonifácio de Araújo, Dr.^a Renata Prensteter Gama e aos professores Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Dr. Tiago Ribeiro da Silva e Dr. João Batista dos Santos Júnior, pela generosidade de aceitar compor a banca e por contribuir significativamente na qualidade desta tese.

Às minhas companheiras e aos meus companheiros de GT 25: “Cotidianos - Éticas, Estéticas, Políticas e Poéticas” da ANPEd, por me ensinarem a ser um professor-pesquisador melhor, em especial às professoras Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Graça Reis e Denize Sepulveda, e aos professores Rafael Marques Gonçalves, Márcio Caetano, Alex Rodrigues, Carlos Eduardo Ferraço e Leonardo Ferreira Peixoto, por serem minhas principais referências neste campo de pesquisa

que tanto me instiga e que pretendo seguir estudando e aprendendo.

À minha amiga-irmã, Rose Mari Ferreira e seu companheiro Nardély Ilha, duas das pessoas mais generosas que conheço nesta vida. E, através deles, estendo meu agradecimento a toda família Ferreira, de Canoas/RS.

Às minhas amigas, Katia Rubia, Carolina Magalhães, Nívia Siridó (e sua esposa Danielle Oliveira), e meu amigue Nin Ricci, por serem meu apoio acadêmico-emocional. Afinal, foram estas pessoas que primeiro leram a “Carta sobre a minha mãezinha”, texto-epistolar que deu origem a ideia de (trans)biografização epistolar.

Às minhas amigas, Monisa Maciel e Caroline Feltrin, bem como suas lindas famílias, presentes que a vida de pós-graduando proporcionou.

À minha família de Axé que reside em Sorocaba/SP, meu *Bàbá* Joaquim de Ogum e minha *Iyá* Tuca de Oxum, às minhas amigas-irmãs Pinduka, Tina, Rauchia, Elizete, Vanessa, Fabi, Bel, Dita e Andréia, aos meus amigos-irmãos Juliano, Felipe, Matheus e à minha filha do coração, Tayná, a quem eu amo demais.

Às minhas parceiras do Coletivo Dandaras: Walkyria Chagas, Sarah Braga, Danielle Araújo e Eva Goes, por todo o apoio durante esta jornada e por serem as mulheres negras mais poderosas que conheço no espaço acadêmico.

Aos meus amigos há tempos: Luiz Magalhães, Daniel Amâncio, Jó Rodrigues, Dex, Muryllo e Daniel Abreu, de quem sinto muita falta de conviver.

A todas e todos que constituem a minha IES do coração, a Universidade Estadual do Piauí, meu lar acadêmico-profissional, em especial ao *campus* de Floriano onde aprendi a ser professor-formador.

Ao PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que me demonstrou como a relação Escola-Universidade foi indispensável para a minha formação permanente.

À FAPEPI, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí, por me contemplar com uma de suas bolsas de Doutorado fora do Estado.

A presente tese também é uma homenagem à
prof.^a Ana Maria da Silva Andrade (*In memoriam*) e ao
prof. Robison Raimundo Silva Pereira (*In memoriam*),
pela dedicação de ambos à nossa
Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Desenvolvimento profissional de formadores de professores e (trans)biografização epistolar: diálogos entrecruzados e modos de narrar em *espaçotempos* de *pesquisa-VIDA-formação*.

RESUMO: A presente tese se anuncia enquanto uma metodologia alicerçada nos pressupostos da abordagem narrativa (auto)biográfica de perspectiva lusofrancófona (Pineau; Michele, 1983; Nóvoa; Finger, 1988; Dominicé, 1990; Josso, 1991; 2004; Nóvoa, 1991; Pineau; Le Grand, 1993; Pineau, 2000; Bolívar; Domingo; Fernández, 2001; Delory-Momberger, 2003; 2012; Abrahão, 2004; Souza, 2006; Passeggi; Abrahão, 2012). Foi a partir das perguntas de investigação, a seguir: “O que podemos aprender ao rememorar e heterobiografar experiências formadoras que nos atravessaram em *espaçotempos* diferentes aos de hoje? A escuta sensível de experiências formadoras de outros, dos nossos pares, nos faz rememorar e biografar nossas próprias experiências formadoras, mas até que ponto precisamos/devemos nos manter distantes enquanto pesquisadores e ocultar estes atravessamentos em nossas pesquisas?”, que surgiu a metodologia nomeada de *(trans)biografização* epistolar, o qual consiste em uma metodologia de pesquisa qualitativo que, através da reinvenção de Cartas Pedagógicas, vem convidar seus colaboradores a dialogar sobre a identidade profissional formador(a) de professores e suas experiências formadoras ao longo dos primeiros anos de atuação como docentes no ensino superior. Estes formadores, que, no passado, concederam entrevistas episódicas as quais foram registrados e posteriormente transcritas, produzindo assim documentos outrora (guar)dados, e que mediante sua transcrição, são biografados pelo remetente, sem negligenciar memórias, percepções ou mesmo atravessamentos oriundos daquele que agora as narra. Ao me debruçar sobre as narrativas de Coordenadores de Área do PIBID sobre início de carreira no Ensino Superior e seus percursos de formação enquanto formadores de professores, eu, o professor-pesquisador/autor desta tese metodológica, me enxerguei também formador de professores enquanto experienciei a Coordenação de Área do PIBID durante sete anos, o que fez sentido à transversalidade de narrativas oriundas dos (guar)dados às minhas próprias experiências formadoras. Tendo como objetivo de pesquisa tecer diálogos entrecruzados de/com formadores de professores através de um modo outro de biografar(se), aqui constituído pela reinvenção de Cartas Pedagógicas escritas a partir de (guar)dados que protagonizavam os formadores de professores em *espaçotempo* de *pesquisa-VIDA-formação*, estima-se evidenciar por meio desta tese produzida enquanto texto híbrido que uma experiência formadora não se encerra nela mesma. A tese foi estruturada em três mo(vi)mentos inspirados na tríplice *mimesis* ricœuriana, sendo o 1º mo(vi)mento, a pré-figuração (memória), representada pelo Mapeamento Sistemático de Cartas Pedagógicas, o 2º mo(vi)mento, a configuração (atenção), representada pelo inventário de pesquisa no qual registro as Cartas Pedagógicas que produzi ao longo do curso de Doutorado em Educação e o 3º mo(vi)mento, a refiguração (expectativa), que corresponde ao convite feito para os/as formadores de professores para compor uma proposta de *pesquisa-VIDA-formação* que consiste em “Desenvolvimento profissional de formadores de professores em rede”, como projeção de um trabalho em devir. A *(trans)biografização* epistolar foi pensada para transgredir com o modo de pesquisar que tende a encerrar/finalizar/concluir uma *pesquisaformação* nela mesma, visto que grafar a vida é narrar histórias que nos afetam, que nos atravessam. Criar narrativas a partir da transcrição de outras, é também *(trans)biografar(se)* pela narrativa do eu.

Palavras-chave: biografização; narrativas (auto)biográficas; Cartas Pedagógicas; professor-formador; transcrição.

Professional development of teacher educators and epistolary (*trans*)biographization:
intersecting dialogues and modes of narrating in *research-LIFE-formation spaces-times*.

ABSTRACT: This thesis presents itself as a methodology grounded in the assumptions of the (auto)biographical narrative approach from a Luso-French perspective (Pineau; Michele, 1983; Nóvoa; Finger, 1988; Dominicé, 1990; Josso, 1991; 2004; Nóvoa, 1991; Pineau; Le Grand, 1993; Pineau, 2000; Bolívar; Domingo; Fernández, 2001; Delory-Momberger, 2003; 2012; Abrahão, 2004; Souza, 2006; Passeggi; Abrahão, 2012). The methodology named epistolary (*trans*)biographization emerged from the following research questions: "What can we learn by recalling and heterobiographing formative experiences that traversed us in *spaces-times* different from today? Does the sensitive listening of the formative experiences of others, our peers, make us recall and biographize our own formative experiences? To what extent must we remain distant as researchers and conceal these intersections in our research?" This qualitative research methodology, through the reinvention of Pedagogical Letters, invites collaborators to dialogue about the professional identity of teacher educators and their formative experiences during their early years in higher education. These educators previously granted episodic interviews that were recorded and transcribed, producing documents that were once kept-data. Through their transcreation, these documents are biographized by the sender without neglecting the memories, perceptions, or intersections originating from the one now narrating them. By examining the narratives of PIBID Area Coordinators regarding their early careers in higher education and their paths of formation as teacher educators, I – the teacher-researcher/author of this methodological thesis – also saw myself as a teacher educator while experiencing PIBID Area Coordination for seven years. This gave meaning to the transversality of narratives originating from the kept-data in relation to my own formative experiences. Aiming to weave intersecting dialogues of/with teacher educators through an alternative way of biographizing(oneself) – constituted here by the reinvention of Pedagogical Letters written from kept-data featuring teacher educators in the *space-time* of *research-LIFE-formation* – this thesis, produced as a hybrid text, intends to demonstrate that a formative experience does not end within itself. The thesis was structured into three mo(ve)ments inspired by Ricœur's triple mimesis: the 1st mo(ve)ment, prefiguration (memory), represented by the Systematic Mapping of Pedagogical Letters; the 2nd mo(ve)ment, configuration (attention), represented by the research inventory in which I record the Pedagogical Letters produced during the Doctoral Program in Education; and the 3rd mo(ve)ment, refiguration (expectation), which corresponds to the invitation extended to teacher educators to compose a *research-LIFE-formation* proposal titled "Professional development of teacher educators in networks," as a projection of work in becoming. Epistolary (*trans*)biographization was conceived to transgress the mode of research that tends to close or conclude a research-formation within itself, given that spell life is to narrate stories that affect and traverse us. Creating narratives from the transcreation of others is also to (*trans*)biographize(oneself) through the narrative of the self.

Keywords: biographization; (auto)biographical narratives; Pedagogical Letters; teacher-educator; transcreation.

Desarrollo profesional de formadores de docentes y (trans)biografización epistolar: diálogos entrecruzados y modos de narrar en *espaciotiempos* de *investigación-VIDA-formación*.

RESUMEN: La presente tesis se anuncia como una metodología cimentada en los presupuestos del enfoque narrativo (auto)biográfico de perspectiva luso-francesa (Pineau; Michele, 1983; Nóvoa; Finger, 1988; Dominicé, 1990; Josso, 1991; 2004; Nóvoa, 1991; Pineau; Le Grand, 1993; Pineau, 2000; Bolívar; Domingo; Fernández, 2001; Delory-Momberger, 2003; 2012; Abrahão, 2004; Souza, 2006; Passeggi; Abrahão, 2012). A partir de las siguientes preguntas de investigación: "¿Qué podemos aprender al rememorar y heterobiografiar experiencias formadoras que nos atravesaron en *espaciotiempos* distintos a los de hoy? La escucha sensible de experiencias formadoras de otros, de nuestros pares, nos hace rememorar y biografiar nuestras propias experiencias formadoras, pero ¿hasta qué punto necesitamos/debemos mantenernos distantes como investigadores y ocultar estos atravesamientos en nuestras investigaciones?", surgió la metodología denominada *(trans)biografización* epistolar. Esta consiste en una metodología de investigación cualitativa que, mediante la reinvención de las Cartas Pedagógicas, invita a sus colaboradores a dialogar sobre la identidad profesional del formador de docentes y sus experiencias formadoras a lo largo de los primeros años de actuación en la enseñanza superior. Estos formadores, que en el pasado concedieron entrevistas episódicas que fueron registradas y posteriormente transcritas – produciendo de esta manera documentos que en otrora fueron guardados – son, mediante su transcreación, biografiados por el remitente, sin descuidar memorias, percepciones o incluso atravesamientos originados por aquel que ahora los narra. Al volcarme sobre las narrativas de los Coordinadores de Área del PIBID acerca del inicio de su carrera en la Educación Superior y sus recorridos de formación como formadores de docentes, yo – el profesor-investigador/autor de esta tesis metodológica – también me percibí como formador de docentes al haber vivenciado la Coordinación de Área del PIBID durante siete años, lo que otorgó sentido a la transversalidad de las narrativas provenientes de los guardados en relación con mis propias experiencias formadoras. Con el objetivo de tejer diálogos entrecruzados de/con formadores de docentes a través de un "modo otro" de biografiar(se) – constituido aquí por la reinvención de Cartas Pedagógicas escritas a partir de guardados protagonizados por los formadores en el *espaciotiempo* de *investigación-VIDA-formación* – se pretende evidenciar, mediante esta tesis producida como texto híbrido, que una experiencia formadora no se agota en sí misma. La tesis se estructuró en tres mo(vi)mientos inspirados en la triple mimesis ricœuriana: el 1er mo(vi)miento, la prefiguración (memoria), representado por el Mapeo Sistemático de Cartas Pedagógicas; el 2º mo(vi)miento, la configuración (atención), representado por el inventario de investigación en el cual registro las Cartas Pedagógicas producidas a lo largo del doctorado; y el 3er mo(vi)miento, la refiguración (expectativa), que corresponde a la invitación realizada a los formadores para integrar una propuesta de *investigación-VIDA-formación* denominada "Desarrollo profesional de formadores de docentes en red", como proyección de un trabajo en devenir. La *(trans)biografización* epistolar fue pensada para transgredir el modo de investigar que tiende a clausurar o concluir una investigación-formación en sí misma, dado que grafar la vida es narrar historias que nos afectan y nos atraviesan. Crear narrativas a partir de la transcreación de otras es, también, *(trans)biografiar(se)* por la narrativa del yo.

Palabras clave: biografización; narrativas (auto)biográficas; Cartas Pedagógicas; profesor-formador; transcreación.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFI	Análise fenomenológica interpretativa
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BDTD-Ibict	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
B-So	Biblioteca <i>Campus</i> Sorocaba
Catálogo TD-CAPEs	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Componente Curricular
CEFET-RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CEPEUSP	Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo
CLAEC	Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura
CPG	Comissão de Pós-Graduação
D.E.P.P.A.	Coletivo Dandaras: Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito, Educação e Políticas Públicas Antirracistas
ENALIC	Encontro Nacional da Licenciaturas
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
ETEC	Escola Técnica Estadual SP
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Forpibid	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
GT	Grupo de Trabalho
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federais de Ensino Superior
IM	Instrumento metodológico
LaCar-UECE	Laboratório de Carcinicultura da Universidade Estadual do Ceará
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
MA	Dissertação de Mestrado Acadêmico
MP	Dissertação/Trabalho de Conclusão de Mestrado Profissional
MS	Mapeamento Sistemático
MEC	Ministério da Educação
NEPEN	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Narrativas Educativas,

	Formação e Trabalho Docente
OP	Objeto de pesquisa
PAA	Políticas de Ação Afirmativa
PEA	Plano de Ensino-Aprendizagem
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PH	Possibilidade heurística
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana
PPGEd-So	Programa de Pós-Graduação em Educação do <i>Campus</i> Sorocaba
PPGEd-So/UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação, <i>Campus</i> Sorocaba, da Universidade Federal de São Carlos
PPGES	Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade
PPGES-UFSB	Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia
SR	Somente como referência bibliográfica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TD	Tese de Doutorado
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	As cartas/Cartas Pedagógicas como Objeto de Pesquisa (OP) em teses e dissertações que compõem o <i>Corpus</i>	31
Quadro 02	As cartas/Cartas Pedagógicas como Instrumento Metodológico (IM) de produção de dados em teses e dissertações que compõem o <i>Corpus</i>	32
Quadro 03	As cartas/Cartas Pedagógicas como Possibilidade Heurística (PH) à escrita acadêmica em teses e dissertações que compõem o <i>Corpus</i>	34
Quadro 04	Lista dos trabalhos constituintes do <i>Corpus</i> da pesquisa que atendem à intersecção IM + PH enquanto uso das cartas/Cartas Pedagógicas.....	37
Quadro 05	Lista de referências das teses/dissertações com/sobre cartas/Cartas Pedagógicas que compõem o <i>Corpus</i> da pesquisa na relação com a abordagem narrativa (auto)biográfica.....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Composição do pré- <i>Corpus</i> da pesquisa.....	24
Tabela 02	Localização temporal do pré- <i>Corpus</i> da pesquisa com/sobre Cartas Pedagógicas.....	24
Tabela 03	O uso das cartas/Cartas Pedagógicas nos trabalhos acadêmicos que correspondem ao pré- <i>Corpus</i> da pesquisa.....	26
Tabela 04	Localização Geográfica e Institucional do pré- <i>Corpus</i> da pesquisa com/sobre Cartas Pedagógicas.....	27
Tabela 05	Distribuição dos 76 trabalhos acadêmicos que correspondem o <i>Corpus</i> da pesquisa quanto à localização institucional na relação com os Programas de Pós-Graduação (PPGs)	29
Tabela 06	O uso das cartas/Cartas Pedagógicas nos trabalhos acadêmicos que correspondem ao <i>Corpus</i> da pesquisa (76 dissertações e teses)	30

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	Captura de tela da plataforma Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES indicando a <i>string</i> “Cartas Pedagógicas” no campo de busca.....	23
Imagem 02	Captura de tela da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), destacando a <i>string</i> “Carta Pedagógica” OR “Cartas Pedagógicas” no campo de busca.....	23
Imagem 03	Fotografia do almoço de despedida com a minha família, realizado na residência de minha mãe, no último domingo em Fortaleza/CE antes de nossa partida para Sorocaba/SP.....	93
Imagem 04	Fotografias do diário de pesquisa de minha orientadora, contendo registros do dia da sessão de orientação e o <i>brainstorming</i> que resultou na escolha do caminho de pesquisa desta tese.....	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CARTA-PRELÚDIO: <i>uma tese em três mo(vi)mentos [pela tríplice mimesis ricæriana]</i>	1
1º MO(VI)MENTO: A pré-figuração em cartas/Cartas Pedagógicas.....	16
CARTA-PESQUISA: <i>O que se espera de um estado do conhecimento?</i>	17
Cartas Pedagógicas: Um Mapeamento Sistemático.....	22
Cartas Pedagógicas: Uma Revisão Narrativa.....	54
CARTA-REDENÇÃO: <i>Valorização e visibilidade de dissertações e teses sobre/com cartas que tanto me inspira(ra)m</i>	54
2º MO(VI)MENTO: A configuração com cartas/Cartas Pedagógicas.....	61
CARTA-ANÚNCIO: <i>O que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo?</i>	62
CARTA-INVENTÁRIO: <i>O que escolhi fazer com o que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo?</i>	67
CARTA-BIOGRAFIZAÇÃO: <i>um modo outro de narrar com Cartas Pedagógicas pela transcrição narrativa de entrevistas narrativas [episódicas] educativas</i>	118
3º MO(VI)MENTO: A refiguração de cartas/Cartas Pedagógicas pela (trans)biografização epistolar.....	132
CARTA-DESCOBERTA: <i>Um convite para tecer diálogos entrecruzados entre formadores de professores</i>	133
CARTA-REINVENÇÃO: <i>De especialistas a formadores de professores</i>	136
CARTA-DEVIR: <i>Desenvolvimento profissional de formadores de professores em rede e seus desdobramentos em espaçostempos de pesquisa-VIDA-formação</i>	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
CARTA-VIDA: <i>Além de um processo civilizatório, biografar(se) é um ato de amor</i>	144
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

CARTA-PRELÚDIO¹: uma tese em três mo(vi)mentos [pela tríplice *mimesis* ricœuriana]

Muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos.

Walter Benjamin (2012, p. 220).

10 de fevereiro de 2026, 25 °C.
Fortaleza/CE, manhã de terça-feira.

Saudações queridos leitores,

Meses se passaram desde o Exame de Qualificação. Nossa... muitas coisas aconteceram e decisões significativas foram tomadas. Entre elas, acredito que retornar para a minha amada Fortaleza/CE tenha sido a melhor escolha. Afinal, escrever uma Carta Pedagógica² (Freitas, 2020), sendo acariciado pelos ventos provenientes do litoral é um verdadeiro deleite. Sinto nessa atmosfera algo tão inspirador que me impulsiona a expressar melhor os meus sentimentos, permitindo que minhas memórias surjam ao teclar, invadindo meus pensamentos como ondas na praia, sem esforço, através dos meus dedos.

Ao afirmar que “decisões foram tomadas”, não me refiro somente à mudança de endereço do remetente que escreve as Cartas Pedagógicas que compõem a presente tese de Doutorado, mas ao modo de como hoje *sintopenso* a proposta de tese em si.

¹ A presente Carta Pedagógica caracteriza-se por ser a reescrita da Carta-Proposição, a qual foi produzida no dia 7 de setembro de 2024. Optei por reescrevê-la devido às reverberações acessadas mediante o Exame de Qualificação ocorrido em 20 de fevereiro de 2025.

² Faço uso da grafia Carta Pedagógica com letras maiúsculas inspirado na sugestão de Ana Lúcia Souza de Freitas (2020) que, no capítulo de livro “CARTA PEDAGÓGICA de Paris: registros de uma experiência em processo”, propôs que empreguemos “letras maiúsculas na expressão Cartas Pedagógicas, concebendo-a como um nome próprio do legado de Paulo Freire, considerando ser essa uma forma de destacar a relevância e a atualidade de suas contribuições” (2020, p. 67).

Para tanto, considero relevante compartilhar, brevemente, minha história de itinerância profissional (Macedo, 2020) com vocês, antes mesmo de adentrar nos três mo(vi)mentos³ que, ao desdobrá-los, revelam-se como uma metodologia que visa tecer diálogos entrecruzados, fazendo desta o meu modo de narrar em *espaçostempos*⁴ de *pesquisa-VIDA-formação*⁵. Refiro-me à *(trans)biografização* epistolar.

Caros leitores, minha escolha por escrever uma carta, enquanto introdução da tese, foi por assumir esse gênero discursivo autobiográfico (Passeggi, 2010) como meu modo favorito de narrar experiências de *pesquisa-VIDA-formação*. Além disso, ao reconhecer nas cartas, sobretudo nas Cartas Pedagógicas (Vieira, 2019), um convite ao diálogo entre quem as escreve e seu(s) destinatário(s), espero me aproximar de vocês dedicando estas primeiras páginas da presente Carta-Prelúdio para narrar sobre minha história de itinerância profissional. Para tanto, que tal começarmos nosso diálogo refletindo acerca daquilo que Roberto Sidnei Macedo chamou de história de itinerância profissional?

Ao acessar a obra intitulada “A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação Universitária: experiências transingulares com o método de ciências da educação”, deparei-me com o conceito de história de itinerância profissional, o qual interpretei como sendo um movimento de narração do percurso de formação experienciado por quem o narra. Dito de outro modo, é quando um sujeito em busca

³ A grafia “mo(vi)mento”, sendo a variação em número o seu plural mo(vi)mentos, representa um neologismo que exprime um duplo sentido, podendo este migrar entre duas palavras, um momento e um movimento. A primeira traz o sentido temporal, um instante específico de incerteza na linha temporal. Já o segundo, reconhece a capacidade que a maioria dos corpos tem de se deslocar ao longo do tempo, podendo este deslocamento ser voluntário ou involuntário. Desta forma, um mo(vi)mento nos permite imaginar que a temporalidade da narrativa pode ser demarcada pelo retrato temporal que capturou um determinado momento ou uma sequência de ações que foram registradas como um filme, que expressa seu registro através do movimento.

⁴ Nilda Alves, quando anunciou que “[...] descobrimos, desenvolvendo nossas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* que as histórias são sempre o modo como gostamos de começar um assunto, pois dá muito sabor às conversas que são os *espaçostempos* pelos quais vamos conhecendo e partilhando a ‘realidade’ dos contextos cotidianos em que vivemos; vamos ver que isto tem sentido heurístico nessas pesquisas; além delas – narrativas – no grupo que coordeno e em alguns outros, as imagens vêm também partilhando esses *espaçostempos* deliciosos”, preocupou-se em nos apresentar uma nota de rodapé que explicasse tal neologismo. Nela, a autora afirma que “juntar os termos, pluralizá-los, algumas vezes invertê-los, outras duplicá-los, foi a forma que conseguimos, até o presente, para mostrar como as dicotomias necessárias na invenção da ciência moderna têm se mostrado limitantes ao que precisamos criar para pesquisar nos/dos/com os cotidianos” (Alves, 2010, p. 68).

⁵ É assim que nós, membros do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN), nomeamos as experiências formadoras que nos compõem como professores-pesquisadores que investigam a abordagem narrativa (auto)biográfica (Brito; Sicardi-Nakayama, 2022).

de qualificação, aqui idealizado como professor-formador de professores, resgata memórias de “características experienciais e biográficas, transversalizada por compreensões curriculares, inspirações heurísticas e formacionais” (Macedo, 2020, p. 16) e as apresenta narrativamente, aprendendo ao rememorar suas experiências formadoras em diferentes *espaçostempos* de *pesquisa-VIDA-formação*.

No meu caso, estimados leitores, escolho começar minha história de itinerância profissional narrando como se deu o início de minha carreira profissional enquanto docente Universitário. Antes, devo evidenciar que não me reconhecia como alguém pronto para enfrentar os desafios que me aguardavam quando assumi o cargo de professor do Magistério Superior da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Alguém pronto? Faz-me rir!

Confesso que, mesmo na atual conjuntura, eu não me atrevo a afirmar que estou pronto para tamanha responsabilidade. Digamos que apto, talvez.

Posso afirmar que vestir as lentes de professor-formador de professores não foi, e continua não sendo, uma tarefa fácil, uma vez que, para assumi-las, foi necessário constituir coletivo(s) junto a pessoas que já se anunciavam como docentes. Mas, como eu poderia me anunciar docente se, ainda hoje, prossigo indissociável ao meu eu discente? Será que me reconhecer também como discente possa vir a invalidar minha identidade profissional docente?

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ao nos apresentar suas ideias sobre ciclo gnosiológico, destaca a indissociabilidade entre ensinar, aprender e pesquisar. Para ele, “a ‘dodiscência’ – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico” (Freire, 2021a, p. 28). Neste sentido, entendo que ao assumir a dodiscência enquanto identidade profissional, reconhecendo meu inacabamento, permitiu-me aprender ensinando, pesquisar aprendendo e ensinar pesquisando.

Todavia, meu eu que configura o papel de professor-pesquisador (Passeggi, 2008) e que venho lhes apresentar, caros leitores, abraça esta oportunidade para narrar experiências formadoras significativas à minha história de itinerância profissional, experiências que caracterizam meu percurso de (trans)formação (Moita, 2014) enquanto professor-formador de professores durante os anos que estive vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como Coordenador de Área do subprojeto de Biologia entre 2012 e 2018 (Pereira, 2021),

subprojeto esse integrado ao Projeto Institucional da UESPI.

Confesso que ser Coordenador de Área do PIBID foi bastante desafiador, principalmente no começo dessa empreitada, uma vez que não fui eu quem elaborou o primeiro subprojeto de Biologia do *Campus* Doutora Josefina Demes, também reconhecido como *Campus* de Floriano, em Floriano/PI. Naquela ocasião, a professora autora da referida proposta pediu transferência *Intercampi* poucos meses depois do início das atividades por ela planejadas, deixando também o cargo de Coordenação do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas em aberto.

E foi assim que, em novembro de 2012, assumi a responsabilidade de coordenar um subprojeto do qual não estava familiarizado, pondo-me a aprender como gerenciá-lo ao longo do processo, bem como orientar dezesseis bolsistas de iniciação à docência (*PIBIDianos*) e duas supervisoras nas escolas-parceiras, sendo que no mesmo período fui nomeado como coordenador do curso de graduação, além de ministrar as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II.

Cada vez mais envolvido com o campo da Formação de Professores, pus-me a estudar com afinco temáticas que considero relevantes para minha formação como professor-formador e, naquele momento, como coordenador de ações formativas no contexto do PIBID. Dentre estas temáticas, destaco as que considero significativas à tomada de decisão da mudança de Área de Conhecimento, a seguir: formação inicial e continuada de professores; trabalho docente; prática reflexiva e docência no ensino superior.

Desconfio que a pergunta “Qual era sua Área de Conhecimento antes de optar pela Educação?” surja em algum momento. Por conveniência, a fim de não os deixar à deriva, venho-lhes narrar meu percurso de formação acadêmica continuada.

Após conclusão da graduação como licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), realizei minha matrícula na modalidade Bacharelado do mesmo curso, solicitando aproveitamento de estudos. Além disto, tive que cursar algumas disciplinas exclusivas desta nova grade curricular. Inclusive, para ter auferido o título de bacharel em Ciências Biológicas, precisei realizar defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vale salientar que, nos últimos dois anos de graduação, fui estagiário no Laboratório de Carcinicultura da Universidade Estadual do Ceará (LaCar-UECE), sendo essa experiência a responsável pela escolha de “tornar-me pesquisador” como

carreira profissional, preferencialmente vinculado a uma Instituição de Ensino Superior (IES) como docente Universitário. Digo mais, como objetivo profissional, eu queria seguir os passos do meu orientador de TCC de que tanto admirava e sigo admirando enquanto profissional e autor de referência nos estudos em Limnologia e Aquicultura.

Ciente de que o primeiro passo para alcançar meu objetivo maior seria ingressar no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Engenharia de Pesca da Universidade Federal do Ceará (UFC), elaborei um anteprojeto que mais era um aditamento da pesquisa de campo que realizei enquanto TCC, submetendo-o mediante inscrição no processo seletivo de 2005.

Fui aprovado na primeira tentativa. Não recorro qual foi a data exata de divulgação do resultado definitivo do referido processo seletivo, mas lembro bem da felicidade me inebriando ao ler meu nome entre os aprovados numa lista afixada no mural do prédio do Departamento de Engenharia de Pesca. Naquele momento, eu sabia que tinha dado um enorme passo para me tornar pesquisador e, futuramente, em um docente Universitário.

Pelo número insuficiente de bolsas, tive que trabalhar como professor substituto numa escola pública de Ensino Médio enquanto cursava o primeiro ano de Mestrado. Essa experiência, a qual recorro com apreço, ensinou-me bastante sobre a realidade do sistema educacional brasileiro, sobretudo, em regiões de vulnerabilidade social.

Eis que, em 2007, surge a tão esperada oportunidade, antes mesmo de concluir o curso de Mestrado em Engenharia de Pesca. Tomei ciência de um edital para seleção de professores do quadro provisório da UESPI. Era somente uma vaga para docente do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no *Campus* Professor Alexandre Alves de Oliveira, conhecido também como *Campus* de Parnaíba, em Parnaíba/PI. Ao término desse processo seletivo, fui aprovado em primeiro lugar, assumindo à vaga ociosa imediatamente.

Tudo aconteceu tão rápido. Lembro-me bem da pressão sofrida para mudar de endereço e iniciar o quanto antes às aulas das disciplinas que me foram designadas, fazendo dessa a minha primeira experiência como docente Universitário. Desta forma, eu avançava mais um passo em direção ao meu objetivo. Tornar-se pesquisador.

Ainda em 2007, poucos meses após assinar o contrato como professor provisório da UESPI, realizei defesa pública de minha Dissertação de Mestrado, intitulada “Bioindicadores fitoplanctônicos da qualidade da água no Estuário do Rio

Catu, Aquiraz, Ceará” (Pereira, 2007), conquistando assim o título de Mestre em Engenharia de Pesca.

No ano seguinte, já munido do Diploma expedido pela UFC, participei de alguns concursos públicos para preenchimento de vagas de professor efetivo em IES. Ao todo, fiz inscrição em sete editais no intervalo de dezoito meses. Dentre estes, destaco o Edital UESPI Nº 01/2008, o qual ofertava uma vaga para professor na Área de “Biologia” a ser lotado no *Campus* de Floriano. Quanto às exigências para o deferimento da inscrição, lembro-me de um quadro em anexo que explicitava imposições a cada vaga ofertada. Compartilho com vocês, queridos leitores, o que havia na linha correspondente à vaga de Biologia que pleiteei: ter Graduação em “Ciências Biológicas” e possuir título de Mestre e/ou Doutor em “Biologia Geral”, ou áreas afins.

Bendita seja a expressão “áreas afins”, pois foi graças a ela que pude cumprir tal exigência descrita no edital em questão. Com isso, pude apresentar meu Diploma a pouco expedido e, conseqüentemente, ter minha inscrição deferida.

O concurso para professor efetivo da UESPI foi constituído por três fases: uma prova escrita de conhecimentos específicos; a prova de títulos e uma prova didática. Recordo que, aproximadamente um mês após finalizado o referido concurso, foi publicado no Diário Oficial do Piauí Nº 149, de 11 de agosto de 2009 (cinco dias depois do meu Aniversário de 28 anos), a relação de nomeados para exercerem cargo de Professor do Magistério Superior da UESPI. Ao acessar aquele documento, encontrei meu nome entre os listados, aprovado como segundo colocado.

Aqui começa a experiência que considero ser meu primeiro momento-charneira⁶ (Josso, 2014), (de)marcada pela cerimônia de posse acontecida no dia 2 de setembro daquele ano. Algumas semanas depois, já residente em Floriano/PI, fiz um *tour* pelas dependências do *campus* e constatei suas condições precárias quanto à falta de infraestrutura, carência de recursos e insumos, além da impossibilidade de arrecadar fomentos para montagem de um laboratório de pesquisa, por mais rudimentar que

⁶ Segundo Marie-Christine Josso (2014, p. 67), “a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários ‘fatos’ considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de ‘momentos-charneira’, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou na sua maneira de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)”.

fosse, que viabilizasse a experimentação no âmbito de pesquisas em Aquicultura e/ou em Limnologia, ambas pertencentes ao campo da Engenharia de Pesca.

Como se sabe, há outras atribuições além da pesquisa para quem se dedica ao Magistério Superior. Diante disto, dediquei-me às atividades de ensino e extensão enquanto estudava meios para solucionar os problemas acima denunciados. Todavia, o tempo foi passando. Semanas viraram meses e, num piscar de olhos, eu estava “comemorando” meu terceiro ano como professor efetivo da UESPI. Comemorar o quê? Minha angústia aliada às frustrações que me arrebatavam quanto à minha carreira profissional como professor-pesquisador? Mas não somente isso. Minha maior preocupação estava diretamente ligada ao meu cargo como professor do Magistério Superior enquanto remoía a seguinte inquietação: Como eu poderia contribuir para o fazer-cumprir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na UESPI?

Estava ciente que precisaria fazer uma escolha, pois era fato que, naquele contexto, eu não conseguiria conciliar a carreira profissional como professor-pesquisador no campo da Engenharia de Pesca à docência Universitária.

Eis que surge uma solução que, na época, não a cogitei como tal, pois consistia em, praticamente, começar do zero no que concerne aos estudos e pesquisas em Educação, resultando assim numa drástica mudança de campo de atuação como professor-pesquisador.

Como já mencionado páginas atrás, tal mudança improvável, considerada por alguns como “bastante peculiar” para um Biólogo que cursou Mestrado em Engenharia de Pesca, deu-se início quando aceitei o convite para assumir o subprojeto de Biologia do PIBID, o qual reconheço atualmente como o segundo momento-charneira de minha história de itinerância profissional enquanto Professor-Formador em (trans)formação.

Era evidente que, no início dessa transição, eu teria dificuldades para entender o modo de fazer pesquisa em Ciências Humanas, sobretudo aquelas relacionadas às metodologias qualitativas no campo da Educação. Uma vez que, desde aquela época em que eu era bolsista de Iniciação Científica (IC) como estudante de Ciências Biológicas, eu somente havia empregado metodologias quantitativas em pesquisas experimentais no campo da Engenharia de Pesca.

Visando superar tais dificuldades, elaborei um plano de estudos dirigidos à leitura de livros e outros escritos, bem como à produção de fichamentos dessas leituras

relevantes às pesquisas qualitativas em Educação. Aliado a isso, busquei fortalecer minha saúde mental, participando de sessões de terapia que se mostraram essenciais, inclusive, para manter-me motivado e determinado, evitando assim a procrastinação.

Além dessas experiências de (auto)formação, apreciei diversas oportunidades de caráter experiencial e formacional (Macedo, 2020) significativas à minha história de itinerância profissional enquanto Coordenador de Área do subprojeto de Biologia do PIBID. Essas oportunidades correspondiam, em sua maioria, a experiências de heteroformação. Tiveram outras, como experiências de coformação e ecoformação (Pineau, 2003), menos expressivas, confesso, mas tão relevantes quanto às anteriores para o meu percurso formativo enquanto professor-formador de professores (Macedo, 2010).

Vale salientar que tais experiências são oriundas de *espaçotempos* outros que demarcam minha transição de Área de Conhecimento. Outra coisa digna de menção reserva-se ao fato de perceber, durante essa transição, que eu já não era mais o mesmo, uma vez que não me reconhecia somente como docente Universitário de disciplinas pertencentes à grade curricular do curso de Ciências Biológicas. Portanto, compreendi que, desde então, eu me tornava legitimamente um Professor-Formador de professores.

Reitero ainda que essa mudança de pensamento e atitude, além de primordial para que eu assumisse minha nova identidade profissional, como professor-formador, também me direcionou à conscientização no que tange a reconhecer e abraçar minha incompletude, pondo-me desde então a ensinar, aprender e pesquisar enquanto ser inacabado (Freire, 2021a).

Desde quando a minha identidade como professor-formador de professores foi revelada e seguiu em desenvolvimento profissional, entre 2013 e 2021, instaurou-se o terceiro momento-charneira, praticamente em conformidade com o segundo. Refiro-me às tentativas de ingresso no Doutorado. Nesse ínterim, foram sete reprovações ao todo antes de conquistar a tão sonhada vaga como estudante regular no curso de Doutorado pelo PPG em Educação, *Campus* Sorocaba, da Universidade Federal de São Carlos (PPGEd-So/UFSCar).

Lembro-me perfeitamente da expectativa pela aprovação ao longo de todo o segundo semestre de 2021. Tive conhecimento do edital do PPGEd-So/UFSCar pela divulgação em um perfil de rede social. Já havia me inscrito em outros dois processos

seletivos de PPG em Educação, submetendo o mesmo projeto de pesquisa, intitulado “Políticas afirmativas em Universidades Estaduais: um estudo de caso da trajetória de estudantes autodeclarados negros da UESPI ingressos por cotas sociais”.

Tal projeto estava embasado nas questões étnico-raciais que permeiam as ações afirmativas em Universidades, sobretudo as políticas de permanência para estudantes ingressantes via sistema de cotas. Reitero que meu projeto estava imbricado a duas diferentes linhas de pesquisa, sendo elas: “Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação” e “Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais”.

Um fato interessante foi que, mesmo ciente de que meu projeto estava forçosamente vinculado à linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas”, eu apostava numa aproximação entre a proposta metodológica e um dos temas de interesse da referida linha, denominado “Pesquisa (auto)biográfica e processos formativos”.

Quando digo aproximação com o tema, refiro-me a minha escolha quanto à metodologia de investigação apropriada. Pois, havia idealizado *coletar as narrativas autobiográficas dos estudantes autodeclarados negros* mediante entrevista aberta e individual, de acordo com os preceitos da História oral. Todavia, algo que ignorei totalmente, e que naquela circunstância me pareceu bastante oportuno, foi tomar como equivalentes as narrativas em história oral enquanto história de vida, nomeadas por José Carlos Sebe B. Meihy e Suzana L. Salgado Ribeiro (2019), no livro “Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias” às histórias de vida relacionadas à abordagem metodológica na pesquisa (auto)biográfica em Educação (Pineau, 2003; Delory-Momberger, 2012; Josso, 2020).

Acredito que tal “equívoco” não passou despercebido e minhas suspeitas logo seriam confirmadas após descobrir que entre as arguidoras havia uma professora-pesquisadora estudiosa da corrente francófona que alicerça as pesquisas narrativas (auto)biográficas no campo da Educação. Todavia, para minha surpresa, a referida estudiosa não somente relevou minha notória carência teórico-metodológica, como também conduziu a arguição de um modo que, ao final, senti-me verdadeiramente acolhido e respeitado.

Lembro que ao término daquela arguição, eu me encontrava num estado de euforia e logo um pensamento peculiar me veio à tona: *Seria mesmo possível que, em*

20 minutos de arguição, ela (a arguidora e minha futura orientadora) identificaria em mim o potencial necessário para me aceitar como um de seus orientandos?

Nunca esquecerei daquela explosão de sentimentos que me acometeram após atualizar pela enésima vez o *site* do PPGEd-So/UFSCar e visualizar um novo link, recém-vinculado à aba “Processo Seletivo - *Mestrado/Doutorado* - 2022”, que dizia: 02.12.2021 - **Resultado das Arguições e Resultado Final**.

Ao acessá-lo, não demorou para ver meu nome como 2º colocado na ordem de classificação e a palavra “Aprovado” bem ao lado. As lágrimas de felicidade e a voz embargada me impediram de pronunciar direito as seguintes palavras àqueles que se faziam presentes na casa de minha mãe: *Eu consegui! Passei!*

Dado o início do primeiro semestre de Doutorado no PPGEd-So/UFSCar e, a partir de deste marco espaço-temporal, tive que intensificar uma rotina de estudos diários. Leituras densas, às vezes complexas demais para quem iniciava o contato com os andaimes da pesquisa narrativa (auto)biográfica. Além disso, comecei a produzir textos que, além de fazer-cumprir com obrigações quanto ao trabalho final das disciplinas, colocava em prática a escrita de si enquanto processo de formação.

Sei que produzi diversos textos, no mínimo intrigantes, ao longo destes quase quatro anos de curso, sendo alguns publicados como capítulos em livros de coletânea que viso compartilhar no decorrer desta tese, sobretudo as Cartas Pedagógicas escritas no contexto de disciplinas cursadas e/ou na participação em eventos acadêmico-científicos. No entanto, quero aqui destacar como é relevante se sentir acolhido e viver relações de afeto e cumplicidade com outros membros do NEPEN, sobretudo tendo como professora-orientadora alguém que exercita o que René Barbier (1998) nomeou de *escuta sensível*.

Certa vez, e tantas outras que já perdi as contas, minha orientadora falou algo que, depois disto, tornou-se sua marca registrada. Ela disse o seguinte: *Nenhum de meus orientandos produziu como dissertação/tese a mesma proposta apresentada durante o processo seletivo. Ao longo de suas experiências formadoras, eles/elas se (trans)formam e isto se reflete também na dissertação/tese que escolhem defender.*

Confesso a vocês, estimados leitores, que a fala impactante acima grafada fez todo sentido ao relacioná-la àquele episódio outrora narrado, de quando defendi na fase de arguição um projeto de pesquisa que, em menos de um ano após ingressar no Doutorado em Educação, não me representaria mais como professor-pesquisador em

doutoramento. Evidente que ela, fazendo uso de sua própria experiência formadora enquanto professora-orientadora de estudantes de Mestrado/Doutorado, tinha ciência de que eu não tardaria para dar adeus à proposta de pesquisa a qual havia inicialmente proposto. Ela sabia que quando eu virasse a maçaneta e empurrasse/puxasse a porta, sabendo da importância da *charnière*⁷ para tal ação, adentraria em um cômodo até então alheio e nele encontraria os andaimes para uma pesquisa no campo da Educação, desta vez ancorados à abordagem narrativa (auto)biográfica.

Naquele momento, eu sabia que precisaria percorrer ainda um longo caminho para, por fim, idealizar um projeto de pesquisa devidamente ancorado aos andaimes em questão. Todavia, mesmo ciente de minhas limitações teórico-metodológicas, eu logo entenderia que iniciar uma nova aventura enquanto escolha, seria indispensável aliar-me a outros aventureiros.

E assim o fiz. Encontrei no NEPEN os aliados que precisava para me enveredar nessa aventura (auto)biográfica (Abrahão, 2004), alguns pesquisadores com vasta competência no que se refere à abordagem narrativa (auto)biográfica na relação com as pesquisas qualitativas em Educação, bem como outros tão importantes quanto, que, assim como eu, buscavam aprender seus pressupostos e que logo a assumiriam como escolha *epistemopolítica*⁸ (Passeggi; Souza, 2017). Tais aliados despertaram em mim um sentimento que hoje identifico como pertencimento de grupo, minimizando anseios que sempre me acompanham quando decido desbravar o desconhecido.

Dito de outro modo, o NEPEN enquanto *espaçotempo* que compõe o PPGEd-So/UFSCar, revelando toda sua potencialidade de/como/para (co)formação, facultou-me algo além de imersões teóricas sobre a abordagem narrativa (auto)biográfica. Permitiu-me também (re)conhecer modos outros de produzir e publicizar saberes que se alinham a epistemes antes esquecidas e até mesmo invisibilizadas pelos cânones

⁷ Daí surge a ideia de Marie-Christine Josso para o conceito de momento-charneira. Pois sem o movimento das dobradiças, as portas não se abririam quando empurradas ou puxadas.

⁸ A primeira vez que li/ouvi falar sobre este neologismo coincide com minha entrada no NEPEN enquanto estudante de Doutorado em Educação no PPGEd-So/UFSCar. Ainda no primeiro semestre de 2022, houve uma reunião do NEPEN, mediada pela minha orientadora, na qual foi discutido o artigo intitulado “O movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no Campo Educacional”, de Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza (2017). Nele, seus autores fazem críticas aos critérios positivistas que expurgam tudo aquilo que “foge aos padrões de racionalidade do adulto, de sexo masculino, branco, letrado. Contra essas correntes positivistas e colonizadoras, os estudos com as histórias de vida em formação e as narrativas autobiográficas, ao priorizar o humano situam-se numa perspectiva *epistemopolítica*” (p. 11).

que legitimam o que é ou não científico no campo da Educação.

Vale salientar que, dentre estes saberes, foi a escrita de si na relação com o processo de formação permanente de professores que reconheci enquanto chamado de tema de pesquisa e que abracei desde o início da fase que representa o segundo momento-charneira já mencionado nesta Carta-Prelúdio.

No entanto, ao compreender que há uma diversidade quanto às metodologias e aos modos de biografar(se) no contexto da abordagem narrativa (auto)biográfica em Educação, tive a percepção de que precisaria concentrar esforços e investir nas leituras acerca dos diferentes gêneros discursivos autobiográficos e qual deles eu assumiria como caminho possível para a elaboração da minha nova proposta de pesquisa.

Dentre os modos de biografar(se) evidenciados por Passeggi (2010), há um que se sagrou no NEPEN, tornando-se o modo outro de narrar experiências formadoras para a maioria de seus membros, sendo eu incluído neste bojo. Refiro-me à predileção pela escrita epistolar, especialmente as cartas dentro de um contexto educativo, aqui nomeadas como Cartas Pedagógicas.

Atualmente, visando acusar quais pressupostos teórico-metodológicos e *epistemopolíticos* (Passeggi; Souza, 2017) alicerçam a abordagem (auto)biográfica na relação com as Cartas Pedagógicas freirianas, pus-me a escrever a presente Carta-Prelúdio, balizada nas suas precursoras, Carta-memória e Carta-Preposição, com o intuito de apresentar minha história de itinerância profissional e de fundamentar o conceito por mim elaborado de *(trans)biografização* epistolar, respectivamente.

Caros leitores, em sua primeira versão, a Carta-Memória tinha quase trinta laudas. Poderia ter mais? Acredito que sim. Afinal, ela se comporta como uma narrativa. Sendo assim, “[...] ela não se esgota jamais” (Benjamin, 2012, p. 220). Foi devido a isso que escolhi editá-la e compartilhar com vocês uma nova versão, agora nomeada como Carta-Prelúdio, na qual destaco três momentos-charneira que caracterizam minha história de itinerância profissional enquanto professor-formador.

E quanto aos desdobramentos destes momentos-charneira? Ao refletir sobre as palavras de Walter Benjamin (2012), destacadas na epígrafe recortada do texto *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, revelo que estes serão contemplados, mais cedo ou mais tarde, em algumas das Cartas Pedagógicas as quais integram minha tese através do tríptico *mímesis* ricœuriano, ou seja, a presente tese se desdobra em três mo(vi)mentos inspirados naquilo que Paul Ricœur (2010a) nomeia

de círculo hermenêutico, refletindo a noção de memória (o passado), atenção (o presente) e expectativa (o devir).

Ah... já ia esquecendo de explicar a vocês, queridos leitores, como escolhemos (re)estruturar o sumário da tese. Levando em consideração as provocações (Freitas, 2021) dos membros examinadores durante e após o Exame de Qualificação, bem como por me sentir convocado a me desnudar de quaisquer amarras que viessem a me impedir de narrar as mais diversas camadas que compõem a minha essência enquanto buscava tecer diálogos entrecruzados às histórias de itinerância profissional de/com outros formadores de professores, escolhi fazê-los exclusivamente por meio da escrita epistolar, decisão essa tomada há poucos dias, na última sessão de orientação que tivemos, minha orientadora e eu.

Na referida orientação, começamos a (re)estruturação do sumário da tese pela forma como nos anunciamos, investigadores narrativos (auto)biográficos, que se apropria(ra)m das Cartas Pedagógicas para reinventá-las enquanto modo outro de narrar em *espaçostempos* de pesquisa-VIDA-formação, ou seja, passamos a *verouvirsentirpensar*⁹ (Alves; Ramos, 2022) as Cartas Pedagógicas como metodologia e como possibilidade heurística, para além de mero objeto de pesquisa.

Diante disso, optamos pelo Mapeamento Sistemático (MS) sobre Cartas Pedagógicas como o nosso 1º mo(vi)mento, o qual nomeamos de “A pré-figuração em cartas/Cartas Pedagógicas” para compreender como este gênero textual discursivo foi explorado no passado por outros pesquisadores no contexto da produção intelectual na Pós-Graduação presente em dissertações e teses.

Para o 2º mo(vi)mento, intitulado “A configuração de Cartas Pedagógicas”, optamos por iniciá-lo narrando as experiências formadoras mais significativas durante os primeiros anos de Doutorado em Educação do PPGEd-So/UFSCar, na tentativa de responder minimamente a seguinte pergunta: o que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo? Afinal, como as cartas, sobretudo as Cartas Pedagógicas, tornaram-se o meu modo outro de biografar(se)?

Para a segunda Carta Pedagógica deste 2º mo(vi)mento, escolhemos produzir

⁹ No artigo “Cineconversas para *verouvirsentirpensar* o filme ‘Guri’ nos cotidianos escolares”, de Nilda Alves e Andréia Teixeira Ramos (2022), as autoras ampliam a ideia de *vistoouvidos*, outrora criada (Alves *et al.*, 2018), dando origem ao neologismo *verouvirsentirpensar* enquanto ações indissociáveis no que tange às *prácticasteorias* para se pesquisar dos/nos/com os cotidianos em Educação. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4850>. Acesso em: 5 set. 2024.

uma Carta-inventário que contemplasse as minhas produções durante o período de 2022 a 2025, no qual se caracteriza o quarto momento-charneira de minha história de itinerância profissional, sendo ele uma parte significativa do meu percurso (trans)formativo como estudante de Doutorado, tanto do PPGE-So/UFSCar como do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGES-UFSB). No decorrer deste mo(vi)mento, busquei também prestigiar a metodologia por nós criada, a *(trans)biografização* epistolar, bem como os detalhes acerca da sistematização e aplicabilidade da referida metodologia.

No que concerne ao 3º mo(vi)mento da tese, denominada “A refiguração de cartas/Cartas Pedagógicas pela *(trans)biografização* epistolar”, ganham destaque as expectativas que acompanham os diálogos entrecruzados através da reinvenção de Cartas Pedagógicas naquilo que ousamos nomear de *(trans)biografização* epistolar e, para ilustrar estes diálogos, escolhemos visibilizar o desenvolvimento profissional de formadores de professores no contexto do PIBID, sobretudo pautando experiências formativas e seus desdobramentos para novos e possíveis diálogos entrecruzados mediante a criação de uma rede integrativa de formadores de professores em diferentes *espaçotempos* de *pesquisa-VIDA-formação*.

Por fim, apresentamos a Carta-Vida que, nesta tese, assume o papel de considerações finais. Nesta Carta Pedagógica, dediquei-me em narrar o processo formativo como doutorando em Educação e as experiências (trans)formadoras que incorporei ao meu “eu” professor-formador de professores que produziu uma tese com/sobre Cartas Pedagógicas e que ousou reinventá-las através de uma metodologia criada a partir de um exercício, no qual entrevistei minha mãe, dona Celia de Andrade Pereira, e (trans)biografei sua história de vida pela escrita de uma Carta Pedagógica. Para tanto, escolhi endereçar a Carta-Vida a minha mãezinha enquanto última produção epistolar deste mo(vi)mento de construção de uma tese de Doutorado em Educação.

Diante do exposto, venho lhes convidar, queridos leitores, a se debruçarem sobre uma leitura caracterizada por suas nuances, Um texto que me representa como pesquisador e que se revela como uma coleção de cartas de amor à minha identidade profissional, professor-formador de professores, que juntas compõem minha tese aqui anunciada como “**Desenvolvimento profissional de formadores de professores e a *(trans)biografização* epistolar: diálogos entrecruzados e modos de narrar em**

espaçotempos de pesquisa-VIDA-formação".

E caso o presente texto venha a lhes despertar interesse em se aventurarem ao mundo da escrita epistolar, queridos leitores, deixo aqui meu contato de e-mail caso resolvam me enviar uma carta/Carta Pedagógica, para questionar, perguntar e sugerir outros diálogos entrecruzados. Gratidão!



Antônio Cícero de Andrade Pereira¹⁰
acapereiraedu@gmail.com

¹⁰ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* Sorocaba (PPGE-So) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista do Programa de Bolsas de Doutorado Fora do Estado (PBD) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI). Professor Assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) no *Campus* de Floriano.

1º MO(VI)MENTO¹¹: A pré-figuração em cartas/Cartas Pedagógicas

Em sua obra “Tempo e narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica”, Paul Ricoeur agrega dois estudos – os paradoxos da experiência do tempo, em *Confissões de Agostinho* (2019), e a ‘lógica’ da composição da intriga, na *Poética de Aristóteles* (2017) – para dar corpo à sua hipótese de que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal” (Ricoeur, 2010a, p. 93).

Para sustentar sua hipótese, Ricoeur revela sua tese como “o próprio sentido da operação de configuração constitutiva da composição da intriga [que] resulta de sua posição intermediária entre as duas operações que chamo[u] *mímesis* I e *mímesis* III e que constituem o antes e o depois de *mímeses* II” (2010a, p. 94). Ou seja, ele evidencia a pré-figuração como aquilo que vem antes da configuração, levando em consideração aspectos estruturais, simbólicos e temporais.

Inspirado na tríplice *mímesis* ricoeriana, busquei investigar o passado das Cartas Pedagógicas, tendo em vista os modos como este gênero textual discursivo foi apropriado, quiçá reinventado em produções intelectuais no contexto de pesquisas de Pós-Graduação que geraram dissertações e teses encontradas em repositórios de IES brasileiras. Para tanto, foi realizado um estado do conhecimento sobre Cartas Pedagógicas mediante aplicação de uma metodologia do tipo pesquisa bibliográfica, intitulada Mapeamento Sistemático (MS), a qual foi devidamente explicada na Carta-Pesquisa que será apresentada logo após a presente prévia.

Posteriormente, encontra-se um MS sobre Cartas Pedagógicas produzido na relação com a abordagem narrativa (auto)biográfica, vertente esta que se destaca como andaimes teórico-metodológica e epistemopolítica (Passeggi; Souza, 2017) desta tese. E como desfecho deste “olhar para trás” e revisitar as produções de outros sobre as Cartas Pedagógicas, que bem caracterizou este 1º mo(vi)mento, destaca-se a Carta-Redenção, que visa prestigiar alguns trabalhos acadêmicos que não constam entre os textos contemplados no MS, mas que foram tão importantes quando os que foram catalogados e analisados.

¹¹ Fazer a tese com/sobre Cartas Pedagógicas: revisitando o passado mediante um Mapeamento Sistemático (MS) sobre cartas/Cartas Pedagógicas para além de objeto de pesquisa.

CARTA-PESQUISA: *O que se espera de um estado do conhecimento?*

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo.

Paulo Freire (2021b, p. 44).

31 de outubro de 2024, 20 °C.
Sorocaba-SP, manhã de quinta-feira.

Saudações queridos leitores,

Inspirado pelas palavras de Paulo Freire na epígrafe acima, ponho-me a refletir sobre os projetos de educação idealizados pelos seres humanos, aos quais direciono meu olhar, quase que instintivamente, ao projeto de formação daqueles que a integram, sobretudo à formação de professores. É evidente que minhas lentes focalizam mais nitidamente o sujeito que atua como Professor-Formador enquanto aquele que se assume como projeto de si. Creio que deva ser por assumir esta identidade profissional como parte de quem eu sou.

Paulo Freire também me inspira sempre que leio suas Cartas Pedagógicas. Tanto é que, foi através da reinvenção de suas Cartas Pedagógicas que escolhi narrar experiências de pesquisa-VIDA-formação mediante diálogos entrecruzados com outros professores-formadores no contexto do PIBID.

E como vislumbro fazer isto? Foi esta inquietação que me impulsionou a elaborar um mapeamento sistemático sobre Cartas Pedagógicas com intuito de responder as questões de investigação, a seguir: Qual o papel que as Cartas Pedagógicas desempenham em pesquisas no campo da Educação? Dentre as teses e dissertações publicizadas por Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* no Brasil, houve quem fizesse uso de cartas/Cartas Pedagógicas como transcrição de entrevistas concedidas por profissionais da educação?

Balizado por estas questões, pus-me a elaborar um estado do conhecimento sobre Cartas Pedagógicas, o qual teve como objetivos produzir um mapeamento sistemático de teses e dissertações que tangenciassem o campo de pesquisa em

Educação atreladas às Cartas Pedagógicas; apontar em qual cenário cronológico, geográfico e institucional se encontram tais pesquisas; reconhecer qual o papel atribuído às Cartas Pedagógicas nos trabalhos encontrados, seja como objeto de pesquisa, como proposta metodológica e/ou ainda como possibilidade heurística de escrita acadêmica; verificar, entre os trabalhos pesquisados, se as Cartas Pedagógicas foram propostas como modo de transcrição de entrevistas, sendo tal proposta a que venho desenvolver enquanto metodologia.

Antes de lhes apresentar o mapeamento na íntegra, quero compartilhar com vocês minha experiência sobre como fazer um estado do conhecimento e sua importância para as pesquisas acadêmicas no campo da Educação.

Meses atrás, quando escolhi reinventar a escrita epistolar enquanto legado de Paulo Freire na constituição da minha tese, compartilhei com minha orientadora sobre o meu interesse em saber desde quando e como as Cartas Pedagógicas freirianas foram incorporadas às produções acadêmicas no Brasil. Dito de outro modo, desta vez reveladas enquanto inquietações: Como as Cartas Pedagógicas são re(a)presentadas em trabalhos acadêmicos? Ou ainda, como seria fazer o “estado do conhecimento” sobre Cartas Pedagógicas?

Logo no primeiro semestre do curso de Doutorado, tive o privilégio de cursar uma disciplina ofertada pelo PPGEd-So/UFSCar que nos proporcionou aprender como elaborar o estado do conhecimento de uma determinada produção acadêmica.

Antes de prosseguir com a narrativa na qual explicito como me pus a fazer o estado do conhecimento sobre Cartas Pedagógicas, convido-os ao diálogo a partir da interrogativa que resultou no título da presente Carta-pesquisa: *O que se espera de um estado do conhecimento?*

Apesar de ter apresentado acima um conceito, segundo Norma Ferreira (2002), para estado do conhecimento, assim como poderia tê-lo feito mediante outras referências de autores tão relevantes quanto, opto por provocá-los à reflexão: Já tinham atribuído significado a estado do conhecimento antes do conceito supracitado? Qual seria? Adoraria receber cartas-resposta a esta e outras provocações que vierem no decorrer da presente tese.

Doravante, a escrita desta carta assume sua finalidade, ao narrar como idealizei o estado do conhecimento que integra minha tese, na qual constatei seu potencial para além de objeto de pesquisa que, desde 2000, ano de publicação do livro “Pedagogia

da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, organizado por Ana Maria Araújo Freire, vem sendo reinventado por aqueles e aquelas que, através de suas produções acadêmicas, reivindicam o legado de Paulo Freire.

Diante disto, venho lhes confessar que há semanas ensaio escrever a presente carta que abre este 1º mo(vi)mento. Nela, evidencio quais produções acadêmicas com/sobre Cartas Pedagógicas freirianas foram encontradas através da aplicação do método de pesquisa bibliográfico denominado mapeamento sistemático, que visa “relatar o que encontra de pertinente [...] para um determinado assunto em todos os espaços e atividades que conformam o assunto até o momento de sua realização” (Proença-Júnior; Silva, 2016, p. 234).

Neste contexto, destaco como fontes primordiais o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹² (Catálogo TD-CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia¹³ (BDTD-Ibict), ambos relacionados a trabalhos acadêmicos em nível de Mestrado e Doutorado, disponibilizados em repositórios de Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

Todavia, venho aqui revelar que minha ambição excede a proposta de mapeamento sistemático. Intenciono ainda transcorrer sobre uma revisão narrativa, ao abarcar outras produções que, por razões diversas, não foram selecionadas quando realizei a busca pela *string* “Cartas Pedagógicas” nos repositórios supracitados no período entre 12 e 14 de março de 2024, período este de aplicação do método de pesquisa em questão.

Tais produções consistem em teses e dissertações já publicizadas, sendo que estes trabalhos foram encontrados em buscas não sistematizadas ou como textos de notoriedade acadêmica indicados por colegas pesquisadores, os quais destacam as cartas/Cartas Pedagógicas para além de objeto de pesquisa.

Caros leitores, espero que me compreendam, assim como eu o fiz no decorrer da elaboração do estado do conhecimento, o porquê de fazer a tese com/sobre Cartas Pedagógicas e nela apresentar tanto um mapeamento sistemático como uma revisão

¹² Endereço eletrônico de acesso ao catálogo: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹³ Link para acessar à referida biblioteca digital: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

narrativa.

Hipoteticamente, conseguem se imaginar efetivando todo um processo de sistematização no qual tenham coletado e analisado dezenas de trabalhos acadêmicos e, após concluído, se derem conta de que algumas produções relevantes para compor o estado do conhecimento estivessem de fora do mapeamento?

Pois bem, esta suposta situação aconteceu comigo, deixando-me incomodado, ao ponto de buscar alternativas que me permitissem contemplar alguns trabalhos tão significativos para as pesquisas com/sobre Cartas Pedagógicas. Foi quando me surge a ideia de escrever a “Carta-redenção” que sucederá o mapeamento sistemático.

Estimados leitores, creio que vocês estejam prestes a me perguntar o seguinte: Como sistematizei meu mapeamento sistemático sobre Cartas Pedagógicas quanto à coleta das referências nos repositórios, sua filtragem, bem como a narrativa dos resultados encontrados e o modo de controle ao longo de todo este percurso?

Em virtude de sua complexidade, esta questão exige uma resposta descritiva, similar a descrição apresentada por Sol Silva Brito *et al.* (2021), no artigo intitulado “Mapeamento sistemático de experiências formadoras e dispositivos de pesquisa-formação: contribuições da abordagem (auto)biográfica”. Nele, seus autores narram minuciosamente quais etapas compõem o protocolo desenhado exclusivamente para o referido estudo.

Devo salientar que foi a partir do mapeamento sistemático supracitado, do texto de Falbo, Souza e Felizardo (2017), anteriormente mencionado nesta carta, bem como outros trabalhos que também me foram úteis à compreensão do quão importante é produzir um estado do conhecimento sobre o tema de interesse quando se está na Pós-Graduação como estudante de Mestrado/Doutorado, tais como: Análise dos trabalhos do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998 (Brzezinski; Garrido, 2001); Contexto e processo do Mapeamento Sistemático da Literatura no trajeto da Pós-Graduação no Brasil (Proença-Júnior; Silva, 2016); Mapeamento sistemático na base de dados em ciência da informação: periódicos científicos em discussão (Santa Anna, 2018); Métodos sistemáticos de revisão de literatura científica: apontamentos para o desenvolvimento e publicação de pesquisas educacionais (Coelho, 2023), que finalmente pude sistematizar meu próprio percurso de pesquisa para o mapeamento sistemático sobre Cartas Pedagógicas.

Como já enunciado, fiz uso da *string* “Carta Pedagógica” [no singular], adicionando o operador booleano ‘OR’ na intenção de incluir a variação “Cartas Pedagógicas” [no plural], sendo essas expressões as únicas na busca por teses e dissertações tanto no Catálogo TD-CAPEs como no BDTD-Ibict. Vale ressaltar que optei por não combinar as referidas *strings* a outras, tampouco delimitar a busca por Área de Conhecimento. Tais escolhas, além de evitar restrições à busca, também potencializaram o escopo do mapeamento sistemático quanto à abrangência, permitindo-me identificar como as Cartas Pedagógicas são re(a)presentadas em trabalhos acadêmicos.

Vale salientar que dentre as produções verificadas, há aquelas que foram filtradas à busca pelo simples fato de trazer como uma de suas referências a obra “Pedagogia da indignação”, que em seu subtítulo consta a mesma expressão que usei como *string* de busca, mas que não consistem em estudos com/sobre Cartas Pedagógicas.

Já para outros trabalhos encontrados, que se destacam dos demais por fazer uso das Cartas Pedagógicas para além de objeto de pesquisa, intenciono inclui-los na análise e discussão dos resultados as teses e dissertações pertencentes ao campo de pesquisas em Educação que se apropriam das Cartas Pedagógicas enquanto parte de suas propostas metodológicas e/ou aquelas que as reinventaram como possibilidade heurística à escrita acadêmica.

Acredito que a presente epístola enquanto Carta-pesquisa tenha cumprido sua função, que consistiu em narrar o que se espera de um estado do conhecimento. No mais, apresento-lhes a seguir o mapeamento sistemático sobre Cartas Pedagógicas e logo após a revisão narrativa enquanto Carta-redenção.

Sem mais a declarar, desejo a todos meus mais sinceros votos de boa saúde e muitos momentos de felicidade. Abraços freirianos,



Antônio Cícero de Andrade Pereira
Universidade Federal de São Carlos
acapereiraedu@gmail.com

Cartas Pedagógicas: Um Mapeamento Sistemático

Nesta seção, balizada pela pergunta de investigação: “Como as Cartas Pedagógicas são reinventadas em Teses e Dissertações para além de objetos de pesquisa por aqueles que as investigam e que, a partir delas, desenvolveram suas metodologias e/ou fizeram delas seu modo outro de escrita?”, busquei verificar se as Cartas Pedagógicas foram anteriormente empregadas enquanto possibilidade na transcrição de entrevistas, sobretudo no contexto educacional. Para tanto, optei por realizar um estado do conhecimento sobre Cartas Pedagógicas através de uma pesquisa bibliográfica denominada Mapeamento Sistemático (MS).

Sendo um estudo secundário, o MS objetiva a identificação e classificação de conteúdos relacionados ao tópico pesquisado, correspondendo em uma investigação do tipo ampla que envolve as pesquisas primárias relacionadas àquele tópico, permitindo assim ao pesquisador identificar lacunas que possibilitem o surgimento de futuras pesquisas ancoradas ao tema de interesse (Falbo; Souza; Felizardo, 2017).

Considerar que há diversas fontes de pesquisa para um estudo secundário (André *et al.*, 1999) e decidir dentre as possibilidades quais escolher para um estudo secundário do tipo MS corresponde a uma fase primordial de como será realizado o estado do conhecimento do tema pesquisado. Diante disto, consultei duas plataformas de pesquisa bibliográficas para o presente MS: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

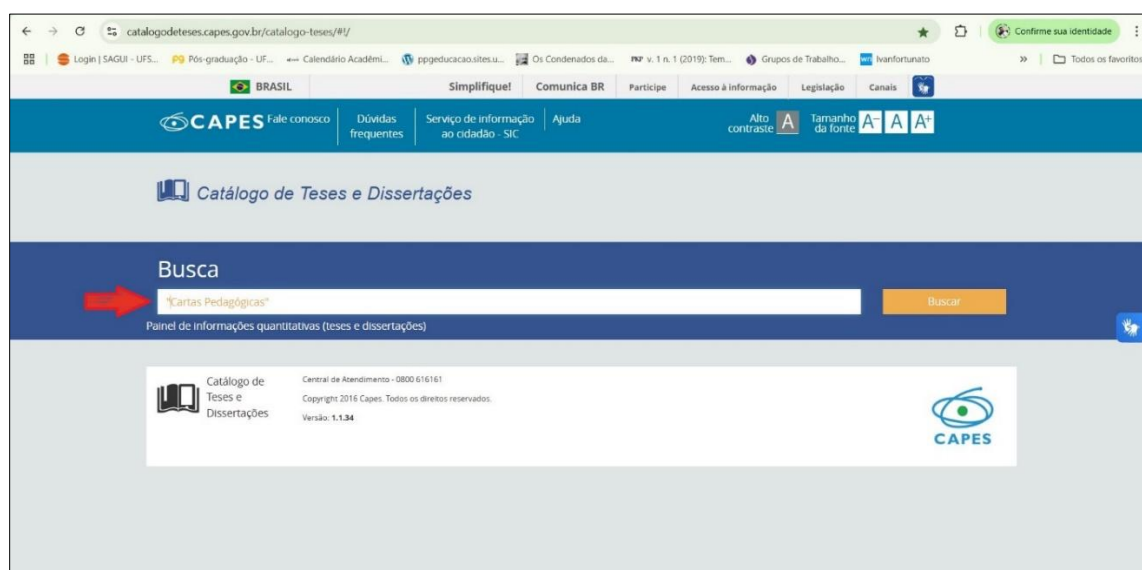
Nas buscas por dissertações e teses nas plataformas supracitadas, optei pelo uso da *string* “Carta Pedagógica” OR “Cartas Pedagógicas”. Vale salientar que as consultas realizadas aconteceram entre 13 e 15 de março de 2024 e que sua validação ocorreu no dia 30 de outubro do mesmo ano.

No que tange às buscas nas plataformas supracitadas, ao empregar a *string* supracitada no campo de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Imagem 01), pude filtrar 51 trabalhos que fazem menção às Cartas Pedagógicas em qualquer lugar no texto. Já na plataforma da BDTD (Imagem 02), verifiquei a presença de 86 teses e dissertações.

Ao reunir as informações coletadas de ambas, identifiquei trabalhos repetidos. Desta forma, após exclusão destas repetições, houve a sistematização das 119 teses e dissertações selecionadas que compõem o pré-*Corpus* da pesquisa (Tabela 01)

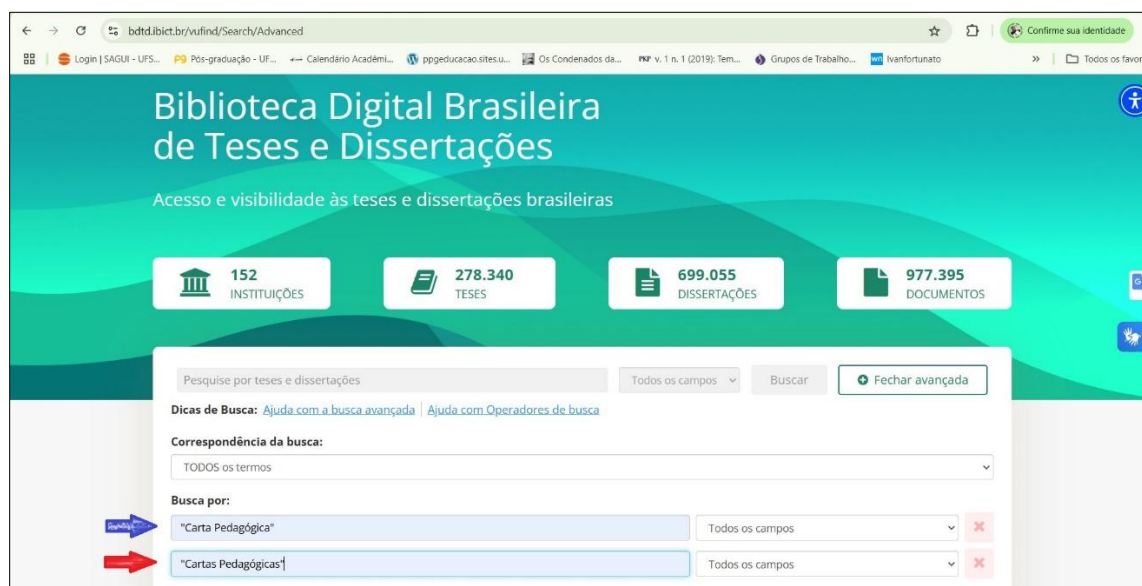
mediante produção de uma planilha¹⁴ através do aplicativo *Microsoft Excel*.

Imagem 01 – Captura de tela da plataforma Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES indicando a *string* “Cartas Pedagógicas” no campo de busca



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Imagem 02 – Captura de tela da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), destacando a *string* “Carta Pedagógica” OR “Cartas Pedagógicas” no campo de busca



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

¹⁴ Segue o link de acesso ao documento gerado a partir da sistematização dos 119 trabalhos selecionados. Destes, não foi possível disponibilizar versão digital de duas dissertações (MA01 e MA04) e de uma tese (TD02), pois estas datam de período anterior à obrigatoriedade deste tipo de versão nas plataformas e repositórios institucionais: https://drive.google.com/file/d/1-OjMe_ZKyMRkkT3BqSqkOP3xedbreIHG/view?usp=sharing.

Tabela 01 – Composição do pré-Corpus da pesquisa

Plataforma	String	Quantidades
CAPEL	“Carta Pedagógica” OR “Cartas Pedagógicas”	51
BDTD	“Carta Pedagógica” OR “Cartas Pedagógicas”	86
Pré-Corpus	Junção CAPEL + BDTD (sem trabalhos duplicados)	119

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para a sistematização dos 119 trabalhos selecionados, optei por categorizá-los em três tipos: Tese de Doutorado (TD); Dissertação de Mestrado Acadêmico (MA) e Dissertação/Trabalho de Conclusão de Mestrado Profissional (MP).

Após a categorização dos trabalhos deste MS sobre Cartas Pedagógicas, pude verificar a localização temporal (Tabela 02) de cada produção defendida entre 2002 e 2024.

Tabela 02 – Localização temporal do pré-Corpus da pesquisa com/sobre Cartas Pedagógicas

Ano de publicação	Dissertação - Mestrado Acadêmico (MA)	Dissertação - Mestrado Profissional (MP)	Tese de Doutorado (TD)	Total
2002	01	--	--	MA = 15 MP = 03 TD = 07
2004	01	--	01	
2005	--	--	01	
2006	--	--	01	
2008	01	--	--	
2010	01	--	--	
2011	01	--	--	
2013	02	--	--	
2014	02	--	01	
2015	03	01	--	
2016	--	--	01	
2017	02	--	01	
2018	01	02	01	
2019	12	01	04	MA = 46 MP = 24 TD = 24
2020	03	06	05	
2021	10	02	04	
2022	08	07	06	
2023	07	08	03	
2024	06	--	02	
Total	63	25	31	119

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Analisando a tabela acima, é possível perceber que o quantitativo de trabalhos defendidos entre os anos de 2002 e 2018 corresponde a sete teses e 18 dissertações,

havendo uma descontinuidade no que tange à ausência de defesas nos anos, a seguir: 2003, 2007, 2009 e 2012. Identifiquei também que houve um aumento significativo de Teses/Dissertações defendidas entre 2019 e 2024, quase quatro vezes mais quando comparado ao período anterior.

Supostamente, o aumento do número de produções com/sobre cartas/Cartas Pedagógicas nos últimos anos possa se justificar de duas formas, podendo ser estas complementarem ou não. São elas: a visibilidade das produções intelectuais de Paulo Freire, principalmente suas obras epistolares, devido à data comemorativa de seu centenário de nascimento, acontecido em 19 de setembro de 2021, inspirando aqueles que veem nas cartas/Cartas Pedagógicas uma alternativa à escrita acadêmica e/ou como instrumento de produção de dados enquanto recurso metodológico para contornar às adversidades oriundas da pandemia da *COVID-19*, como aquelas impostas pelas regras de distanciamento/isolamento social.

Mesmo ciente desta ascensão quantitativa a partir de 2019, vale destacar que os três estudos mais referenciados e considerados de grande valia para as pesquisas com/sobre Cartas Pedagógicas foram defendidos há aproximadamente vinte anos.

O ano de 2002 demarca a defesa de Adriano José Hertzog Vieira como sendo a primeira Dissertação de Mestrado com/sobre Cartas Pedagógicas, intitulada “Eixos significantes: contribuições para um currículo da esperança através das cartas pedagógicas”. Esta defesa acontece somente dois anos após a publicação da 1ª edição de “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, de Paulo Freire.

Em 2004 e 2005, anos de defesa da Dissertação “Registro reflexivo do agir e do pensar de um grupo encantadamente comprometido com a proposta curricular transformadora” de Rosane Oliveira Duarte Zimmer e da Tese “Cartas de Paulo Freire: o diálogo como caminho e pedagogia” de Edgar Pereira Coelho, respectivamente, caracterizam dois trabalhos também considerados como referência entre as pesquisas com/sobre cartas/Cartas Pedagógicas.

Ao analisar os três trabalhos¹⁵ supracitados, foi possível inferir diferentes modos

¹⁵ Os três trabalhos foram listados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e compõem os 119 selecionados no pré-*Corpus*. Todavia, não foi possível acessá-los mediante versão digital pela referida plataforma. A dissertação de Rosane Zimmer (2004) foi obtida após entrar em contato via e-mail com a autora, que prontamente disponibilizou cópia digital de seu arquivo pessoal. A tese de Edgar Coelho (2005) foi emprestada pela Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e consequentemente digitalizada pelo pesquisador. Já a dissertação de Adriano

como as cartas/Cartas Pedagógicas podem ser apropriadas, ou mesmo reinventadas por pesquisadores que reivindicam o legado de Paulo Freire em suas produções acadêmicas defendidas para obtenção do título de Mestrado/Doutorado.

Destes modos de se apropriar/reinventar as cartas/Cartas Pedagógicas, optei pela categorização dos trabalhos acadêmicos que compõem o *pré-Corpus* da pesquisa em três grupos (Tabela 03), podendo um trabalho ser categorizado em mais de um grupo.

O 1º grupo corresponde aos trabalhos que fazem uso das cartas/Cartas Pedagógicas como objeto de pesquisa (OP), atribuindo a elas o sentido de fontes e/ou registros para uma pesquisa bibliográfico-documental. O 2º grupo compreende as produções que se apropriam das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico (IM) a fim de produzir dados em pesquisas qualitativas. Para o 3º grupo, observei o potencial das cartas/Cartas Pedagógicas enquanto possibilidade heurística (PH), sendo elas reinventadas por pesquisadores destas produções.

Tabela 03 – O uso das cartas/Cartas Pedagógicas nos trabalhos acadêmicos que correspondem ao *pré-Corpus* da pesquisa

Grupo	Uso das cartas/Cartas Pedagógicas	Pré-Corpus			
		Dissertação (MA)	Dissertação (MP)	Tese (TD)	Total
1º	Objeto de pesquisa (OP)	04	01	06	11
2º	Instrumento metodológico de produção de dados (IM)	23	16	16	55
3º	Possibilidade heurística à escrita acadêmica (PH)	12	10	06	29
4º	Somente como referência bibliográfica (SR)	29	05	09	43

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Considerando ainda o *pré-Corpus* da pesquisa, constatei que há trabalhos que não se encaixam em nenhum dos três grupos enunciados, formando assim o 4º grupo constituído pelos trabalhos que somente citam e referenciam à obra “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” de Paulo Freire, ou seja, o uso das cartas/Cartas Pedagógicas somente como referência bibliográfica (SR), sendo este o único motivo pelo qual algumas dessas Dissertações/Teses terem sido selecionadas

Vieira (2002) não foi encontrada, mesmo após busca exaustiva para obtenção de um exemplar, sendo que tal busca foi feita na Biblioteca da UNISINOS, como também contactando pesquisadores que já referenciam a obra em questão em suas pesquisas e até entrando em contato direto com o autor via e-mail, que afirmou não possuir um exemplar de sua dissertação, mas que seu livro “Eixos significantes: ensaios para um currículo da esperança na escola contemporânea” (Vieira, 2008), produzido com base na sua dissertação, daria uma boa noção daquilo que foi contemplada no trabalho por ele defendido. Vale salientar que foi por meio da leitura deste livro que a análise foi realizada.

após empregar a *string* de busca “Cartas Pedagógicas” em ambas as plataformas escolhidas para este MS. Entretanto, antes de delimitar o *Corpus*, obtendo-o a partir do pré-*Corpus* da pesquisa, escolhi apresentar a localização geográfica e institucional (Tabela 04) dos 119 trabalhos selecionados.

Tabela 04 – Localização Geográfica e Institucional do pré-*Corpus* da pesquisa com/sobre Cartas Pedagógicas

Região	UF	Instituição	Nível			Total Inst.	Total UF	Total Região
			MA	MP	TD			
Norte	Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA)	--	01	--	01	01	01
Nordeste	Bahia	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	01	--	--	01	04	17
		Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	--	01	--	01		
		Universidade Federal da Bahia (UFBA)	--	--	02	02		
	Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	--	--	01	01	04	
		Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	02	--	01	03		
	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	01	--	01	02	02	
	Piauí	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	01	--	04	05	05	
		Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	--	--	01	01	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	--		--	01	01			
Centro-Oeste	Distrito Federal	Universidade de Brasília (UnB)	01	--	--	01	01	04
	Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	02	--	--	02	02	
	Tocantis	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	01	--	--	01	01	
Sudeste	São Paulo	Universidade São Judas Tadeu	01	--	--	01	16	64
		Universidade de São Paulo (USP)	--	--	02	02		
		Universidade Estadual Paulista (Unesp)	03	--	--	03		
		Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	02	--	--	02		
		Universidade Metodista de São Paulo	--	--	01	01		
		Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	--	--	01	01		
		Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)	--	04	--	04		
		Universidade Cruzeiro do Sul (UCS)	01	--	--	01		
		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	--	01	--	01		
	Minas Gerais	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	01	--	--	01	09	
		Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	01	--	--	01		
		Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	--	02	01	03		
		Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	--	--	04	04		
	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	25	04	08	37	39	
		Universidade Federal Fluminense (UFF)	--	02	--	02		
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	01	03	01	05	24	33
		Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	04	04	--	08		
		Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS)	01	--	01	02		
		Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	01	--	--	01		
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	01	--	--	01		
		Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	--	01	--	01		
		Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	--	02	--	02		
		Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	--	01	01	02		
		Universidade Federal de Pelotas (UFPe)	--	01	--	01		
	Faculdades EST	01	--	--	01			
	Santa Catarina	Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)	02	--	--	02	02	
	Paraná	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	01	--	--	01	07	
		Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	01	--	--	01		
		Universidade Estadual de Maringá (UEM)	04	--	--	04		
Universidade Federal do Paraná (UFPR)		01	--	--	01			
TOTAL								119

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Corpus do Mapeamento Sistemático sobre Cartas Pedagógicas

Para este MS sobre Cartas Pedagógicas, pude evidenciar que mais da metade das produções acadêmicas selecionadas e que constituem o pré-*Corpus* da pesquisa estão localizadas na Região Sudeste, com expressivos 64 trabalhos, sendo que 37 destas produções encontram-se depositadas no repositório institucional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Outras IES tiveram destaque nesta Região, mesmo que o quantitativo de produções defendidas seja mais discreto. São elas a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), cada uma com quatro produções.

Já a Região Sul concentrou 33 produções deste MS, das quais oito dissertações foram defendidas por estudantes (atualmente egressos) de dois Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), sendo quatro pelo PPG em Ensino e quatro pelo PPG em Educação. Destacaram-se ainda a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com cinco trabalhos selecionados (quatro dissertações e uma tese) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM), que contabilizou quatro dissertações.

Por sua vez, também merecem menção duas IES da Região Nordeste, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por representarem, respectivamente, cinco e três das 17 produções registradas. Já a Região Centro-Oeste, que teve quatro produções defendidas, e a Região Norte, com uma defesa, sendo todas elas dissertações acadêmicas (MA), também compõem o pré-*Corpus* deste MS sobre Cartas Pedagógicas. Todavia, no que tange à composição do *Corpus* desta pesquisa, foi possível constatar uma mudança considerável no quantitativo de teses e dissertações quanto à localização institucional.

Em consequência da análise do resumo de 119 trabalhos que compõem o pré-*Corpus* e, em alguns casos, do texto em sua extensão mediante busca pela palavra-chave “Cartas Pedagógicas” fazendo uso do atalho “Ctrl + F”, que corresponde ao recurso *localizar* no leitor de PDF, pude evidenciar que 43 trabalhos deveriam ser excluídos da constituição do *Corpus* do presente MS, uma vez que correspondiam àqueles anteriormente categorizados exclusivamente como 4º grupo (SR).

Vale salientar que essa tomada de decisão refletiu fortemente na permanência de um número substancial de trabalhos (Tabela 05), sobretudo da UFRRJ que teve somente uma dissertação (MP22) manteve-se na composição do *Corpus*.

Tabela 05 – Distribuição dos 76 trabalhos acadêmicos que correspondem o *Corpus* da pesquisa quanto à localização institucional na relação com os Programas de Pós-Graduação (PPGs)

PPG/ IES	Nº de defesas	Código dos trabalhos
Educação/ Universidade Federal do Piauí (UFPI)	5	MA15; TD03; TD04; TD05; TD06
Educação/ Universidade Estadual de Maringá (UEM)	4	MA05; MA12; MA19; MA21
Ensino/ Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	4	MA02; MA22; MA24; MA26
Educação/ Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	4	MP01; MP08; MP25; MP26
Educação/ Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)	4	MP05; MP06; MP14; MP27
Educação/Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	4	TD09; TD10; TD14; TD22
Ensino e Processos Formativos/ Universidade Estadual Paulista (Unesp)	3	MA16; MA28; MA29
Gestão Educacional/ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	3	MP10; MP15; MP16
Educação/ Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)	2	MA08; MA11
Educação/ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	2	MA01; TD16
Educação/ Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS)	2	MA04; TD01
Educação/ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	2	MA10; MA18
Educação/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2	MA31; TD12
Educação/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	2	MP03; MP04
Direitos Humanos e Cidadania/ Universidade de Brasília (UnB)	1	MA30
Teologia/ Faculdade EST	1	MA33
Educação Contemporânea/ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1	MA38
Letras/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	1	MP22
Educação/ Universidade de São Paulo (USP)	1	TD02
Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1	TD07
Artes/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1	TD15
Educação/ Universidade Metodista de São Paulo	1	TD19
Educação/ Universidade Federal de São Carlos - <i>Campus</i> Sorocaba (UFSCar-So)	1	TD20
Educação Física/ Universidade São Judas Tadeu	1	MA03
Educação/ Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	1	MA07
Ensino em Ciências e Saúde/ Universidade Federal do Tocantins (UFT)	1	MA09
Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1	MA17
Educação/ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1	MA20
Educação em Ciências/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1	MA32
Educação/ Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1	MA40
Educação/ Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	1	MP02
Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior/ Universidade Federal do Pará (UFPA)	1	MP12
Políticas Públicas e Gestão Educacional/ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1	MP18
Ensino de Ciências da Natureza/ Universidade Federal Fluminense (UFF)	1	MP20
Educação/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1	TD08
Educação Profissional/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	1	TD11
Educação/Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1	TD13
Ensino, Filosofia e História das Ciências/Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1	TD18
Educação/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1	TD21
Ensino/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	1	MA14
Educação/Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	1	MA39
Educação e Diversidade/Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	1	MP07
Educação: Formação de Formadores/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	1	MP09
Ensino na Saúde/Universidade Federal Fluminense (UFF)	1	MP11
Educação e Docência da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1	MP13
Educação Física em Rede Nacional/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1	MP17
Artes Visuais/Universidade de São Paulo (USP)	1	TD17

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Outras IES¹⁶ merecem destaque, desta vez por terem 100% de seus trabalhos defendidos, os quais compunham o pré-*Corpus* e se mantiveram entre aqueles que constituem o *Corpus* deste MS sobre Cartas Pedagógicas, são elas: UFU (TD09; TD10; TD14; TD22) e USCS (MP05; MP06; MP14; MP27) na Região Sudeste; Unipampa (MA02; MA22; MA24; MA26; MP01; MP08; MP25; MP26) e UEM (MA05; MA12; MA19; MA21), na Região Sul; UFPI (MA15; TD03; TD04; TD05; TD06) e UFPB (MA17; MA31; TD12), na Região Nordeste.

Ao evidenciar somente os trabalhos defendidos que compõem o *Corpus* e que pertencem, exclusivamente, a um dos três grupos já mencionados (Tabela 06), verifiquei que sete teses/dissertações fazem uso das cartas/Cartas Pedagógicas como OP. Outros 11 trabalhos defendidos se destacam pela capacidade de reinvenção das cartas/Cartas Pedagógicas enquanto PH. Entretanto, pude identificar que a maioria das produções constituintes do *Corpus*, um total de 40 teses/dissertações, utilizou-se das Cartas Pedagógicas, pontualmente, enquanto instrumento para produção de dados, as quais foram classificadas como IM.

Tabela 06 – O uso das cartas/Cartas Pedagógicas nos trabalhos acadêmicos que correspondem ao *Corpus* da pesquisa (76 dissertações e teses)

Uso das cartas/Cartas Pedagógicas	OP ¹⁷	IM ¹⁸	PH ¹⁹	OP+IM	IM+PH	OP+PH
Dissertação (MA)	04	16	04	--	08	--
Dissertação (MP)	01	11	06	--	04	--
Tese (TD)	02	13	01	01	02	03

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Focalizando especificamente o 1º grupo, constituído pelos sete trabalhos do *Corpus* do tipo OP, busquei dar destaque às temáticas abordadas pelos seus autores, ao tipo de pesquisa adotada por eles/elas e às técnicas de análise utilizados nestes

¹⁶ Somente será dado destaque às IES que foram anteriormente mencionadas, àqueles que tiveram mais de dois trabalhos defendidos entre os que compunham o pré-*Corpus* e se mantiveram enquanto constituintes do *Corpus* da pesquisa.

¹⁷ Objeto de pesquisa = as cartas/Cartas Pedagógicas enquanto registro/documento, histórico ou não, a ser analisado numa pesquisa bibliográfica e/ou documental.

¹⁸ Instrumento metodológico de produção de dados = transcrição de fragmentos e/ou reprodução na íntegra de cartas/Cartas Pedagógicas escrita por colaboradores da pesquisa.

¹⁹ Possibilidade heurística à escrita acadêmica = o trabalho foi escrito, parcial ou totalmente, através do gênero textual carta/Carta Pedagógica.

registros/documentos, aqui anunciados também como (guar)dados (Quadro 01).

Quadro 01 – As cartas/Cartas Pedagógicas como Objeto de Pesquisa (OP) em teses e dissertações que compõem o *Corpus*

Código	Temática	Tipo de pesquisa	Análise dos (guar)dados
MA11	Educação popular	Bibliográfica e documental	Sistematização de Experiências (Jara-Holliday, 2006; 2012)
MA30	Direitos humanos	Bibliográfica e documental	Análise Interpretativa (Triviños, 1987)
MA33	Ensino religioso	Bibliográfica e documental	Análise Hermenêutica (?)
MA38	Política educacional	Bibliográfica e documental	Transcrição de Entrevistas e Análise de Narrativas (Jovchelovich; Bauer, 2008)
MP22	Ensino de literatura	Bibliográfica	Análise Literária (?)
TD02	Cartas/Cartas Pedagógicas	Bibliográfica e documental	Análise Hermenêutica (?)
TD19	Política educacional	Bibliográfica e documental	Análise Histórico-dialética (Gramsci, 2014)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Mesmo estando a pesquisa bibliográfica presente em todos os sete trabalhos acima classificados como OP, estes se diferenciam quanto às temáticas abordadas, sendo a dissertação MA38 e a tese TD19 aquelas que coincidem ao discorrer sobre Política educacional.

No tocante ao modo como cada pesquisador escolheu analisar os (guar)dados nas sete pesquisas em questão, pude verificar um consistente referencial que permeia à análise em quatro delas: MA11, MA30, MA38 e TD19. No entanto, tal consistência não se aplicou nos trabalhos MA33 e TD02, sendo perceptível a ausência de referenciais teóricos balizadores para as análises hermenêuticas em ambos, bem como para a análise literária realizada na dissertação MP22.

Por sua vez, ao enfatizar as produções pertencentes exclusivamente ao 2º grupo, àquelas que compõem o *Corpus* por fazer uso das cartas/Cartas Pedagógicas somente como IM (Quadro 02), constatei que há predominância de algumas temáticas, as quais tiveram dois ou mais trabalhos deste grupo abordando-as, a seguir: Formação permanente/continuada de professores; Infâncias e Educação infantil; Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); Educação do campo; Educação inclusiva; Saberes docentes e Desenvolvimento profissional docente.

Pude perceber também que as temáticas supracitadas, bem como outras já abordadas de forma pontual em trabalhos conferidos neste MS, estão diretamente relacionadas à escolha de quem são os sujeitos/colaboradores/coautores de pesquisa

por parte do autor ou da autora de cada tese/dissertação.

Quadro 02 – As cartas/Cartas Pedagógicas como Instrumento Metodológico (IM) de produção de dados em teses e dissertações que compõem o *Corpus*

Código	Temática	Sujeitos/colaboradores/coautores de pesquisa	Divulgação dos dados
MA01	Saberes docentes e Formação	Educadores populares	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
MA03	Saberes docentes e Prática pedagógica	Professores da Educação Básica	Reprodução na íntegra no corpo do texto e Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
MA04	Formação permanente	Educadores populares	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
MA05	Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)	Professores (do Ensino Fundamental nos anos iniciais) da Educação Básica	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
MA06	Infâncias e Educação infantil	Professoras da Educação Infantil	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras, Categorização dos temas e Reprodução na íntegra das cartas em anexo
MA08	Formação continuada (permanente) de professores	Professores (do Ensino Médio) da Educação Básica	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores e Reprodução na íntegra das cartas como apêndices
MA15	Prática docente e Educação infantil	Professoras da Educação Infantil	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras
MA17	Educação em Direitos Humanos em Prisões (EDHP)	Pessoas privadas de liberdade	Reprodução na íntegra no corpo do texto enquanto figura (fotografia) e Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
MA19	Ensino de Artes; Infâncias e Educação infantil	Professoras da Educação Infantil e Pesquisadores que abordam Arte em suas pesquisas	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
MA20	Práxis educativa	Comunidade escolar: Diretor geral, diretor adjunto pedagógico, professores/as e funcionários, estudantes, pais e encarregados de educação, membros do Conselho da Escola	Reprodução na íntegra enquanto figura (fotografia), no corpo do texto e como apêndice e Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
MA21	Educação inclusiva e refugiados	Adolescentes migrantes/refugiados	Reprodução na íntegra no corpo do texto enquanto figura (fotografia) e Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
MA22	Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e Educação antirracista	Professoras (do Ensino Fundamental nos anos iniciais) da Educação Básica, autodeclaradas negras	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras
MA24	Formação continuada (permanente) de professores	Professoras (do Ensino Fundamental nos anos iniciais) da Educação Básica e Equipe diretiva da Escola	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras e Reprodução na íntegra das cartas em anexo
MA26	Avaliação da aprendizagem e Letramento acadêmico	Docentes e discentes no curso de Engenharia Civil	Reprodução na íntegra das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores como anexo (sistema de cores)
MA31	Formação continuada (permanente) de professores	Professoras e Gestores de escolas da Educação Básica	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
MA32	Educação do campo e Prática pedagógica	Professoras (da Ensino Fundamental nos anos iniciais) da Educação Básica e equipe diretiva da Escola	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
MP01	Formação e Avaliação docente	Professoras da Educação Infantil	Reprodução na íntegra como figura (fotografia) das Cartas Pedagógicas escritas à mão enquanto anexo
MP02	Estudos feministas	Mulheres educadoras	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores e Reprodução na íntegra das cartas como apêndices
MP03	Projeto pedagógico educacional	Professoras (do Ensino Fundamental nos anos iniciais) da	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras e

		Educação Básica	Reprodução na íntegra das cartas como apêndices
MP04	Educação de adultos e Ensino superior	Egressos do EJA estudantes do Curso de Educação do Campo	Reprodução na íntegra das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores no corpo do texto
MP05	Formação continuada (permanente) de professores e Infâncias	Professoras (Pedagogas)	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras
MP06	Educação inclusiva	Professoras da Educação Básica	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras e Reprodução na íntegra das cartas como apêndices
MP08	Desenvolvimento profissional docente	Professoras da Educação Infantil	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras e Reprodução na íntegra das cartas em anexo
MP14	Educação inclusiva e Tecnologia assistida	Professores da Educação Básica	Reprodução na íntegra das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores como apêndices
MP16	Formação e Processo avaliativo	Professoras da Educação Básica	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras
MP20	Infâncias e Educação infantil	Crianças estudantes do Ensino Fundamental (anos finais)	Reprodução na íntegra como figura (fotografia) das Cartas Pedagógica produzidas pelas crianças, presentes no corpo do texto
MP25	Educação do campo e Trabalho docente	Professoras (de Língua Portuguesa) da Educação Básica	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras e Reprodução na íntegra das cartas em anexo
TD01	Formação permanente	Estudantes do curso de Pedagogia	Excertos (fragmentos) e Reprodução na íntegra das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras no corpo do texto
TD03	Prática de ensino e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)	Professoras e estudantes do Curso de Pedagogia	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras e Reprodução na íntegra de algumas cartas escritas pela autora como apêndices
TD04	Infâncias e Educação infantil (o Brincar)	A pesquisadora e Professoras de Educação Infantil	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras e Reprodução na íntegra de suas cartas escritas como apêndices
TD05	Formação continuada (permanente) de professores	Professoras (de Escola de tempo integral) da Educação Básica	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras
TD06	Prática educativa	Professores da Educação Básica	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
TD09	Formação permanente	Docentes (bacharéis) em Universidade	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
TD10	Desenvolvimento profissional docente	Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
TD12	Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)	Professores (de componente curriculares relacionados à ERER) em Universidade	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
TD13	Formação (inicial) de professores	Professores (de Língua Portuguesa) em formação Inicial, ou seja, Estudantes de Graduação	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
TD14	Formação (contínua) de professores; Infâncias e Educação infantil	Professoras da Educação Infantil	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras
TD18	Política educacional	Egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
TD21	Movimentos sociais (MST)	Educadores participantes do curso de formação "Círculos de Cultura on-line do Curso Paulo Freire"	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores
TD22	Trabalho docente	Professoras (Pedagogas) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Diante disso, foi possível identificar, por exemplo, que as dissertações MA04, MA08, MA24, MA31 e MP05, assim como as teses TD01, TD05 e TD14, abordaram a temática Formação permanente/continuada de professores e, ao fazerem uso das

cartas/Cartas Pedagógicas como IM, escolheram os professores em atividade no contexto da Educação Básica como sujeitos/colaboradores/coautores de pesquisa, salvo algumas particularidades de cada trabalho. Pois, houve pesquisas que buscaram dialogar também com gestores (MA31) e outras que especificaram quem são estes professores, no caso das pedagogas (MP05 e TD03).

Em relação ao modo como os dados de pesquisa foram apresentados, ou seja, como os conteúdos das cartas/Cartas Pedagógicas foram divulgados pelos autores em suas teses/dissertações defendidas, aqui classificadas exclusivamente como IM, deu-se especialmente por meio da inserção de excertos/fragmentos das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos sujeitos/colaboradores/coautores de pesquisa. Todavia, houve trabalhos que, além disto, reproduziram estes escritos na íntegra, seja no corpo do texto mediante transcrição ou como imagens (por escaneamento ou fotografias), ou ainda como apêndices/anexos em suas produções.

Levando em consideração somente os trabalhos defendidos que compõem o 3º grupo, também conhecido por representar as teses/dissertações que intencionaram reinventar as cartas/Cartas Pedagógicas como PH (Quadro 03), busquei evidenciar sobretudo as temáticas abordadas nas produções, os destinatários das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos pesquisadores e as principais particularidades de cada trabalho pertencente ao grupo em questão.

Quadro 03 – As cartas/Cartas Pedagógicas como Possibilidade Heurística (PH) à escrita acadêmica em teses e dissertações que compõem o *Corpus*

Código	Temática	Destinatários das cartas/Cartas Pedagógicas	Particularidades dos trabalhos analisados
MA02	Avaliação	Aos coletivos dos cursos de licenciatura participantes da pesquisa	A autora faz uma Carta Pedagógica e a inclui como apêndice à pesquisa enquanto devolutiva aos participantes, professores e alunos dos cursos de Licenciatura do <i>Campus</i> Bagé, da Unipampa / Data da carta: 15 dez. 2022
MA14	(Auto)formação e Educação científica	Aos colegas, aos filósofos e aos discentes da Educação Básica	A autora escreve sua dissertação mediante quatro Cartas Pedagógicas, sendo a 1ª um convite à mestiçagem e as outras relacionadas aos conceitos de desassossego, gratidão e cooperação, respectivamente / Nenhuma das cartas foi datada
MA16	Gênero e sexualidades/masculinidades	Ao leitor, à leitora	O autor escreve sua dissertação por meio de onze Cartas Pedagógicas, endereçando-as ao/à leitor(a), no singular, como um diálogo direcionado, narrando sua trajetória pessoal e acadêmico-profissional enquanto pessoa de identidade masculina que estuda e pesquisa sobre masculinidades / As cartas foram datadas segundo as estações do ano, a seguir: 1ª e 2ª como verão 2020; 3ª e 4ª como outono 2020; 5ª como primavera 2020; 6ª, 7ª

			e 9ª como inverno 2020; 8ª e 10ª como verão 2021; 11ª como outono 2021
MA39	Educação de jovens e adultos (EJA)	Ao professor Paulo Freire	A autora encaminha suas Cartas Pedagógicas ao educador popular Paulo Freire. Nelas, a autora busca tecer diálogo com as narrativas de seus colaboradores mediante transcrição de alguns de seus relatos, concedidos em entrevistas acerca de temáticas relacionadas à EJA / Nenhuma das cartas foi datada
MP07	Gênero e Educação das Relações Étnicas-Raciais (ERER)	Às colegas e amigas, às docentes, às <i>praticantespensantes</i> e aos leitores	A autora escreve um <i>e-book</i> como produto de seu mestrado profissional, resultado do compilado de dezesseis Cartas Pedagógicas. Nelas, pode-se verificar como a autora idealizou um ateliê de pesquisa / As Cartas Pedagógicas foram datadas entre jan. e ago. 2020
MP09	Organização do espaço escolar, Infâncias e Brincar	Aos professores e professoras da primeira infância	A autora produz oito cartas narrativas, termo este usado enquanto sinônimo às Cartas Pedagógicas, incorporando-as no texto como parte de seus resultados para tão logo analisá-las / Nenhuma das cartas foi datada
MP11	Educação em Saúde	Aos futuros enfermeiros	O autor elabora uma Carta Pedagógica enquanto produto de seu curso de Mestrado Profissional, a qual estabelece rotinas e protocolos sobre autocuidados durante seu período de estágio supervisionado como futuros enfermeiros e enfermeiras/ A carta, além de não fazer menção a obra freiriana, não foi datada
MP13	Formação continuada (permanente) de professores	Aos integrantes do Coletivo Pensando a Educação Física Escolar	A autora (professora-formadora) elabora uma carta aos participantes do curso de formação continuada que possibilita às Cartas Pedagógicas como modo de registrar a prática docente / A carta foi datada como mar. 2023
MP15	Projeto pedagógico	À família Anchieta	A autora escreve uma Carta Pedagógica enquanto devolutiva da pesquisa aos participantes, incluindo-a entre os apêndices / A carta não foi datada
MP17	Formação (inicial) de professores	Aos estudantes da Educação Física escolar	A autora escreve quatro Cartas Pedagógicas como convite ao diálogo entre professores em formação inicial e suas pretensões de carreira profissional no campo da Educação escolar / Todas as cartas são datadas como abr. 2023
TD17	Estudos decoloniais	À Teodora (sua filha que ainda não nasceu, mas que vive em seu imaginário)	O autor escreve um total de trinta e três Cartas Pedagógicas, nas quais narra sobre sua jornada pessoal e acadêmica durante a pandemia da COVID-19 enquanto estava em isolamento social, vivendo longe da família e amigos enquanto realizava parte de seus estudos em Coimbra, Portugal / Nenhuma carta foi datada

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao analisar estes trabalhos, pude perceber uma notória diversidade quanto às temáticas abordadas. Essa diversidade também se sagrou quanto aos destinatários das cartas/Cartas Pedagógicas, possibilitando assim inferir que a criatividade de cada pesquisador é firmada tanto na escolha dos destinatários de suas cartas como pelo próprio ato em si de reinventá-las enquanto PH.

Para corroborar com esta inferência, venho revelar os principais destaques da análise, a seguir: a dissertação MA39, na qual sua autora destinou cinco cartas/Cartas Pedagógicas ao professor Paulo Freire; a produção MP07, que corresponde a um e-

book produzido enquanto produto de um Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sendo todo o texto constituído por dezesseis Cartas Pedagógicas endereçadas aos/às amigos/amigas docentes; a autora da dissertação MP17 que, através de quatro Cartas Pedagógicas, convidou professores de Educação Física em formação inicial a dialogar sobre suas aspirações de carreira profissional docente no campo da Educação escolar e o outro da tese TD17, que destinou suas cartas/Cartas Pedagógicas à sua filha, Teodora, que nem sequer foi concebida e já teve seu nome por ele escolhido caso venha a nascer algum dia.

Vale ressaltar que, até o momento, foram sistematizadas e compartilhadas as análises de trabalhos defendidos que compõem o *Corpus* do presente MS sobre Cartas Pedagógicas aqui categorizados, exclusivamente, em um dos três grupos: 1º grupo = objeto de pesquisa (OP); 2º grupo = instrumento metodológico (IM) ou 3º grupo = possibilidade heurística (PH). Todavia, conforme anunciado anteriormente, houve também teses/dissertações que foram categorizadas em dois grupos simultaneamente, levando-me a identificar particularidades de alguns destes trabalhos, caracterizando-os assim como produções acadêmicas originais.

Quanto à categorização dos 76 trabalhos defendidos pertencentes ao *Corpus* da pesquisa e as possíveis intersecções entre os três grupos aqui adotados, pude constatar que 18 destas produções se enquadram em uma das três combinações, a seguir: OP + IM; IM + PH ou OP + PH.

Dentre estes trabalhos, o único representante da combinação OP + IM consistiu na tese TD16, intitulada “Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade”, de Fernanda dos Santos Paulo (2018). Nela, a autora se debruçou sobre a temática Educação Popular, apoiada pela pesquisa bibliográfica e documental de/sobre Cartas Pedagógicas escritas por/entre pioneiros e pioneiras da Educação Popular na relação com a universidade, analisando-as por meio da Sistematização de experiências (Jara-Holliday, 2006).

Outras 14 produções se destacaram por outras intersecções entre categorias. A combinação entre o 2º e o 3º grupos, ou seja, das categorias IM + PH (Quadro 04). Dentre essas produções, as dissertações MA10, MA29 e MP12, bem como as teses TD08 e TD11 foram as que se sobressaíram, sobretudo pela originalidade no que tange à reinvenção das cartas/Cartas Pedagógicas enquanto modo de escrita acadêmica.

Quadro 04 – Lista dos trabalhos constituintes do *Corpus* da pesquisa que atendem à intersecção IM + PH enquanto uso das cartas/Cartas Pedagógicas

Código	Temática	Sujeitos/colaboradores/coautores de pesquisa	Divulgação dos dados	Destinatários das cartas/Cartas Pedagógicas	Particularidades dos trabalhos analisados
MA07	Educação do campo	Mulheres egressas do EJA	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras	Às participantes da pesquisa (egressas de uma Escola do campo e a avó de uma delas) e aos professores que compõem a banca examinadora.	Toda a dissertação é escrita como uma sequência de cinco Cartas Pedagógicas (capítulos), sendo algumas delas constituídas por partes (subtópicos). Há cartas escritas à mão e incluídas como apêndices / Todas as cartas foram datadas como ago. 2022
MA09	Educação do campo	Mulheres camponesas egressas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras	Aos leitores e às leitoras, sendo a última carta destinada também às mulheres camponesas	A dissertação é escrita inteiramente por meio de Cartas Pedagógicas, sendo cinco no total. Cada carta corresponde a um elemento textual, como: introdução; fundamentação teórica; percurso metodológico; resultados e discussão e considerações finais / As cartas foram datadas por mês e em sequência: 1ª carta em mai. 2022; 2ª em jun. 2022; 3ª e 4ª em jul. 2022 e 5ª em set. 2022
MA10	Formação continuada (permanente) e Coordenação Pedagógica	Professoras iniciantes no cargo de Coordenação Pedagógica	Cartas-resposta escritas pela autora, a partir da releitura de memoriais de formação e de Cartas Pedagógicas produzidas pelas colaboradoras	Às colaboradoras da pesquisa, Amorosidade, Day e Luna (nomes fictícios)	A autora escreve três Cartas Pedagógicas, uma para cada colaboradora, incorporando-as ao corpo do texto, servindo como devolutiva às participantes da pesquisa após (re)leitura de seus memoriais de formação e das cartas a ela endereçadas / Todas as cartas foram datadas como ago. 2021
MA12	Educação inclusiva	Crianças e adolescentes hospitalizadas com câncer	Exposição na íntegra na forma de figuras e Excertos (fragmentos) das Cartas Pedagógicas escritas pelas crianças e adolescentes	Aos leitores	A autora narra brevemente aos leitores sua história de vida profissional e os meandros que ensejam a pesquisa / A carta não foi datada
MA18	Formação continuada (permanente) de professores	Professores (de Geografia) da Educação Básica	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras	Aos participantes (professores de Geografia) da pesquisa e às pessoas leitoras (carta-considerações finais)	A autora escreve uma Carta Pedagógica na tentativa de tecer diálogo com seus colaboradores, os professores de Geografia participantes da pesquisa. Nesta ocasião, ela narra em resposta aos atravessamentos sofridos quando (re)leu as cartas de seus interlocutores, provocando-os a novos diálogos. Na sequência, a

					autora elabora suas considerações finais no formato de Carta Pedagógicas / A 1ª carta foi datada como mar. 2022 e a 2ª como maio 2022
MA28	Cotidianos escolares e Processos formativos	A própria autora e outras Pesquisadoras que atuam no campo da Educação	Reprodução na íntegra das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores no corpo do texto	Às <i>praticantes pensantes</i> (pessoas leitoras), à Academia, às sobreviventes e às <i>professoras pesquisadoras amigas</i> (colaboradoras/coautoras da pesquisa)	A autora apresenta sua dissertação como uma sequência de três correspondências, cada uma delas constituída por várias Cartas Pedagógicas, sendo: a 1ª com 4 cartas; a 2ª com 6 cartas e a 3ª com 3 cartas. Ela finaliza seu texto redigindo suas conclusões como correspondência final / De todas as cartas no corpo do texto, somente aquelas assinadas pelas colaboradoras estão datadas. Já as cartas que se encontram no apêndice, foram datadas como 5 nov. 2021 e 7 jun. 2022
MA29	Formação e Prática docente	Somente o próprio autor/pesquisador	Reprodução na íntegra das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelo próprio pesquisador no corpo do texto	Aos colegas de Academia, aos professores e aos amigos	O autor escreve dez Cartas Pedagógicas numa seção a qual nomeia de "Crepúsculo", sendo estas os registros que posteriormente analisou / Todas as cartas foram datadas como abr. 2020
MA40	Representações sociais	Famíliares de estudantes da Educação Básica	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores	À comunidade de Prática de Pesquisa e às famílias, escolas, professores(as) e pesquisadores(as)/banca examinadora	A autora faz uso das Cartas Pedagógicas como modo de narrar sua apresentação, bem como as considerações finais, totalizando cinco cartas / Cada carta foi datada da seguinte forma: a carta de apresentação datada como 03 out. 2021; a 1ª carta das considerações finais como 27 ago. 2023; a 2ª e 3ª como 03 nov. 2023 e a 4ª como 04 nov. 2023
MP10	Avaliação institucional	Professores da Educação Básica (Assessores de Referência Pedagógica)	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores	Aos assessores do Colégio Loyola e gestores da RJE	A autora elabora uma Carta Pedagógica enquanto exposição de sua proposta de intervenção, incorporada no corpo do texto e endereçada aos assessores do Colégio Loyola. Outras três cartas foram incluídas entre os apêndices / Somente as Cartas Pedagógicas identificadas como apêndice "D" e "E" foram datadas: 3 abr. 2019 e 6 nov. 2019, respectivamente

MP12	Identidade cultural e Educação	Estudantes de Graduação	Reprodução na íntegra das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pela autora e seus colaboradores no corpo do texto	À mana e ao mano (maneira como se cumprimenta pessoas próximas na Grande Amazônia)	A autora escreve uma Carta Pedagógica enquanto carta de apresentação intitulada “Convite à viagem” / A carta não foi datada
MP18	Gestão educacional	Equipe diretiva da Escola	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras	Às colegas da equipe diretiva	A autora escreve uma Carta Pedagógica enquanto considerações finais do seu texto de dissertação / A carta foi datada como nov. 2022
MP26	Avaliação da aprendizagem	Professoras (do Ensino Fundamental nos anos iniciais) da Educação Básica e equipe diretiva da Escola	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras e Reprodução na íntegra das cartas em anexo	Às colegas do grupo de orientação	A autora faz um convite à reflexão, que serviu para narrar como uma ideia embrionária veio da germinar como proposta de pesquisa / A carta foi datada como 19 set. 2022
TD08	Formação permanente	Professoras da Educação Infantil	Excertos (fragmentos) das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelas colaboradoras	Às leitoras e aos leitores, ao seu pai, às mulheres de sua vida, à “família Ipê Amarelo” [...] às colegas (futuras) professoras de crianças, ao seu filho ou filha que ainda não veio a nascer	A autora começa seu texto de tese endereçando três Cartas Pedagógicas com o intuito de narrar sua jornada pessoal-acadêmico-profissional enquanto mulher, pedagógica e professora de criança na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Após esta densa introdução, ela elabora uma carta no início de cada um dos capítulos da tese, sendo a nona carta adotando a função de considerações finais / Nenhuma das cartas foi datada
TD11	Formação docente	Professores (bacharéis) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Reprodução na íntegra das cartas/Cartas Pedagógicas escritas pelos colaboradores no corpo do texto	À Priscila (a própria autora da tese)	A autora faz uso do recurso de escrita epistolar para endereçar duas Cartas Pedagógicas, uma no começo da tese enquanto apresentação e outra como considerações finais, ambas escritas para ela mesma. Na 1ª carta, ela escreve para seu “eu” no início de carreira como professora de Inglês do CEFET-RN e a 2ª carta para a Priscila que está no 1º semestre do Doutorado e que ainda está pensando sobre o que será sua tese e como realizá-la / As cartas foram datadas da seguinte forma: a 1ª carta como 20 jan. 2023 e a 2ª carta como 12 nov. 2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A primeira das três dissertações supracitadas, aqui representada por MA10, possui título “Narrativas reflexivas-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica” e autoria de Júlia Alessandra Machado de Castro (2021).

Foi identificado no resumo da referida dissertação que sua autora propôs fazer uso de Cartas Pedagógicas como IM de produção de dados. Todavia, o modo como ela evidencia estes dados e os analisa na pesquisa somente são revelados ao longo do corpo do texto.

Ao adotar como metodologia a análise compreensiva-interpretativa, de Elizeu Clementino de Souza (2014), Júlia Castro ratificou sua escolha por tecer diálogos mediante escrita de três Cartas Pedagógicas, destinadas individualmente a cada uma de suas colaboradoras, nas quais buscou entrecruzar suas histórias de vida, percursos de formação e as ações formadoras enquanto professoras iniciantes na coordenação pedagógica.

Vale salientar que pode haver aproximações entre o que se propõe na presente tese e na metodologia aqui proposta com o que foi evidenciado na dissertação em questão, tanto no tange à abordagem narrativa (auto)biográfica enquanto alicerce teórico-metodológico, representada por alguns de seus autores de referência, como: Abrahão (2004); Delory-Momberger (2006); Passeggi (2010); Passeggi, Vicentini e Souza (2013); Nóvoa e Finger (2014) e Souza (2014), como pela intenção de convidar seus colaboradores de pesquisa a tecer diálogos entrecruzados sobre experiências formadoras no contexto educacional através da escrita de Cartas Pedagógicas.

A segunda dissertação de destaque entre àquelas de intersecção IM + PH, codificada como MA29, foi identificada pelo título “A experiência de um professor e o processo de construção da disciplina ‘Projetos Mecânicos’ na ETEC de Ilha Solteira” e autoria de João Antônio da Silva (2021).

Neste trabalho, o autor optou por produzir seus dados através da escrita de dez Cartas Pedagógicas reflexivas, destinadas aos colegas professores que, assim como ele, lecionam na Escola Técnica Estadual (ETEC) de Ilha Solteira/SP, com intuito de apresentar a elaboração e desenvolvimento da disciplina por ele ministrada, Projetos Mecânicos, sob uma perspectiva freiriana.

Ao analisar sua dissertação, sobretudo as dez Cartas Pedagógicas produzidas pelo autor, pude constatar que há uma preocupação recorrente em fundamentar suas reflexões à obra de Paulo Freire, em especial o livro “Pedagogia da autonomia: saberes

necessários à prática educativa” (Freire, 2021a), o que se justifica por se tratar de uma proposta pedagógica de caráter dialógico-problematizadora.

Uma particularidade avistada neste trabalho que o diferenciou de outros que também fazem uso das cartas/ Cartas Pedagógicas como IM e PH, simultaneamente, é a ausência de quaisquer referenciais teórico-metodológicos que balizem o conceito de Cartas Pedagógicas freirianas ou mesmo do porquê o autor fez delas sua escolha enquanto gênero discursivo autobiográfico (Passeggi, 2010).

Todavia, apesar disto, e mesmo que ele não tenha explicitado provocações (Freitas, 2021) relevantes a seus colegas docentes, é possível identificar nas cartas seu forte posicionamento político (Dickmann, 2020), sendo essa a principal razão pela qual suas cartas se tornam pedagógicas.

A terceira dissertação (MP12), intitulada “Cartas para Amazônia: convergência entre saberes locais e Ensino Superior”, consiste em um dos produtos apresentados por Aldenora Pena da Silva (2023) para obtenção do título de Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A autora evidenciou, ainda no resumo do trabalho, as Cartas Pedagógicas como suporte metodológico, tendo no pensamento de Paulo Freire, por intermédio de sua obra, a fundamentação teórica em prol de uma educação transformadora, crítica e libertadora.

Ao iniciar sua dissertação, Aldenora Silva convida “mana/mano” à viagem através de um Carta de Apresentação, na qual relata ser a “Amazônia” o tema da conversa que está para iniciar. Entretanto, pude identificar ao longo do texto que a temática da dissertação, enquanto campo de pesquisa, consiste em “Identidade Cultural e Educação”.

Há várias Cartas Pedagógicas na composição da referida dissertação. Algumas delas enquanto PH à escrita acadêmica, inclusive a carta “considerações para seguir na jornada” (Silva, 2023, p. 154). Já outras assumem seu papel como IM de produção de dados, correspondendo às doze Cartas Pedagógicas trocadas entre a pesquisadora e outros dois escritores-viajantes, sendo este o modo como ela escolheu nomear seus colaboradores da pesquisa.

Além de Paulo Freire como referência, sobretudo seus livros-epistolares, pude

conferir que a pesquisadora da dissertação MP12 também citou e referenciou alguns autores que, através de suas publicações, reinventaram as Cartas Pedagógicas freirianas, são eles: Brandão (2020); Camini (2021); Dickmann (2020); Freitas (2020; 2021) e Streck, Redin e Zitzoski (2019).

Ainda evidenciando as produções que pertencem à intersecção IM + PH, optei por discutir as teses TD08 e TD11, uma vez que ambas compõem o escopo.

A primeira delas, de título “Auto(trans)formação permanente com professoras: A escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM” e autoria de Juliana Goelzer (2020), caracterizou-se por ser uma tese escrita inteiramente enquanto narrativa que faz uso das cartas/Cartas Pedagógicas como modo de escrita acadêmica.

Sobre a sistematização desta tese, é possível identificar nove capítulos, sendo cada um deles iniciado por uma carta/Carta Pedagógica escrita pela autora a diferentes destinatários. Além disso, a autora se insere ao grupo de participantes do processo auto(trans)formativo permanente com suas coautoras, 11 professoras que integra(ram) à equipe da UEIIA entre 2008 e 2018.

O processo auto(trans)formativo foi desenvolvido mediante cinco encontros, denominados “Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos”, sendo cada um destes antecedido pela troca de cartas/Cartas Pedagógicas entre a autora e suas coautoras. Vale destacar que tais registros, além de produz as temáticas geradoras de cada encontro, também assumem o papel de IM de produção de dados da pesquisa.

Quanto às referências adotadas pela autora, pude inferir que o pensamento de Marie-Christine Josso (2004; 2010), sobretudo a formação no centro das narrativas de vida e a metodologia de pesquisa-formação, fez-se presente perpassando toda a tese. No que tange às Cartas Pedagógicas, além de uma recorrente referência à obra de Paulo Freire, a autora faz uma breve menção ao livro de Isabela Camini (2012) “Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam”, apresentando também alguns excertos do livro de Nathercia Lacerda (2016), intitulado “A casa e o mundo lá fora: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha”.

Já a tese TD11, a segunda e última de intersecção IM + PH, que responde pelo título “Eu, formador de mim: a carta pedagógica reflexiva e os saberes da experiência docente no ensino médio integrado”, teve como autora Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva Aliança (2024).

A referida tese defende o potencial da carta pedagógica reflexiva²⁰ como dispositivo biográfico no contexto da educação profissional, tendo como participantes da pesquisa professores bacharéis. Vale salientar que estes profissionais, cinco professores bacharéis, que tendem a pensar/agir objetivamente, foram convidados a participar de uma pesquisa-ação-formação (Passeggi, 2016) e, consequentemente, foram desafiados a produzir cartas pedagógicas sobre suas experiências de vida e formação (Josso, 2004).

A autora, inspirada pela análise fenomenológica interpretativa (AFI) de acordo com Tombolato e Santos (2020), realizou o manejo das cinco cartas pedagógicas reflexivas produzidas pelos professores bacharéis participantes.

No entanto, Priscila Aliança compartilhou um de seus anseios quanto à análise das cartas pedagógicas reflexivas enquanto IM de produção de dados. Ela se preocupou em não “cair na armadilha de objetificar os participantes, pensando seus textos [...] como uma obra construída com generosidade e afeto por sujeitos com suas histórias de vida e seus itinerários formativos” (Aliança, 2024, p. 241).

Uma peculiaridade inerente à referida tese é o modo com a autora escolheu conceber tanto sua “apresentação” como às “considerações finais” de seu trabalho, uma vez que ela optou por escrever duas Cartas Pedagógicas para seu “eu” do passado, ao enxergar o si-mesmo como outro (Ricoeur, 2014).

Apesar das cartas não terem título, ambas indicaram Natal/RN como cidade de sua remetente. A primeira carta, de 20 jan. 2021, que corresponde à apresentação da tese, foi endereçada à Priscila recém-aprovada como professora de inglês do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). Já a segunda, de 12 nov. 2023, desempenhou função de considerações finais, e sua destinatária foi a Priscila ingressante do curso de Doutorado em Educação Profissional, de uma época em que a autora ainda estava maturando seu projeto de pesquisa e seria conduzida às reflexões que a proporcionariam elaborar a tese que se propôs defender.

Até o momento, foram analisadas e discutidas 15 produções acadêmicas constituintes do *Corpus* deste MS sobre Cartas Pedagógicas, as quais foram

²⁰ A escrita da expressão carta pedagógica reflexiva, com letras minúsculas, foi reproduzida tal qual foi grafada pela autora em sua tese. Desta forma, mesmo abraçando a grafia Carta Pedagógica, com iniciais maiúsculas, assim como nos sugere Ana Lúcia Souza de Freitas (2020), optei por respeitar o modo como se encontra no texto analisado.

caracterizadas pela intersecção de categorias, sendo elas: uma OP + IM e 14 IM + PH. Entretanto, há outras três, que respondem concomitantemente às categorias OP + PH, que ainda não foram prestigiadas. Visando sanar tais pendências, escolhi discorrer inicialmente sobre as teses TD07 e TD15.

A primeira das três teses que integram esta última intersecção de categorias a ser discutida é a TD07, identificada pelo título “Correspondências científicas como uma relação didática entre história e ensino de matemática: o exemplo das cartas de Euler a uma princesa da Alemanha”, que teve como autora Daniele Esteves Pereira-Smith (2014).

Nesta tese, ao contemplar a temática Educação matemática, a autora decide adotar uma obra clássica publicada no século XXVIII como seu objeto de pesquisa. Trata-se da obra *Lettres à une Princesse d'Allemagne sur divers sujets de physique et de philosophie*²¹, de Leonhard Paul Euler.

Com o intuito de “apontar as potencialidades e os limites da obra [...] como fonte de estudos e apoio para professores da Educação Básica na elaboração de atividades para o ensino de matemática” (Pereira-Smith, 2014), a autora, dentre outras coisas, opta por selecionar cartas contidas na obra, relacionando-as a conteúdos matemáticos bem como analisar o potencial pedagógico da obra e propor seu uso didático para o ensino de matemática na Educação Básica.

É possível perceber que as ações acima destacadas são realizadas mediante revisão bibliográfica e análise documental. Todavia, é seu modo de comunicar tais ações que torna a tese de Daniele Pereira-Smith convidativa à leitura.

Vale salientar que foi sua opção heurística, de escrever dezessete cartas/Cartas Pedagógicas sistematizadas em cinco Correspondências: uma Carta de Apresentação; três Cartas Pedagógicas inseridas na Correspondência I; outras seis pertencentes à Correspondência II; além de três em cada uma das Correspondências III e IV; e uma Correspondência/carta final enquanto considerações finais, que nos inspirou à escrita de Cartas Pedagógicas na constituição dos três mo(vi)mentos na presente tese em substituição à nomenclatura *Capítulos*, comumente empregada.

Vale salientar ainda que a autora descreve com primazia, ao longo das quinze

²¹ A tradução do título da obra para a língua portuguesa foi apresentada pela autora da tese TD07 como sendo “Cartas a uma princesa de Alemanha sobre diversos temas de física e filosofia”.

Cartas Pedagógicas que constituem as Correspondências de I a IV, suas escolhas teórico-metodológicas, bem como sua análise e proposta didática de utilizar as cartas de Euler a uma princesa da Alemanha como possibilidade para o ensino de matemática.

Outra peculiaridade da tese, passível de percepção somente quando o leitor se põe a verificar a datação das cartas, é revelada pelo emprego das estações do ano como tempo cronológico pela autora. As cartas foram datadas, sequencialmente, entre a primavera de 2012 e o inverno de 2013, sendo a correspondência final escrita durante a primavera de 2014.

Passando para a tese TD15, a segunda pertencente à intersecção de categorias OP + PH, que teve como título “Casas dramáticas: material criativo para ensino de dramaturgia”, esta foi defendida por Adélia Aparecida da Silva Carvalho (2021) e apresentada ao PPG em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG.

A autora, ao escrever cartas/Cartas Pedagógicas narrando sua história de vida enquanto mulher/negra/dramaturga, que fez deste exercício de escrita de si, enquanto escrevivência evaristiana (Duarte, 2020), seu modo de produção de conhecimento.

Foi por meio deste exercício que a autora vem reconhecer sua constituição identitária, a qual está relacionada às memórias contidas pelas casas que habitou enquanto residiu em quatro diferentes cidades.

Suas cartas/Cartas Pedagógicas, que exalam criatividade, foram destinadas não somente às várias pessoas, mas também às coisas que fizeram parte de sua vida. Ao longo da tese, a autora apresentou vinte e três Cartas Pedagógicas que, ora ela mesma as assina como remetente, ora as escreve como se personificasse uma coisa. Às vezes como uma casa, outras como um teatro. Há cartas em que ela incorpora outra pessoa que está endereçando uma carta para ela de outros tempos.

É possível perceber que a autora faz uso de mecanismos do imaginário para mergulhar em infinitas possibilidades de construção de suas peças dramáticas.

Cabe também evidenciar que a maioria das Cartas Pedagógicas são datadas do ano 2021. No entanto, há cartas em que a autora data como se tivesse pouca idade, nos anos que correspondem a sua infância ou adolescência.

Já a tese TD20, intitulada “Pesquisadora-autora-cidadã: por uma pedagogia da escrita de si em espaços/tempos de *pesquisa-VIDA-formação*”, de autoria de Solange

Aparecida da [Sol] Silva Brito (2023), foi propositalmente escolhida enquanto desfecho deste MS sobre Cartas Pedagógicas. Mas, por quê?

Esta contribuição se apresenta como a primeira tese defendida por um membro do NEPEN que, ao ali(nh)ar o uso das cartas/Cartas Pedagógicas enquanto modo outro de biografar(se) experiências formadoras no campo da Educação à abordagem narrativa (auto)biográfica, abriu precedente à proposta de reinventar o legado de Paulo Freire através da presente metodologia em tese, denominada *(trans)biografização* epistolar.

Em sua tese, Sol Silva Brito se assume em processo de constituição como pesquisadora-autora-cidadã ao sistematizar dois inventários de pesquisa, um sobre as dissertações defendidas e as memórias dos encontros no contexto do NEPEN e outro composto somente por suas produções acadêmicas das quais conferem diversas Cartas Pedagógicas, elaborados no/pelo mo(vi)mento de produzir uma tese.

Vale ressaltar que 38 Cartas Pedagógicas escrita por ela, entre 17 de julho de 2020 e 9 de março de 2023, encontram-se devidamente catalogadas e registradas como parte do apêndice “B” de sua tese.

Além disto, no decorrer deste processo, a autora se apropria de diferentes dispositivos enquanto modos de narrar suas experiências de *pesquisa-VIDA-formação*, reivindicando a autoria destes registros autobiográficos enquanto PH à escrita acadêmica. Dentre estes, estão quatro Cartas Pedagógicas escritas especificamente para a sua tese.

Analisando a primeira carta/Carta Pedagógica, endereçada aos leitores e datada como outono de 2023, pude perceber que a autora buscou anunciar, através do título “Primeiras palavras. Carta-anúnciação”, um convite à leitura de sua tese. Nela, Sol Silva Brito buscou explicar o porquê de suas escolhas quanto aos referenciais teórico-metodológicos, bem como os contornos e contextos em que se localiza a tese, a qual teve como premissa fundamentar o que ela nomeou de “Pedagogia da Escrita de Si”.

Por sua vez, a segunda carta/Carta Pedagógica objetivou partilhar com os leitores sua escolha de dialogar com os pensamentos de Paul Ricœur e Paulo Freire, na tentativa de honrar seus legados. Nesta carta, ao beber da fonte destes dois intelectuais, a autora concluiu que “o sistema acadêmico, tal qual como se configura atualmente, opressor, elitista, [...] pode ser reconfigurado, aqui numa perspectiva ricoeriana, na busca de liberdade de expressão heurística” (Brito, 2023, p. 27).

Fazendo jus ao seu posicionamento de autorizar-se à autoria, Sol Silva Brito optou por escrever duas cartas/Cartas Pedagógicas como “reflexões sobre/com o narrado”, aqui compreendidas enquanto suas considerações finais.

A carta-anúncio I: “Sobre ser pesquisadora-autora-cidadã e autorizar-se à autoria: *e agora, o que faço com o que os dispositivos biográfico-narrativos fizeram comigo?*”, que consiste na terceira carta/Carta Pedagógica escrita especificamente para a tese, teve como destinatárias três professoras que, cada uma do seu modo, marca(ra)m seu percurso formativo, são elas: Adriane, Bia e Giovana.

Na carta, a autora narra sobre sua relação com a escrita de si na perspectiva da pesquisa narrativa (auto)biográfica e a escolha pelos múltiplos dispositivos biográfico-narrativos, inclusive as Cartas Pedagógicas enquanto modo de registrar suas reflexões sobre seu processo de constituir-se pesquisadora-autora-cidadã enquanto percurso (per)formativo ao longo do curso de Doutorado em Educação.

Já a carta-anúncio II: “Por uma Pedagogia da Escrita – *E agora, o que faço com o que o Doutorado fez comigo?*”, a quarta e última carta/Carta Pedagógica enquanto PH à escrita acadêmica produzida pela autora, é endereçada à sua mãe. Nela, Sol Silva Brito narra acerca de sua itinerância heurística marcada pelo ato de ler/escrever que a acompanha desde à infância e que, posteriormente, levou-a a compreender já enquanto professora sobre a importância que a leitura de mundo exerce sobre a leitura da palavra. A autora segue tecendo diálogo com sua mãe sobre o porquê escolheu defender uma Pedagogia da Escrita e que, através dela, veio se anunciar como uma pesquisadora-autora-cidadã na iminência de receber o título de Doutora em Educação.

Quanto às referências adotadas pelas três autoras das teses TD07, TD15 e TD20, pertencentes à intersecção de categorias OP + PH, optei por identificar quais coincidem entre elas e mesmo corroboram às especificidades de cada uma em relação aos estudos com/sobre cartas/Cartas Pedagógicas. Diante disto, pude verificar que as três teses fazem referência à obra freiriana, sobretudo seus livros-epistolares.

No que tange à tese de Daniele Pereira-Smith (2014), foram inclusos em sua lista “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” e “Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar”. Ao compará-las, percebi que ambos os livros também são encontrados entre as referências de Sol Silva Brito (2023), e que, além deles, também incluiu outros dois livros-epistolares não referenciados no trabalho da autora da tese TD07, são eles: “Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência

em processo” e “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”. Por sua vez, entre os quatro livros epístolas de Paulo Freire (Coelho, 2011), o único que Adélia Carvalho (2021) não faz referência é justamente aquele que registra a gênese de Cartas Pedagógicas em sua obra. Refiro-me à “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”.

Além disto, ainda na relação com as Cartas Pedagógicas, foi verificada que as três teses fazem referência à Isabela Camini, seja através de seu livro “Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam” ou pelo artigo intitulado “Cartas Pedagógicas – aprendizados de uma vida”.

No tocante às teses/dissertações com/sobre cartas/Cartas Pedagógicas que incluíram em suas listas de referências algumas bibliografias que atestam sua relação com a abordagem narrativa (auto)biográfica, condizente aos referenciais teórico-metodológicos adotados na minha tese, é possível evidenciar entre as produções acadêmicas que compõem o *Corpus* da pesquisa, além da dissertação de Júlia Castro (MA10) e das teses de Priscila Aliança (TD11) e de Sol Silva Brito (TD20) a pouco prestigiadas, outras que também se orientaram e, por vezes, recomendam textos de referência que integram a perspectiva liso-francófona da pesquisa narrativa (auto)biográfica (Quadro 05). As produções em questão atendem pela codificação, a seguir: MA03; MA12; MA15; MA18; MA19; MA22; MP17; MP18; TD01; TD03; TD05; TD06; TD08; TD13; TD18 e TD22.

Quadro 05 – Lista de referências das teses/dissertações com/sobre cartas/Cartas Pedagógicas que compõem o *Corpus* da pesquisa na relação com a abordagem narrativa (auto)biográfica

Código	Referências: Autor (Ano) “Título”
MA03	Josso (2004) “Experiências de Vida e Formação” ; Jovchelovitch; Bauer (2015) “Entrevista narrativa” ; Nóvoa (1992) “Os professores e as Histórias da sua vida” ; Souza; Abrahão (2006) “Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si” ; Souza; Mignot (2008) “Histórias de vida e formação de professores” .
MA10	Abrahão (2004) “A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria” ; Delory-Momberger (2006) “Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto” ; Huberman (1995) “O ciclo de vida profissional dos professores” ; Nascimento; Hetkowski (2007) “Memória e formação de professores” ; Nóvoa (1995) “Vidas de professores” ; Nóvoa; Finger (2010) “O método (auto)biográfico e a formação” ; Passeggi (2010) “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório” ; Passeggi; Silva (2010) “Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação” ; Passeggi; Vicentini; Souza (2023) “Pesquisa (auto)biográfica: Narrativas de si e formação” ; Pineau (2010) “A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação” ; Souza (2007) “(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação” ; Souza (2014) “Diálogos cruzados sobre pesquisa(auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido” .

MA12	Bauer; Gaskell (2002) “Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático” ; Passegi <i>et al.</i> (2016) “(Com)viver com o adoecimento: narrativas de crianças com doenças crônicas” ; Passegi <i>et al.</i> (2019) “A criança e o adoecimento: entre a escola e o hospital” .
MA15	Delory-Momberger (2006) “Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto” ; Delory-Momberger (2014) “Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto” ; Delory-Momberger (2012) “A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada” ; Delory-Momberger (2016) “A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular” ; Jovchelovitch; Bauer (2007) “Entrevista narrativa” ; Nóvoa (1992) “Os professores e a sua formação” ; Passegi; Souza (2008) “(Auto)biografia: formação, territórios e saberes” ; Passegi (2011) “A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica” ; Pineau (2003) “Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores” ; Souza; Passegi (2011) “Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação” ; Souza (2006) “O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores” .
MA18	Huberman (2013) “O ciclo de vida profissional dos professores” ; Nascimento; Hetkowski (2007) “Memória e formação de professores” ; Nóvoa (1992) “Os professores e a sua formação” ; Nóvoa (2010) “A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus” ; Nóvoa; Finger (2010) “O método (auto)biográfico e a formação” ; Passegi; Souza; Vicentini (2011) “Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização” ; Passegi (2011) “A experiência em formação” ; Passegi (2016) “Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito” ; Passegi; Souza (2017) “O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional” ; Pineau (2014) “A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação” ; Pineau (2020) “Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das novas profissões socioeducativas em formação” ; Souza (2004) “O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores” ; Souza (2007) “(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação” ; Souza (2014) “Diálogos cruzados sobre pesquisa(auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido” .
MA19	Josso (2020) “Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais” .
MA22	Delory-Momberger (2006) “Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto” ; Josso (2002) “Experiência de vida e formação” ; Nóvoa (2013a) “Os professores e as histórias da sua vida” ; Nóvoa (2013b) “Vidas de professores” .
MP17	Huberman (2000) “O ciclo de vida profissional dos professores” ; Nóvoa (2000) “Vidas de professores” ; Nóvoa (2009) “Para uma formação de professores construída dentro da profissão” ; Passegi (2010) “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório” ; Passegi; Silva (2010) “Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação” ; Passegi (2014) “Pierre Bourdieu: da ‘ilusão’ à ‘conversão’ autobiográfica” ; Souza (2014) “Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido” .
MP18	Abrahão (2018) “Memórias, identidades, experiências... destacados educadores brasileiros em histórias de vida” ; Bauer; Gaskell (2008) “Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático” ; Gaskell (2008) “Entrevistas Individuais e Grupais” ; Josso (2010) “Caminhar para si” ; Josso (2009) “O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores” ; Josso (2004) “Experiências de vida e formação” ; Jovchelovitch; Bauer (2015) “Entrevista Narrativa” ; Nascimento; Hetkowski (2007) “Memória e formação de professores” ; Passegi (2011) “A experiência em formação” ; Souza (2007) “(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de Formação” ; Souza; Meireles (2018) “Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação” .
TD01	Ricoeur (1991) “O si-mesmo como um outro” .
TD03	Bauer (2015) “Análise de conteúdo clássica: uma revisão” ; Bauer; Gaskell (2015) “Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático” ; Benjamin (1993) “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” ; Brito (2010) “Narrativa Escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores” ; Moraes; Lugli (2010) “Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação” ; Josso (2004) “Experiências de vida e formação” ; Josso (2010)

	"Da formação do sujeito... ao sujeito da formação"; Nóvoa; Finger (2010) " O método (auto) biográfico e a formação "; Souza (2006) " O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores ".
TD05	Bertaux (2010) " Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos "; Chené (2010) " A narrativa de formação e a formação de formadores "; Delory-Momberger (2012) " A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada "; Dominicé (2010) " O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais "; Ferrarotti (2010) " Sobre a autonomia do método biográfico "; Huberman (1995) " O ciclo da vida profissional dos professores "; Josso (2004) " Experiências de vida e formação "; Nóvoa (1995) " Vidas de professores "; Nóvoa; Finger (2010) " O método (auto)biográfico e a formação "; Souza (2006) " O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores ".
TD06	Benjamin (1994) " O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov "; Ferrarotti (1988) " Sobre a autonomia do método biográfico "; Huberman (1995) " O ciclo de vida profissional dos professores "; Nóvoa; Finger (1988) " O método (auto)biográfico e a formação "; Passeggi; Souza (2008) " (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes "; Souza (2006a) " O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores "; Souza (2006b) " A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em formação "; Souza (2008) " Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação ".
TD08	Gadamer (1977) " Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica "; Gadamer (2000) " A incapacidade do diálogo "; Josso (2010a) " Caminhar para si "; Josso (2010b) " Experiências de vida e formação "; Nóvoa (1995) " Os professores e a sua formação "; Ricoeur (1988) " Interpretação e Ideologias ".
TD11	Bauer; Gaskell (2002) " Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático "; Jovchelovich; Bauer (2002) " Entrevista Narrativa "; Nóvoa; Finger (2010) " O método (auto)biográfico e a formação "; Passeggi (2011) " A experiência em formação "; Passeggi (2016) " Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico "; Passeggi; Souza (2017) " O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional "; Passeggi; Souza; Vicentini (2011) " Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização "; Pineau (2010) " A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação "; Pineau (2006) " As histórias de vida como artes formadoras da existência "; Souza; Abrahão (2006) " Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si "; Ricoeur (2014) " O si mesmo como outro ".
TD13	Bauer; Gaskell (2002) " Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático "; Bueno <i>et al.</i> (2006) " Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003) "; Bueno (2010) " O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade "; Delory-Momberger (2012) " Abordagens metodológicas na pesquisa Biográfica "; Dominicé (2014) " O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais "; Ferrarotti (2014) " Sobre a autonomia do método biográfico "; Josso (2010) " Experiências de vida e formação "; Josso (2014) " Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação "; Jovchelovich; Bauer (2002) " Entrevista Narrativa "; Nascimento; Hetkowski (2007) " Memória e formação de professores "; Nóvoa (1992a) " Formação de Professores e profissão docente "; Nóvoa (1992b) " Os professores e a sua formação "; Nóvoa (1995a) " Os professores e as histórias da sua vida "; Nóvoa (1995b) " Vidas de professores "; Nóvoa (2014) " A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus "; Nóvoa; Finger (2014a) " A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação "; Nóvoa; Finger (2014b) " O método (auto)biográfico e a formação "; Passeggi; Souza; Vicentini (2011) " Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização "; Passeggi (2010) " Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório "; Passeggi; Silva (2010) " Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação "; Pineau (1999) " Experiências de aprendizagem e histórias de vida "; Pineau (2014) " A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a Ecoformação "; Souza (2006) " A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação "; Souza (2007) " (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação ".
TD18	Abrahão (2004) " A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria "; Bauer; Gaskell (2002) " Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático "; Delory-

	Momberger (2014) “Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto”; Dominicé (2014) “O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais”; Ferraroti (2014) “Sobre a autonomia do método biográfico”; Josso (2010) “Experiências de vida e formação”; Josso (2014) “Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação”; Jovchelovich; Bauer (2002) “Entrevista Narrativa”; Nóvoa (2014) “A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus”; Nôvos (2015) “Carta a um jovem investigador em educação”; Nóvoa; Finger (2014a) “A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação”; Nóvoa; Finger (2014b) “O método (auto)biográfico e a formação”; Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger (2012) “Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser”; Passeggi; Abrahão (2012) “Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica”; Passeggi; Oliveira (2016) “As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação”; Passeggi; Souza; Vicentini (2011) “Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização”; Pineau (2003) “Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores”
TD20	Abrahão (2011) Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação; Abrahão (2004) “Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas”; Abrahão (2004) “A Aventura (Auto)Biográfica: teoria & empiria”; Abrahão <i>et al.</i> (2017) “A nova aventura (auto)biográfica -Tomo III”; Bolívar (2018) “Prefácio – Investigación (auto)biográfica y narrativa: contar, decir y ler”; Bolívar; Domingo; Fernandes (2001) “La investigación biográfico-narrativa en educación”; Brito <i>et al.</i> (2021) “Mapeamento Sistemático de experiências formadoras e dispositivos de pesquisa-formação: contribuições da abordagem (auto)biográfica”; Delory-Momberger (2006) “Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto”; Huberman (1995) “O ciclo de vida profissional dos professores”; Josso (2017) “A metanoia: um processo biográfico de mudança de paradigma”; Josso (2007) “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”; Josso (2004) “Experiências de vida e formação”; Moraes; Bragança (2021) “Pesquisaformação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica”; Nóvoa (1995) “Vidas de professores”; Passeggi (2021) “Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador”; Passeggi (2016) “Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico”; Passeggi (2015) “Trajetórias ‘Improváveis’? Vínculos intergeracionais e mobilidade social”; Passeggi (2014) “Pierre Bourdieu: da ‘ilusão’ à ‘conversão’ autobiográfica”; Passeggi (2011) “A experiência em formação”; Passeggi (2010) “Memorial de formação”; Passeggi; Souza (2017) “O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional”; Porta (2021) “La expansión biográfica”; Ricoeur (2014) “O si-mesmo como outro”; Ricoeur (2010) “Tempo e Narrativa. A intriga e a narrativa histórica”; Ricoeur (2000) “A Metáfora Viva”; Sicardi-Nakayama <i>et al.</i> (2022) “Diálogos entrecruzados, modos de narras e pesquisa-vida-formação”; Souza (2014) “Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido”; Souza (2015) “(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação”; Souza; Vicentini; Lopes (2018) “Vida, narrativa e resistência: Biografização e empoderamento”; Suárez; Dávila (2022) “Redes de formación, investigación y pedagogía: Documentación narrativa de colectivos docentes junto a la universidad”; Suárez (2017) “Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar”; Suárez; Bustelo (2021) “Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global”; Suárez (2015) “Documentación narrativa e inves-tigación-formación-acción en educación”.
TD22	Delory-Momberger (2012) “Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica”; Huberman (2000) “O ciclo de vida profissional dos professores”; Josso (2004) “Experiências de Vida e Formação”; Moita (2000) “Percursos de formação e de transformação”; Nóvoa (2000) “Vidas de professores”; Souza (2006) “O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Vale destacar que dentre as referências acima explicitadas, pertencentes à lista de cada uma das 18 produções analisadas, há obras publicadas como livros autorais

ou mesmo coletâneas consideradas fundantes à abordagem narrativa (auto)biográfica.

Tal afirmação torna-se perceptível ao verificar que algumas dessas obras de referência, como: *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores* (Pineau, 2003); *A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria* (Abrahão, 2004); *Experiências de vida e formação* (Josso, 2004); *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores* (Souza, 2006); *Memória e formação de professores* (Nascimento; Hetkowski, 2007); *O método (auto)biográfico e a formação* (Nóvoa; Finger, 2014); *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada* (Delory-Momberger, 2012); *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto* (Delory-Momberger, 2014); *Vidas de professores* (Nóvoa, 2014); *Caminhar para si* (Josso, 2010); *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação* (Passeggi; Silva, 2010); *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (Bauer; Gaskell, 2015) e *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (Souza; Abrahão, 2016), podem ser conferidas em duas ou mais teses/dissertações elencadas no último quadro exposto.

Desta forma, ao evidenciar obras de referência da pesquisa (auto)biográfica em listas de referências de trabalhos defendidos constituintes do *Corpus* deste MS sobre Cartas Pedagógicas, pude inferir que a abordagem narrativa (auto)biográfica vê nas cartas/Cartas Pedagógicas uma possibilidade heurística (PH), bem como a viabilidade de uso como instrumento metodológico (IM), sendo elas consideradas como um gênero discursivo para além de objetos de pesquisa (OP).

Reflexões/considerações acerca dos achados do MS sobre Cartas Pedagógicas

Após efetivar o exercício de MS sobre Cartas Pedagógicas enquanto estado do conhecimento com intuito de viabilizar a metodologia em tese aqui anunciada, foi possível constatar que, apesar de as Cartas Pedagógicas serem apropriadas em pesquisas como instrumento metodológico (IM) e/ou reinventadas enquanto possibilidade heurística (PH), pude verificar que elas (as cartas/Cartas Pedagógicas) não foram utilizadas na transcrição (Meihy; Holanda, 2019) de entrevistas no contexto educacional.

Mesmo assim, algumas pesquisas se diferenciam das demais, como a MA10, onde sua autora escreve Cartas Pedagógicas às suas colaboradoras a partir da (re)leitura de memoriais de formação e de cartas a ela endereçadas. Já na MA18, sua

autora tece diálogos com seus interlocutores, narrando em resposta às provocações chegadas a ela por cartas-resposta e que a atravessaram. Uma outra dissertação, MA60, que apesar de não compor o *Corpus* deste MS, pois compunha o 4º grupo (SR), fez uso da metodologia de história oral, onde foi realizada entrevistas semiestruturadas com colaboradores, seguida de transcrição e reprodução de fragmentos destes áudios transcritos.

Uma pesquisa em particular, a dissertação MA39, é reconhecida como a que mais se aproximou daquilo que propus fazer aqui enquanto tese. Nela, sua autora escreveu cinco Cartas Pedagógicas a Paulo Freire, as quais incluem fragmentos da transcrição de entrevistas concedidas por seus colaboradores. Todavia, constatou-se que a autora alicerça sua pesquisa em referenciais teórico-metodológicos distintos daqueles que balizam a abordagem narrativa (auto)biográfica, os quais me possibilitaram justificar o porquê do título escolhido para a presente metodologia: *(trans)biografização* epistolar.

Vale ratificar que o MS sobre Cartas Pedagógicas se tornou um movimento indispensável para compreender não somente sua importância enquanto estado do conhecimento daquilo que bem poderia ser o objeto desta pesquisa, mas também para reconhecer que é relevante investigar acerca do modo como se almeja empregar metodologias amplamente difundidas ou mesmo para desenvolver novas metodologias a partir da reinvenção de algo já existente. Afinal, uma tese para ser original não necessariamente precisa “inventar a roda”.

Cartas Pedagógicas: Uma Revisão Narrativa

Em cartas, tentamos fazer um relato de nós mesmos, fazendo sentido das nossas experiências, e tentando estabelecer e manter relacionamentos entre nós mesmos, nossas experiências, e as experiências dos outros.

Jean Clandinin & Michael Connelly (2011, p. 149).

CARTA-REDEENÇÃO: *Valorização e visibilidade de dissertações e teses sobre/com cartas que tanto me inspira(ra)m*

30 de novembro de 2024, 20 °C.
Sorocaba-SP, manhã de sábado.

Saudações queridos leitores,

Como é bom me sentir incluído em algo tão significativo. Refiro-me a minha participação na XVI Reunião Regional da ANPEd – Sudeste, acontecida em Vitória/ES. Uma semana intensa. Muitos aprendizados num curto intervalo de tempo. Além de apresentar um trabalho no GE Cotidianos: éticas, estéticas e políticas, em parceria com minha orientadora, pude experienciar comunicações de pesquisa deveras potente. Estou empolgado para ter acesso aos anais do evento e ler alguns dos trabalhos que me instigaram a sair de minha zona de conforto devido sua originalidade e ousadia, beirando transgressão à Academia que tende a deslegitimar pesquisas que abraçam um rigor outro (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009).

Ainda me sinto um tanto cansado, já que retornei ontem de viagem. Mesmo assim, encontro-me inspirado para escrever esta Carta-redenção, com intuito de dar visibilidade a trabalhos acadêmicos que tanto valorizo e, para minha surpresa, ficaram de fora do Mapeamento Sistemático apresentado no subtópico anterior.

Como podem perceber, simpatizo com a heurística. Com aquilo que remete ao ousado, quiçá transgressor. O popular “pensar fora da caixinha”. Por isso me senti instigado na “ANPEdinha” e sigo provocado a narrar como fui atravessado por três dissertações e duas teses com/sobre cartas/Cartas Pedagógicas, que me inspira(ra)m ética, estética, política e poeticamente na sistematização de minha tese.

Começo este exercício de revisão narrativa compartilhando com vocês, caros leitores, minhas percepções acerca da dissertação intitulada “O diálogo e a afetividade no contexto da Educação Infantil: as ‘pessoas grandes’ dizendo a sua palavra”.

Quanta leveza há no modo de narrar de Juliana Goelzer (2014), revelada por sua escrita em primeira pessoa ao longo de todo o texto.

Vocês podem me perguntar: *Mas de que modo ela escolheu tecer diálogo com suas colaboradoras?* A autora produziu quatro Cartas Pedagógicas, endereçando-as ao grupo de participantes da pesquisa. Mesmo que algumas de suas colaboradoras tenham declinado retornar suas correspondências, ela recebeu um total de setenta e duas cartas-resposta, as quais foram incorporadas à sua narrativa com certa fluidez, evitando-se excertos longos, com raras exceções.

Apesar de apresentar suas Cartas Pedagógicas na dissertação somente na condição de apêndices, uma escolha dela que respeito mesmo não compartilhando, venho ratificar que o método de pesquisa por ela empregado bem como seu modo de narrar aquilo que ela nomeou de pesquisa-participante me encantou profundamente, marcando-a como uma das produções acadêmicas relevantes entre aquelas que tive acesso, mas que não fora contemplada no Mapeamento Sistemático sobre Cartas Pedagógicas.

Há aproximadamente dez anos, era defendida a tese “A experiência da escrita no espaço virtual – a voz, a vez, uma conquista talvez”, de Rosaura Angélica Soligo (2015), uma produção acadêmica que ousou dizer ser atípica quando comparada a outros textos com/sobre cartas. Nela, evidencio marcas de uma pesquisadora-autora e narradora de suas experiências as quais são compartilhadas às de seus colaboradores, incluindo seu orientador, enquanto processos formativos mediante diálogos em espaços virtuais.

Quais experiências ela narra em sua tese? A rememoração é uma ferramenta bastante utilizada por Rosaura Soligo ao grafar suas produções em parceria com seus colaboradores, sendo estas experiências narradas por cartas. A propósito, toda a tese é organizada em três correspondências, cada uma constituída por várias cartas. A autora ainda adicionou uma correspondência complementar, que consiste no memorial de formação em forma de carta que compôs sua dissertação de mestrado defendida em 2007.

Vale ressaltar que Rosaura Soligo alicerçou sua tese de acordo com os aportes

teórico-epistemológicos segundo à abordagem narrativa (auto)biográfica. Tal fato me fez olhar atentamente para esta produção, visto que suas referências, que em sua maioria as reconheço e compartilho, estão inclusas entre os andaimes da tese que busco defender em breve.

A seguir, vou narrar brevemente como tive acesso à outra notória produção acadêmica com cartas.

Em meados de agosto do ano passado, deu-se início às aulas da disciplina Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores. Uma disciplina de carga teórica densa e diversificada. Tão logo recebi seu plano de disciplina, comecei a buscar os textos indicados pela lista de referências, pois deduzi que alguns deles precisariam ser acessados previamente, devido a sua complexidade ou mesmo para dar tempo de encomendá-los em *sites* de compra de livros.

Entre os textos daquela lista, havia um em particular me chamou atenção. Era um artigo de Tiago Ribeiro (2020), intitulado “Carta mínima para investigadores minúsculos”. Com uma capacidade ímpar para afetar a alma de pessoas sensíveis, das sedentas pela poética e daquelas que se aventuram a lê-lo [pelo menos, foi essa a minha percepção após ler este artigo], o autor cita e faz referência à dissertação de Denise Lima Tardan (2016), tendo como título “Cara carta: (co)respondências de uma professora”.

[Ah... deixa eu narrar o episódio como se deve]. Eu interrompi a leitura do artigo. Abri o navegador, digitando rapidamente o título da dissertação no campo de busca. Somente após encontrar o texto, retomei à leitura do artigo.

Confesso que fiquei curioso para saber: *Como Denise Tardan produzira uma dissertação, de 158 folhas, toda num formato de cartas?* [Aliás... esta dissertação foi o primeiro trabalho acadêmico que li neste formato, produzida inteiramente por cartas. Somente meses depois de sua leitura que realizei o Mapeamento Sistemático, acessando assim outras produções que também encontraram nas cartas/Cartas Pedagógicas tal possibilidade heurística].

Quando me pus a ler a dissertação de Denise Tardan, compreendi que ali havia algo de sedutor sem negligenciar seu principal objetivo, considerado indispensável em uma dissertação de mestrado: tornar-se uma pesquisa. Agora, quanto ao seu modo outro de “dissertar” a pesquisa, isto sim pode vir a causar estranheza nos desavisados. Naquele momento, eu quis ser um dos amigos dela e ter meu nome eternizado aquela

boniteza de dissertação.

Assim como foi possível identificar na tese de Rosaura Soligo, fez-se evidente também na dissertação de Denise Tardan que ela optou por não nomear suas cartas como sendo Cartas Pedagógicas. Todavia, mesmo não recebendo explicitamente tal denominação, é notório haver nelas um relevante caráter educativo. Cogitá-las como sendo, respectivamente, tese e dissertação que reinventaram heurísticamente as Cartas Pedagógicas e que merecem, no mínimo, ser assim consideradas por aqueles que carregam o legado de Paulo Freire. Não concordam?

Até o momento, revisei três produções relevantes no que tange às pesquisas com/sobre cartas/Cartas Pedagógicas que, despretensiosamente, encontrei enquanto navegava na *Internet*, fazendo buscas por palavras-chave no *Google scholar*, sem seguir protocolos, diferentemente daquilo que efetivei no Mapeamento Sistemático.

Já as outras duas produções acadêmicos que me propus revisar, devo salientar que, por conhecer seus autores, não precisei “caçá-las” como de costume. Para melhor explicar como as acessei, acho conveniente começar narrando como os conheci e de que modo fui apresentado às produções, a seguir.

No segundo semestre de 2022, foi ofertada pelo PPGE-So/UFSCar a disciplina “Cartas Pedagógicas e a Pesquisa (Auto)biográfica”, a qual cursei enquanto estudante regular de Doutorado. Com o objetivo de “conceber conexões entre o pensamento de Paulo Freire e de autores diversos que dialogam com a Pesquisa Narrativa e (Auto)biográfica, especialmente com lentes refinadas para as Cartas Pedagógicas [...] no âmbito da formação acadêmica”, a disciplina em questão, idealizada e ministrada pela minha orientadora em parceria com professores externos ao programa [a hexadocência], também pôde contar com a participação de professores convidados para comunicar suas pesquisas com/sobre Cartas Pedagógicas.

Em 15 de setembro, na quarta aula da disciplina, de temática “Experiências com Cartas Pedagógicas: investigação narrativa e cartas”, houve a participação de pesquisadores que desenvolveram investigações no diálogo com Cartas Pedagógicas. Dentre essas comunicações programadas para aquela manhã, fomos apresentados com “Conversas desde os movimentos das cartas em uma investigação narrativa”, proferida pelo professor Alexandre Cougo de Cougo.

Cabe salientar que nosso convidado usou como texto-base para a sua comunicação à tese por ele defendida, de título “A formação de professores no marco

do Projeto Cirandar: miradas e escutas desde a Educação Ambiental” (Cougo, 2019). Uma tese escrita em primeira pessoa, sendo as cartas seu modo outro de escrita de si e através das cartas ele narra sua trajetória experiencial formativa enquanto professor-pesquisador-narrador em doutoramento, partindo de e retornando à Corumbá/MS, mas não somente isto. Na referida tese, Alexandre Cougo se propõe a tecer diálogos com vinte e oito relatos de docência, produzidos no âmbito do Projeto Cirandar durante o ano de 2015. Tais relatos são caracterizados pelo autor como registros entre seus guardados enquanto documentação narrativa de experiências pedagógicas (Suárez, 2010).

Quando elaborei o Mapeamento Sistemática sobre Cartas Pedagógicas, estava certo de que iria encontrar a tese de Alexandre Cougo entre as produções filtradas à busca pela *string* “Cartas Pedagógicas”. Digo isto por enxergar potência em sua tese, tanto pelo emprego das cartas enquanto instrumento metodológico de coleta de dados como por sua qualidade enquanto possibilidade heurística.

Ratifico também outra peculiaridade por mim avistada na tese em questão. Refiro-me ao modo o autor expressou seu “dizer interpretativo”. Ele escolheu apresentar seus achados através da escrita de sete Cartas Pedagógicas de formação, fato este que muito me inspirou durante o meu pensar a metodologia em tese que venho produzindo.

Na quinta e última produção que busco contemplar nesta Carta-redenção, completando assim minha versão de revisão narrativa com/sobre cartas/Cartas Pedagógicas, encontrarão uma dissertação que, além de seu título convidativo, “Narrativas do cotidiano (per)formativo: a escrita de cartas como modo de dizer-ser” (Silva, 2020), revela na autoria sua potencialidade enquanto modo outro de produzir conhecimento.

Mulher, mãe, doutoranda do PPGEd-So/UFSCar, professora de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pesquisadora dos/nos/com os cotidianos escolares, investigadora narrativa do NEPEN, são algumas das marcas identitárias de Juliana Vieira, a autora desta dissertação.

Antes que me perguntem, confirmo suas suspeitas, estimados leitores. Sim, eu a conheço pessoalmente. Considero a Ju [é assim que nós a chamamos, seus companheiros de NEPEN] uma amiga muito querida. Não que isso tenha influenciado na minha decisão de incluir sua dissertação nesta revisão narrativa. Pelo contrário, tive

que me esforçar para não ser tendencioso. Às vezes, ser imparcial é mais difícil do que parece.

Meses atrás, quando anunciei minha atual proposta de pesquisa, ainda em sua fase embrionária, recebi como sugestão de minha orientadora [retificando... de nossa orientadora, uma vez que Ju e eu compartilhamos da mesma orientadora] à leitura da dissertação supracitada.

Erroneamente, adiei sua leitura por acreditar serem prioritárias outras demandas já existentes. Quanto vacilo! Indiscutivelmente, aquela seria uma das produções mais significativas quanto à estética e poética com cartas que eu poderia encontrar.

Foi inspirada pelo livro de Paulo Freire “Professora sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar” que Juliana Vieira idealizou sua dissertação. Através da escrita de dez cartas, sendo este seu modo outro de narrar suas experiências, ela comunicou o processo de (re)inventar seus guardados para, a partir deste movimento, produzir seu memorial de formação.

Sua escolha pela *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica (Bragança, 2018) enquanto aporte teórico-metodológico de sua pesquisa, direcionou seu olhar aguçado de investigadora narrativa àqueles guardados enquanto objetos biográficos (Velo; Rubio, 2016), os quais assumiram o papel de disparadores de memórias de suas experiências de escrita e formação ao longo de sua trajetória acadêmico-profissional e de vida.

Não sou adepto a citações diretas, principalmente daquelas mais longas, em minhas cartas. Todavia, sinto uma necessidade de ser fiel à declaração feita pela Ju. Desta forma, compartilharei um excerto de sua dissertação, a seguir:

A escrita da experiência e o compartilhamento dessas narrativas, em especial, nos processos de escrita do memorial de formação, das pipocas pedagógicas, das narrativas solicitadas como atividades relacionadas às disciplinas do mestrado profissional, das narrativas escritas a partir das leituras do grupo de orientação coletiva e das cartas reflexivas escritas no curso via cartas, além da própria escrita desta dissertação, tornaram-se na minha concepção, as mais importantes experiências de escrita e formação da minha trajetória pessoal-profissional (Silva, 2020, p. 119-120).

Acredito que as palavras de Juliana Vieira falam por si e que seria pretencioso de minha parte tentar “analisá-las” de alguma maneira. Diante disto, espero ter feito jus à promessa que fiz ainda na Carta-pesquisa, na qual busquei me redimir pela ausência destas cinco produções no Mapeamento Sistemático sobre Cartas Pedagógicas,

mesmo tendo (cons)ciência de não ter cometido nenhuma falha ao empregar os protocolos de pesquisa apreendidos durante o treinamento recebido em 2022.

Ressalto ainda que, revisitar cada uma destas produções aqui contempladas, na tentativa de produzir uma Carta-redenção enquanto minha versão de revisão narrativa, veio neutralizar qualquer culpa que eu pudesse carregar por não as prestigiar no referido mapeamento, uma vez que estas três dissertações e duas teses são tão caras para mim.

Tão logo retorno com a próxima Carta Pedagógica que, a terá como título Carta-imbricação, que visa discutir os conceitos de autoria, autonomia e emancipação na relação com o processo de formação. Até breve, amigos leitores.

Abraços freirianos,



Antônio Cícero de Andrade Pereira
Universidade Federal de São Carlos
acapereiraedu@gmail.com

2º MO(VI)MENTO²²: A configuração com cartas/Cartas Pedagógicas

Este 2º mo(vi)mento, inspirado naquilo que Ricœur (2010a) nomeou de *mímesis*-criação ou simplesmente *mímesis* II, teve como ponto de partida os achados provindos do MS sobre Cartas Pedagógicas, os quais nos revela(ra)m que elas têm um enorme potencial heurístico, servindo-nos de fio condutor entre a pré-figuração, que no presente contexto consiste nas entrevistas episódicas (Flick, 2015) de formadores de professores [os (guar)dados que minha orientadora compartilhou comigo], e a refiguração que se institui pela transcrição narrativa (Meihy; Holanda, 2019) destas entrevistas.

Ao refletir como chegamos à esta compreensão, faz-se necessário comungar como se consolidou minha relação com a escrita epistolar. Diante disso, busquei narrar neste 2º mo(vi)mento: *O que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo? E o que escolhi fazer com o que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo?*

Para tanto, trago em seguida a esta breve apresentação de seção, a chamada Carta-Anúncio, que se caracteriza pelas minhas primeiras experiências com as cartas/Cartas Pedagógicas, antes e durante o curso de Doutorado em Educação.

Posteriormente, venho relatar na Carta-Inventário como a escrita de Cartas Pedagógicas se sagrou como heurística para mim, tornando-se o meu modo de narrar em *espaçostempos* de pesquisa-VIDA-formação as minhas experiências formadoras. Saliento ainda que nela compartilho algumas destas epístolas, as quais escrevi para eventos acadêmico-científicos ou mesmo como produtos de disciplinas cursadas ao longo destes quatro anos (2022-2025) de doutoramento.

A Carta-Biografização, que encerra este 2º mo(vi)mento, visou contemplar o conceito de biografização e apresentar de que forma este sofreu desdobramentos até a criação da metodologia intitulada *(trans)biografização* epistolar como processo heurístico de reinvenção das Cartas Pedagógicas a partir da ideia de transcrição narrativa de entrevistas episódicas de formadores de professores no contexto do PIBID.

²² As cartas/Cartas Pedagógicas como modo outro de narrar experiências em *espaçostempos* de *pesquisa-VIDA-formação*: um inventário de meus quatro anos de escrita narrativa (auto)biográfica e/ou epistolar.

CARTA-ANÚNCIO²³: *O que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo?*

28 de agosto de 2025, 33 °C.
Sorocaba-SP, uma quinta-feira de muito calor.

Saudações queridos leitores,

Resolvi escrever a presente carta como uma espécie de enxerto poucos dias depois de concluída a escrita [da primeira versão] da introdução desta tese, carregando em seu conteúdo narrativas que expliquem quando começa minha relação com as cartas, bem como ratificar meu reencontro com elas, desta vez fundamentadas como Cartas Pedagógicas, por carregar um teor pedagógica e, portanto, político, ao narrar experiências formadoras suscitadas após meu ingresso no Doutorado em Educação.

É diante deste contexto que lhes apresento a Carta Pedagógica que abre este 2º mo(vi)mento da presente tese. Para tanto, convido-os à leitura da narrativa na qual exponho quem fui e sou em relação ao outro, mediante registros pela escrita de si, especialmente por cartas, sendo este gênero discursivo autobiográfico o meu modo outro de biografar(se).

Começo declarando que, ainda na infância, escrever sobre acontecimentos que vivenciava e/ou testemunhava, sobretudo do/no cotidiano escolar, era meio que meu superpoder. Tanto é que, quando estimulado a elaborar uma redação de tema livre, sempre optava pela escrita narrativa em primeira pessoa. Em contrapartida, escrever um texto dissertativo, que valoriza a objetividade e neutralidade como escrita autoral, foi e continua sendo um desafio para mim. Afinal, como domar o contador de histórias que desde sempre me habita?

Todavia, essa necessidade de gerar registros, em sua maioria baseados em acontecimentos do meu cotidiano escolar, acompanhou-me durante todo o Ensino Médio, mesma época em que me apaixonei pela primeira vez.

Por que esta confissão, especialmente, torna-se tão relevante a ponto de ser socializada na presente tese? O fato é que tive um de meus registros confidenciais

²³ Boa parte da Carta-Anúncio original, escrita em 25 de setembro de 2024, foi incorporada à Carta-Inventário. Diante disso, apresento aqui sua versão modificada com uma nova data de postagem.

violado. Tal registro em questão era uma carta de amor.

Uma de minhas irmãs encontrou, dentro do meu caderno, uma carta na qual declarava meus sentimentos por um garoto, um *crush* (uma paixãoite platônica), revelando assim minha sexualidade.

Nunca ousei entregá-la a seu destinatário. Eu sabia que essa declaração de amor deveria ser ocultada, tanto pelo fato de o garoto em questão ser heterossexual como também por saber que, ao me assumir *gay*, seria como assinar minha “sentença de morte” social, sobretudo para um jovem rapaz negro e periférico. Dito de outro modo, naquela época eu ainda não estava preparado para abraçar minhas identidades interseccionais *bichapretaperiférica* (Pereira; Oliveira, 2025).

Muitos anos depois, já assumidamente *gay*, dei nova chance à escrita epistolar. Sempre que me via apaixonado, escrever uma carta e entregá-la à pessoa amada realmente era o sensato a se fazer, sem mais guardá-las em segredo, mesmo que isso resultasse no meu coração partido. Entretanto, tal hábito foi perdendo forças, sobretudo porque a maioria das cartas de amor que endereçava não eram respondidas.

Com o passar do tempo, meu apreço pela escrita epistolar manteve-se vivo, porém dormente, tal qual uma semente que aguarda pacientemente pelo estímulo adequado à germinação. Dito isto, venho anunciar que o estímulo tão aguardado, proporcionando assim à quebra de dormência e, conseqüentemente, meu germinar para as cartas veio à tona, surgiu concomitantemente ao meu ingresso no curso de Doutorado pelo PPGEd-So/UFSCar.

Creio ser este o mo(vi)mento ideal, caros leitores, para apresentar a vocês a questão-título desta Carta-Anúncio: *O que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo?* Para só então seguir com a narrativa que revela quais motivos me enveredaram à produção da presente tese. Para tanto, começo apresentando aquilo que considero ser o quarto momento-charneira de minha história de itinerância profissional.

Como podem recordar, pude narrar três momentos-charneira ainda na Carta-Prelúdio. No entanto, caros leitores, ao ingressar no curso de Doutorado do PPGEd-So/UFSCar, tive a oportunidade de me reconciliar com a escrita epistolar e, desde então, comecei a considerar meu reencontro com as cartas, desta vez encarnadas em uma nova roupagem. Não mais como cartas de amor. Todavia, ao assumirem seu caráter educativo e sua relevância política, reivindicam a abrangência de Cartas Pedagógicas.

Mesmo que, no início de 2022, eu ainda era alheio ao significado de Cartas Pedagógicas na relação com a abordagem narrativa (auto)biográfica. Este cenário começou a ser modificado quando participei do curso intitulado “Cartas pedagógicas como prática de ensino e pesquisa”, sendo essa uma ação extensionista desenvolvida ainda no primeiro semestre daquele ano. Através dela, pude dialogar e, assim, aprender com educadores populares e/ou pesquisadores no campo da Educação sobre o poder comunicacional que se pode imprimir ao escrever uma carta, sobretudo quando esta carrega a potência de uma Carta Pedagógica. Nesse curso, também aprendi bastante sobre os livros-epístolas de Paulo Freire (Coelho, 2011), bem como de outras obras e autores que seguem preservando seu legado, reinventando as pedagogias do patrono da educação brasileira.

No mesmo ano, mais especificamente no segundo semestre de 2022, efetivei matrícula na disciplina eletiva, ofertada pelo PPGE-So/UFSCar, intitulada “Cartas Pedagógicas e Pesquisa (Auto)Biográfica”, a qual reitero ter sido a mais significativa no que consiste em consolidar as cartas como o meu modo outro de narrar experiências formadoras. Revelo ainda que, somente quem experienciou cursá-la com a intencionalidade em que me propus poderia compreender toda sua potência e quão fundante ela foi para a idealização da presente tese.

Vocês sabiam, caros leitores, que a disciplina supracitada foi a primeira ofertada enquanto ação de ensino em nível de Pós-Graduação *Stricto sensu* a relacionar as Cartas Pedagógicas à abordagem narrativa (auto)biográfica? Outra peculiaridade foi que a disciplina em questão contou com seis docentes ministrantes em colaboração, oriundos de distintas IES, amorosamente apelidados como hexadocência, tornando-a ainda mais numa experiência única.

Além de possuir uma carga teórica substancial e um alicerce epistemológico convincente, reconheço a referida disciplina como a principal responsável pela minha tomada de decisão, praticamente impossível de retroceder quanto à escolha das Cartas Pedagógicas para além de objeto de pesquisa, mas como posicionamento *epistemopolítico*, uma vez que tal gênero discursivo autobiográfico permite aliar a boniteza representada por sua estética característica ao rigor exigido pela Academia.

Mais uma particularidade da disciplina em questão se deu pela forma como seus ministrantes formularam as diretrizes para produção de seu trabalho final, que consistiu na escrita polifônica de uma Carta-convite à leitura de um dos quatro livros-epístolas

de Paulo Freire: “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”; “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”; “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” e “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, ou ainda seu livro autobiográfico de título “À sombra desta mangueira”. Também como opções, havia três obras sobre Paulo Freire e seu legado, sendo elas: “Nós dois”, de Ana Maria Araújo Freire; “História do menino que lia o mundo”, de Carlos Rodrigues Brandão e “A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha”, de Nathercia Lacerda, sendo este último o livro que escolhi compor um grupo para a escrita do trabalho final.

Queridos leitores, como podem supor, a carta escrita em parceria com alguns colegas da disciplina “Cartas Pedagógicas e Pesquisa (Auto)Biográfica” e entregue como trabalho final, aliada às demais Cartas Pedagógicas que compõem a minha coleção de (guar)dados a qual intento inventariar para apresentá-los em breve, foi de suma importância para a idealização da presente tese quanto à elaboração da metodologia aqui empregada, intitulada *(trans)biografização* epistolar. Uma vez que, tal experiência me proporcionou praticar aquilo que René Barbier (1998) nomeou de “escuta sensível”, conceito esse indispensável para a escrita de si na relação comigo mesmo e com o outro, permitindo-me colaborar com meus colegas à feitura de nossa Carta-convite à leitura da obra de Nathercia Lacerda, produção essa que contemplou narrativas protagonizadas pelas crianças que ainda nos habitam.

Ainda em 2022, participei de dois eventos acadêmicos que valorizaram à escrita epistolar enquanto modo de socialização de saberes e experiências formadoras no campo da Educação, foram eles: o IX Seminário de Pesquisa e VIII Encontro de Egressos do PPGE-So/UFSCar, de temática “10 anos do PPGE-So/UFSCar Sorocaba: histórias, memórias, produção de conhecimento e circulação de saberes” e o “Ateneo de Investigadores de la Red Travesías del Sur”.

No primeiro deles, pude participar de um Sarau de Cartas Pedagógicas realizado no último dia de evento e, mesmo que eu não tenha experienciado a leitura da carta que produzi para esta ocasião, fui arrebatado por algumas produções de colegas de PPGE-So/UFSCar, que me deixaram profundamente emocionado. Já no outro evento, acontecido na *Universidad de Buenos Aires* (UBA), na Argentina, tivemos que socializar nossas produções previamente cambiadas entre alguns participantes vinculados a PPG de diferentes IES brasileiros e outros acadêmicos oriundos de países

sul-americanos *hispanohablantes*.

Quase três anos se passaram e, desde então, tive o privilégio de aprender com cada uma das experiências formadoras sobre Cartas Pedagógicas que pude vivenciar, sendo que várias delas me possibilitou produzir escritos epistolares que, reunidos, compõem uma coleção que contemplará o inventário que pretendo compartilhar na próxima Carta Pedagógica, na qual busco responder a seguinte questão: *O que escolhi fazer com o que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo?*

Espero que tenham apreciado esta Carta-Anúncio e caso se sintam instigados a respondê-la, peço que me enviem suas contribuições por *e-mail*.

Abraços freirianos,



Antônio Cícero de Andrade Pereira
Universidade Federal de São Carlos
acapereiraedu@gmail.com

CARTA-INVENTÁRIO²⁴: *O que escolhi fazer com o que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo?*

18 de dezembro de 2025, 28 °C.
Fortaleza/CE, seria hoje uma quinta-feira de férias?
Não! Pois tenho muito trabalho pela frente.

Saudações queridos leitores,

No último domingo, dia 14 de dezembro de 2025, escrevi a Carta Pedagógica ao meu *Orí*, sendo ela a última que compõe a minha tese de Doutorado que pretendo defender no 5 de fevereiro de 2026 pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGES-UFSB).

Isso mesmo, meus queridos leitores, estou na iminência de concluir dois cursos de Doutorado simultaneamente e, em ambos, as Cartas Pedagógicas se apresentam como o meu modo de narrar em *espaçostempos* de *pesquisa-VIDA-formação*.

Após apresentar tal afirmação, sinto que devo lhes perguntar: eu preciso mesmo responder de maneira literal a questão que dá o título a esta Carta-Inventário? Porque se eu tiver mesmo que respondê-la, acredito que a presente carta será longa... No entanto, está tudo bem. Estou preparado para lhes explicar: *o que escolhi fazer com o que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo?* Mas antes, preciso justificar o porquê estou fazendo uso do conceito de inventário para a presente Carta Pedagógica.

Inspirado no artigo “*Inventário: organizando os achados de uma pesquisa*”, em que seus autores destacam o inventário como “o produto e o processo de alguém que está em busca de um modelo que reconheça e incorpore a possibilidade de pensar o conhecimento de maneira compartilhada e complexa. Em busca. Não em chegada” (Prado; Moraes, 2011, p. 146) e na tese de Doutorado de Solange Aparecida da [Sol]

²⁴ Devo comunicar que o conteúdo da presente Carta-Inventário o qual estão prestes a acessar estava anteriormente contido na primeira versão da Carta-Anúncio. Entretanto, optamos pela produção destas duas Cartas Pedagógicas, separadamente, sendo que cada uma tem como objetivo responder uma pergunta específica, que corresponde ao subtítulo de suas respectivas cartas. Outra observação pertinente a ser compartilhada aqui é a divulgação dos links de acesso as Cartas Pedagógicas que produzi neste intervalo de quatro anos de doutoramento. Além disso, no caso de produções que ainda não foram publicadas, eu as reproduzirei na íntegra e no corpo do texto da presente Carta-Inventário. Visando facilitar o entendimento do leitor quando este se deparar com uma Carta Pedagógica inserida neste contexto, eu as apresentarei mediante a fonte Arial Narrow.

Silva Brito (2023), intitulada “Pesquisadora-autora-cidadã: por uma pedagogia da escrita de si em espaços/tempos de pesquisa-VIDA-formação”, que inventariou as produções do NEPEN e, além disso, buscou inventariar as suas próprias produções mediante a construção de catálogos de seus inventários de pesquisa. Além disso, preciso salientar que dentre os inventários produzidos pela autora, é possível identificar um catálogo específico para as suas Cartas Pedagógicas, que corresponde ao “QUADRO 19 – Inventário 2 – Catálogo – Cartas Pedagógicas” (Brito, 2023, p. 202) de sua tese de Doutorado.

Ademais, devo noticiá-los que antes de iniciar o meu modo de inventariar as minhas Cartas Pedagógicas, preciso reiterar que optei pela Carta-Inventário ao invés de fazer um catálogo, tal qual o fez, brilhantemente, a minha companheira de NEPEN. Ou seja, até para inventariar minhas produções eu escolho a escrita epistolar (rsrsrs). Sigamos...

Desde 2022, ano em que aprendi muito com as quatro experiências formadoras relatadas na Carta-Anúncio, as quais protagonizaram a escrita de Cartas Pedagógicas, escolhi me aventurar em um mundo que, tão logo fui apresentado a esse gênero textual autobiográfico, parecia-me bem familiar. Uma vez que, escrever cartas já fazia parte da minha história de vida muito antes de me entender como uma pessoa adulta.

Já na primeira dessas quatro experiências formadoras, que corresponde ao curso de extensão “Cartas Pedagógicas: como prática de ensino e pesquisa”, fui estimulado a escrever uma Carta Pedagógica. Foi também nessa ocasião que me autorizei grafar e assinar o que considero ser minha primeira Carta Pedagógica, a qual nomeei Carta-Negra²⁵ (Pereira, 2023b).

No entanto, necessito acrescentar que mesmo tendo escrito cartas de cunho educativo e político em outras circunstâncias, não ousei nomeá-las na época como Cartas Pedagógicas. Confesso ainda que, ao escrevê-las, não conhecia tal conceito, apesar de desconfiar que elas, notoriamente, poderiam ser assim reconhecidas. O que me leva a ratificar a Carta-Negra como sendo meu marco autoral dentre as Cartas Pedagógicas que coleciono desde então.

Outra experiência formadora que considero relevante, mesmo não tematizando

²⁵ A referida carta foi publicada em 2023 pela editora Saluz, como capítulo no livro “Cartas pedagógicas: como prática de ensino e pesquisa”, organizado por Isabela Camini e Rudimar Barea.

explicitamente as Cartas Pedagógicas como o fizeram os ministrantes da ação extensionista supracitada, mas que teve real significado no que tange à minha prática de escrita epistolar na relação à abordagem narrativa (auto)biográfica, foi oportunizada mediante matrícula no Componente Curricular (CC) intitulado “Memórias, Narrativas e Histórias de vida”, ofertado pelo PPGES-UFSB para o segundo quadrimestre de 2022.

Recordo que alguns colegas ameaçaram cancelar suas matrículas e outros o fizeram de fato. Mas por quê? Suponho que, ao serem apresentados ao Plano de Ensino e Aprendizagem (PEA) do referido CC, tenham se assustado com tamanha densidade teórica e sua complexidade, sobretudo no que corresponde à bibliografia adotada. Querem saber como reagi, caros leitores? Considerei cursar o CC, aceitando-o como um desafio a ser superado.

Para isso, desenvolvi uma rotina de leituras aliada à produção de fichamentos, os quais foram acrescidos de anotações daquilo que considerava pertinente durante suas aulas, o que me possibilitou compreender a amplitude alcançada quanto aos estudos e pesquisas com/sobre narrativas, inclusive no campo da abordagem narrativa (auto)biográfica.

Enalteço ainda a importância dessa CC enquanto experiência formadora no que tange ao “autorizar-me à autoria” (Barbosa, 2012). Refiro-me à reinvenção daquilo que Paulo Freire nomeou como Carta Pedagógica, ao propor substituição do que foi solicitado enquanto trabalho final do CC em questão, à priori, um ensaio reflexivo que prestigiasse três textos contemplados na bibliografia do PEA, pela produção da escrita epistolar por mim nomeada como Carta-Memória²⁶ (Pereira, 2023a).

Vejam só, queridos leitores... eu, um Professor-Formador de professores ainda em doutoramento, assumindo-me como autor-cidadão (Barbosa, 1998), reivindicando autoria pelo conceito de Carta-Memória. Quem diria, né? Vocês acham que eu iria parar por aí? Não mesmo! Outras tantas coisas aconteceriam. Preparados? Vou lhes contar.

No finzinho de setembro de 2022, aconteceu a culminância do evento anual

²⁶ A referida carta, inicialmente elaborada como trabalho final do CC “Narrativas, Memórias e Histórias de Vida”, foi ampliada e publicizada em 2023 pela Editora Pembroke Collins como capítulo no livro “Olhares plurais da educação”, organizado por Felipe Asensi, mediante o título “Modo de narrar experiências de pesquisa-VIDA-formação: Carta-memória como dispositivo de documentação narrativa”. Para acessar o livro na íntegra, segue o link: https://drive.google.com/file/d/1tbY-tjmwUZNqoZqUeXyDEVnv9MmPlxj/view?usp=drive_link.

produzido pelo PPGEd-So/UFSCar. Refiro-me ao IX Seminário de Pesquisa, evento este que estive diretamente envolvido na Organização geral. Naquela ocasião, eu compus a equipe responsável pela Comissão científica. Além disso, exerci a função de Cerimonialista, tanto na abertura como no encerramento do evento.

Já no quesito “submissão de trabalhos”, produzi dois textos, sendo que um deles consistiu na Carta Pedagógica de título “Carta-solicitação ao Magnífico Reitor da UESPI: pedido de afastamento de um professor para cursar o doutorado no PPGEd-So/UFSCar” (Pereira, 2022). Vale salientar ainda que tal produção foi publicada nos Anais²⁷ do evento, sendo baseada no documento que protocolei junto ao processo aberto em janeiro de 2022, visando gozar de licença remunerada enquanto docente Universitário efetivo da UESPI, após a divulgação do resultado do processo seletivo para ingresso de alunos regulares no qual fui aprovado.

Todavia, o que considero mais significativo nesta experiência foi prestigiar a leitura de Cartas Pedagógicas escritas pelos meus colegas pós-graduandos, por docentes de outras IES e pelos formadores de professores em formação que, assim como eu, eram principiantes na escrita epistolar reinventava, a partir de Paulo Freire, como Cartas Pedagógicas. Nossa! Quanta boniteza emanava daquelas cartas. Impossível ouvi-las e não se emocionar.

No ano seguinte, participei do X Seminário de Pesquisa do PPGEd-So/UFSCar com a submissão de outra Carta Pedagógica, intitulada “Democracia e justiça social em Paulo Freire: uma Carta Pedagógica a quem almeja acesso à Pós-Graduação em Educação” (Pereira, 2023c). No entanto, percebi que essa carta tinha um potencial maior do que foi apresentado nos Anais²⁸ desse evento.

Alguns meses depois, fui convidado para participar da coordenação um Dossiê do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC) que, posteriormente, possibilitou a publicação de um *e-book*²⁹ de título “Refletindo Processos de Epistemicídio na Educação: Reconhecendo Saberes e Engenhosidades” (Pereira, et

²⁷ Os Anais do IX Seminário de Pesquisa e VIII Encontro de Egressos do PPGEd-UFSCar-Sorocaba pode ser acessado pelo link: <https://abrir.link/TGMIY>.

²⁸ Os Anais do X Seminário de Pesquisa e IX Encontro de Egressos do PPGEd-UFSCar-Sorocaba pode ser acessado pelo link: <https://1nk.dev/mfu2o>.

²⁹ Para acessar o e-book da CLAEC Editora que contém a Carta Pedagógica que reescrevi na intenção desta produção ser contemplada no Dossiê. Segue o link: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/112>

al., 2023) pela CLAECE Editora. Eu estava ciente de que aquela Carta Pedagógica escrita no contexto do X Seminário de Pesquisa poderia ser ampliada. E assim, dediquei-me à reescrita. Só que, desta vez, precisei também renomear o título, o qual foi alterado para “Democracia, Justiça social e Cultura do silêncio em Paulo Freire: Carta Pedagógica à Maioria Minorizada pelo sonho possível de acesso à Pós-Graduação *Stricto sensu*” (Pereira, 2023d).

Mesmo que tenha sido intencional eu ter antecipado a divulgação dessas duas experiências formadoras de 2023, que possibilitaram as publicações supracitadas, venho agora pedir desculpas por tê-las feito antes de finalizar as produções oriundas de experiências formadoras de 2022.

Diante disso, apresento-lhes agora, queridos leitores, algumas considerações acerca do *Ateneo de Investigadorxs de la Red Travesías del Sur*, neste que foi o segundo evento acadêmico de 2022 em que me aventurei à escrita epistolar. Diferentemente da experiência acima narrada na qual me envolvi em muitas frentes, desta vez participei somente na condição de estudante de pós-graduação que estuda e pesquisa a abordagem narrativa (auto)biográfica, ou como se diz em países de língua hispânica, *La investigación biográfico-narrativa en Educación* (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001).

No entanto, para firmar presença no *Ateneo* havia um requisito a ser cumprido: *cambiar* cartas com algum membro de outro grupo de pesquisa pertencente a *la Red Travesía del Sur*, ou seja, dialogar com alguém de fora do NEPEN pela permuta de Cartas Pedagógicas.

A primeira carta que escrevi para tal finalidade não teve um destinatário pré-estabelecido. Quem receberia a minha carta? Antes de saberem para as mãos de quem a minha “Carta de Investigação” iria repousar, vou disponibilizar abaixo a Carta Pedagógica, na íntegra, que escrevi naquela ocasião.

CARTA DE INVESTIGAÇÃO

Quarta-feira, 05 de outubro de 2022.
Sorocaba/SP, 28 graus, dia ensolarado.

À Rede **Travesías del Sur**,

Saudações às pessoas que compõem este espaço/tempo. Eu me chamo Cícero Andrade, tenho 41 anos, sou brasileiro e nasci em Fortaleza-Ceará. Esta carta que me propus a escrever enquanto participante do Ateneo de Investigadoxs da Rede **Travesías del Sur** tem como objetivo apresentar brevemente como vim parar aqui.

Ao dizer “como vim parar aqui” não me refiro somente ao fato de me fazer presente no encontro da Rede **Travesías del Sur** na Universidade de Buenos Aires, nos dias 28 e 29 de novembro de 2022. Refiro-me também ao meu ingresso como aluno regular de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, *campus* Sorocaba (PPGE-So) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bem como o que me motivou a fazer parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN).

Mesmo (cons)ciente de que são dois os requisitos mínimos para participar do encontro presencial da Rede **Travesías del Sur**: ser doutorando e pertencer a um grupo de pesquisa liderado por um dos pesquisadores da Rede, ponho-me a refletir sobre a seguinte interrogativa: por qual razão esse convite para participar veio até mim?

Creio que a razão provável que justifique este convite seja o fato de ter sido reconhecido enquanto investigador narrativo antes mesmo de ter me identificado como tal. Estas suspeitas ganham força ainda durante o processo seletivo que participei como candidato à vaga de aluno regular no Doutorado do PPGE-So da UFSCar, que ocorreu entre os dias 23 de setembro e 02 de dezembro de 2021.

Antes de elaborar o projeto de pesquisa para o processo seletivo em questão, tive algumas experiências de produção acadêmica fazendo uso da escrita de si como produção de conhecimento, podendo destacar: relato de experiências; ensaios reflexivos e estudo de caso cuja “coleta de dados” (ou seria produção de dados?) se deu por entrevistas semi-estruturadas. No entanto, estruturar um projeto que tivesse aderência à linha de pesquisa *Formação de professores e práticas educativas* e que contemplasse o tema de interesse *Pesquisa (Auto)Biográfica e processos formativos*, arrisco a dizer que foi um desafio nada simples.

O projeto de pesquisa que me refiro teve como título *Políticas afirmativas em Universidades Estaduais: um estudo de caso da trajetória de estudantes autodeclarados negros da UESPI ingressos por cotas sociais*, buscando atender o seguinte objetivo geral: *analisar a trajetória acadêmica de estudantes autodeclarados negros ingresso por cotas sociais em 2021 no campus da UESPI em Floriano/PI que narram suas (Auto)Biografias [...]*. Naquela ocasião, defendi com unhas e dentes o projeto de pesquisa em questão e, no final de contas, sei que ele fez o seu papel direitinho. Apesar de tudo, tenho ciência de que o referido projeto não me desperta mais “o desejo” para desenvolvê-lo, ou seja, não vejo mais nele minha futura tese.

Vocês, membros da Rede **Travesías del Sur**, devem estar se perguntando: o que levou este (não tão jovem) rapaz a decidir por não executar o projeto de pesquisa que o possibilitou ingressar no Doutorado do PPGEd-So/UFSCar?

Depois que conclui o período 2022.1, em que tive a oportunidade de cursar a disciplina *Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas*, pude experienciar riquíssimos aprendizados, os quais recomendaria a qualquer colega ingressante no PPGEd-So/UFSCar, mesmo aqueles que não sejam da linha de pesquisa a qual pertenço. Alinhem-se a algum grupo de pesquisa. No meu caso, eu pertenço ao NEPEN, grupo de pesquisa sob a liderança é da prof.^a Dr.^a Bárbara C. M. Sicardi Nakayama (atualmente, seu sobrenome é Sicardi Aygadoux) e, desde então, este grupo de pesquisa vem me apresentando a um “novo mundo” chamado *Investigação Narrativa no campo do (Auto)Biográfico*. Nele, encontrei amorosidade e afeto por parte de seus membros, sendo nele também que me dei conta de que o potencial visto em mim pela minha orientadora ainda durante o processo seletivo, mais precisamente na arguição do projeto de pesquisa, no qual ela, mesmo detectando lacunas em aspectos teórico-metodológicos, se convenceu de que eu era ou poderia, muito em breve, tornar-me um pesquisador narrativo.

Mais recentemente, no recesso entre o 1º e o 2º períodos deste meu primeiro ano de Doutorado, tomei conhecimento de um curso intitulado *Cartas pedagógicas como prática de ensino e pesquisa* e, tão logo, decidi que iria me inscrever. Foi por meio deste curso que tive o meu primeiro contato com as principais obras epistolares de Paulo Freire, das quais enfatizo a *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Freire, 2021); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 2022), *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (Freire, 2013) e *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (Freire, 2019).

Ir de encontro às obras freirianas supracitadas, participando de diálogos tecidos ao longo dos encontros do curso em questão e reagindo a provocações (Freitas, 2021) através da leitura e escrita de *Cartas Pedagógicas*, percebi que o investigador narrativo que habitava (ocultamente) em mim recebera os estímulos necessários para emergir de seu refúgio.

Concomitante a este curso, fui aluno no Componente Curricular (CC) *Memória, Narrativas e Histórias de Vida* ofertado no quadrimestre 2022.2 pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Neste CC, participei de diálogos que perpassaram diferentes abordagens teóricas e filosóficas, sendo a obra *Tempo e Narrativa* de Paul Ricoeur, e sua relação com a hermenêutica, àquela que me despertou maior interesse.

Atualmente, estou matriculado e cursando a disciplina *Cartas pedagógicas e Pesquisa (Auto)Biográfica*, ofertada pelo PPGEEd-So/UFSCar, e ministrada em hexadocência por professoras e professores que compõem as **Redes de Investigación Narrativa (Auto)Biográfica en América Latina**, entre elas está minha orientadora, a prof.^a Dr.^a Bárbara C. M. Sicardi Nakayama, a qual tenho profunda admiração.

Nesta disciplina, estamos estudando a fundo as cartas pedagógicas tanto na perspectiva da pesquisa (Auto)Biográfica como também o seu potencial enquanto dispositivo de investigação-vida-formação. Como a referida disciplina ainda se encontra em andamento, acredito que seria precipitado de minha parte fazer qualquer projeção diagnóstica de seu desempenho. Mas uma coisa posso relatar, estou amando cada encontro que tivemos até o momento.

Uma encomenda feita pela hexadocência aos estudantes matriculados nessa disciplina foi que participássemos do IX Seminário de Pesquisa e VIII Encontro de Egressos do PPGEEd-So/UFSCar, que aconteceu entre 26 e 29 de setembro deste ano, através da submissão de trabalho na modalidade *Carta Pedagógica*. Isso mesmo que vocês entenderam, colegas de Ateneo de Investigadorxs, um evento acadêmico vinculado a um Programa de Pós-Graduação que contemplou as cartas pedagógicas como modalidade de escrita acadêmica. Nessa oportunidade que considero única, apresentei uma versão da solicitação de afastamento que escrevi em janeiro de 2022, após adaptá-la ao formato de carta pedagógica, sendo esta endereçada ao Magnífico Reitor da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), da qual faço parte de seu quadro de docentes efetivos desde 2009, para que eu pudesse assim me dedicar exclusivamente ao Doutorado do PPGEEd-So/UFSCar. E para minha alegria, esta solicitação foi atendida poucos meses após ser protocolada.

Todavia, não satisfeito em submeter somente a carta pedagógica encomendada, desafiei meu “eu” investigador narrativo, pondo-me à prova, ao decidir que iria escrever também um texto narrativo (Auto)Biográfico e submetê-lo na modalidade *Narrativa*. O texto de título *Enegrecer a Pós-Graduação: narrativa de um estudante ingresso por cotas no Doutorado em Educação da UFSCar, campus Sorocaba* retrata minha trajetória enquanto pessoa de identidade étnico-racial negra e meus percalços para ingressar no Doutorado, vendo este espaço/tempo como o meu lugar de pertencimento.

Acredito que vocês, colegas de Ateneo de Investigadorxs, devam ter percebido que, por mais que

eu esteja ainda me encontrando enquanto investigador narrativo, considero-me também um pesquisador no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais na interface com as narrativas (Auto)Biográficas. A aglutinação destas duas temáticas, provavelmente, será aquilo que eu irei abraçar enquanto jornada acadêmica durante o curso de Doutorado.

Além disso, quero também incorporar as cartas pedagógicas como parte dessa tríade teórico-metodológica que vislumbro produzir. Ademais, a muita andarilhagem ainda estão por vir, disso eu sei. No momento, estou fazendo exatamente aquilo que me propôs a minha orientadora, quando ela me disse: *“Viva o Doutorado! Estude. Leia. Exerça a escuta. Estude muito e produza. Envolver-se. Divirta-se. Porque o Doutorado não deve ser um lugar de dor, mas sim um espaço/tempo de partilha, de afeto e de descobertas.”*

Por aqui, sigo alimentando minha mente e alma, aproveitando ao máximo a experiência de “fazer o Doutorado com”, estreitando laços com pessoas incrível e abraçando as oportunidades que me são ofertadas, sendo o aceite ao convite para estar com vocês, queridas e queridos colegas de Ateneo de Investigadorxs, oportunidades que considero a mais recente daquelas que venho agarrando desde o meu ingresso no PPGEd-So/UFSCar e que tenho certeza que será de muita amorosidade. Abraços fraternos,



Antônio Cícero de Andrade Pereira

Como podem perceber, caros leitores, na época em que escrevi a Carta Pedagógica acima compartilhada, eu estava longe de definir a presente tese, a qual busco defender em breve. Por sua vez, não tardaria para eu saber quem receberia minha “Carta de Investigação”, pois os idealizadores do *Ateneo de Investigadorxs de la Red Travesías del Sur* ficaram encarregados de cambiar nossas correspondências ainda naquele mês de outubro de 2022.

Diante disso, quase um mês depois de escrever a “Carta de Investigação”, recebi um e-mail contendo, em anexo, uma carta escrita em espanhol, com remetente de Montevideo, no Uruguai. Na carta, uma jovem tesista chamada Florência Machado se mostrou encantada por *el trabajo con narrativas docentes (auto)biográficas*.

Era uma carta densa e ao mesmo tempo terna. Ela, minha colega correspondente de *Ateneo*, me mostrou que, mesmo tendo quase a metade de minha idade, nela habitava saberes que eu ainda não me apropriava.

Poucos dias se passaram desde o recebimento da carta de Florência Machado e, tão logo, lá estava eu escrevendo outra carta, ainda mais empolgado. Desta vez, com o objetivo de tecer um diálogo entrecruzando de nossas experiências formadoras. E como resultado deste mergulho feito através da escrita epistolar, compartilho com vocês a seguinte carta-resposta.

CARTA-RESPOSTA

Segunda-feira, 31 de outubro de 2022.
Sorocaba/SP, 22 graus, manhã chuvosa.

Querida Florência Machado,

Espero que estejas bem, gozando de boa saúde e que se sinta revigorada para o início de mais uma semana. É com muita alegria que te escrevo esta carta em resposta ao 'regalo' que me enviaste. Sim, senti-me presenteado com a boniteza que transbordou de sua carta. Quanta densidade. Quanto empenho e clareza. Quanta amorosidade. Quando concluí a leitura de sua carta, pensei: Será que fui muito sucinto e simplista? Por que eu não fui mais dedicado na escrita da carta de investigação? Você me mostrou que eu poderia fazer melhor. Que você merecia mais e por isso prometo que vou caprichar nesta carta-resposta.

Aqui em Sorocaba, interior do Estado de São Paulo, no Brasil, hoje amanheceu chovendo. Adoro dias chuvosos. Acho que é por causa do som característico da chuva caindo no asfalto das ruas, nos telhados e sobre a copa das árvores, acompanhada pelo vento que deixa a temperatura mais agradável. Dá até vontade de permanecer na cama e passar o dia sem fazer nada. Mas hoje, acordei no intuito de te escrever. Não por obrigação, mas por retribuição. Partilha. Compromisso. E por que não, prazer e satisfação.

Diferente de você, eu já havia escrito algumas cartas pedagógicas e te confesso que sou/estou

completamente apaixonado pelo movimento que a escrita epistolar de base freiriana nos proporciona. Tal movimento, que pode ser para uns mais lento e para outro mais acelerado, não precisa seguir somente num sentido único ou percorrer sempre na mesma direção. Podemos seguir sentidos outros e particulares para cada um de nós. Recordar do passado, mergulhar no presente e projetar um futuro em que a Educação para a Cidadania seja um movimento comum para todas as pessoas, sem distinção de raça, gênero, classe, religiosidade, orientação sexual, motilidade entre outras que no momento não me recordo.

Seria impossível não compartilhar contigo a emoção que estamos (nós, as pessoas que acreditamos em um Brasil democrático, contra uma política de ódio e a favor do amor) sentindo pela escolha do ex-Presidente Lula como o próximo Presidente da República Federativa do Brasil. As eleições mais acirradas da história do país. Menos de 2 milhões de votos de diferença entre o vencedor, o Presidente Lula e o atual chefe do Poder Executivo, aquele que me recuso escrever e até mesmo falar o nome.

Na certeza de que dias melhores virão, com a retomada dos investimentos em todos os níveis da Educação enquanto um dos Direitos Humanos e Fundamentais mais relevantes, te convido a refletir sobre a importância das investigações em Educação como prática da liberdade, como nos brinda Paulo Freire.

Citei Paulo Freire propositalmente por identificar que a sua escrita, querida Florência, traz uma forte influência deste educador e filósofo. Na sua carta, mais especificamente no início da segunda página, você esclarece que o GRIDEN, liderado pela professora María Inés Copello (a sempre amável Marita), e seus demais companheiros de grupo de estudos, ao escolherem as narrativas docentes como campo de investigação, trazem como revelação seu compromisso com a docência e com a reivindicação de uma educação sensível, afetiva, transformadora e libertadora, sendo estas as principais premissas do pensamento freiriano.

Quero evidenciar, cara amiga (espero que me permita te chamar de amiga), que também defendo os princípios *epistemopolíticos* de Paulo Freire, sendo ele, provavelmente, aquele que irei me apoiar na construção da fundamentação teórica de minha tese. Todavia, preciso te confessar que ainda tenho um longo caminho pela frente a percorrer, pois como deixei transparecer na carta de investigação, estou ainda no primeiro ano de curso de Doutorado. Mas, de uma coisa tenho certeza, estou onde quero estar, estudando o que me excita. Meu objeto de contemplação. O que me mobiliza e que me faz feliz.

Trabalhar como profissional da Educação, sobretudo como professor-formador, bem como investigador narrativo no campo do (auto)biográfico, vem abrindo portas que até pouco tempo não imaginava que queria adentrar. Assim como você, querida Florência, penso que sou agraciado por ter uma orientadora (o que para você é equivalente a tutora de tesis) que me provoca, sempre que necessário, ao dizer: “Cícero, você tem que se autorizar à autoria”. Essas são palavras que, para mim, servem quase

como um mantra, ditas de modo convincente e singelo, característicos daquela que me acolheu como mentora ao longo desta jornada chamada curso de Doutorado. Refiro-me à professora Bárbara.

Nossa... tenho que retomar o objetivo que me propus a cumprir, que é a escrita de uma carta-resposta àquela que você me presenteou. Para isso, creio que seria de bom grado trazer alguns elementos que você me relatou por escrito e que me chamaram mais atenção.

Antes de prosseguir, preciso te contar que sou biólogo. Cometi o erro de omitir essa informação de você, minha amiga, já que me identifiquei bastante com sua metáfora. Pensar o “fazer uma tese” na relação com o “fazer uma horta” = “plantar um jardim” é uma maneira criativa e até poética de dizer que temos escolhas. Que é impossível termos dois jardins iguais. Que cada distinta escolha que fazemos nos leva a resultados minimamente diferentes. Imaginar as múltiplas possibilidades quanto a qualidade da semente escolhida a qual nos propusemos plantar, sua fertilidade e mesmo se esta será ou não realmente fértil. Se me permitir, diria mais. Se além de nós, outros jardineiros irão regar e adubar o solo, como também proteger nossa pequena plântula, que tão cuidadosamente estamos cultivando, de sofrer ataques e minguar pela infestação de pragas que podem adoecê-la.

Outra coisa que queria destacar é o quão preparada você está/é no que diz respeito a sua proposta de investigação de tese, mesmo sendo tão jovem (26 aninhos), querida Florência. Eu, quando tinha a sua idade, estava concluindo o Mestrado em uma área de conhecimento distinta desta que me aventuro atualmente. Fiz Mestrado em Engenharia de Pesca entre 2005 e 2007, sendo que, antes mesmo de receber o diploma de Mestre, já tinha ingressado na carreira docente como professor substituto em um curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), instituição a qual hoje pertencço ao quadro efetivo.

No entanto, só iniciei o processo de transição para atuar na área de conhecimento que chamamos de Educação em 2012. E perceba que, neste íterim, já se passaram dez longos anos para que eu, enfim, conseguisse ingressar no Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Como você deve ter percebido também, falamos de lugares bem diferentes. Você, uma jovem mulher que, segundo seu relato na carta que recebi, era alguém que não tinha passado pela formação docente e que não se sentia confortável dando sua opinião sobre uma temática que ainda não possuía prática. Já eu, um homem “quarentão”, com vários anos de prática docente em uma área na qual não há um hábito de se compartilhar nossas histórias de vida profissional, ou mesmo nossas experiências de formação, raras as exceções dentro do campo da Formação docente, e quem dirá visibilizar o/a professor(a) como protagonista de seu próprio processo (trans)formativo.

Mesmo tendo bem mais idade do que você, confesso a ti, querida Florência, que até pouco tempo também enxergava a Educação com olhos ingênuos. Pensava que, no campo da Formação de

professores/Formação docente como pertencente à grande área de conhecimento da Educação, eu era obrigado a seguir as regras impostas pela Academia. Esta foi outra coisa que minha orientadora, a professora Bárbara Sicardi Nakayama, veio a me alertar, ao dizer: “quando nos damos a autorização à autoria, damos-nos a incumbência de quebrar paradigmas, de propor novos saberes, de produzirmos conhecimentos insurgentes, conhecimentos transgressores”. Acredito que seja assim também que a professora María Inés Copello os alerta (você e seus companheiros de GRIDEN), pondo-os a refletir, uma vez que estamos neste *Ateneo de Investigadoxs da Rede Travesías del Sur* na tentativa de fortalecer e pluralizar as narrativas educativas, formação e trabalho docente em consonância com as pesquisas (auto)biográficas enquanto campo de investigação.

Pois bem, querida amiga Florência, mesmo tendo tantas coisas que ainda gostaria de compartilhar, tantas perguntas que gostaria de fazer, creio que seja conveniente continuarmos nosso diálogo em outro momento, pois não quero te deixar mentalmente cansada por ler uma carta muito longa em um idioma que não é sua língua materna. Mas saiba, quero de verdade continuar me correspondendo com você, para que assim possamos prosseguir juntos nesta aventura colaborativa chamada aprendizagem. Deixo aqui um forte abraço fraterno. De seu amigo,

Antônio Cícero de Andrade Pereira

Como aprendi lendo e escrevendo aquelas cartas. Conhecimentos significativos os quais valorizo e os levo para a vida. Tanto que, vez ou outra, ao revisitá-las reflito sobre aqueles saberes até hoje apreendidos.

Já no finzinho de novembro daquele ano, acontecera nosso encontro no *Centro Cultural Paco Urondo*, reunindo investigadores narrativos de diferentes nacionalidades. Foi lá que conheci pessoalmente a autora das cartas que tanto me ensinaram. Às vezes, pego-me pensando: *por onde ela anda e no que ela tem se aventurado atualmente?* Preciso reservar um tempinho para escrevê-la e contar o quão importante foi experienciar o *Ateneo*, conhecê-la e os desdobramentos que vieram após essa

viagem que me guiaram à formulação da presente tese.

Pouco tempo após regressar dessa experiência em Buenos Aires, tinha ciência de que se aproximava o dia marcado para socializar, com a minha orientadora e os meus colegas de NEPEN, a proposta de pesquisa enquanto atividade final da disciplina Seminários Avançados de Tese de Doutorado. Quanto a isto, instaurou-se um dilema conduzido pelas questões, a seguir: Qual proposta apresentaria? Aquela formulada no projeto de pesquisa que defendi na fase de arguição durante o processo seletivo? Ou uma nova proposta, que precisaria ainda elaborar?

Depois de refletir bastante sobre como solucionar tal dilema, percebi que estava inclinado a elaborar uma nova proposta. Mas, era um fato que eu tinha que produzi-la rápido, pois a data da referida apresentação estava próxima, menos de duas semanas.

Inspirado em três textos que me foram apresentados no contexto do NEPEN enquanto grupo de estudos, consegui esboçar uma proposta no curto período que tive, a qual nomeei de “Fazer a tese com Cartas Pedagógicas: (auto)biografar como escolha epistemopolítica de um (negro) investigador narrativo”. Nessa proposta, escrita como uma “Carta de Anunciação” e endereçada aos meus companheiros de NEPEN, narrei superficialmente minha trajetória acadêmica e os percalços que enfrentei na tentativa de ingressar como estudante regular de Doutorado em Educação. Também narrei acerca de ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão, relevantes para o meu percurso de (trans)formação contínua, que participei durante o primeiro ano de curso de Doutorado. Apresentei ainda uma proposta de sumário estruturado em quatro seções por mim nomeadas como “Escolhas”, estando cada uma delas alicerçada em leituras pertinentes à abordagem narrativa (auto)biográfica na relação com as Cartas Pedagógicas.

Lembro-me bem que, naquela tarde de 15 de dezembro de 2022, estava bastante ansioso e emotivo. A ansiedade era tamanha que me voluntariei para ser o primeiro a apresentar. Foi então que comecei a leitura daquelas laudas, a seguir, que compuseram minha Carta de Anunciação.

CARTA DE ANUNCIAÇÃO: SERÁ ESSA MINHA PROPOSTA DE TESE?

Quinta-feira, 15 de dezembro de 2022.
Sorocaba/SP, 19 graus, manhã ensolarada.

Às queridas pessoas companheiras de NEPEN,

Antes de anunciar minha proposta de tese que, logo adianto, está me causando dias de ansiedade e nervos à flor da pele, gostaria de (com)partilhar com vocês duas memórias que me marcaram nessa empreitada chamada **Tornar-me Doutor**.

A primeira das memórias que quero/preciso compartilhar com todas as pessoas que aqui se encontram, virtual e presencialmente, tem a ver com as emoções que senti naquela manhã do dia 22 de novembro de 2021 e que me dominaram assim que se deu por encerrada a sessão de arguição do projeto de pesquisa e do currículo, sessão esta correspondente à 2ª fase do processo seletivo de alunos(as) regulares do Doutorado do PPGEd-So/UFSCar.

Aquele momento que, para mim é precioso por demais, marca meu primeiro diálogo com a professora Bárbara C. M. Sicardi Nakayama (nossa querida Bárbara que, para alguns de nós, simplesmente Bá).

Não sei se detalhar tal momento seria oportuno agora, mas uma coisa posso lhes adiantar, senti que desde então começamos (Bárbara e eu) a construir os alicerces de nossa relação enquanto orientadora e orientando. Dito de outra forma, acredito que foi naquele breve, porém significativo diálogo que eu tenha conquistado a minha aprovação como um dos doutorandos ingressantes do ano 2022, trazendo-me até aqui, neste espaço/tempo com vocês, queridas pessoas que compõem o NEPEN.

Pois bem, voltando às emoções desta primeira memória. Sim, emoções no plural, uma vez que elas eram múltiplas e nada bem definidas, sobretudo no que diz respeito às proporções, já que estas eram desiguais, difíceis de serem adivinhadas, a menos que se tenha um talento único para alquimia dado seu grau de complexidade. Hoje, atrevo-me a descrevê-las como uma mistura entre 15% de euforia (pela provável conquista da tão sonhada aprovação que acreditava que estaria por vir), 30% de orgulho (do desempenho que vinha apresentando desde a elaboração do projeto de pesquisa e de toda a preparação exigida na busca por esta aprovação) e 45% de alívio (por ter conseguido segurar o choro iminente, sendo eu uma pessoa sensível e transparente, que dificilmente camufla seus sentimentos).

Peraí! Mas porque essa conta não está batendo? Ahhhhh, deve ser porque os 10% restantes, essenciais para causar essa sinergia louca que me fez chorar copiosamente enquanto abraçava o Guga

(apelido do meu marido, Gustavo Fuenzalida), até hoje não consegui decifrar. Ainda bem que a alquimia não se constitui como minha principal fonte de renda, nem como secundária (rsrsrs).

A segunda memória que achei necessária comunicar para vocês está relacionada aos sentimentos que me arrebataram ao ler o conteúdo de um e-mail recebido na noite do dia 3 de dezembro de 2021. Havia reservado uma mesa em um restaurante para comemorar com o Guga, na companhia de duas de minhas irmãs e minha cunhada, a minha aprovação. Ao recebi uma notificação no smartphone de que acabara de receber um novo e-mail, tão logo olhei diretamente para o nome de seu remetente e adivinhem? Para minha surpresa, era da professora Bárbara. O título do e-mail trazia as seguintes palavras: **Boas-Vindas**.

Seu conteúdo consistia em palavras encharcadas de afeto e amorosidade, características da escrita de nossa querida Bá, até mesmo em um e-mail de congratulações pela minha aprovação, sendo que somente nos vimos àquela única vez, pelo *Google Meet*. Nesse mesmo e-mail, ela me revela que, no dia anterior, data de publicação do resultado final do processo seletivo que divulgou a lista que continha meu nome entre os aprovados no PPGE-So, havia realizado a última reunião do NEPEN de 2021 e que oportunamente veio anunciar a minha chegada como o seu “mais novo” orientando.

Pois bem, acho que pelo pouco que já me conhecem, vocês devem imaginar qual foi minha reação, né? É óbvio que o “*manteiga derretida*” aqui, emocionado, começou a chorar. Vocês podem me perguntar: mas porque as lágrimas, Cícero? Na verdade, esse choro foi causado por um pensamento que me arrebatou assim que concluída a leitura do e-mail em questão: **Eu só queria ter a chance de provar o meu valor. Pronto! És a minha chance. Agora é comigo.** Tal pensamento suscitou não de tempos recentes, mas que vem me acompanhando desde 2014, quando recebi o primeiro de muitos nãos que vieram em seguida até receber esse sim anunciado pelo PPGE-So e ratificado pelo e-mail enviado pela professora Bárbara, no qual deixava a seguinte mensagem subliminar: *Venha, aqui você é bem-vindo, Cícero. Este é seu novo lar e estamos te esperando de braços abertos.* E aqui no NEPEN é assim, uma vez que nos sentimos acolhidos, reagimos por meio de sorrisos e/ou lágrimas. Só que esse choro, desta vez, é de felicidade.

Agora sim, sinto-me mais leve. Após esse (com)partilhar de memórias, eu sinto que estou pronto para apresentar o que me foi encomendo, respondendo assim as perguntas que sulearam a presente carta: 1 – Qual a proposta de tese/investigação que te traz até o PPGE/ NEPEN? 2 – O que houve a partir de seu ingresso no PPGE (e especialmente no diálogo com os referenciais que fundamentam o trabalho no NEPEN) que compõe o seu percurso investigativo e que agora se apresenta enquanto lente para o trabalho que você se propõe desenvolver? 3 – Que escolhas se anunciam agora enquanto desejo e possibilidade na estrutura de investigação (especialmente no que diz respeito a definição de tema e problema de pesquisa, aportes teóricos e metodologia de trabalho)? 4 – Quando eu vim, eu trouxe o

que? Cheguei e aconteceu o que? Para onde hoje eu estou PENSANDO ≠ penando (penando foi um erro de digitação de quando eu estava transcrevendo esse questionamento e, quando fui rever o vídeo da gravação da sessão de orientação, pareceu-me oportuno comentá-lo. Todavia, “o penar” até que faz sentido para muitos doutorandos... escrever sobre! mas não agora.) em caminhar? A partir desse encontro (27 de outubro de 2022), que escrita se delineia para uma proposição de tese?

Muita coisa, né gente? Mas acho que dou conta. Afinal, recebi essa comanda e pretendo entregar algo que mais se assemelhará a um borrão. Nem chegará a ser rascunho, diga-se de passagem... Seguirei aquilo que foi proferido para nós, ingressantes, pela professora Bárbara: *“Escrevam [...] enquanto a gente escreve, vamos (res)significando o nosso narrar. Mesmo aquilo que já foi narrado antes, que já foi escrito e até mesmo publicado, pode nos levar a um outro narrar, já que as lentes vão mudando através dos tempos”*. Ao refletir sobre os dizeres da minha/nossa estimada orientadora, recorro a filosofia de Jack, o estripador, ao apresentar as escolhas que fiz. Ou seja, vamos por partes.

Em meados de setembro do presente ano, colegas de NEPEN, semanas antes da realização do inesquecível (pelo menos, para mim) IX Seminário de Pesquisa e VIII Encontro de Egressos do PPGEd-So da UFSCar, propus-me a revisitar o projeto de pesquisa que estruturei enquanto candidato à vaga de estudante regular de Doutorado que venho ocupando, tanto no sentido de analisá-lo pela lente que hoje me compõe, bem como buscar (res)significá-lo na tentativa de apresentar um sentido outro enquanto investigador narrativo em processo de produção de uma proposta de tese que melhor me represente. E por que me vi com essa necessidade de revisitá-lo? Não foi simplesmente porque tinha me matriculado na disciplina de *Seminário Avançado de Tese*, mas porque o Doutorado e as tramas advinhas a partir dessa experiência culminaram no processo que resolvi nomear de **(trans)formação contínua**.

Dessas tramas, venho destacar àquelas que considero significativas: Ingressar no NEPEN, participando do primeiro e segundo encontros de 2022 (3 e 17 de fevereiro, respectivamente) antes mesmo de confirmar minha matrícula pelo ProPGWeb; Ser nomeado como representante discente dos doutorandos na Comissão de Pós-Graduação (CPG); Coordenar o GT Especial **Escrita de Si e a Pesquisa em Educação**, no CAEduca 2022, em parceria com a minha/nossa orientadora, professora Bárbara, bem como ser um dos organizadores do livro de publicações dos trabalhos apresentados no referido GT; Fazer aulas com alunos do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) na condição de professor-estagiário da disciplina **Metodologia de Ensino**, sob a supervisão da professora Bárbara; Fazer o curso de extensão intitulado *Cartas pedagógicas como prática de ensino e pesquisa*; Cursar a disciplina Cartas Pedagógicas e a Pesquisa (Auto)biográfica; Ser convidado e aceitar prontamente a responsabilidade de realizar o cerimonial do IX Seminário de Pesquisa (acima mencionado); Compor a **Red Travesías del Sur** e participar do Ateneo de Investigadores Narrativos, realizado em Buenos Aires, na Argentina.

Nossa... tem outras tantas ações que participei neste ano e que não foram aqui elencadas. Mas querem saber? Sem dúvida alguma, identifico cada uma dela como parte relevante do meu processo de (trans)formação contínua e que reverberam fortemente nas escolhas que aqui se anunciarão.

Pois bem, queridas e queridos colegas de NEPEN que permanecem (pacientemente?) me ouvindo. Sem mais delongas. Iniciarei, a partir deste momento, a apresentação de minhas escolhas para vocês, que resultaram no título que agora compartilho: **FAZER A TESE COM CARTAS PEDAGÓGICAS: (AUTO)BIOGRAFAR COMO ESCOLHA EPISTEMOPOLÍTICA DE UM (NEGRO) INVESTIGADOR NARRATIVO.**

Antes que eu aviste a primeira pedra, acho por bem começar explicando o título. Vocês podem estar se perguntando: como assim “Fazer a tese com Cartas Pedagógicas”? Ele vai usar as “Cartas Pedagógicas” (Vieira, 2019, p. 76), expressão empregada primeiramente na obra freiriana intitulada “Pedagogia da Indignação” (Freire, 2021), como mecanismo de documentação narrativa? Quanta originalidade... só que não. Pois, isso já foi feito antes. É só fazer uma rápida revisão de literatura e em dois tempos podemos comprovar que isso não mais novidade.

Pois bem, a proposta que quero lhes apresentar, pessoas amadas do NEPEN, pode ser interpretada de uma maneira um pouco mais literal. Isso mesmo, quero fazer a minha tese como uma obra epistolar. Dito de outra maneira, toda a tese será produzida na forma de Cartas Pedagógicas, tendo como base para tal formato os cinco apontamentos descritos por Ana Lúcia Souza de Freitas (2020, p. 98-99). Suspeito que essa ideia pode parecer ambiciosa por demais. No entanto, feito um bom planejamento que contemple um cronograma factível a ser seguido, acredito ser possível produzi-la e garanto a vocês que não será por falta de dedicação que esta tese deixe de ser uma mera utopia e se torne uma produção real e palpável.

No que consiste o subtítulo que lhes apresentei acima, trago dois referenciais que me inspiraram a pensar a presente proposta de pesquisa, são ele: *Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório*, cuja autora é Maria da Conceição Passeggi (2010) e *O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional*, escrito por Maria da Conceição Passeggi, em parceria com Elizeu Clementino de Souza (2017).

No primeiro texto, Passeggi (2010, p. 111) nos brinda ao afirmar que o “ato de (auto)biografar define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar) [...]”. Entre estes instrumentos semióticos culturalmente herdados, podemos destacar as cartas, que nesta proposta se apresentarão como Cartas Pedagógicas (Freitas, 2020), enquanto um gênero discursivo autobiográfico, podendo este ser tratado como objeto de pesquisa (Passeggi, 2010).

Ao pensar minha tese a partir do ato de (Auto)biografar como escolha *epistemopolítica*, sendo eu uma pessoa de identidade **Negra**, conforme consta em minha autodeclaração étnico-racial, que

escolheu ingressar no PPGEd-So através da reserva de vaga em consonância com a Portaria Normativa do MEC nº 13, de 11/05/2016, que "Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação", venho reiterar algumas proposições feitas por Passeggi e Souza (2017). Segundo os autores "a tentativa do movimento (auto)biográfico é de recuperar essa ausência do sujeito empírico, de carne e osso focalizando a sua experiência [...], assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social" (Passeggi; Souza, 2017, p. 11). Ou seja, é preciso legitimar todas as vozes, uma vez que independentemente do que seja seu gênero, idade, raça/cor, classe e profissão, qualquer sujeito tem capacidade reflexiva.

Às vezes, por receio de não me fazer entender quando tento explicar algo que, para mim, é importante, acabo pecando por ser redundante... avisem-me caso isso esteja acontecendo, está certo? Minha mente (levemente caótica) vem me pregando algumas peças, ultimamente. Será que estou desenvolvendo a "Síndrome do Tesista"? E isso existe? Acho que não. Ops... Tô fugindo do foco aqui... deixa eu voltar.

Antes que eu caminhe para o que seria o final dessa epístola, que chamei de **Carta de Anunciação**, recorro a vocês, pessoas preciosas que ainda persistem em me dar ouvidos. Quando verbalizo o título "*Fazer a tese com Cartas Pedagógicas: (Auto)biografar como escolha epistemopolítica de um (negro) investigador narrativo*", vocês conseguem enxergá-lo enquanto uma tese? Será essa a minha proposta de tese? Sintam-se à vontade para (com)partilhar comigo e com os demais colegas de NEPEN o que acharam desse borrão.

Ahhhh... quase esqueci. Abaixo apresento uma ideia de sumário estruturado de modo outro, não muito convencional, uma vez que me proponho a produzir uma tese enquanto obra epistolar através da (re)união de Cartas Pedagógicas que pretendo nomear de ESCOLHAS.

Tais escolhas que aqui anunciarei foram balizadas por reflexões que se deram a partir de leituras, algumas delas as trouxe comigo antes de ingressar no PPGEd-So/UFSCar. Outras me foram apresentadas neste espaço/tempo que conhecemos como NEPEN e outras ainda iniciadas a partir de momentos que exerci muito mais a escuta que o diálogo propriamente dito (pois, para mim, não era algo habitual a se fazer enquanto professor-formador), seja em situações de aula nas disciplinas cursadas aqui ou pelo PPGES-UFSB, ou em grupos de estudos que venho me envolvendo, os quais acredito que me fazendo bem insistir com a minha vinculação, e que pretendo prosseguir como parceiro, seja em cursos de extensão que participei e seguem me impactaram profundamente.

Desta forma, buscarei ser sucinto quanto às explicações que acredito serem necessárias no que consistem nas **Escolhas** que compõem este sumário desconstruído, a seguir.

Pretendo iniciar a tese apresentando a Carta Pedagógica intitulada **Carta de anunciação: por que fazer a tese com Cartas Pedagógicas?** Nela, narrarei como foi escolher este gênero discursivo

autobiográfico, sem esquecer de levantar a seguinte questão: *o que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo?* Para então trazer a proposta de tese que demonstre exatamente *o que escolhi fazer com o que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo?*

Eu não queria estruturar essa proposta de tese em *Capítulos*, foi por isso que optei por sequenciá-la a partir de **quatro Escolhas**. A **ESCOLHA 1**, que até o momento se anuncia por **Narrativas de (trans)formação contínua pelas Cartas Pedagógicas: minha trajetória no Doutorado em Educação** será apresentada através da (re)união de Cartas Pedagógicas destinadas a pessoas que me são muito valiosas e que fazem/fizeram parte (em algum momento) significativo na minha vida pessoal, profissional e/ou acadêmica. Ainda sobre essa Escolha, pensar o meu narrar por meio de Cartas Pedagógicas apresentando como se deu a minha relação com Paulo Freire e suas obras, sobretudo as suas obras epistolares, que até pouco tempo eu era alheio, só se torna possível graças a minha aprovação no PPGEd-So e meu ingresso no NEPEN. #prontofalei (risos).

Para a **ESCOLHA 2**, optei por algo que muitos acadêmicos não acreditam ser possível, que seria pôr em diálogo autoras e autores que defendem as Epistemologias do Sul com aqueles autores já consagrados como detentores do conhecimento genuíno, oriundos do Norte global. Esta Escolha, intitulada **Cartas Pedagógicas às autoras e aos autores de referência: encruzilhadas possíveis?** foi pensada a partir das ideias apresentadas por Luiz Rufino em sua obra *Pedagogia das encruzilhadas* (2019). Nela, Rufino destaca que “[...] essa pedagogia, como um balaio tático de saberes e ações de fresta, não se reduz à nenhuma forma criada, mas cruza tudo que existe e os refaz” (2019, p. 76).

Pensar em um referencial teórico por meio da escrita de Cartas Pedagógicas às autoras e aos autores do Sul e do Norte que respeito e bebo da fonte e colocá-los em diálogo, para assim produzir algo outro, algo novo, é uma escolha que me autorizo fazer e na qual acredito piamente. Acredito também que pesar por essa Escolha colocará um alvo em minhas costas, provocando olhares julgadores, o que caracterizaria essa Escolha como um ato insurgente, transgressão, emancipatório e libertador diante às amarras acadêmicas que conhecemos tão bem. Aí lhes pergunto: não foi isso que Paulo Freire fez quando apresentou ao Mundo a sua *Pedagogia do Oprimido*? Longe de mim querer me comparar a Freire e/ou comparar esta tese que se anuncia à sua obra-prima. Mas assim como Paulo Freire, recuso-me a me calar.

No que consiste a **ESCOLHA 3**, a qual decidi nomear de **Cartas Pedagógicas entre pessoas negras tesistas no campo de pesquisa das Narrativas (Auto)biográficas: o que vem primeiro? A raça ou o título?** optei por convidar colegas que compõem a *Red Travessías del Sur* e que também estão em processo de produção de suas teses e, assim como eu, são vistas e vistos pela sociedade como minorias por assinarem suas autodeclarações étnico-raciais como pessoas de identidade Negra. Tenho em mente seis nomes de tesistas possuem tal perfil e que vejo como possibilidade, caso aceitem o meu

pedido para serem colaboradores(as) de minha pesquisa.

Uma vez, partindo da questão que se torna explícita através do título dessa terceira Escolha, que se revela enquanto provocação (Freitas, 2020) para escrita de cartas-resposta, buscarei reconhecer os sentidos e significados que nos movem e se anunciam por nós e para nós, pessoas negras, enquanto investigadores narrativos que agregam o coletivo da *Red Travesías del Sur*.

Pessoal, já está pertinho de acabar, ok? *Aguenta aí!*

Para a **ESCOLHA 4**, intitulada **Cartas de re(s)istência: Cartas Pedagógicas como escolha epistemopolítica**, pretendo reunir algumas das Cartas Pedagógicas que escrevi em 2022 e que escreverei nos próximos três anos, tanto no contexto do Doutorado do PPGEd-So, como também outras produções oportunas que comunguem com as ideias aqui anunciadas e que evoquem o sentido de resistência e reexistência quanto à pluralidade de escolha epistemopolítica.

Esta Escolha se caracterizará, principalmente, por elementos de anúncio e denúncia que de firmam quando escrevemos uma Carta Pedagógica.

Pensando em como eu poderia finalizar a presente proposta de tese, queridas e queridos colegas de NEPEN, volto o meu olhar para o meu reflexo no espelho. Quem eu sou? De onde vim? Quem e o que eu represento? Minhas identidades interseccionais de pessoa negra, periférica e homossexual, ditas de outra forma, tal qual nos mostra Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), sou bicha preta nascida na favela do Pirambu, em Fortaleza/CE. Muitas vezes me pego a pensar: Quando eu (aquela criança viada) poderia imaginar, que eu chegaria aonde cheguei?

Pois é, pessoal. Não como final, mas como desfecho dessa proposta de tese, apresento a vocês a **Carta às bichas pretas do Brasil: quem quer (pode) ser Negro, Periférico, Homossexual e Doutor?** Esta Carta Pedagógica foi pensada como um legado daquelas pessoas que precisam acreditar em “trajetória vista como improvável” (Passeggi, 2015, p. 22). Em possibilidades outras que podem (trans)formar vidas estigmatizadas pelo grupo social dominante. Acreditar que temos *Escolhas* e podemos ser o que quisermos ser, sem que seja preciso deixar de ser bicha preta.

Encerro aqui a presente carta declarando minha gratidão a vocês, que me receberam tão prontamente, fazendo eu me sentir acolhido, respeitado e amado. Milhões de abraços fraternos a todas e todos.



Antônio Cícero de Andrade Pereira

É difícil, mas não impossível que alguns de vocês, queridos leitores, tenham prestigiado a leitura que fiz de minha Carta de Anunciação naquela tarde de dezembro no LIFE. Recordo que houve momentos específicos em que minha voz ficou inaudível enquanto eu tentava conter meu choro. Afinal, revelei no texto muitas de minhas inseguranças, sobretudo aquelas relacionadas a ter ou não algumas competências que considero indispensáveis à legitimação do meu lugar na Academia. Além disto, havia a incógnita se a referida proposta seria validada como futura tese.

Nossa! Eu e minha perpétua necessidade de provar algo e ser aprovado por alguém.

Atualmente, ao revisitar tal proposta, reconheço que os argumentos nela apresentados ainda precisariam ser mais bem fundamentados. Quanto à estrutura do sumário, receio que faltava, pelo menos, outras duas “*Escolhas*”, a fim de amarrar melhor as ideias daquela proposta de tese e, assim, extrair dela todo o seu potencial.

Digo-lhes ainda, amigos leitores, que na época fiz o possível dentro de minhas limitações. Todavia, compartilho com vocês dois aspectos que me fizeram considerar tal experiência formadora como uma poderosa lição de autoconhecimento. São eles, conscientizar-me de minhas fragilidades quanto ao “planejamento” e à “gestão de tempo”, tanto no que tange à leitura de textos que me auxiliem como andaimes, como na escrita da proposta propriamente dita e buscar novas fontes de inspiração que me possibilitassem pensar “fora da caixa”, proporcionando-me saberes que culminassem numa tese original e inovadora dentro do campo da Educação.

Caros leitores, vocês deram conta da quantidade de experiências formadoras apenas no primeiro ano de curso de Doutorado. Calma aí que ainda pretendo relatar mais algumas nas próximas páginas, muitas delas marcantes para a minha história de itinerância profissional, que bem ilustram o que escolhi fazer com o que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo.

Para tanto, narrarei outra experiência formadora digna de menção nesta Carta-Inventário, destacada pela parceria que firmei com um colega que conheci enquanto cursava uma disciplina como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana (PPGECH).

Queridos leitores, vocês já passaram pela situação de conhecer uma pessoa em

um *espaçotempo* acadêmico/profissional, ouvi-la falar brevemente e ter simpatia por ela instantaneamente? Pois bem. Foi exatamente isto que aconteceu ainda na aula inaugural da disciplina em questão. Ao vê-la e ouvir sua apresentação pessoal, acadêmica e profissional, compreendi que tal pessoa também abraçava as identidades interseccionais *bichapreta* (Oliveira, 2017) e periférico.

Chegado o mês de dezembro de 2022, a turma foi informada que o trabalho final da disciplina deveria ser feito em dupla e entrega na primeira semana de fevereiro do ano subsequente. Tal atividade consistia em um artigo com até doze laudas, podendo ser um ensaio reflexivo ou uma comunicação de pesquisa, contanto que contemplasse, obrigatoriamente, três textos dentre aqueles discutidos ao longo das aulas.

Creio que vocês já tenham deduzido quem convidei para fazer dupla comigo, né? E para minha felicidade, a pessoa querida que hoje tenho a satisfação de chamar de meu amigo, aceitou o convite prontamente. Todavia, precisaríamos definir o quanto antes sobre o que escrever.

Em nossa primeira conversa, achei pertinente nos conhecermos melhor e sugeri que trocássemos cartas acerca daquilo que inicialmente nos aproximou, nossas identidades interseccionais *bichapreta* e periférico. A partir disso, traçamos a seguinte estratégia: eu escreveria uma Carta Pedagógica ao meu parceiro de atividade, abordando uma temática específica e aguardaria pela Carta-resposta. Ao final, cada um de nós escreveu três cartas que, juntas, tecem nossa narrativa autobiográfica no que tange às temáticas Identitária, Insurgente e Emancipatória.

Finalizado o momento de troca das cartas, não tardou para nos inspirarmos e produzirmos em parceria o artigo intitulado “(Trans)formação contínua em narrativas de bichas pretas periféricas na Pós-Graduação”. Tal parceria, que permanece firme e forte, já nos proporcionou duas publicações, sendo a primeira como capítulo de livro³⁰, cujo título é “Cartas Pedagógicas entre bichas pretas periféricas na Pós-Graduação” (Pereira; Oliveira, 2024), que consiste na compilação das seis Cartas Pedagógicas que permutamos, e a outra como artigo³¹, intitulado “Cartas Pedagógicas entre bichas

³⁰ Sendo um dos capítulos que compõe o livro “Representatividade, miscigenação e branquitude em artes e na educação” (Pereira *et al.*, 2024) publicado pela Editora Pembroke Collins. Para acessá-lo, baixe o livro pelo link, a seguir:
https://drive.google.com/file/d/1ZcegV_eVFiffvpLje1fEIsAw3DKWQB5z/view?usp=sharing

³¹ Artigo publicado pela Revista Brasileira de Estudos da Homocultura (REBEH). Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/16301/14057>. Acesso em 18 set. 2024.

pretas periféricas: relato de experiências sobre narrativas dialógico-identitárias na Pós-Graduação” (Oliveira; Pereira, 2024), publicado no segundo semestre de 2024.

Tão logo iniciou o primeiro semestre de 2023, outra parceria já foi firmada. Desta vez, convidei uma amiga querida, pesquisadora talentosíssima que estuda a presença/ausência de mulheres negras doutoras no campo da Saúde Coletiva e a influência do racismo e sexismo enquanto marcadores sociais. Ela que me acompanha antes mesmo do meu ingresso como estudante regular de Doutorado pelo PPGEd-So/UFSCar. Tanto é que já foram diversos artigos e resumos expandidos produzidos e publicados em eventos acadêmicos nos campos da Educação e Interdisciplinar com ênfase em Políticas Públicas. Todavia, seria essa a primeira vez que escreveríamos juntos um texto epistolar.

Esta oportunidade se deu pelo fato de o Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire, evento este realizado no *campus* Bagé da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) que, em sua XXIV edição, possibilitou a submissão de trabalhos na modalidade Cartas Pedagógicas. Ao aderir a temática “Fronteiras Freireanas - Tolerância e Amorosidade: A fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças”, os organizadores do evento disponibilizaram uma diversidade de eixos temáticos. Dentre os listados, um em especial nos despertou interesse.

Acabamos por submeter duas Cartas Pedagógicas ao Eixo 12, nomeado como “Paulo Freire: Educação e Direitos Humanos, epistemologia e feminismo(s), Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)”. Na primeira, intitulada “Carta à próxima geração de educadoras e educadores antirracistas” (Ferreira; Pereira, 2023), tecemos um diálogo com jovens, a chamada *Geração Z*, sobre a importância da educação no combate ao racismo. Já na segunda, de título “Para além de ferramenta analítica: nossa parceria começou ao falarmos sobre interseccionalidade” (Pereira; Ferreira, 2023), escrevemos uma Carta Pedagógica e a endereçamos à intelectual Patricia Hill Collins, pesquisadora estadunidense e uma das autoras do livro “Interseccionalidade”, obra essa significativa para a consolidação de nossa parceria ao longo dos anos, pois foi através de sua leitura que nos (re)conhecemos como pessoas negras que se dedicam à luta antirracistas. Vale salientar que ambas as Cartas Pedagógicas foram publicadas, compondo os Anais³² do referido evento.

³² Segue o link de acesso aos Anais do XXIV Fórum de Estudos. Disponível em: <https://editora.vecher.com.br/index.php/vel/catalog/book/45>. Acesso em: 14 janeiro 2024.

O Fórum de Estudos - Leituras Paulo Freire enquanto experiência formadora já faz parte da minha história de itinerância profissional e, por este motivo, participei também da edição de 2024, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre/RS, submetendo duas Cartas Pedagógicas ao Eixo Temática: 10 – Paulo Freire: Formação de professores(as). Todavia, somente uma das referidas cartas foi contemplada na publicação dos Anais³³ do evento, sendo esta intitulada “Carta Pedagógica a Paulo Freire de um professor-formador em formação permanente” (Pereira; Ferreira, 2025).

Como podem perceber, meu desempenho ao longo dos dois primeiros anos de curso de Doutorado em Educação, tanto nas participações em eventos acadêmicos como nas parcerias que me proporcionaram valiosas publicações, foi satisfatório. No entanto, o que persistia incomodado, buscando solucionar a questão: *Qual será a minha proposta de tese?* Uma vez que, meses depois de concluída a disciplina “Seminário Avançado de Tese de Doutorado”, eu seguia sem ter uma tese.

Até o momento, o que eu tinha como certo? Eu sabia que iria fazer uma tese com/sobre Cartas Pedagógicas. Isto era inegociável. Mas, e o restante? Qual solução se apresentaria? Minha intuição me dizia para confiar nas disciplinas a cursar em 2023.

Eis que surge a oportunidade de cursar a disciplina “Memória e narrativas biográficas”, externa à UFSCar como aluno especial na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Estimados leitores, vocês se lembram de eu ter comentado páginas acima sobre “buscar novas fontes de inspiração que me possibilitem pensar “fora da caixa”? Reitero que a tão desejosa inspiração que precisava para elaborar a tese, que aqui venho anunciar, revelou-se durante a referida disciplina.

Para participar das aulas, precisei desenvolver uma logística que consistia em, semanalmente, sair ainda pela manhã de Sorocaba/SP para chegar antes das 14h na Cidade Universitária da Universidade de São Paulo (USP).

A professora ministrante, uma autora de biografias de atletas olímpicos, deixou evidenciado sua intenção já nas primeiras aulas da disciplina em questão, que seria: apresentar possibilidades quanto à construção de métodos biográficos e sua

³³ Segue o link de acesso ao volume 1 dos Anais do XXV Fórum de Estudos. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/kfqsf/kfey/>. Acesso em: 9 out. 2025.

aplicabilidade. Para isto, ela conduziu o primeiro terço da disciplina indicando leituras e estimulando diálogos, com o intuito de fundamentar, teórica e epistemologicamente, às narrativas biográficas de acordo com as suas lentes, relacionando-as aos conceitos de memória e de imaginário.

O segundo terço da disciplina foi destinado a um ciclo de palestras, tendo como convidados pesquisadores que produziram os seus próprios métodos biográficos enquanto pesquisa de Doutorado. Já no último terço da disciplina, reservado para a realização de uma “Oficina de método biográfico”, fomos incumbidos de entrevistar um membro de nossas famílias, de preferência alguém mais velho, transcrever a entrevista e, posteriormente, desenvolver um modo particular de transcrição do produto daquela transcrição da entrevista, narrando a história de vida da pessoa que foi entrevistada.

Vale ressaltar que o produto gerado a partir das ações desenvolvidas na oficina seria considerado também como atividade final da disciplina.

Escolhi fazer a entrevista com minha mãe. Todavia, o modo como a convidei foi, no mínimo, peculiar. Escrevi uma carta de nove páginas à mão, destinada a ela, minha mãezinha, postada via *Correios*, como se fazia antigamente.

Expliquei na carta do que se tratava àquela tarefa, sua importância para o meu processo de formação e que a sua colaboração seria imprescindível para o sucesso da tarefa. Na carta ainda havia instruções de como ela me concederia essa entrevista, que seria, à priori, por escrito mediante envio de sua carta-resposta àquela recebida, pelo fato de estarmos a mais de três mil quilômetros de distância e pelo meu desejo de ter uma carta escrita e assinada por minha mãezinha. A seguir, compartilho com vocês o teor da carta original, na íntegra.

CARTA A MINHA MÃEZINHA

Sexta-feira, 21 de abril de 2023.
Sorocaba/SP, 15 graus.
Manhã ensolarada de feriado.

Querida Celia de Andrade Pereira (minha mãezinha amada),

Já se passaram dez meses desde o almoço naquele domingo de junho de 2022, em que toda a família estava reunida, tendo como motivo a nossa despedida (Gustavo e eu), em que estávamos de mudança para Sorocaba/SP. Despedida que foi registrada pela fotografia abaixo (Imagem 03), a qual guardo comigo para nunca esquecer quem sou e de onde vim.

Imagem 03 – Fotografia do almoço de despedida com a minha família, realizado na residência de minha mãe, no último domingo em Fortaleza/CE antes de nossa partida para Sorocaba/SP



Fonte: Acervo pessoal do autor (2022).

Uma pena que nossa família não estava completa naquele almoço em sua casa, mãezinha. Já que estavam ausentes Alisson, Carolina e Wladimyr, bem como Advânia, Leon e Davi, sendo por este motivo deles não estarem conosco na fotografia.

Esse almoço foi marcado por sorrisos, mas também por muitas lágrimas. Lágrimas de saudades que se antecipavam antes mesmo da nossa partida. Não lembro o que comemos naquele almoço (rsrsrs), mas sei que aquele domingo ficará presente entre as minhas memórias favoritas desta vida para sempre.

Saiba, mãezinha, que não cabe em meu peito tamanha saudade que sinto da pessoa que mais amo nessa vida, que é a senhora. Saudade em especial do calor afetuoso do seu abraço inundado de timidez, mas dotado de sinceridade e amor... sendo que é nesse momento do abraço que encontro a oportunidade perfeita de sentir seu cheirinho característico que exala de seus cabelos branquinhos como a neve e que me transportam ao meu lugar favorito. O colo de mãe.

O motivo que me fez hoje escrever essa carta está diretamente ligado à minha escolha por estar morando atualmente no Estado de São Paulo, para finalmente realizar meu sonho de fazer Doutorado. Sonho este que se tornou realidade, pois, como a senhora bem sabe, o curso de Doutorado em Educação aqui da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em Sorocaba/SP, está em andamento, mas ainda falta um bocadinho (ou melhor, um tantão... rrsrs) de coisas para eu fazer ao longo dessa empreitada, para só então poder retornar à minha preciosa Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção (ou simplesmente Fortaleza/CE) em posse de meu diploma e poder gritar: **Eu consegui. Eu sou Doutor.**

Uma das etapas do Doutorado que estou vivenciando no período atual é a experiência de cursar uma disciplina como aluno especial na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Mãe, eu estou estudando (mesmo que temporariamente) na USP. Dá para acreditar? Acho que a senhora não faz ideia de como ser aluno da professora Katia Rubio na disciplina Memória e Narrativas Biográficas está sendo verdadeiramente importante para mim.

A professora Katia, que personifica simpatia e generosidade, está me ensinando (não só a mim, é claro, pois a turma também tem outros 30 e poucos estudantes... rrsrs) tanta coisa importante que irá impactar (ou melhor, já está impactando) a minha formação permanente, tanto como acadêmico e profissional docente, enquanto professor universitário, como também na esfera pessoal. Tanto é que estou suspeitando que eu esteja me transformando, ou seja, estou vivenciando um processo que resolvi chamar de (trans)formação permanente, tal qual a denominação defendida pela professora Ana Lúcia Souza de Freitas, escritora freiriana que muito admiro e respeito.

As lições ensinadas pela professora Katia me são muito valiosas. Ela me estimula a recordar de acontecimentos que vivenciei no passado e me faz repensar sobre minhas ações, similar ao que eu precisava fazer durante minhas sessões de terapia. Tanto é que, esta sensação me instigou e, por isso, tive uma ideia: *Que tal a senhora e eu, juntos, fazermos esse exercício? E aí, topas?*

Imagine, mãezinha, reviver situações que já aconteceram com a senhora no passado e se perguntar: E se eu vivesse novamente esse acontecimento, eu faria tudo do mesmo jeito?

Pois é, estou me referindo àquelas experiências do passado que afetam não somente a nós mesmos, mas também a outras pessoas. Normalmente, estas reflexões que me atormentam são guiadas pelos seguintes questionamentos: Como eu poderia ter agido diferente naquela situação sem ter magoado aquela pessoa? Minhas ações naquele episódio seriam as mesmas se eu tivesse a “cabeça” que eu tenho

hoje? Dentre as opções que eu tive naquela época, será que escolhi a melhor alternativa? Vai saber, né? Afinal de contas, mãezinha, não temos o poder de voltar no tempo para testar todos os cenários possíveis de acordo com os nossos modos de ser/sentir/agir/reagir. No entanto, sabemos que é assim que se amadurece, olhando para situações que constituem o nosso passado, reconhecendo que determinadas escolhas que fizemos nos levaram para onde estamos agora e, a partir destas experiências, fazer as melhores escolhas tanto para nós como para aquelas e aqueles que amamos.

Pois bem, mãezinha, sem mais delongas, venho por meio desta carta confessar que preciso de um favor seu. Recebi como “tarefa de casa” da professora Katia, tarefa esta que preciso entregar até o final da disciplina por ela ministrada (ou seja, vale nota, viu? rrsrs).

Eu assumi o compromisso de realizar uma entrevista com uma pessoa de minha família. Não pensei duas vezes. A pessoa que escolhi para fazer tal entrevista tinha que ser a senhora. Só que essa entrevista deveria ser feita presencialmente, utilizando-se de recursos para a gravação e, posteriormente, a transcrição/transcrição da referida entrevista para que nós (os estudantes da disciplina) aprendamos na prática o método biográfico empregado pela professora Kátia, correspondendo à maneira como pretendemos “produzir os dados” de nossas pesquisas de Doutorado.

Entretanto, como estamos muitos distantes fisicamente, uma alternativa seria fazermos a entrevista por meio de recursos digitais (com chamadas de vídeo em dispositivos eletrônicos...). Só que, como a senhora deve suspeitar, eu sempre querendo ser o “diferentão”, ousei me apropriar das cartas como heurística³⁴ (método esse no mínimo peculiar, eu sei...), a qual me proporcionará um modo outro de me comunicar com meus colaboradores (aqueles e aquelas que pretendo entrevistar) para assim realizar minha pesquisa de Doutorado.

Sendo as cartas um gênero de escrita que acompanha a humanidade há bastante tempo, capaz de registrar pensamentos, sentimentos, sentidos e significados, penso que esta prática esteja sendo esquecida pelas gerações mais recentes e que devemos resgatar urgentemente o hábito de trocar cartas com quem nos é importante. Afinal de contas, quem nunca se alegrou ao receber uma carta transportada via correios e entregue em mãos pelo(a) carteiro(a)? Para aqueles e aquelas que não conhecem a sensação de se sentir lembrado, precisam vivenciar urgentemente esta experiência. O que me faz questionar do porquê deixamos de escrever cartas, já que este gênero de escrita, também denominado epistolar, traz em sua essência a liberdade para escrevermos sobre qualquer coisa que quisermos compartilhar com aqueles e aquelas que amamos?

³⁴ Heurística é a arte de descobrir e inventar, uma característica típica dos seres humanos, principalmente quando estes estão em busca de respostas para questões complexas. A heurística também pode ser vista como uma técnica de pensamento e comportamento praticamente automática nos humanos, que agem de modo intuitivo e inconsciente para achar prováveis respostas para aquilo que procuram.

Diante disso, mamãe, trago aqui a minha súplica: A senhora poderia responder a presente carta contando para mim sua história de vida? Fique à vontade para contar fatos de sua vida adulta enquanto avó, ou antes disso, quando seus filhos e filhas ainda eram crianças. A senhora também pode explorar acontecimentos presentes na sua memória que estejam ligados à sua infância, seja enquanto ainda morava na cidade de Cedro/CE, ou já vivendo em Fortaleza/CE. Algumas marcas relacionadas à convivência com o seu pai e a sua mãe, ou mesmo com seus irmãos e irmãs. Sua educação também pode ser terreno fértil para se explorar, professoras e professores que lhe marcaram, tanto positiva como negativamente... Sua vida de casada, alegrias ou tristezas/decepções. Seus sonhos, sejam os que a senhora conseguiu realizar ou aqueles não alcançados, que lhe levaram à resignação. Outras questões interessantes, que seriam temas a serem abordados: Como estou envelhecendo? Quais são as minhas crenças e convicções? Quais seriam minhas ambições atuais? Qual história eu quero contar? Quais das lembranças que trago na memória e que eu gostaria que não fossem esquecidas? Eu fui/sou feliz? Por quê sim (ou não)?

São inúmeras as possibilidades a serem exploradas, mãezinha. A senhora pode se basear nessas pistas que acabei de compartilhar, mas também explorar outras questões que eu não indiquei. Fique à vontade. Só peço que a senhora não deixe de responder a esta carta. Sua resposta é importante para mim.

Sugiro que escreva sua carta em resposta à minha, da forma tradicional, usando papel e caneta, assim como eu a fiz [lembrando que a carta original foi escrita à mão e enviada pelos Correios]. Pois, acredito que quando escrevemos a punho, transmitimos também nossa essência. E é a sua essência, acompanhada do seu amor e da sua alma, representada pela sua letra cursiva, que quero guardar para mim, entre aquelas memórias que considero minhas favoritas, enquanto eu viver. Uma vez que, presente maior, para mim, nunca haverá.

Nunca se esqueça de que eu te amo, mãezinha, e que logo estarei contigo, seja nesta ou em outras vidas, assim o Criador permita. Abraços e beijos de seu caçula/do menino Libório/do professor Antônio Cícero que tem orgulho de lhe chamar de mãezinha amada.



Antônio Cícero de Andrade Pereira

Semana depois de enviar a carta, recebi a notícia de que mamãe já estava de posse dela. No entanto, ela me confidenciou por ligação telefônica algo que me pegou

de surpresa. Seria impossível para ela, mesmo querendo, que viesse a atender o meu pedido. Uma vez que havia desenvolvido um quadro avançado de artrose nas mãos, comprometendo assim sua capacidade de escrever mais do que algumas palavras antes de ser acometida pelas dores nas articulações dos dedos.

Felizmente, pude recorrer à tecnologia e, assim, pude entrevistá-la no dia 22 de maio de 2023, por videochamada usando a plataforma *Google Meet*. Inclusive, consegui fazer uso do recurso de gravação disponível na referida plataforma, acompanhada de legenda em língua portuguesa.

Realizar a entrevista com minha mãezinha foi, sem dúvida alguma, um presente de valor inestimável. Fico imaginando quantas pessoas pagariam o preço que fosse para experienciar tamanha honraria: ouvir a sua própria mãe idosa narrando em detalhes alguns acontecimentos de sua própria história de vida. Nesta oportunidade, eu pude registrar minha mãezinha contar histórias sobre as suas dores e (des)amores, à luta diária, sentimento de culpa, perdão e saudades, episódios de superação e suas conquistas. Resultado? Entrevista realizada com sucesso! Porém, o trabalho estava só começando.

A próxima etapa consistiu em ouvir os 104 minutos de entrevista, conferindo minuciosamente as 48 páginas de transcrição, a fim de retificar possíveis erros encontrados na legenda gerada pela plataforma de gravação, necessitando para isto investir dois dias de trabalho para sua conclusão.

Faltava somente cumprir a última etapa, a transcrição narrativa a partir da transcrição da entrevista, etapa que considere a mais complexa, pois exigia de habilidades heurísticas, como criatividade e ousadia.

Estava ciente de que alguns de meus colegas se apropriaram da metodologia de transcrição de narrativas biográficas desenvolvido por Rafael Campos Veloso (2022), denominado “contos biográficos”. No entanto, eu permaneceria fiel àquela estética por mim abraçada enquanto o meu modo particular de biografar(se).

Neste mo(vi)mento, motivado pela possibilidade heurística de reinventar as Cartas Pedagógicas, escolhi fazer uso da história de vida de minha mãezinha para criar a minha própria metodologia de transcrição narrativa.

Chegado o dia da culminância, em que teríamos que socializar os produtos oriundos da “Oficina de método biográfico”. Produtos estes elaborados pelos alunos da

disciplina “Memória e narrativas biográficas” e, como de praxe, eu me encontrava uma pilha de nervos. Para combater a ansiedade, pus em ação a minha estratégia de me voluntariar para ser o primeiro a apresentar aquilo que assinei como o meu produto. Como ninguém se opôs, assim que assentido, começo a leitura da Carta Pedagógica destinada à Katia Rubio, professora ministrante da disciplina em questão.

Abaixo, compartilho com vocês a mesma Carta Pedagógica que li para meus colegas de disciplina naquela tarde.

CARTA SOBRE A MINHA MÃEZINHA³⁵

Sorocaba/SP, 4 de junho de 2023.
Manhã de domingo, 16 graus.

Querida Katia Rubio,

Uaaaauuu... Que semestre tivemos, não acha? Acredito que não falo somente por mim quando comunico que cursar a disciplina *Memórias e Narrativas Biográficas* ministrada por você e fazer parte deste grupo constituído por pessoas incríveis foi/está sendo um presente necessário. Necessário porque considero esta disciplina um marco no qual posso me (a)firmar, definitivamente, como pesquisador narrativo.

A propósito, não sei se percebeu, mas tomei a liberdade, no parágrafo anterior, de chamá-la de você, querida Katia. Perdi a vergonha já na 2ª aula e deixei de lado a denominação universal que antecede ou mesmo substitui nosso nome. Por exemplo: professor; professora; fessora; profi (não sei você, mas detesto ser chamado assim, de profi). E passei a chamá-la simplesmente pelo seu primeiro nome, Katia, e desde então comecei a tratá-la por você. Por favor, não veja esta minha atitude como falta de respeito, mas como uma revelação. Pois, quando dialogamos, sinto-me tanto visto como ouvido e que, concomitantemente a isto, eu estivesse recebendo um abraço de uma amiga de longas datas. Mesmo assim, tenho (cons)ciência que esta nossa aproximação se torne uma desculpa para não caprichar nesta

³⁵ Escolhi fazer uma carta como heurística adotada mediante aplicação do método Biográfico. Tal carta se apresenta como trabalho final da Disciplina Memórias e Narrativas Biográficas, ministrada pela prof.^a Dr.^a Katia Rubio, no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP.

“bendita” Carta Pedagógica³⁶, uma vez que você ainda não lançou as notas. [risos]

Pois bem... Através desta carta, quero te contar a história da minha heroína favorita, mesmo imaginando que, para aqueles e aquelas que não têm o privilégio de chamá-la de mãezinha possam considerar sua história um tanto ordinária, cuja protagonista está mais para uma anti-heroína azarada que não tem muito a contribuir e que sua história de vida esteja longe de ser cogitada para tornar-se roteiro de filme... Vou te contar a história de vida de Celia Ferreira de Andrade, que após se cagar (sim, ela usa exatamente essa expressão para se referir a seu casamento: “Quando eu me caguei”, ao invés de dizer *quando eu me casei*) passou a assinar como Celia de Andrade Pereira, sendo este também o sobrenome que recebemos: eu, minhas três irmãs e meu irmão, todos mais velhos que eu.

Minha mãezinha é uma mulher baixinha, de pele branca e cabelos grisalhos, olhos castanhos claros e temperamento explosivo. Natural de Cedro, no sertão cearense, dona Celia me contou que não realizou grandes feitos. Mesmo que o objetivo aqui seja o de contar a história de um ente querido e que não seja meu papel como pesquisador narrativo confrontar minha colaboradora, quero dizer a ti, querida Katia, que dona Celia mentiu descaradamente sobre não ter realizado grandes feitos. Onde já se viu? Sobreviver às dores, aos sofrimentos diante de tantas adversidades que se apresentaram ao longo de seus 71 anos de idade é sim uma verdadeira proeza.

Não há lugar para amadorismo quando o assunto é torna-se uma sobrevivente. Alcançar este feito, somente heroínas da vida real conseguem.

Dito isso, querida Katia, reafirmo que minha mãezinha é sim minha heroína favorita. Só que não posso contar para ti, não nesta oportunidade, a história dela exclusivamente pelas minhas lentes de filho e/ou de admirador. Meu lugar aqui é outro. Sou um pesquisador narrativo e me colocarei neste lugar a partir de agora (ou pelo menos, buscarei fazê-lo veementemente).

A menina Celia nasceu em 1951, sendo a terceira dentre dez filhos e filhas do casal Cícero Ferreira de Andrade e Inez Maria de Araújo. Seu pai, um soldador empregado pela Estrada de Ferro (empresa estatal responsável pela construção e manutenção da malha ferroviária naquela época), era um homem rústico de boa índole, mas assombrado por seus vícios, bebidas alcoólicas, preferencialmente a cachaça e pelas apostas. Quando falo apostas, refiro-me a qualquer tipo de jogo ou situação que se podia apostar, como: sinuca, baralho, dominó, damas... certa vez, mamãe me contou que o vovô apostou com uns amigos que duvidaram que ele era capaz de soltar 40 peidos em 2 minutos. Ele acabou perdendo a aposta, pois peidou 41 vezes. [risos]

³⁶ Aqui recorro ao verbete Carta Pedagógica, apresentado por Adriano Hertzog Vieira, presente no livro “Dicionário Paulo Freire” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019), em que ele nos elucida que as Cartas Pedagógicas, enquanto conceito freireano, caracterizando-se pelo convite ao diálogo, sem lançar mão dos preceitos de rigor acadêmico. Todavia, tendo em sua forma uma escrita inundada de amorosidade (VIEIRA, 2019).

Já sua mãe, 17 anos mais nova que seu pai, era sofrida por demais, parindo praticamente todo ano, sem suporte algum, a não ser da menina Celia que já aos 6 anos de idade ajudava sua mãe nas tarefas domésticas e principalmente nos cuidados de seus irmãos e irmãs mais novos.

Agora imagine, querida Katia, uma menina sendo privada de ser criança, sem ter o direito de brincar de boneca. Espera, um instante... Qual boneca? Se a menina Celia, uma criança sem infância, já tinha como uma de suas responsabilidades o cuidar de outras crianças? Como eu disse ainda a pouco, ela é uma sobrevivente. Desta forma, aqui anuncio que esta é na verdade uma história de sobrevivência, mas que deveria ter sido para dona Celia, a minha mãezinha, sua história de vida. Dito de outro modo, uma história sobre vivências.

Ao iniciar a gravação da entrevista com minha mãezinha, ela já desmorona, levando-me junto às lágrimas, ao declarar o seguinte:

“[...] minha vida nunca foi fácil nem quando era pequena. Eu sou a terceira filha de 10 que minha mãe teve, né? Nunca me senti amada por ela. Nunca tive um carinho nem afeto ou uma palavra boa... Só mesmo xingamento. Palavras vans. Palavras ofensivas... que me machucam até hoje. Mas, o que é que eu posso fazer? Eu sobrevivi!” (dona Celia, 2023).

Você também sentiu um arrepiou, Katia? Eu sei. É muito forte ouvir/ler isso. Principalmente quando tal testemunho vem da pessoa que mais se ama na vida. Como seria (sobre)viver em um mundo sem se sentir amada? Seria possível amar alguém sem termos experienciado este sentimento tão profundo e complexo chamado amor?

Mesmo não tendo como pretensão apresentar uma retórica sobre amor, torna-se difícil não refletir acerca da necessidade que nós, seres humanos, temos de nos sentirmos amados.

Creio que minha mãezinha tenha sido amada pela minha avó Inez. Difícil conceber ausência total de amor em uma relação maternal. No entanto, querida Katia, sabemos que no labirinto da memória, só conseguimos acessar algumas lembranças quebrando ou pulando muros. Sabemos também que algumas lembranças podem ser de fácil acesso, sendo estas devidamente sinalizadas, facilitando assim identificar qual rota se deve percorrer no labirinto, para assim acessar a desejada lembrança. Tais sinalizações correspondem aos acontecimentos, registrados através de marcas que compõem o nosso passado, influenciando assim quem somos hoje, bem como quais direções almejamos percorrer no futuro. Estas marcas podem ser palavras ditas e/ou ouvidas, podem ser também ações ou até mesmo as omissões, nossas ou de quem esperávamos alguma reação.

Nossa, viajei legal... Desculpa aí, Katia. Tentarei não “analisar” novamente (como se eu tivesse competências para isso...) [risos], e com sua permissão, voltando à história de sobrevivência de dona Celia. Mas antes, gostaria de elucidar algumas coisas sobre o método biográfico que empreguei nesta rica experiência.

Não sei se te contei, querida Katia, mas fiz o convite à minha mãezinha para realizarmos este

diálogo por meio de uma Carta Pedagógica que escrevi à mão, a qual postei via Correios. Neste convite, ratifico que seria gratificante receber a sua resposta também através de uma carta, mas como ela está acometida pela artrose nas mãos, o que a impossibilita de escrever (não sabia que somente um ano após minha partida de Fortaleza/CE para morar em Sorocaba/SP, sua doença tivesse avançado tanto), resolvi fazer a entrevista por vídeo chamada utilizando a ferramenta *Google Meet*, o que possibilitou acionar o recurso de gravação, permitindo assim recorrer o registro para posterior transcrição. Foi a partir desta transcrição, juntamente com as anotações feitas durante a entrevista que me permitiram escrever a presente Carta Pedagógica.

Agora sim, retomo ao processo de transcrição³⁷ da história de sobrevivência de minha mãezinha. Como retomada, evoco sua narrativa de quando ela, a menina Celia antes mesmo de se torna mocinha, com 12 anos, entendeu o significado da morte. Sim, querida Katia, a morte.

A família Andrade continuava a morar na cidade de Cedro/CE, em uma casa pequena com um quintal enorme. Mamãe conta que sempre teve medo de espíritos e jurava que esta casa na qual moravam era mal-assombrada. Para seu azar, tanto a cozinha como o banheiro da casa se encontravam na área externa à casa, no quintal. Não tinha cristão no mundo que fizesse mamãe ir sozinha naquele quintal à noite devido ao seu medo de se deparar com uma alma penada.

Em fevereiro de 1964, meu tio mais velho sofreu um acidente e quebrou o braço em dois lugares, tendo que ficar internado por semanas até ser transferido para um hospital na capital para, então, ser submetido a uma cirurgia. Minha avó Inez teve que ir como sua acompanhante, deixando minha mãezinha, ainda menina como “responsável” pela casa. Mas não era só isso. Ela ficou no encargo de cuidar dos irmãos e irmãs mais novos, inclusive da caçula da família, uma bebezinha com apenas onze meses de idade, chamada Toinha (não posso afirmar se Toinha seria um apelido para o nome Antônia. Não sei. Não quis perguntar para não interromper a narrativa).

Um absurdo. Deixar a menina Celia com tamanha responsabilidade. E meu avô? Onde estaria o “homem da casa”? Provavelmente, em um botequim enchendo a cara de cachaça e nas mesas de aposta? Quem sabe... A menina Celia pensava de verdade que era sua obrigação ser “a cuidadora”, naquela ocasião, para assim conquistar, finalmente, a aprovação de sua mãe. Uma vez que, minha mãezinha ainda esperançava pelo amor materno que tanto lhe fazia falta.

Todavia, seu medo de ver qualquer “marmotagem” daqueles que já se foram a impedia de preparar o mingau noturno para alimentar sua irmãzinha. Qual estratégia a menina Celia desenvolveu

³⁷ Segundo José Carlos Sebe Bom Meihy e Fabíola Holanda (2019, p. 133) “O conceito de transcrição é uma mutação, ‘ação transformada, ação recriada’ de uma coisa em outra, de algo que, sendo de um estado da natureza, se torna outro. A beleza da palavra composta por ‘trans’ e ‘criação’ sugere uma sabedoria que ativa o sentido íntimo do ato de transcriar. Fala-se de geração, mas não de cópia ou reprodução. Nem de paródia ou imitação.”

para evitar de ir ao quintal durante a madrugada? Fazia a mamadeira antes do pôr-do-sol e enrolava-a em uma fralda, imaginando que assim preservaria o mingau para ofertá-lo para a bebê Toinha que sempre acordava no meio da noite para mamar.

Alguns dias se passaram desde a viagem de minha avó Inez e, por desconto de pecados a bebê Toinha adoece. A menina Celia deduziu (e acredita nisso até hoje) que foi por causa de sua estratégia de fazer o mingau “cedo demais” que levou a sua irmãzinha a contrair uma infecção intestinal.

Dor e culpa. Deu para sentir o remorso através de sua voz, sabe Katia? Mamãe nunca superou a morte da pequena Toinha. “Tudo aconteceu tão rápido”, disse minha mãezinha com embargo na voz, chorando copiosamente. “A menina deu o último suspiro nos meus braços. E foi tudo minha culpa”, ela complementa.

Mesmo me coçando para trazer alguns parênteses às marcas que o referido episódio deixou na minha mãezinha, vou me segurar como prometido para poder avançar cronologicamente na história de sobrevivência de dona Celia. O ano em questão é 1973, ou seria 74? Mamãe não se lembrava muito bem qual seria o ano, mas ela tinha a certeza de que, naquela época, somente as minhas duas irmãs mais velhas tinha nascido, Ana Célia e Ana Cláudia, com apenas treze meses de diferença entre suas idades. Meus pais já estavam casados, mas não tinham casa própria para morar. Então, o casal com as duas meninas, foram morar na casa de meus avôs. Vovô Cícero já estava inválido, sem o braço direito e sem a perna esquerda, ambos amputados. Ficava prostrado em uma cama esperando a morte chegar (e esta não tardou, pois faleceu em 1975) e minha avó Inez que se ocupava como lavadeira de uniformes de jovens marinheiros para complementar a renda da família.

Mamãe conta que as humilhações agora vinham não somente de minha avó, mas também de meus tios, os seus irmãos mais novos. “Aqueles ingratos, esqueceram que fui eu quem, praticamente, os criou”, dizia ela. “Faziam questão de falar quando o João [meu pai] não estava por perto para ouvi-los seguinte: essa vagabunda foi abrir as pernas pra esse ‘nego’ imundo e agora a gente não pode nem encher a pança por que tem que dividir a nossa comida com esse bando de intrusos”, relata mamãe com lágrimas nos olhos...

Acredito que você, querida Katia, esteja pensando sobre como os meus tios poderiam ser tão “perversos”? Sem falar das palavras racistas em seus discursos. Mas, segundo a minha mãezinha, eles só reproduziam os dizeres de minha avó Inez. O “engraçado” é que, das poucas coisas que me recordo da/sobre a minha avó são de momentos daquela “velhinha” sendo gentil e carinhosa comigo. Das vezes que mamãe me levou para visitá-la [eu disse velhinha, mas quando eu tinha por volta de 8 anos de idade, a vovó Inez só tinha uns 55 anos, mas aparentava ser bem, bem mais velha].

Voltando... Um “bela” dia, mamãe se revoltou daqueles xingamentos e humilhações que vinha recebendo e foi culpar o meu pai por não lhes proporcionar uma vida digna. Papai pensou que

conversando, ou melhor, ameaçando os meus tios faria com que a convivência entre mamãe e seus irmãos fosse melhorar. Muito pelo contrário. Meus tios, ao dedurarem aquelas ameaças feitas pelo meu pai à minha avó Inez, que acabou por despertar nela reações verdadeiramente extremas, culpou a minha mãe por todo acontecimento e com uma faca em punho, expulsou-a de sua casa sem ao menos pensar o que seria daquelas duas meninas, suas netas, na rua. Mas, como bem disse minha mãezinha: “Deus é Pai. Não é padraço.” E assim dona Celia seguiu sobrevivendo. Dando um jeitinho aqui. Outro jeitinho acolá. E assim, como muitas sobreviventes também o fazem nesse Brasilzão, insistiu em sobreviver.

Anos mais tarde, as coisas mudaram um bocado na vida de dona Celia, mas não necessariamente para melhor. Afinal... Peraí, acho que não cheguei a comentar com você, Katia, mas papai não era flor que se cheirasse.

Não sei explicar o porquê, mas quando penso em meu pai ainda jovem, meu imaginário o associa à imagem de Seu Zé Pilintra. Isso mesmo, querida Katia, penso no papai vestido como a entidade consagrada na Umbanda, um homem preto de personalidade boêmia que se vestia com um terno branco de linho, chapéu Panamá também branco e rosa vermelha na lapela. E como a maioria dos malandros da boemia, papai, um homem da noite, vivia/vive nos bordéis do Centro de Fortaleza.

Naquela época, ele passava dias fora de casa, bebendo todo o salário que recebia como trocador/cobrador de ônibus, fazendo sei lá mais o que... Será que ele se lembrava que tinha esposa e filhos o esperando em casa? [Ops, acho que estou desviando do foco novamente?! Deixa-me voltar então].

Mamãe aguentava esses sumiços do meu pai para não dar o braço a torcer, uma vez que jurou nunca mais recorrer a minha avó Inez à sua ajuda caso viesse a se separar de meu pai.

O que o orgulho não faz com um ser humano. Aguentar tudo isso. Mas paciência tem limite. E a paciência de dona Celia se esvaiu ao descobrir não só uma traição, mas da existência de um filho que papai havia registrado como sendo dele e de assumir que tinha uma amante.

Na época, eu tinha 6 anos de idade. Não o vi partir, só sei que muitos anos se passaram sem que ele olhasse para trás.

Mamãe conta que, foi nesta mesma época que eu comecei a ter pesadelos. Segundo ela, os pesadelos me faziam gritar enquanto dormia, acordando assustado e chorando muito de madrugada. Juro que eu não lembro de nada disso, mas ela associa à partida de meu papai, que agora vivia com sua nova família feliz. Enquanto isso, dona Celia sobrevivia. Era uma luta diária para sustentar a casa sozinha. Vendia cosméticos por catálogos. Fazia marmitta e fornecia “merenda” e cafezinho para os funcionários da agência dos Correios do bairro onde morávamos. Sempre procurando ganhar um dinheirinho de forma digna e assim seguir sobrevivendo.

Mamãe relata que mesmo diante de tantas lembranças tristes, hoje se considera uma pessoa feliz

por se ver realizada através de seus filhos. Ela ressaltou isso ao declara o seguinte:

Meu marido? Nunca me amou, nunca me respeitou. Nunca foi companheiro. Mas, mesmo assim, tive 5 filhos com aquele **traste**. Graças a Deus. Pois essa foi a única coisa boa que sobrou na minha vida de que eu não me arrependo é ter meus filhos e pobre de mim se eu não tivesse meus filhos hoje em dia, né? (dona Celia, 2023, grifo nosso).

Nestas palavras ditas por minha mãezinha, fez-me recordar de lembranças que compartilhamos, mamãe e eu, das pequenas e das grandes conquistas, de conversas do cotidiano, das brigas “faraônicas” [afinal, toda família tem seus barracos, né?] e de alguns aniversários que não passaram batido. Do nascimento de meus sobrinhos e sobrinhas, bem como do falecimento de nossos parentes. Mas como havia dito mais cedo, esta carta, querida Katia, não deve ser protagonizada por mim. Esta carta é sobre minha mãezinha. Uma mulher guerreira que viveu para contar a sua história. Que recentemente sobreviveu a um infarto e que sabe agradecer a Deus por ter mais uma chance de celebrar a vida.

Dito isto, preciso ratificar que a presente carta, querida Katia, é uma homenagem a dona Celia, minha heroína favorita.

Creio que mamãe irá aprovar esta carta como sendo uma representação de sua história de sobrevivência. A história que ela gostaria que fosse contada. Uma história que contém elementos cômicos, com linguagem indecente, quiçá imoral. Todavia, uma história que contempla também alguns causos que lhe geraram mágoas e até mesmo rancor, fazendo com que ela até os dias de hoje venha derramar lágrimas.

É evidente que, a história aqui narrada enquanto epístola não faria sentido algum se eu esquecesse de destacar que minha mãezinha finalmente descobriu o amor. Pode não ter sido o amor advindo de sua mãe ou mesmo de seu (ex)marido. Dona Celia descobriu o amor de/pelos seus filhos e filhas, e mais recentemente de/pelos seus netos e netas.

Acredito que minha mãezinha tenha entendido que valeu a pena sobreviver todos esses anos até os dias de hoje. Não só por ter descoberto o amor, mas por ter um filho, no caso o seu caçula, uma beleza sem precedentes. Sem falar em toda sua inteligente e talento inigualável. [risos]

Às vezes, eu não queria ser tão leonino.

Acho que esta Carta-biografia como eu a apresentei até aqui já está de bom tamanho, né querida Katia? E não se esqueça do meu **DEZ** quando for lançar as notas. Eu acho que mereço. Agora, despeço-me de ti, minha querida, com um mega abraço e dois beijinhos, um de cada lado do rosto [como é tradição lá no meu Ceará].

Deste seu “aluno especial” que se sentiu mais do que especial por ter a honra de ter sido seu aluno. Nos vemos no seu niver semana que vem, né? Inté, queridona!

Antônio Cícero de Andrade Pereira³⁸

Ao concluir a leitura da Carta sobre a minha mãezinha, dei-me conta de que muitas colegas que escutavam atentamente se encontravam emocionadas e flagrei algumas até enxugando suas lágrimas ou tentando disfarçar enquanto continham o choro. Por sua vez, a professora Katia nos disse que, depois da minha participação, entenderia se os demais colegas decidissem somente entregar seus textos sem fazer a leitura de seus textos, na íntegra. Depois deste anúncio feito por ela, todos preferiram confraternizar comendo as delícias que nos esperavam na mesa de lanche em pleno jardim do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP).

Três semanas após finalizada a disciplina ofertada pela FEUSP, fui ao encontro de minha orientadora, a professora Bárbara. Marcamos em uma agradável cafeteria e começamos a conversar sobre as minhas experiências formadoras desde o meu ingresso no PPGEd-So/UFSCar, contabilizando também aquelas vivenciadas em outras IES.

Enquanto eu falava, a sua mão deslizava agilmente com a ponta do lápis a escrever pelas pautas de seu caderno, anotando palavras-chaves que, por ventura se repetiam no meio do meu discurso empolgado. Rapidamente, formou-se uma espécie de organograma, com setas partindo de balões e tópicos sendo adicionados, similar a uma lista de compras. Eis que ela me olha com um sorriso no rosto, como quem diz “eureka”, falando o seguinte: *você tem uma tese! E aqui está ela.*

Pois bem, caros leitores, deixarei para compartilhar os detalhes de como surgiu a minha ideia para o nome da metodologia criada a partir da reinvenção de Cartas Pedagógicas na Carta-Biografização, a qual apresentarei ainda neste 2º mo(vi)mento. Desta forma, seguirei inventariando o que escolhi fazer com o que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo, ok?

³⁸ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* Sorocaba (PPGEd-So) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista do Programa de Bolsas de Doutorado Fora do Estado (PBD) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI). Professor Assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) no *Campus* Floriano.

Ainda em 2023, dou início à produção de minha tese de Doutorado junto ao PPGES-UFSB, intitulada “Cartas ao *Òrun*: entre encruzilhadas à andarilhagem de um professor-formador em (trans)formação permanente”. Naquele ano, produzi três Cartas Pedagógicas que compõem a referida tese. Já em 2024, antes mesmo de realizar o Exame de Qualificação, outras duas Cartas Pedagógicas foram agregadas. Ou seja, realizei o Exame de Qualificação desta tese-epistolar apresentando aos membros da Banca Examinadora um texto contendo cinco Cartas Pedagógicas.

Nos últimos doze meses, dediquei-me à escrita da tese supracitada. Ao todo, foram quatorze Cartas Pedagógicas produzidas em 2025, sendo que desse montante dez correspondem especificamente à minha autobiografia como professor-formador em (trans)formação permanente.

Devo salientar que a tese-epistolar em questão foi concluída há quatro dias, porém como ainda não realizei a defesa pública de tese de Doutorado, estou impedido de compartilhar o link de acesso ao texto “final”, que consiste em dezenove Cartas Pedagógicas que, juntas, totalizam mais de duzentas e cinquenta laudas.

Ainda em 2025, cursei uma disciplina pelo PPGEd-So/UFSCar intitulada “Paul Ricoeur & Outros: Narrativas Epistemológicas em Educação”. Apesar de ter cumprido todos os créditos antes mesmo de realizar o meu Exame de Qualificação, eu imaginei que essa disciplina me seria muito útil, sobretudo por saber de sua densidade teórica, escolhida minuciosamente por seus docentes. Além disso, os textos contemplados que visaram atender o ementário da disciplina, bem como as possibilidades de hipotéticos diálogos entre Paul Ricoeur e outros autores, tanto no campo da Educação como de áreas passíveis à tessitura de diálogos entrecruzados, deixaram-me excitado para cursá-la, principalmente por hoje a considerar uma disciplina riquíssima, que contribuiu significativamente para a minha formação como pesquisador no campo da investigação narrativa.

A referida disciplina teve como atividade final a produção de um texto ensaístico que atendesse as exigências descritas em um roteiro³⁹ que nos foi entregue desde o início da disciplina.

Como seria esperado, solicitei a permissão de minha orientadora, que era uma

³⁹ Segue o plano de ensino acompanhado do roteiro explicativo da atividade final da disciplina Paul Ricoeur & Outros: Narrativas Epistemológicas em Educação. Acesso pelo link: <https://drive.google.com/file/d/147c52q9drEIAO5XDAP-H0gn4klKeFPfg/view?usp=sharing>.

das docentes da disciplina supracitada, para substituir a entrega do texto ensaístico por uma Carta Pedagógica a qual nomeei de “Carta-Memória da disciplina: o que escolhi fazer com o que os ‘Ecos de Ricœur’ fizeram comigo?”, carta esta que lhes apresento abaixo.

CARTA-MEMÓRIA DA DISCIPLINA: O QUE ESCOLHI FAZER COM O QUE OS “ECOS DE RICŒUR” FIZERAM COMIGO?

Sorocaba/SP, 30 de junho de 2025.
Manhã de segunda-feira, 18 graus.

À minha orientadora, prof.^a Dr.^a Bárbara C. M. Sicardi Aygadoux,

Nossa... como o tempo passa rápido, né? Três anos já se foram desde minha chegada à Sorocaba-SP, quando desembarquei com um sonho na bagagem: tornar-me Doutor em Educação. Posso jurar que dá até para sentir o cheirinho do diploma se aproximando cada vez mais com o passar dos dias. Mas, enquanto ainda não decidimos a data da defesa, sigo aproveitando cada uma das experiências proporcionadas pelo Doutorado. A mais recente delas foi cursar a disciplina “Paul Ricœur e outros: narrativas epistemológicas em Educação”, que teve a sua programação de aulas encerrada na última terça-feira.

É até irônico começar a presente Carta-memória (Pereira, 2023) da disciplina em questão, dizendo: “como o tempo passa rápido”. Uma vez que, o que mais se discutiu ao longo dos nossos encontros, desde o primeiro que aconteceu ainda em março deste ano, foi como devemos ressignificar o tempo para, a partir daí, compreendermos as temporalidades na narrativa.

Mas, antes de adentrar nesta seara, gostaria de agradecer a ti, querida Bárbara, por me oportunizar enquanto experiências de pesquisa-VIDA-formação (Brito; Sicardi Nakayama, 2022) constituir este privilegiado grupo que assumiu compromisso de tecer diálogos entrecruzados (Sicardi Nakayama, 2022) com Ricœur, Benjamin, Josso, Certeau, Freire, Dosse e, evidentemente, vocês: Marcelo Furlin, Daniela Auad e Barbara Sicardi Augadoux, que nos conduziram, incluindo-nos nestes diálogos e, através de vossa escuta sensível (Barbier, 1998), incentivando-nos a nos autorizar à autoria.

E foi (cons)ciente deste *espaçotempo* que reivindico enquanto pesquisador-autor-cidadão (Brito, 2023), que apresento aqui alguns dos *saberesfazer*s (Ferraço, 2006) sintetizados por mim enquanto um dos *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) que, entre 18 de março e 24 de junho de 2025, vem dialogando com os intelectuais supracitados em nove encontros efetivamente realizados.

Tendo em vista que a disciplina “Paul Ricœur e outros: narrativas epistemológicas em Educação” somente nos foi apresentada mediante exposição de sua ementa e objetivos, bem como do cronograma e questões de atravessamento, no dia 25 de março, é impossível ignorar o que foi naquela tarde de 20 de março de 2025, em que fomos agraciados com sua comunicação intitulada “A perspectiva biográfico-narrativa e a constituição de espaços/tempos de pesquisa-VIDA-formação” enquanto dialogadora na *LIVE*⁴⁰ “Pesquisa nos/dos/com os cotidianos e o uso de narrativas”, ação brilhantemente mediada pela professora Inês Barbosa de Oliveira e que teve como debatedora, ninguém menos que, a professora Nilda Alves.

Apesar da ausência do professor Tiago Ribeiro como outro dialogador convidado, o que enalteceria ainda mais a conversa pré-estabelecida, pude constatar através de seu diálogo com as professoras já anunciadas que, é neste *espaçotempo*, conhecido como “pesquisa nos/dos/com os cotidianos”, que me identifico e nele sinto-me inserido enquanto pesquisador-autor-cidadão, que me ponho contigo em coro para juntos enunciarmos a abordagem (auto)biográfica como nosso modo outro de pesquisar narrativamente.

Já na terça-feira seguinte à *LIVE*, encontrávamo-nos na sala ATLab 110 do prédio roxo do *Campus* de Sorocaba da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), também conhecida como Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE). Diante de vários rostos conhecidos, uma deliciosa conversa se instaurou. Convidados a nos apresentar, cada um(a) de nós se anunciou. Chegada a tua vez, querida Bárbara, é perceptível que você não dissocia, em momento algum, a pesquisadora que te constitui à pessoa que também se anuncia como mulher, filha de [...], mãe de [...], esposa de [...] e professora em formação, enquanto alguém que se reconhece enquanto sujeito inacabado (Freire, 2021a). Confesso que tal apresentação me direcionou à reflexão, a seguir: Afinal, seria possível pesquisar narrativamente, sobretudo junto ao campo da abordagem (auto)biográfica, negligenciando o biografar(se) como pesquisador(a)-autor(a)-cidadã(o)? Nestas horas, o que me resta dizer além de agradecer à Sol Silva Brito pelos *saberesfazer*s oriundos de sua tese a qual teve você, querida Bárbara, como orientadora.

A aula seguiu com a exibição de um vídeo⁴¹ “Sobre os conceitos de Memória, História e

⁴⁰ Transmitida pelo *YouTube* mediante o link, a seguir: https://www.youtube.com/watch?v=7Wv_4Qj6-ls&t=13s.

⁴¹ Produzido pelo canal Conexão Filosófica, com duração de 6 minutos e 20 segundos. Disponível em:

Esquecimento em Paul Ricœur”, o qual afirmo com veemência ter cumprido sua função. Pois, apesar de breve, sua exposição acerca do pensamento ricœuriano sobre as temporalidades da narrativa nos guiou assertivamente às questões que nos situam junto à disciplina “Paul Ricœur e outros: narrativas epistemológicas em Educação”, as quais destaco: Quais lembranças quero narrar, sobre o que e como estou vivendo o agora? O que não posso deixar de narrar sobre mim e o agora? Por que “raios” estou fazendo esta disciplina e por que estudar Ricœur?

Durante a aula, fiz várias anotações no meu caderno. Dentre elas, evidencio aquelas que mais me causaram inquietações, a saber: o *continuum* e o pensar as temporalidades narrativas; a objetivação do sujeito objetivante; o autorizar-se à autoria e os lampejos da memória. Devo salientar, caríssima professora, que tais inquietações serviram-me de incentivo à leitura, principalmente de obras por vocês indicadas no plano de ensino compartilhado via *Classroom*. Estas obras, as quais me impus a estudar com intencionalidade, oportunizaram-me acesso a preciosas referências no que tange às narrativas epistemológicas em Educação. E que, sem sombra de dúvida, permanecerão comigo para além desta experiência de doutoramento.

Nos dias subsequentes, cumpri duas tarefas que nos foram atribuídas. A primeira consistiu em assistir assincronamente a videoaula ministrada pelo professor Dr. Rui Josgrilberg, a qual me favoreceu veementemente na leitura e interpretação da obra “Tempo e narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica” (Ricœur, 2010a). Foram dez páginas de anotações escritas à mão no meu caderno, algumas transcritas tal qual os dizeres do ilustre professor, as quais ratifico serem indispensáveis à compreensão de partes cruciais dessa obra que venho me dedicando à leitura desde então.

A segunda tarefa, que esteve diretamente relacionada à aula que acontecera em 8 de abril de 2025, correspondeu à leitura do artigo de José D’Assunção Barros (2012), intitulado “Tempo e narrativa em Paul Ricœur: considerações sobre o círculo hermenêutico”. No texto, o autor buscou analisar o ensaio *Tempo e Narrativa* (1983-1985), atendo-se à “teoria da narrativa” de Paul Ricœur enquanto uma das mais relevantes contribuições dele à História, bem como a outros campos do saber. Também foram sugeridas algumas leituras complementares relacionadas a biografia, bem como a bibliografia de Ricœur, a seguir: um livro intitulado “Introdução a Ricoeur”, de Domenico Jervolino (2011) e outro, que visa comentar sobre os principais pensamentos ricœurianos, “Compreender Ricoeur”, assinado por David Pellauer (2009).

Devo dizer que, ambas as tarefas potencializaram os diálogos entrecruzados por nós tecidos nas próximas quatro aulas, conforme programação da disciplina, as quais seriam ministradas pelo professor Marcelo Furlin.

De modo um tanto pragmático, venho compartilhar alguns apontamentos elencados pelo prezado

professor. Tais apontamentos, os quais reconheço a sua relevância, pois corroboram com as principais contribuições de Paul Ricœur, mesmo que indiretamente, à abordagem narrativa (auto)biográfica, foram (ex)postos em diálogos sucedidos, sobretudo, durante os encontros dos dias 8, 15, 22 e 29 de abril de 2025. Sendo que, no 1º encontro, os apontamentos que destaco correspondem a “horizontes do pensamento de Paul Ricœur”: a atuação do sujeito na História; a interpretação do símbolo, da metáfora e da ação; a narrativa histórica e a ficcional; as matizes de ideologia, utopia, ética e política; as problemáticas e os recursos metodológicos, subordinados ao objetivo de realização de uma ontologia da ação; no percurso reflexivo que passa pelos signos, pelos símbolos e pelos textos, no qual Ricœur assume-se como herdeiro de Husserl, Heidegger, Gadamer, Gabriel Marcel e K. Jasper.

Para o 2º encontro, protagonizado pelo tema “as aporias da experiência do tempo”, tivemos, entre outros, os seguintes apontamentos: o retorno que Ricœur à cena intelectual francesa com as publicações das “obras gêmeas”, *A metáfora viva* (Ricœur, [1975]; 2000) e a trilogia *Tempo e narrativa* (Ricœur, [1983-1985]; 2010); o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; a narrativa é significativa na medida em que desenha os traços da experiência temporal; o círculo hermenêutico é idealizado por Ricœur mediante dois desdobramentos, os paradoxos do tempo e a organização da narrativa, através da articulação feita por ele entre as obras *Confissões* (Agostinho, 2019), que destaca a natureza do tempo sem levar em conta a narrativa em sua estrutura, e *Poética* (Aristóteles, 2017), que apresenta a teoria da intriga sem a análise do tempo, sendo que cada obra engendra a imagem invertida da outra; de acordo com Ricœur, o tempo na obra de Agostinho é interior e transcorre em sua obra.

Já no 3º encontro, que tematizou “a composição da intriga”, revelo como principais os apontamentos, a seguir: a construção de conceitos para *mimesis*, sendo para Ricœur um conceito fundante da *Poética*, de Aristóteles; A imitação ou representação é uma atividade mimética enquanto ela produz alguma coisa, a saber, precisamente o agenciamento dos fatos pela composição da intriga; para Ricœur, dentre os desdobramentos da narratividade, há uma intensa associação entre *mimesis* e *mythos* (entre a representação da ação e a articulação de fatos); uma “boa” intriga (historiográfica ou “ficcional”) é aquela que não se limita a tratar os fatos de forma aleatória, numa sequência meramente episódica, incoerente e inverossímil; sendo uma “boa” intriga, aquela que promove uma articulação dos eventos na qual prevalece um encadeamento lógico, fazendo, assim, surgir o verossímil e o necessário; para a composição de uma “boa” intriga, espera-se uma operação que faz surgir o inteligível do acidental, o universal do singular, o necessário ou o verossímil do episódico; o vínculo entre narrativa e ética pode ser apontado como um dos pilares da teoria ricœuriana.

Em nosso 4º encontro o professor Dr. Marcelo Furlin, ao fazer uma breve análise do livro “Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica”, o primeiro volume da trilogia de Paul Ricœur (1983-1985),

reiterou a relevância da obra deste filósofo à abordagem (auto)biográfica. Dentre os apontamentos mais relevantes desta aula, destaco: a mediação entre *Confissões* e a *Poética* como movimento ricœuriano ao desenvolvimento da tese central de sua obra, que consistiu no desdobramento do conceito de *mimesis* em três fases (*tripla mimesis*); a narrativa se temporaliza e o tempo se narrativiza; *o tempo é Chronos, cíclico ou espiralar? O tempo narrado é helicoidal*; Atos de justiça, beleza e liberdade; o ato de narrar é/deve ser uma ação ética, que leva à justiça. Sendo virtuoso e que leva à salvação.

Note, querida Bárbara, que foi neste 4º) encontro, acontecido em 29 de abril de 2025, que ouvi, de fato, os primeiros “Ecos de Ricœur” enquanto provoc-ação.

Desde aquele episódio, já estimulado por vocês, professoras e professor da disciplina, o “autorizar-me à autoria”, eu assumi o compromisso de reinventar a concepção de tempo através do conceito “*espaçotempo helicoidal*” enquanto modo outro de pensar as temporalidades da narrativa. Mas, tal conceito será abordado em outra seção do texto que intento produzir, em breve, no qual vislumbro justificar sua criação mediante diálogos entrecruzados com Paul Ricœur e outros autores. Devo salientar que, ao me referir a “outros” em diálogo com Ricœur, estou nos incluindo no rol.

Antes de sermos arrebatados pela energia contagiante de uma mulher inspiradora, nossa querida professora Dr.^a Daniela Auad, que esteve à frente nas duas primeiras aulas sobre os “Ecos de Ricœur”, recebemos novas tarefas que exigiriam de mais tempo do que o intervalo entre duas terças-feiras, foram elas: 1ª) assistir com intencionalidade a gravação da videoaula preferida pelo professor Dr. Rui Josgrilberg, na qual ele analisa e sintetiza, magistralmente, o segundo volume da trilogia “Tempo e narrativa 2: a configuração do tempo na narrativa de ficção” (Ricœur, 2010b) e 2ª) ler com afinco um texto de Walter Benjamin (1892-1940), intitulado “O contador de história/o narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, bem como o artigo intitulado “Literatura, reflexão e semelhança. Uma afinidade entre Benjamin e Ricœur”, de Patrícia Lavelle (2018), pesquisadora-comentarista do pensamento benjaminiano.

Devo confessar que, dentre essas tarefas, refiro-me ao texto de Benjamin (2012), eu já havia lido noutro momento. Todavia, naquela oportunidade, não tinha sido provocado a relacioná-lo com o pensamento ricœuriano sobre narrativa, memória e experiência.

É perceptível quando alguns movimentos são minuciosamente planejados. Foi isto que inferi ao revisitar o plano de ensino da disciplina. Não vejo como possível ignorar que há uma forte relação entre a narratividade temporalizada em Ricoeur e a experiência do narrar em Benjamin. Teria sido essa a intencionalidade por detrás da escolha do referido texto de Benjamin? De uma coisa posso afirmar: tal movimento provocativo surtiu efeito. Pois, possibilitou a tessitura de diálogos profícuos entre nós com outros autores.

Provavelmente, *verouvirsentirpensar* (Alves; Ramos, 2022) possíveis “Ecos de Ricœur” enquanto lia as palavras de Benjamin (2012, p. 217), a seguir: “O narrador retira o que ele conta da experiência: de

sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”, deva ter aguçado minha imaginação. Ainda que momentaneamente, um vislumbre utópico me atravessou. E se, algum dia, eu me transfigurasse num prestigiado interlocutor entre o pensamento ricœuriano e outros autores que se aventuram em pesquisar narrativamente? Posso (ainda) não estar nem perto de alcançar a notoriedade necessária para ser adjetivado como alguém “prestigiado”. Todavia, na medida em que me proponho escrever esta Carta-memória, já estou assumindo a condição de interlocutor.

Na semana seguinte à aula nomeado de “Ecos de Ricoeur: Auad, Benjamin e o narrador”, fomos incumbidos de assistir a terceira videoaula ministrada pelo Dr. Rui Josgrilberg. Nessa videoaula, o ilustre professor nos direcionou à compreensão de nuances entre o mundo do texto e o mundo do leitor, conforme seguia esmiuçando a obra “Tempo e narrativa 3: o tempo narrado” (Ricoeur, 2010c).

Ciente de que nossa próxima aula síncrona seria em 27 de maio, achei por bem adiantar minhas leituras. Uma vez que, além de três artigos de Marie-Christine Josso (2006; 2007; 2012) e de uma entrevista por ela concedida à Margaréte May Berkenbrock-Rosito (2009), outro texto, intitulado “Josso vive! Essencialidade da vida em Pesquisa-Formação com docentes e alunos”, de Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2025), fora também disponibilizado no *Classroom* da disciplina. Ou seja, um total de cinco materiais particularmente densos nos balizariam para o diálogo oriundo dos “Ecos de Ricoeur: Auad, Josso e o caminhar para si”.

Recordo-me de que, especificamente para essa aula, houve uma mudança no modo como ela – a professora da vez – foi conduzida. Já que, *a priori*, seu formato se aproximou de uma comunicação oral-expositiva, similar a uma palestra. Acredito ter sido por causa de sua empolgação e por ter tamanha afinidade à obra da saudosa Josso. O que seria até compreensível se nos encontrássemos em *espaçotempos* distintos.

Estávamos nos encaminhando para o final da aula quando surgiu a proposta de (re)visitar o texto correspondente à entrevista supracitada. Após firmado o aceite, duas colegas se voluntariaram para interpretar Marie-Christine Josso e Margaréte May, mediante leitura *ipsi litteris* de suas falas, outrora registradas naquela publicada da revista @mbienteducação.

Conforme o cronograma da disciplina “Paul Ricoeur e outros [...]”, entre os dias 3 e 24 de junho de 2025, ainda teríamos três aulas programadas antes de seu encerramento. Neste ínterim, houve o XI Seminário de Pesquisa, X Encontro de Egressos e III Seminário de Autoavaliação do PPGE-So/UFSCar, evento este contemplado no referido cronograma e que, além de participar efetivamente dos três dias de programação, também compus sua Comissão organizadora.

Estar envolvido ativamente com o Seminário de Pesquisa, sendo este um dos momentos nos quais experiencio as demandas que perduram na vida de um estudante de Doutorado, sempre me

estimula a rememorar uma questão que segue comigo: Por que escolhi ocupar este *espaçotempo* para “ser/estar” na pós-Graduação?

No dia 10 de junho, numa terça-feira à tarde, data e horário correspondente ao nosso encontro da disciplina, apresentei para o GT 2 - “Formação de educadores e pesquisa em educação a serviço da vida” o trabalho intitulado “Cartas Pedagógicas como possibilidade heurística: por uma (trans)formação permanente de professores no contexto da Pós-Graduação em Educação”, produzido por mim em parceria com a estudante regular de Mestrado do PPGEd-So/UFSCar, Monisa Maciel Pasqualini da Silva. Devo ressaltar que o trabalho em questão objetivou evidenciar a autoria de professores em formação, no contexto da Pós-Graduação, mediante produção de Cartas Pedagógicas como gênero discursivo pela abordagem narrativa autobiográfica, justificando deste modo, mesmo que implicitamente, sua relação com a disciplina “Paul Ricoeur e outros: narrativas epistemológicas em Educação”.

No mesmo dia, à noite, compartilhamos a mesa do Diálogo 3 - “Cotas na Pós-Graduação”, o professor Dr. Rafael Marques Gonçalves e eu, sob a mediação de Me. Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro, momento no qual proferi a comunicação intitulada “Sobre o (não) lugar do negro na Pós-Graduação”. Naquela oportunidade, pude apresentar algumas das ações extensionistas idealizadas pelo Coletivo Dandaras: Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito, Educação e Políticas Públicas Antirracistas (D.E.P.P.A.), uma iniciativa da qual faço parte como um de seus coordenadores, que visa “Enegrecer à Academia”. Ressalto ainda que minha fala também buscou justificar a importância de Políticas de Ações Afirmativas (PAA) para o ingresso e permanência de pessoas autodeclaradas negras nos Programas de Pós-Graduação em Universidades brasileiros. Apesar de nosso diálogo ter *flopado* quanto à presença de expectadores, destaco sua relevância e acredito que seu acontecimento não tenha sido em vão, pois saímos de lá muito mais fortalecidos e conscientes de nossos posicionamentos políticos em prol das PAA na Pós-Graduação.

Putz... esqueci de comentar sobre o seu pedido de junção das aulas dos dias 3 e 17 de junho. Uma vez que, estávamos correndo contra o tempo, alinhando os mínimos detalhes, para fazer cumprir os trâmites finais no que diz respeito ao evento supracitado. Tal decisão, acordada entre as partes, culminou num aulão, que não somente contemplou dois temas distintos, como também ratificou que há como pôr em diálogo dos três intelectuais que, para muitos, seria difícil de aglutinar seus pensamentos, quiçá diversos, mas não divergentes. Refiro-me às aulas, *a priori*, planejadas: “Ecos de Ricœur: Sicardi Aygadoux, Certeau e a invenção do cotidiano” e “Ecos de Ricœur: Sicardi Aygadoux, Freire e a pesquisa (auto)biográfica”.

Não sei dizer se ainda estávamos impactados com os significados que acompanharam o XI Seminário de Pesquisa [...], evento realizado da semana anterior. Por sinal, não somente valoroso, como também valioso para a nossa formação. No entanto, percebi que, para a aula que sucedeu o referido

evento, além da ausência de alguns colegas de turma, havia uma certa tensão no ar, que só viria a se revelar no final da aula. Diante disso, buscarei me ater àquilo que me propus fazer nesta Carta-memória, deixando de fora este relato que mais tem cara de fofoca. Sigamos...

Fazendo jus à abordagem proposta para a disciplina, você ressignificou brilhantemente aquela aula do dia 17 de junho, querida Bárbara, quando propôs o título “Michel de Certeau, Paulo Freire e a Pesquisa (Auto)Biográfica ou... sobre diálogos entrecruzados entre Michel de Certeau, Paulo Freire, Pierre Dominicé, Alípio Casali, Nilo Agostini e nós (outros) autores da e na disciplina Ricoeur e Outros no espaço-tempo do PPGEd-Sorocaba”.

Este nosso encontro teve um ritmo cadenciado e preciso, sem deixar de ser delicado. Sua orquestração foi primorosa, minha querida orientadora. Parecia que estávamos embalando uma valsa. Instrumentos afinados e herculeamente ensaiados. Será que se você não tivesse proposto a fusão das aulas “a valsa” teria acontecido mesmo assim?

Após a apresentação de um convidado que acompanhava o professor Dr. Marcelo Furlin, fizemos um *tour* sobre a vida e a obra de Michel de Certeau. Até então, mesmo ciente da existência de outros textos do intelectual em questão, eu só havia mergulhado na leitura de “A invenção do cotidiano: 1. A arte de fazer”, bem como coletâneas compiladas por pesquisadoras conhecidas como “cotidianistas”, as pioneiras nos estudos e pesquisas dos/nos/com os cotidianos escolares no Brasil. Refiro-me a Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Inês Barbosa de Oliveira.

Ser apresentado a outras publicações de Certeau e daquelas/daqueles que carregam seu legado, despertou-me atenção para um campo que, até pouco tempo, eu não havia relacionado à abordagem narrativa (auto)biográfica. Acredito que estejas ciente que a pesquisadora responsável por ali(nh)ar tal proposta e torná-la numa possibilidade foi você, querida Bárbara.

Na junção de eventos que experienciei, tudo ficou cada vez mais evidente, sobretudo após nossa participação na 16ª Reunião Científica Regional da ANPEd - Sudeste, em Vitória-ES, na qual apresentei para o GE Cotidianos - éticas, estéticas e políticas, o trabalho intitulado “Experiências (trans)formativas de professores formadores na relação Escola-Universidade: percepções de coordenadores de área do PIBID em diálogo” e, mais recentemente, pude prestigiar sua participação como dialogadora na *LIVE* da ANPEd de 20 de março, já mencionada nesta Carta-memória.

E nossa aula não parou por aí. Os “Ecos de Ricoeur” seguiram pulsantes quando foram pautados os sentidos e significados sobre o “fazer com” para retratar as experiências formadoras e sobre “a arte da memória” na relação com o narrar histórias e o tempo narrado. Um mestre na arte de contar história, conhecido como o Patrono da Educação brasileira, era Paulo Freire. Foi daí que se puxou o fio, contemplando na aula os textos indicados por você, presentes no plano de ensino da disciplina, intitulados: “O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica”, de Alípio Casali (2008); “Sobre a aura e a

influência de Paulo Freire”, de Pierre Dominicé (2008) e “A educação em Walter Benjamin e Paulo Freire”, de Nilo Agostini (2019).

Conforme fomos avançando nas discussões, alguns parênteses foram introduzidos, como: se Paulo Freire estivesse vivo, haveria a possibilidade dele tecer diálogos profícuos com a abordagem narrativa (auto)biográfica; nos últimos anos, as Cartas Pedagógicas como idealização de Paulo Freire, foram reconhecidas enquanto um gênero discursivo autobiográfico; narrar experiências formadoras de/por professores enseja ressignificar suas histórias de vida em formação; o cotidiano escolar é *espaçotempo* de (trans)formação, sobretudo para docentes que se assumem enquanto sujeitos inacabados.

Chegado o momento no qual nossa aula se dirigia para o seu desfecho, é que surge aquilo que considero ser o apogeu da sinfonia. Refiro-me às suas provocações advindas das reflexões acerca das “funções e usos da abordagem (auto)biográfica: o conceito de experiência formadora”. Tendo em vista que, mediante exposição de um excerto apresentado no último *slide* projetado, a seguir: “[...] a abordagem biográfico-narrativa permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito aos processos das pessoas que se formam”, foram construídas três questões. Que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito? Tais questões só corroboram com os *saberesfazeres* que assumo desde antes do meu ingresso e permanência no Doutorado em Educação do PPGEd-So/UFSCar e que sigo reconhecendo, sobretudo após a minha imersão nos estudos dos/nos/com os cotidianos, os quais consistem em: Considerar as singularidades dos sujeitos; Compreender as suas especificidades no que tange ao tempo de formação; Valorizar as suas subjetividades quanto às experiências formadoras e; Enaltecer as particularidades referentes a suas histórias de vida.

Veja que simbólico, querida Bárbara, em 24 de junho, data que se deu por encerrado os encontros da disciplina “Paul Ricoeur e outros: narrativas epistemológicas em Educação”, também se comemora, via sincretismo, o dia de Xangô [que, no catolicismo, é São João]. A seu pedido, rasgando a acústica da sala ATLab - 110 (LIFE), uso a minha poderosa voz grave, similar ao som característico de trovão, *Kaô Kabecilê*, compartilho resumidamente para meus colegas de turma, em narrativa: Quem é Xangô?

Você, tocada pela narrativa, abre nossa última aula falando sobre o (não) lugar de quem compõe os grupos contra hegemônicos ao longo da história, sobretudo em *espaçotempos* educativos: coletivos de mulheres; movimentos negros; comunidades LGBTQIAPN+; populações subalternizadas e marginais; pessoas com deficiências e suas múltiplas interseccionalidades. O que foi que mudou, principalmente após o advento da pós-Modernidade? Será que foi porque “eles” começaram a dar voz a quem antes era silenciado(a)? Um instante... Dar a voz? O que adianta dar a voz se, do outro lado, não houver uma escuta sensível?

Colocamos estas e outras questões no bojo e adentramos a fundo nos “Ecos de Ricœur: Auad, Sicardi Aygadoux, Furlin, Dosse e o desafio do biográfico”. Balizados pela densa produção intelectual de

François Dosse (2022), refletida pelo livro “O desafio biográfico: escrever uma vida”, pusemo-nos a discutir acerca da historiografia da biografia, de sua fase heroica à biografia modal, passando brevemente pela idade hermenêutica, dando ênfase nos relatos de vida e à pluralidade das identidades, e destacando, especialmente, a biografia intelectual.

Lembra que lemos, com alternância entre os parágrafos, as orelhas e a quarta capa do livro supracitado? Assim que concluímos a leitura, você se questionou se aquela fora a estratégia adequada para a ocasião. Eu te digo que sim, Bárbara. Pois, penso que boa parte de meus colegas ali presentes só tiveram acesso a resenha disponibilizada via *Classroom*. Acredito que nossa leitura tenha proporcionado a elas/eles uma melhor compreensão acerca da complexidade da obra e sua dimensão na/para a abordagem narrativa (auto)biográfica. Além disso, informei aos colegas sobre o meu achado mais recente, uma biografia intelectual, produzida por François Dosse (2017), intitulada “Paul Ricoeur: um filósofo em seu século”. Apesar de ainda não ter concluído sua leitura, pude compartilhar contigo, minha querida, que o capítulo “A confrontação com a filosofia analítica e a construção de uma hermenêutica do si mesmo pela narrativa” ilustra muito bem tudo aquilo que estivemos dialogando ao longo desta disciplina. Caso queira, posso te emprestar o meu exemplar assim que eu terminar de ler, ok?

Agora que estou em vias de me despedir, recordo de algumas palavras proferidas pela professora Dr.^a Daniela Auad, já no finalzinho desse nosso último encontro. Ela nos disse o seguinte: “Não pensem que tudo está concluído só porque a disciplina se encerra hoje”. E você, querida Bárbara, fazendo corro com ela, desfecha com a fala, a seguir: “Afim, seria difícil concluir estes diálogos entrecruzados agora que nos sentimos pulsantes pelos “Ecos de Ricoeur”.

Diante disto, venho declarar aqui o meu compromisso de comunicar de que modo eu, enquanto pesquisador-autor-cidadão, vislumbro abraçar a minha intelectualidade e, assim, colocar os meus *saberes-fazer* em diálogo com Paul Ricoeur e outros autores, no contexto da abordagem narrativa (auto)biográfica. Ou seja, revelar para você e a quem mais chegar esta Carta-memória, quais “Ecos de Ricoeur” eu sinto pulsar? Quais seguem reverberando e, porventura, manifestar-se-ão através de mim?

Na expectativa de tê-la provocado, suficientemente, a ponto de receber uma carta-resposta sua, deixo aqui meus votos de boas férias e que aproveite da melhor maneira o recesso iminente. Abraços ricœurianos,

Antônio Cícero de Andrade Pereira

Como podem perceber, caros leitores, a presente tese é identificada como um texto híbrido, pois há outro gênero textual que a compõe. Mesmo assim, até o exato momento, cinco Cartas Pedagógicas constituem a presente tese, contanto com esta que estou na iminência de concluir (rsrsrs). Devo ressaltar ainda que, até o desfecho desta tese, intento produzir mais cinco Cartas Pedagógicas, sendo a próxima a Carta-Biografização, seguida de três Cartas Pedagógicas que compõem o 3º mo(vi)mento desta tese e uma última que pretendo escrever como considerações finais.

Para encerrar a presente Carta-Inventário, faço empréstimo das palavras de Guilherme do Val Toledo Prado, Renata Barroso Siqueira Frauendorf e Grace Carolina Chaves Buldrin Chautz, uma vez que, após este exercício de inventariar minhas produções epistolares, faço coro com eles ao dizer que

Aprendemos com esse estudo que, mais do que fazer uma análise distanciada dos (guar)dados, inventariar significa senti-los em suas múltiplas ressignificações, que renascem na tessitura do texto, delineando para o pesquisador possíveis achados que contam de uma pesquisa, que acontecem ao se pesquisar (Prado; Frauendorf; Chautz, 2018, p. 535).

Desde que me pus a refletir acerca das palavras dos autores supracitados, ousou afirmar que, ao pesquisar sobre/com as cartas/Cartas Pedagógicas, conectei-me com a estética que caracteriza a escrita epistolar e, além disso, com a sua essência primeira, que consiste no convite ao diálogo, o qual permite entrecruzar as experiências formadoras de quem a escreve com as de será o seu/sua destinatário/a, o que possibilita (res)significar o que já foi produzido e proporcionar a escrita de novas Cartas Pedagógicas, quiçá em parcerias que aqueles que se veem atravessados pelas histórias de vida e(m) narrativas que as constituem.

E, para aqueles que se sentiram inspirados e queiram me provocar a pensar além do que venho propondo até aqui, aguardo ansioso por suas cartas via e-mail.

Abraços freirianos,



Antônio Cícero de Andrade Pereira
Universidade Federal de São Carlos
acapereiraedu@gmail.com

CARTA-BIOGRAFIZAÇÃO: *um modo outro de narrar com Cartas Pedagógicas pela transcrição narrativa de entrevistas narrativas [episódicas] educativas*

À medida que a narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão, convém ordenar o tempo de maturação e o da rememoração.

Marie-Christine Josso (2014, p. 64-65).

23 de dezembro de 2025, 31 °C.
Fortaleza/CE, já é quase Natal.

Saudações queridos leitores,

Já é quase Natal. E eu, ainda, neste mo(vi)mento de escrita da tese. Bem que eu poderia estar despreocupado agora, planejando e vivenciando os preparativos das festas de fim-de-ano com a minha família. Só aproveitando este início de verão, sendo minha única obrigação aguardar o dia da defesa de tese. No entanto, as coisas não aconteceram como eu havia planejado.

Diante disso, quero externar algo que pode até lhes servir como um alerta, queridos leitores: lutem contra a procrastinação e procurem elaborar um cronograma de ações factível para a produção de seus textos de tese/dissertação ou qualquer outra produção acadêmica venham a apresentar/defender.

Apesar de ter começado a presente Carta Pedagógica com este desabafo, sou obrigado a engolir minhas queixas, respirar fundo e me concentrar no que realmente importa, que é escrever um texto significativo, o qual me represente como pesquisador narrativo no campo da Educação, para chamá-lo de minha tese.

Sem mais postergações, venho lhes convidar para (re)conhecer como as Cartas Pedagógicas foram reinventadas nesta tese, tornando-as numa metodologia que visa retomar alguns diálogos feitos no passado, que agora, mediante convites através de Cartas Pedagógicas, sobre temas que outrora foram registrados em entrevistas episódicas (Flick, 2015), possibilitando a produção de (guar)dados pela transcrição destas entrevistas, resgatados pela arqueologia de documentos (Prado; Moraes, 2011).

Neste sentido, venho revelar em qual contexto se enquadra a produção destes

(guar)dados, bem como de que forma foi criada a metodologia a qual nomeamos de *(trans)biografização* epistolar.

Imagino que estejam ansiosos para saber do que se trata o conceito de *(trans)biografização* epistolar. Perante tal suposição, começo com a revelação acerca da criação desta metodologia.

Queridos leitores, posso lhes adiantar que o prefixo ‘trans’ entre parênteses, empregado no título desta tese, remete a sua origem do latim, que significa “para além de”. Outrossim, o emprego do prefixo ‘trans’ aqui apropriado está relacionado a dois significados simultaneamente, sendo um deles o sentido de biografar “para além do” exercício de transcrição de entrevistas, sejam elas individuais (em profundidade) ou grupais (grupo focal), do tipo narrativas de histórias de vida ou mesmo episódicas, enquanto metodologia de pesquisa qualitativa de produção de dados amplamente empregada nas ciências humanas e sociais (Gaskell, 2015). O outro significado está associado à ação de transversalizar histórias e/ou episódios contados por sujeitos que configuram contextos similares e que, apesar de poderem constituir um coletivo, devem ser lidos como sujeitos dotados de experiências *singularessociais* (Reis, 2022). Portanto, possuem singularidades as quais merecem ser consideradas.

Entretanto, devo evidenciar minha intenção ao vincular o prefixo ‘trans’ ao conceito de biografização, já existente e explicado com maestria por Christine Delory-Momberger (2014; 2024). Segundo a autora, a biografização abrange “um conjunto de operações mentais, verbais e comportamentais, por intermédio das quais um indivíduo se inscreve subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que preexistem e que o cercam [...] para produzir mundos sociais dos quais participa” (2014, p. 137).

Em outro momento, Delory-Momberger (2024, p. 96) reitera que “a narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de *biografização* que realizamos sobre nossa própria vida. Ao solicitar nossas representações e saberes experienciais, ela coloca à prova e experimenta nossa *formabilidade* biográfica”, o que culminaria na produção de nossa biografia, onde atuamos como autores/atores e, no caso das Cartas Pedagógicas, também como narradores destas biografias.

Neste sentido, a *biografização* é “entendida como um trabalho de interpretação e um trabalho de textualização, pelos quais o narrador organiza os fatos pessoais temporais de sua história ou da história de outrem, mediante a apropriação de um gênero discursivo, culturalmente herdado” (Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger,

2012, p. 35).

No que concerne à tese que defendo através esta pesquisa, acredito já ter ficado evidente que o gênero discursivo que me aproprio enquanto herança cultural é a escrita epistolar a qual, dentro de um contexto educativo-pedagógico, assume o seu caráter político e, portanto, deve ser compreendida como Carta Pedagógica.

Como podem perceber, caros leitores, a *(trans)biografização* epistolar é uma metodologia criada a partir da reinvenção das Cartas Pedagógicas para corroborar com a tese de que o desenvolvimento profissional de formadores de professores se constitui em rede e que, ao rememorar experiências (trans)formadoras em *espaçotempos* de *pesquisa-VIDA-formação*, é possível projetar novos diálogos entrecruzados entre pares que, no presente contexto, consistem nos Coordenadores de Área que atua(ra)m como formadores de professores pelo PIBID.

Uma vez identificados/as os/as sujeitos da pesquisa, aqui revelados/as como formadores/as de professores/as no contexto do PIBID, bastaria selecioná-los/as para, tão logo, realizar as entrevistas narrativas [episódicas] educativas e, posteriormente, convidá-los/as para se juntarem a nós e, juntos, criar uma rede entre formadores de professores, que visa discutir as diversas nuances que atravessam o desenvolvimento profissional de formadores de professores. Devo ressaltar que, tais nuances remetem às experiências formadoras destacadas de nossas histórias de itinerância profissional.

Toda a sequência de etapas da pesquisa acima elencadas, que pretendíamos realizar, não foram necessárias. Uma vez que, tanto os/as sujeitos de pesquisa como suas histórias já existem, oriundos de uma pesquisa de pós-Doutorado realizada pela minha orientadora no ano de 2018. Nossa... a história por trás desta mudança de rota da presente pesquisa precisa ser narrada. Para tanto, peço que aguardem só mais um pouco antes que eu adentre, efetivamente, na metodologia pela qual reinvento o uso das Cartas Pedagógicas na presente tese.

Neste momento, devo situá-los, estimados leitores, em qual contexto a minha tese foi concebida. Para tanto, trago a narrativa de como escolhemos⁴² os caminhos que se desdobram na/pela pesquisa por nós realizada.

Numa certa tarde, mais especificamente no dia 26 de junho de 2023, fui ao

⁴² Escolhemos, no plural, porque a escolha do objeto de pesquisa se deu a partir de um processo dialógico entre minha orientadora e eu, mediante sessão de orientação em 26 de junho de 2023, numa cafeteria localizada na cidade de Sorocaba/SP.

encontro de minha orientadora para mais uma sessão de orientação individual. Naquela ocasião, fui provocado a verbalizar sobre qual é a “História do Cícero na UFSCar”, similar a uma entrevista onde minha orientadora se comportou como uma entrevistadora e eu sendo o seu entrevistado, narrando episódios significativos a partir deste marco espaço-temporal, que consiste no meu ingresso no Doutorado do PPGEd-So/UFSCar, tal qual ficou registrado no seu diário de pesquisa⁴³ (Imagem 2).

Na Carta-Prelúdio, caros leitores, eu narro sobre minha participação no PIBID-UESPI como Coordenador de Área, sendo este um dos momentos-charneira que compõem minha história de itinerância profissional. Pois bem... naquela época, eu narrei para minha orientadora uma versão resumida daquilo que escrevi na referida carta, sobretudo no que concerne ao meu despertar para a identidade profissional que, desde então, assumo como professor-formador de professores.

Sincronicamente, enquanto eu narrava, ela escrevia no diário de pesquisa. Entre as possibilidades de qual caminho escolher no que tange à minha pesquisa de tese, encontrava-se o enunciado “O Professor-Formador no PIBID”, uma vez que tanto a identidade profissional “Professor-Formador” como o significado de ser *PIBIDiano* se revelaram como falas marcantes em minha narrativa.

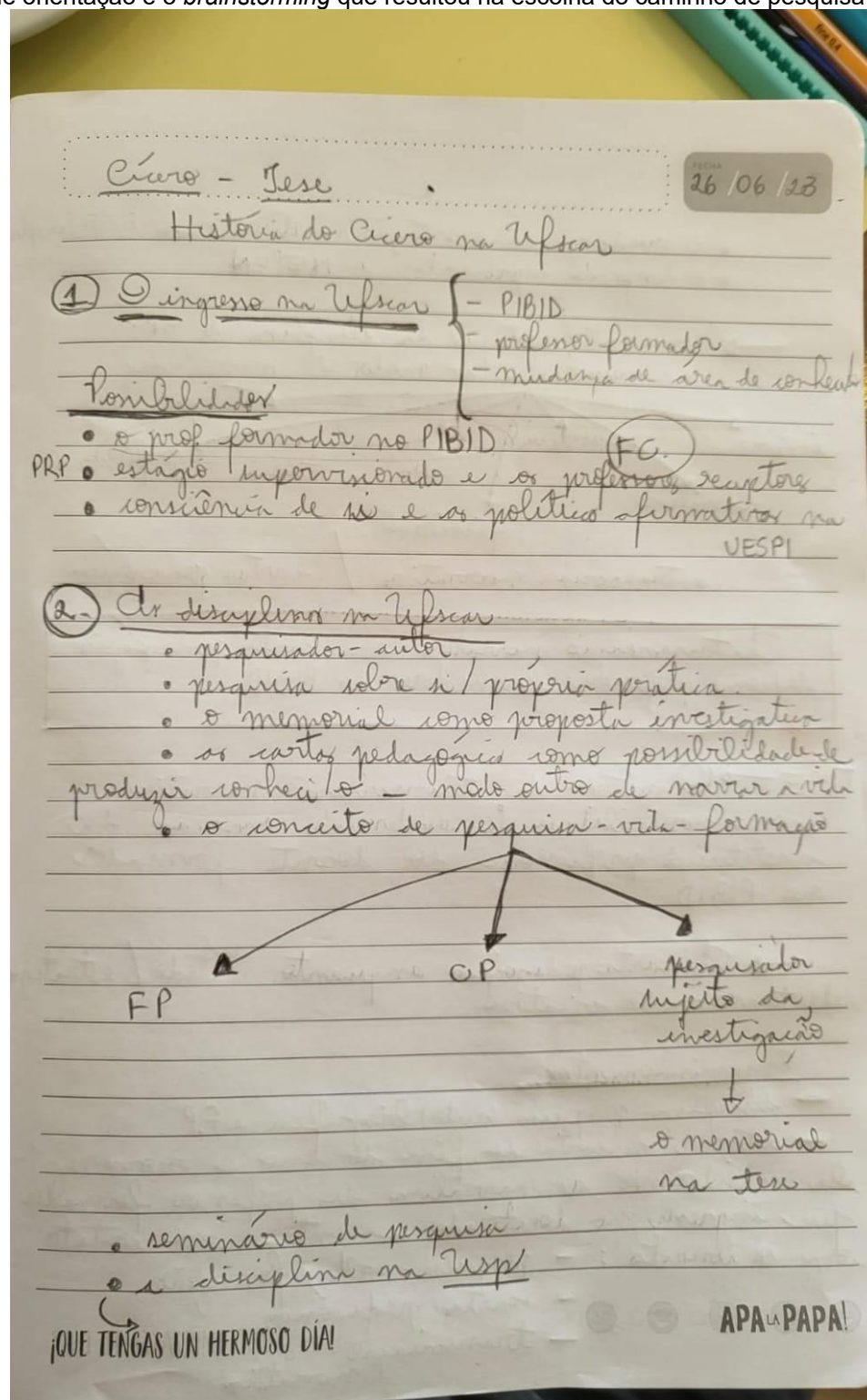
Ainda relativo à escolha do caminho a ser percorrido na pesquisa, outros apontamentos merecem menção dentre os registrados no referido diário. Destaco meu fascínio pelas Cartas Pedagógicas e as experiências formadoras que as envolveram, sobretudo a Carta Pedagógica que escrevi sobre a história de vida de minha mãe como possibilidade heurística à transcrição (Meihy; Holanda, 2019) de entrevista narrativa, devidamente replicada na Carta-Inventário presente este 2º mo(vi)mento.

Caberia nesta tese a escrita de uma seção narrando com riqueza de detalhes o que as Cartas Pedagógicas fizeram comigo? Acho que seria conveniente narrar sobre esta e outras experiências formadoras que envolveram as Cartas Pedagógicas. Tanto é que essa seção foi contemplada na Carta-Anúncio, no início deste 2º mo(vi)mento. Afinal, ao escolher a citação de Marie-Christine Josso como a epígrafe que iniciou a

⁴³ Recorro enquanto referência a obra, “O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo”, de Joaquim Gonçalves Barbosa e Remi Hess (2010). Para seus autores, “o *diário de pesquisa* (DP) [funciona] como recurso processual capaz de auxiliá-lo [auxiliar o estudante e/ou professor-pesquisador] em sua autoformação, entendida aqui a partir de tríplice perspectiva: formação para a pesquisa; para a escrita e, principalmente, formação de si como autor de sua atuação no social da vida cotidiana” (p. 15).

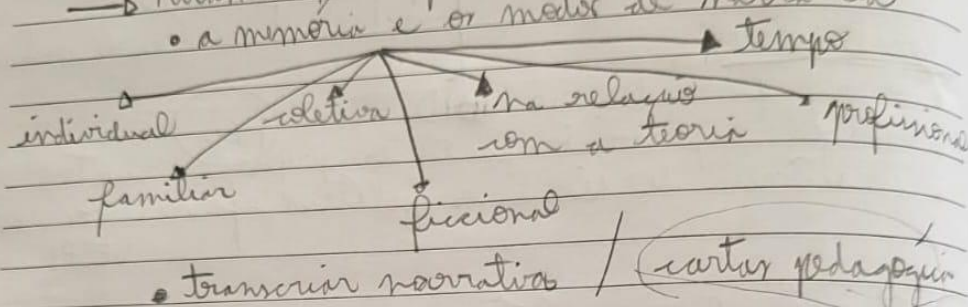
presente Carta-Biografização, ratifico a importância de (res)significar o tempo na construção da narrativa, que aliado ao processo de reflexão, tenciona à aprendizagem indissociável da rememoração.

Imagem 2 – Fotografias do diário de pesquisa de minha orientadora, contendo registros do dia da sessão de orientação e o *brainstorming* que resultou na escolha do caminho de pesquisa desta tese



- a mudança de orientação no Doutorado interdisciplinar
- o desejo de representar o NEPEN.

→ novamente / destaque da disciplina de SP:



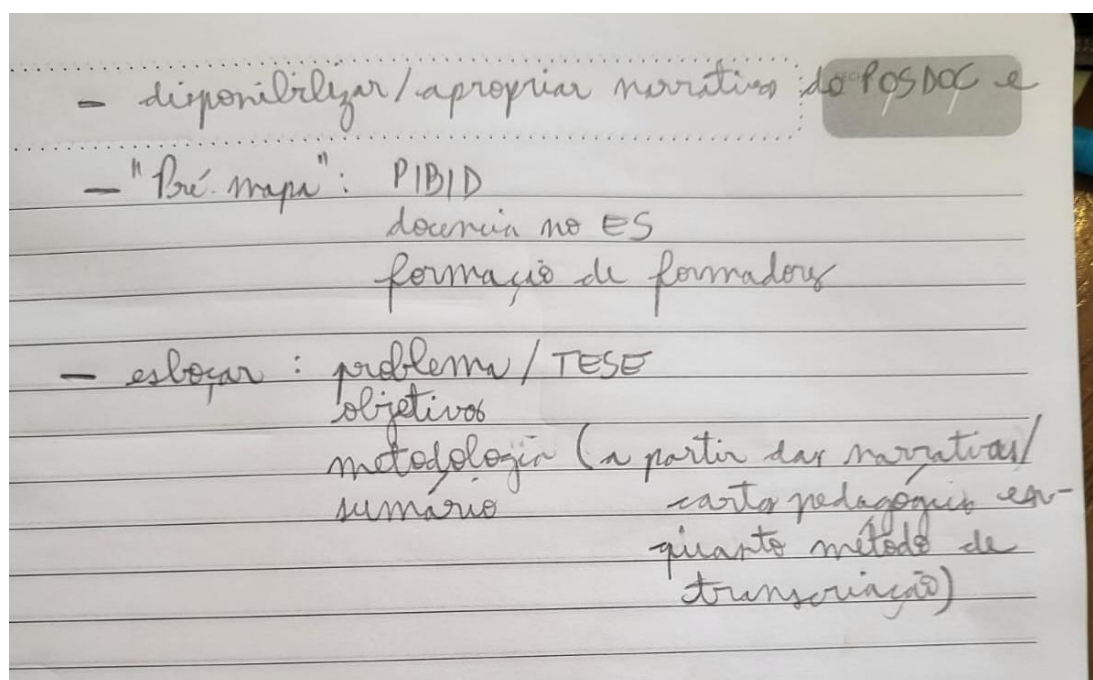
A transcrição narrativa em cartas pedagógicas de quem profere formadores do PIBID

TESE → O método da transcrição narrativa como possibilidade de evidenciar marcas da constituição profissional do docente formador no PIBID

→ A carta pedagógica enquanto método / estrutura de transcrição criativa

Examinamentos

- disciplina pesquisa (auto)biografia e F.P
 - retornar a carta do fim do ano e reorganizarla considerando a narrativa de professor formador que ingressa no doutorado e entra em contato com os conceitos:
 - pesquisa-vida; formação
 - cartas pedagógicas
 - transcrição narrativa
- ¿COMO EMPEZASTE TU DÍA?



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Desculpem-me pela quebra da narrativa que vinha fazendo, mas achei relevante incluir este adendo para não deixar escapar esta reflexão que remetem às possibilidades da/na tese. [Retomando].

Durante nossa sessão de orientação. Num determinado momento, realizamos um *brainstorming*⁴⁴ e como resultado escolhemos como caminho para a proposta de pesquisa o tema, a seguir: “Narrativas de Coordenadores de Área do PIBID sobre início de carreira no Ensino Superior e seus percursos de formação enquanto professores-formadores”.

Convenientemente, anos atrás minha orientadora desenvolveu uma pesquisa vinculada ao projeto “O PIBID na trajetória profissional dos formadores de professores” (Sicardi-Nakayama, 2018) durante seu Estágio de Pós-Doutorado. Naquela ocasião, como parte de sua metodologia, ela realizou entrevistas episódicas com professores da UFSCar que atuavam como Coordenadores de Área do PIBID, sendo estes seus colaboradores na pesquisa.

Para colocá-los em contexto, estimados leitores, minha orientadora sistematizou sua pesquisa partindo da pergunta de investigação “*quais são as oportunidades e que*

⁴⁴ “Uma metodologia que resulta em uma possível inovação para o processo de ensino e o trabalho da criatividade para a resolução de problemas e levantamento de ideias” (Bolsonello *et al.*, 2023, p. 187). Disponível em: <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i36.10529>.

condições tem facilitado/dificultado o ingresso e a socialização profissional de professores (em início de carreira/formadores de professores) que atuam no PIBID como Coordenadores de Área?”, sendo que seu principal objetivo era “apontar as contribuições do PIBID enquanto programa para a formação e atuação futura dos professores, buscando saber se o PIBID traz efeitos na atuação do formador em cursos de licenciatura em relação aos seguintes aspectos: na prática docente em sala de aula e definição de estratégias; na relação com os alunos; no planejamento, organização e dinâmica do curso regular e na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão”.

Após concluída sua pesquisa, ela optou por não fazer uso dos “dados” oriundos das entrevistas episódicas no relatório final do Estágio de Pós-Doutorado, decidindo assim aguardá-los para quem sabe, resgatá-los em um momento propício.

Estimados leitores, já tiveram a sensação de que algo estava predestinado para vocês? Pois bem, foi exatamente esta a sensação que tive quando minha orientadora me relatou sobre a existência destes (guar)dados.

Quando minha orientadora me disse: *Vou compartilhar contigo tanto os áudios das entrevistas como suas respectivas transcrições. Talvez estas narrativas te atravessem assim como me atravessaram e, quem sabe, a partir delas, sinta-se inspirado para produzir uma boniteza de tese.* Ao escutar suas palavras, assenti positivamente com um movimento de cabeça sem proferir sons. Emocionado.

Seu gesto me fez acreditar de que eu era/sou capaz de honrar sua confiança. Diante disto, revelo que sempre tive (cons)ciência de que fazer algo ordinário com aqueles (guar)dados estaria fora de cogitação.

Poucos dias se passaram desde aquela inesquecível sessão de orientação. Recebi uma notificação por *e-mail*, na qual informava que minha orientadora havia compartilhado uma pasta pelo *Google Drive*. Correção! Havia compartilhado “A Pasta”.

Não contive a empolgação, tampouco a ansiedade. Esqueci até que tinha outros compromissos agendados. Imediatamente, já me pus a *verouvirsentirpensar*⁴⁵ (Alves; Ramos, 2022) as histórias de vida e formação (Josso, 2020) que transbordavam

⁴⁵ No artigo “Cineconversas para *verouvirsentirpensar* o filme ‘Guri’ nos cotidianos escolares”, de Nilda Alves e Andréia Teixeira Ramos (2022), as autoras ampliam a ideia de *vistoouvidos*, outrora criada (Alves et al., 2018), dando origem ao neologismo *verouvirsentirpensar* enquanto ações indissociáveis no que tange às *prácticasteorias* para se pesquisar dos/nos/com os cotidianos em Educação. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4850>. Acesso em: 5 set. 2024.

daqueles (guar)dados. Eram narrativas de outros professores-formadores que, assim como eu, também experienciaram à Coordenação de Área do PIBID.

Minha orientadora tinha razão. Eu realmente me senti atravessado por muitos daqueles episódios ali narrados. Mas não somente isto. Parecia até que tinha sido eu quem os estava narrando. O que me fez questionar se: *“estaria eu sendo provocado a tecer diálogos entrecruzados com os meus pares, outros professores-formadores que reconhecem o PIBID como espaçotempo de pesquisa-VIDA-formação”?*

Esta hipotética provocação seguiu reverberando em mim. Enquanto isto, eu prosseguia *enamorado* das Cartas Pedagógicas. Havia desenvolvido uma rotina de ler diversos textos acadêmicas que contemplasse as Cartas Pedagógicas, sejam elas lidas como objetos de pesquisa e/ou, da forma como identifiquei no MS presente no 1º mo(vi)mento desta tese, como uma reinvenção enquanto possibilidade heurística e/ou como instrumento metodológico de produção de dados. Devo ainda evidenciar que, ao logo dos meses que estive produzindo o MS sobre cartas/Cartas Pedagógicas, pude compreender que há autores que revelaram em suas produções as múltiplas facetas deste gênero textual e, inclusive, diversos deles/delas (mesmo que indiretamente) me inspiraram e me incentivaram a autorizar-me à autoria de minhas próprias Cartas Pedagógicas, as quais produzi e publiquei nos mais diferentes contextos.

Queridos leitores, para situá-los espaço-temporalmente, permitam-me avançar alguns meses à narrativa.

Em dezembro de 2023, houve uma reunião do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN), grupo de estudos liderado pela minha orientadora, na qual era esperado de seus membros, especialmente daqueles que se encontravam na iminência de concluir o segundo ano de Doutorado [inclusive de mim], uma atualização sobre suas/nossas pesquisas em andamento, através de uma apresentação que socializasse qual o título da pesquisa, mesmo que fosse provisório, bem como um desenho de sumário, apontando nossas escolhas quanto aos aportes teórico-metodológicos que serviriam de andaimes a nossas propostas.

Minha proposta, mesmo estando em sua fase embrionária e apesar de eu não poder participar presencialmente da referida reunião, assenti em compartilhar de modo assíncrono minha apresentação, gravando-a pela plataforma *Google Meet*.

Naquele ano, o título por mim anunciado foi “Carta Pedagógica como

transcrição narrativa do professor-formador enquanto Coordenador de Área do PIBID”. Já a sistematização do sumário dessa proposta, que consistia em cinco tópicos, somente um foi mantido na presente tese, que corresponde ao Mapeamento Sistemático (MS) sobre Cartas Pedagógicas compartilhado no 1º movimento da presente tese, que sucedeu a introdução a qual nomeei de Carta-Prelúdio.

Quanto aos andaimes, devo comunicar que houve um aumento significativo no que tange aos aportes teórico-metodológicos em relação à proposta socializada em dezembro de 2023. Afinal, muitas leituras foram acrescentadas com o intuito de fundamentar epistemologicamente a elaboração de um novo conceito que surgiu, denominado *(trans)biografização* epistolar.

A propósito, esta denominação surgiu durante um encontro que tivemos, minha orientadora e eu, que objetivou revisar um texto que foi submetido no, até então, Grupo de Estudos (GE) Cotidianos⁴⁶: éticas, estéticas e políticas, para a XVI Reunião Regional da ANPEd/Sudeste, a acontecer de 25 a 28 de novembro de 2024, na Universidade Federal do Espírito Santo, no *Campus* de Goiabeiras, em Vitória/ES.

Ao concluirmos a revisão do texto, aproveitamos um resquício de tempo que ainda nos restava para “brincar” heurísticamente com as palavras *biografia*, *carta* e *transcrição*, bem como variações delas, a fim de criar algo que comunicasse nossa ideia de produzir uma metodologia que assumisse sua condição de minha tese de Doutorado.

Foi durante este nosso “brincar heurístico” que surgiu a denominação *(trans)biografização* epistolar, uma metodologia de pesquisa qualitativo que convida seus interlocutores, outrora entrevistados e quem mais se sentir atravessado, a dialogar, agora provocados por meio de Cartas Pedagógicas, escritas a partir da transcrição de entrevistas narrativa [episódicas] educativas enquanto (guar)dados, sem negligenciar memórias, percepções ou mesmo atravessamentos oriundos daquele que as narra.

Assim, visando tecer diálogos entrecruzados com as histórias de itinerância profissional de professores-formadores no contexto do PIBID, através de um modo outro de biografar(se) aqui constituído pelas Cartas Pedagógicas escritas a partir de

⁴⁶ Atualmente, o GE Cotidianos foi avaliado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e aprovado para formar o novo Grupo de Trabalho (GT) - 25, intitulado Cotidianos: Éticas, Estéticas, Políticas e Poéticas.

registros, aqui reconhecidos como os (guar)dados de minha orientadora, para, ao final deste processo, constatar que uma experiência formadora não se encerra nela mesma.

Além disso, a *(trans)biografização* epistolar foi pensada para transgredir com este modo de pesquisar que tende a encerrar/finalizar/concluir uma *pesquisaformação* nela mesma, visto que grafar a vida é narrar histórias de atravessamentos em *espaçotempo* de *pesquisa-VIDA-formação*. Diante dessa reflexão, ousa afirmar que é a criação de novas narrativas a partir da transcrição de outras histórias de itinerância profissional que se projeta uma futura transcrição da narrativa do eu.

De acordo com Delory-Momberger (2012, p. 526), “o devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo [sincrônico e diacrônico] das estruturas”. Um detalhe, isso acontece tanto no sentido acadêmico-profissional/educacional como no seu devir social (Dominicé, 2014).

O que eu quis dizer foi que, projetar a vida de tal modo que as interações em rede se estabeleçam como processo fundante ao desenvolvimento profissional de formadores de professores é considerar “a dimensão de construção biográfica numa dinâmica temporal na qual a projeção do devir torna-se fundante do sujeito” (Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger, 2012, p. 40).

Para tanto, duas questões seguem comigo desde a criação da metodologia aqui anunciada enquanto tese e se revelam como problemas de pesquisa para esta investigação. São elas: **O que podemos aprender ao lembrar e heterobiografar experiências formadoras que nos atravessaram em *espaçotempos* diferentes aos de hoje? A escuta sensível de experiências formadoras de outros, dos nossos pares, nos faz lembrar e biografar nossas próprias experiências formadoras, mas até que ponto precisamos/devemos nos manter distantes enquanto pesquisadores/as, ao ponto de ocultar estes atravessamentos em nossas pesquisas?**

Estas questões, aliadas às palavras de Christine Delory-Momberger (2024, p. 96), “a narrativa do outro é, assim, um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica, em que ela pode se deslocar, reconfigurar, ampliar horizontes; onde ela é vivida como escrita de si”, direcionam-me à reflexão: *Quando emprego as Cartas Pedagógicas como meu modo outro de biografar(se), ou seja, ao reinventá-las enquanto possibilidade heurística de (trans)biografização, reafirmo minha escolha por (trans)criar biografando, ou melhor, de criar (trans)biografando, fazendo delas uma*

metodologia única de narrar histórias de vida que, mediante atravessamentos, dialogam entrecruzando-se.

Caros leitores, acredito que estejam se perguntando: como ele chegou ao título da metodologia em questão? E quais os acontecimentos que se sucederam para que, ao final, culminasse na proposta de tese aqui defendida?

Deixem-me contar... tudo isso se deu no início do 2º semestre de 2024. Para nós, estudantes de Doutorado do PPGEd-So/UFSCar ingressantes em 2022, ficou demarcado que até o término deste período, conforme estabelecido regimentalmente o prazo de trinta e seis meses, deveríamos realizar nosso Exame de Qualificação da tese.

Nossa! Como o tempo voa para quem (sobre)vive ao/o Doutorado. Sim! Para uns “sobreviver ao”, já para outro “viver o” Doutorado. Duas experiências antagônicas. Acho que faço parte do segundo grupo. Daqueles que vivem o Doutorado enquanto experiência formadora a ser vivida intensamente. Experiência marcante. Ao ponto de ocupar lugar entre as memórias mais valorosas e gratificantes da vida.

Os dias foram assando e se aproximava a data da próxima sessão de orientação individual. Eu havia assumido o compromisso de escrever uma narrativa sobre minha história de vida para compor minha tese, na qual constassem minhas experiências acadêmico-profissionais, englobando também meu percurso formativo enquanto estudante de Doutorado do PPGEd-So/UFSCar. Juntamente à narrativa, que consiste na introdução desta tese, eu deveria elaborar uma nova sistematização de sumário no qual conferisse um certo amadurecimento quando comparado à última versão proposta, socializada no final do ano anterior.

Eis que chegou o dia 28 de agosto de 2024. Mesmo que não aparentasse, eu estava inseguro e bastante nervoso, uma vez que a narrativa por ela encomendada ainda não estava concluída. Longe disto. Em seu lugar, apresentei somente um rascunho contendo tópicos que conduziam à linha do tempo sobre minha história de itinerância profissional (Macedo, 2020). Seria o suficiente? Ah... quase esqueci de comentar. Entreguei também a nova versão de sumário.

Num intervalo de cinco meses, a tese foi estruturada em cima desta versão de sumário que, além das três Cartas introdutórias: Carta-Proposição; Carta-Memória e Carta-Anúncio, era constituído por outras seis seções, contendo textos ensaísticos, de cunho dissertativo-argumentativo, além de uma resenha crítica e de várias Cartas

Pedagógicas. Tanto que, para ratificar a importância das Cartas Pedagógicas para a tese, prestigiar tais últimas, eu escolhi nomear aquilo que, normalmente, é chamado de capítulos, de *tópicoscorrespondências*⁴⁷.

Meses se passaram após o Exame de Qualificação, novos desdobramentos surgiram, sobretudo mediante contribuições advindas dos docentes membros da banca examinadora. Com isso, optamos pela atual reestruturação do sumário, no qual se inicia pela Carta-Prelúdio, seguido de três mo(vi)mentos inspirados na tríplice *mimesis* ricoëriana, sendo este o 2º mo(vi)mento, o qual idealizamos o seu desfecho através da presente Carta-Biografização: *diálogo entrecruzado pela transcrição de entrevistas narrativas [episódicas] educativas*.

Venho elucidar ainda que as Cartas Pedagógicas enquanto gênero discursivo autobiográfico, desempenharam um papel crucial na presente tese, uma vez que foi através delas que produzi uma metodologia que se fez pelo emprego da transcrição narrativa (Meihy; Holanda, 2019) ali(nh)ada ao conceito de biografização (Delory-Momberger, 2012; 2014; 2024). Ou seja, busquei reivindicar o caráter (auto)biográfico característico das cartas/Cartas Pedagógicas para elaborar a transcrição de entrevistas episódicas de formadores de professores que, assim como eu, contaram suas histórias de itinerância profissional enquanto desempenhavam a função de Coordenador(a) de Área em seus respectivos subprojetos do PIBID, os quais reconhecem a interface Escola-Universidade como *espaçotempos* de pesquisa-VIDA-formação.

Saliento ainda que, para tecer futuros diálogos entrecruzados de/para/com os formadores de professores, busquei transversalizar suas histórias de formação e autonomia às minhas, sendo as Cartas Pedagógicas o modo outro como eu busquei (trans)biografar estas histórias que resgatamos, minha orientadora e eu, destes profissionais da Educação pelo acesso aos (guar)dados de entrevistas concedidas em 2018.

Acredito que, a presente Carta-Biografização tenha cumprido o seu papel de argumentar como a presente tese, ao longo destes anos, desde a sua idealização até

⁴⁷ Até o Exame de Qualificação acontecido em 20 de fevereiro de 2025, havíamos escolhido grafar o neologismo *tópicoscorrespondências* em substituição àquilo que, “normalmente”, são denominados de capítulos. Todavia, houve uma reordenação do sumário e, conseqüentemente, modificações quanto à nomenclatura dos capítulos. Desta forma, optamos pelo uso dos três mo(vi)mentos da tese inspirados na tríplice *mimesis* ricoëriana.

a sua consolidação, vindo sendo desenvolvida. Todas as escolhas que fizemos, minha orientadora e eu, sempre através do diálogo e em parceria, nos proporcionaram os diversos desdobramentos que aqui vim compartilhar com detalhes. Confesso que estou bastante satisfeito da forma como estou encerrando este 2º mo(vi)mento, tendo vocês como destinatários de minhas Cartas Pedagógicas, os meus fiéis confidentes.

Despeço-me de vocês, queridos leitores, na esperança de receber algumas cartas suas por e-mail. E, como de costume, deixo os meus mais sinceros votos de saúde e sucesso.

Um forte abraço freiriano,



Antônio Cícero de Andrade Pereira
Universidade Federal de São Carlos
acapereiraedu@gmail.com

3º MO(VI)MENTO⁴⁸: A refiguração de cartas/Cartas Pedagógicas pela (trans)biografização epistolar

O 3º e último mo(vi)mento, que compõe a tríplice *mímesis* ricœuriana, “marca a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor. A intersecção, portanto, entre o mundo configurado pelo poema e o mundo no qual a ação efetiva se desdobra e desdobra sua temporalidade específica” (Ricœur, 2010a, p. 123).

Nele, poderemos constatar que a transcrição narrativa [ou episódica] educativa pela reinvenção das Cartas Pedagógicas, a qual resultou naquilo que ousamos nomear de *(trans)biografização* epistolar, permitiu-nos aferir as perspectivas e percepções de outros formadores de professores acerca de como enxergamos o nosso desenvolvimento profissional e de como nossa participação no PIBID contribuiu para a formação de cada um(a) de nós.

A metodologia que aqui aplicamos é um reflexo de como os diálogos entrecruzados são primordiais para se projetar novas formas de planejar futuros processos formativos em rede. Para isso, iniciamos este 3º mo(vi)mento com um convite ao diálogo que nos permita retomar questões que, no passado, estiveram em evidência enquanto processo de investigação, e que, no presente, resgata estas questões que surgem entre (guar)dados de uma pesquisa que, até então, encontrava-se em latência. Porém, esta pesquisa-VIDA-formação se situa num contexto de quebra de dormência e que, num futuro próximo venha à germinação, governada por modos outros de narrar em *espaçostempos* considerados frutíferos ao desenvolvimento profissional de formadores de professores.

Para tanto, planejamos destinar a Carta-Devir a quatro professores formadores que outrora foram entrevistados pela minha orientadora, a prof.^a Dr.^a Bárbara C. M. Sicardi Aygadoux, e que destacaram como há processos formativos que nos fazem ressignificar nossas práticas docentes e como podemos nos apropriar deste novo olhar para a formação de professores numa relação Escola-Universidade mais íntima e horizontalizada e de como os *espaçostempos* são afetados por esta ação de recalcular a rota que emerge mediante a presença de modos outros de ensinar e aprender.

⁴⁸ (Trans)biografização epistolar é o que conecta a abordagem narrativa (auto)biográfica com os estudos dos/nos/com os cotidianos escolares/universitários.

CARTA-DESCOBERTA: *Um convite para tecer diálogos entrecruzados entre formadores de professores*

15 de janeiro de 2026, 29º C.
Fortaleza/CE, uma sexta-feira de virada de chave.

Queridos formadores de professores,

Há oito anos, aproximadamente, minha orientadora os/as convidou a participar de uma pesquisa no âmbito de seu pós-Doutorado, que teve como temática “O PIBID na trajetória profissional dos formadores de professores”.

Após a realização das entrevistas episódicas com os sujeitos da pesquisa, minha orientadora elaborou a transcrição dos áudios e, com isso, produziu os registros documentais considerados relevantes para aquela investigação.

Quando eu ainda me encontrava em processo de idealização do presente texto de tese de Doutorado, fui incentivado pela minha orientadora a resgatar os registros de suas entrevistas episódicas e, após acessá-los, dei-me conta de que ali havia muitas pistas em suas falas que me fizeram recordar algumas experiências formadoras similares àquelas que compõem minha história de itinerância profissional.

Todavia, percebi que cada um(a) de nós se descobriu formador(a) de professores em momentos e circunstâncias específicas de nossas carreiras enquanto profissionais do magistério superior.

No seu caso, professora Juliana, a senhora revelou que o despertar desta consciência ocorreu antes mesmo de ser aprovada no concurso pública. Como se encarnasse uma “personagem” que assumiria a identidade formadora de professores.

Por sua vez, o professor João destacou que estaria “pronto” para ser formador de professores tão logo assumisse o cargo de docente no ensino superior na UFSCar. Entretanto, o senhor reconheceu que se sentia tão “desesperado” quanto na época em que iniciou a carreira como professor de educação básica no início de sua carreira antes mesmo de cursar o Doutorado.

Já para a professora Ana, a identidade profissional formadora de professores surge juntamente à sua participação no PIBID como Coordenadora de Área, o que me

soa bastante familiar, uma vez que foi desta maneira que minha identidade profissional como formador de professores veio até mim. Acredito que, para nós dois, vivenciar o PIBID acabou se tornando uma experiência tão marcante a ponto de o referido programa assumir um protagonismo para o desenvolvimento profissional de ambos enquanto formadores de professores.

Por outro lado, a professora Fernanda agregou sua experiência no campo de pesquisa da formação docente, ainda como investigadora em desenvolvimento enquanto cursou o Mestrado e, posteriormente, o Doutorado, o que lhe proporcionou acessar um aporte teórico que poucos têm domínio antes de experienciarem o magistério superior.

Ouso dizer, meus queridos pares formadores, que apesar de cada uma de nossas histórias de itinerância profissional tenha seguido seu próprio percurso, o que as tornou singulares foi o fato de elas alcançarem um mesmo ponto de inflexão. O que quero dizer é que, ao assumirmos a identidade profissional formador(a) de professores, nós constituímos um grupo diminuto, porém significativo, de acadêmicos preocupados com a formação das próximas gerações de professores que precisam estar minimamente preparados para enfrentar as adversidades que acompanham o compromisso de manter viva a Educação brasileira.

Acredito também que nós confabulamos, mesmo que inconscientemente, em prol de uma missão exaustiva, mas prazerosa, que consiste em ensinar os nossos estudantes de graduação, corajosos licenciandos que anseiam em ser bem-sucedidos nesta etapa tão significativa de suas vidas, a de se tornarem professores.

No entanto, como poderíamos constituir um coletivo que, ao invés de somente confabular, pudéssemos produzir algo realmente substancial e concreto que tenha como objetivo comum fortalecer a formação do formador de professores? A meu ver, o desenvolvimento profissional de formadores de professores é uma das peças fundamentais desta engrenagem que, sem ela, não há como funcionar o processo de formação de professores voltados à educação básica. Concordam?

Diante disso, quero convidá-los, caros professores-formadores de professores, a se juntarem a mim, neste mo(vi)mento que ousou nomear “desenvolvimento profissional de formadores de professores em rede”. Uma iniciativa que brota desta reflexão acerca do papel que nós, docentes do ensino superior, conscientemente assumimos, que corresponde à nossa (trans)formação permanente enquanto

priorizamos a formação de nossos estudantes em *espaçotempos* plurais, onde a relação de horizontalidade entre Escola-Universidade é defendida como solução à suposta falta de preparo destes estudantes, agora professores. Somente assim, conseguiremos prepará-los, o mais próximo possível da realidade, a enfrentar os desafios que permeiam a educação pública brasileira, logo após concluída a fase de formação inicial, caracterizada pela colação de grau em curso de licenciatura plena.

Espero que, em breve, possamos retomar este diálogo que tende a ser bastante produtivo tão logo as senhoras e os senhores me enviem suas respostas a esta Carta-Descoberta, que aqui carrega um anúncio o qual somente ganhará força e a devida proporção se todas e todos tiverem em mente aderir ao mo(vi)mento e, assim, criarmos uma rede voltada ao desenvolvimento profissional de formadores de professores.

Na próxima Carta Pedagógica, abordarei um tema que me é muito caro, que circula à ideia de sermos especialistas em concomitância a assumirmos nossa identidade como professores-formadores.

Enquanto me vejo em busca de inspiração para a escrita da Carta-Reinvenção, aguardo ansioso por seus *e-mails* de confirmação de aderência à rede que intento construir e constituir com a ajuda de vocês.

Abraços freirianos,



Antônio Cícero de Andrade Pereira
Universidade Federal de São Carlos
acapereiraedu@gmail.com

CARTA-REINVENÇÃO: *De especialistas a formadores de professores*

20 de janeiro de 2026, 30 °C.
Fortaleza/CE, tarde de terça-feira.

Caras formadoras, caros formadores

Dias atrás, produzi a primeira Carta Pedagógica que abriria o 3º mo(vi)mento integrador da tríplice *mímesis* ricœuricana idealizada para a presente tese. Nela, pude *(trans)biografar* o início da história de itinerância profissional de alguns professores que, assim como eu, se reconhecem formadores de professores.

Desta vez, ao trazer a Carta-Reinvenção, gostaria de aprofundar mais sobre os obstáculos enfrentados por um(a) professor(a) especialista que, durante seu percurso de formação permanente, assumiu a identidade formador(a) de professores. Além disso, quero destacar como alguns docentes encontraram soluções para conciliar ambas as identidades: ser especialista e tornar-se formador(a) de professores. Qual dessas identidades se consolidou primeiro? Como conciliar ambas as identidades?

Seria negligência demais de minha parte afirmar que “a maioria dos docentes no ensino superior, em primeiro lugar, se reconhecem como investigador(a) em seu campo de pesquisa e, conseqüentemente, se identificam como especialistas”? Creio que, se levarmos em consideração a desvalorização do/a professor(a) enquanto senso comum, pode-se dizer que sim. Ou seja, primeiro o/a sujeito se forma em um(a) especialista dentro de seu campo de pesquisa específico. E, para muitos docentes, ousou dizer que a identidade formador(a) de professores possa nem ter sido cogitada. Digo isso porque, no meu caso, tive que escolher uma em detrimento da outra. Uma vez que, tive que aderir o princípio da indissociabilidade enquanto docente Universitário e, para isso, precisei transicionar de área de conhecimento, desvinculando-me do campo das Ciências Biológicas, área em que fui iniciado na pesquisa científica, para uma outra área, desta vez no campo da Educação, no qual eu pude agregar novos *saberesfazeres* nas três dimensões que sustentam o princípio supracitado: ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, devo dizer que desde o início desta transição eu me encontrei com o campo da Educação e passei a me ver como formador de professores. Posso lhes

afirmar que me enxergar desta maneira é completamente diferente de me ver simplesmente como professor de Biologia. O que me faz recordar algumas palavras bem específicas ditas pelo professor João em sua entrevista concedida à minha orientadora anos atrás. Naquela ocasião, o estimado professor chegou à conclusão de que “todo mundo do curso de Química se vê como professor, mas necessariamente poucos se veem como formadores de professores”. Posso atestar que algo similar aconteceu durante os anos em que mantive vínculo com o *campus* de Floriano da UESPI, mais especificamente, junto ao curso de Ciências Biológicas.

Realmente, ser um(a) professor(a) especialista em *espaçotempos* no contexto da docência do ensino superior traz uma notoriedade acadêmica a quem se dedica à pesquisa científica, possibilitando inclusive fomentar projetos que tragam prestígio não somente ao/à professor(a)-pesquisador(a), mas à sua IES a qual está vinculado/a.

Ao ingressar na UESPI como professor assistente, eu não fazia ideia de que seria tão difícil estruturar minimamente um laboratório de pesquisa no campo em que me considerava um especialista. Acho que se eu tivesse o título de Doutor naquela época, as coisas poderiam ter sido diferentes. Quem sabe, estivesse ainda ancorado ao campo de pesquisa da Aquicultura e Limnologia.

Porém, acredito que a vida, quando amalgamada à *pesquisa-VIDA-formação*, sempre nos conduz a novas formas de *verouvirsentirpensar* o mundo, sobretudo a aprender qual é o nosso papel na sociedade.

Quando resgatei a entrevista concedida pela professora Juliana à minha orientadora, houve um momento em que me senti representado por sua fala. Consiste naquilo que ela disse sobre ser formadora de professores, que seria como “encarnar uma personagem” que se comprometeu com algo além daquilo que já fazia como uma especialista. Mesmo assim, há limitações que cada um(a) de nós, formadores de professores, teremos que enfrentá-las e superá-las em algum momento enquanto perdurar nossas histórias de itinerância profissional.

Para a professora Ana, naquela época em que concedeu a entrevista, sua maior dificuldade estava em orientar seus estudantes no que concerne à escrita acadêmica que atendesse aos moldes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para pesquisas empíricas. Uma vez que, suas publicações seguiam as normas específicas do campo da matemática aplicada e sua expertise estava diretamente ligada à escrita em língua inglesa voltada para publicações em periódicos internacionais.

Lembro-me bem desta sensação, de não me reconhecer como alguém hábil no que corresponde ao domínio da linguagem apropriada pelo campo da Educação. No entanto, preciso ratificar que tal insegurança tende a se dissipar com o passar dos anos, sobretudo quando compreendemos que o *fazerpensar* novas formas de linguagem somente se instauram por meio do movimento, no qual “se misturam agir, dizer, criar e lembrar [...], denominado *prácticateoriaprática*” (Alves, 2008, p. 15).

É... não tem jeito, caros colegas formadores de professores. Ao nos colocarmos nesta posição, deveríamos estar cientes de que somente através de “muita leitura, discutir muito, ouvir o que tantos têm a nos dizer. E falar, sempre, exibindo sobretudo [nossas] dúvidas, incertezas e limites. Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas é que [podemos] *aprenderensinar*” (Alves, 2008, p. 27).

Outra vez, ponho-me em evidência como alguém que precisa *aprenderensinar* inúmeros *saberesfazeres* que ainda não me apropriei, mas que devo compartilhar com nossos pares e com os/as estudantes independentemente de qual dimensão eu venha escolher e que me sirva de fio condutor. Refiro-me ao princípio da indissociabilidade da Universidade, composto pelo seguinte tripé: o ensino, a pesquisa e a extensão, ou como Nilda Alves prefere nomear *docênciapesquisaextensão* (2023, p. 2) juntos, por serem indissociáveis.

Sabemos que há formadores de professores que tendem a explorar com maior veemência o ensino e a pesquisa, deixando de lado a extensão. Já outros não se dedicam tanto à pesquisa como gostariam, os quais priorizam o ensino e a extensão. No meu caso, passei algum tempo para compreender que mesmo priorizando mais o ensino e a extensão, eu poderia simultaneamente produzir conhecimento enquanto estivesse em plena prática docência e/ou aplicando um projeto de extensão Universitária ao adotar metodologias que se adequassem as ações combinadas. Para tanto, pergunto-me: E se eu soubesse, naquela época, da existência de metodologias como a pesquisa-ação (Thiollent, [1986] 2011), a pesquisa-formação (Josso, 2004) e mais recentemente a *pesquisaformação* (Bragança, 2018), sendo todas aplicáveis no campo da Educação, será que a pesquisa teria se tornado uma dimensão fortemente arraigada na minha constituição como professor especialista que também se reconhece como formador de professores? Hoje, tal suposição não tem tanta importância, já que fiz minhas escolhas e me sinto bastante satisfeito com elas.

De lá para cá, segui aprendendo as mais diversas metodologias enquanto

desempenhava minhas responsabilidades como formador de professores, ciente de que independentemente de quais *saberesfazer*s devemos *aprenderensinar* e de que estes *saberesfazer*s possam ser abordados de diferentes formas, sobretudo mediante a promoção de diálogos entrecruzados entre pares, tal qual a presente proposta que lhes apresento enquanto produzo minha tese de Doutorado.

Diante disso, quero reiterar o meu convite para retomarmos o diálogo acerca a importância de se firmar uma rede que trate, especificamente, do desenvolvimento profissional de formadores de professores como campo de produção de conhecimento enquanto nos (trans)formamos em formadores de professores melhores de que somos hoje. Por enquanto, sigo atento e ansioso por suas contribuições que possam tornar esta proposta em andamento ainda mais valorosa e frutífera para todas as partes envolvidas. Gratidão!



Antônio Cícero de Andrade Pereira
Universidade Federal de São Carlos
acapereiraedu@gmail.com

CARTA-DEVIR: Desenvolvimento profissional de formadores de professores em rede e seus desdobramentos em espaçostempos de pesquisa-VIDA-formação

29 de janeiro de 2026, 25 °C.
Fortaleza/CE, manhã nublada de quinta-feira.

Prezados formadores de professores,

Escrevo esta Carta Pedagógica, a terceira deste mo(vi)mento que se consagra como o desfecho desta tese, como um convite ao diálogo para tratarmos da elaboração de um projeto no campo da educação permanente, com o objetivo de valorizar o desenvolvimento profissional de formadores de professores em rede no âmbito da docência do ensino superior.

Escolho nomear o presente texto-epistolar de Carta-Devir, pois sua função aqui é de lhes projetar a um futuro viável, de lhes colocar em expectativa para algo novo e que pode modificar significativamente aquilo que hoje conhecemos como processo de formação do formador de professores.

Nós, formadores de professores, concordamos que não há uma política de formação permanente para o nosso coletivo. Também sabemos que o trabalho docente em nível de docência no ensino superior não nos estimula à busca de formação permanente voltada para o exercício de desenvolvimento profissional enquanto formadores de professores. Ou seja, quem constrói seu percurso formativo como um formador de professores o faz por vontade própria, assim como muitos especialistas o fazem ao se associarem a redes que tendem a fechar com seus pares as parcerias e outras formas de trabalho colaborativo, sejam eles locais, interinstitucionais ou mesmo internacionais.

Sobre este olhar colaborativo, “as redes são diferentes das parcerias, apesar de incluírem os mesmos princípios de colaboração e contarem com muitos dos mesmos componentes e formas de trabalho” (Day, 2001, p. 268).

Ao iniciar esta Carta-Devir, venho também alertá-los que não podemos aguardar sentados pelo acontecimento mediante iniciativa institucional a produção de uma rede que contemple o desenvolvimento profissional de formadores de professores. Esta luta deve ser, primordialmente, pautada pelos próprios formadores de professores como

um coletivo, independentemente de sua área de formação e de qual IES estejamos vinculados.

Há quase vinte anos, o PIBID vem exercendo um papel importantíssimo para a melhoria da educação brasileira, sobretudo no que concerne à qualidade da formação de professores em nível superior.

Quando ingressei no PIBID, como Coordenador de Área do subprojeto do curso de Ciências Biológicas do *Campus* de Floriano da UESPI, pude perceber também o seu potencial para a formação contínua de professores da rede pública de educação básica que exerciam a função de Supervisores de nossos *PIBIDianos* nas escolas-parceiras do PIBID. Tanto que, o primeiro projeto de pesquisa que elaborei no campo da formação de professores, com o intuito de acessar uma vaga no curso de Doutorado em Educação da UFSCar no *Campus* São Carlos, tinha como sujeitos de pesquisa os/as supervisores de subprojetos de Biologia do PIBID de três IES públicas do Estado do Piauí. Naquela época, tive o referido projeto aprovado, mas fui eliminado na fase de arguição. Quando hoje penso a respeito deste projeto, estou ciente de que a minha maior falha foi não conhecer as metodologias do tipo “participantes”.

Segundo o professor João, há uma nomenclatura própria para o professor-formador que acompanha o trabalho do supervisor do PIBID na escola-parceira. Para ele, “sendo tutor, eu consigo ter acesso a informações que são privilegiadas, que é um professor dividir angústias, dilemas, pedindo ajuda, trocando ideias e que eu acho que isso não é uma ponte que se ergue facilmente e o PIBID me permitiu isso”.

Atualmente, as pesquisas que tendem a imbricar as dimensões que constituem o princípio da indissociabilidade da Universidade são as que melhor me representam como professor-pesquisador em (trans)formação. Acredito que o PIBID tenha sido o responsável por esta minha afinidade às pesquisas com/sobre as histórias de vida de professores e, mais recentemente, de formadores de professores.

Ao acessar a transcrição da entrevista com a professora Fernanda, uma de suas falas me atravessa quando ela destaca que o “PIBID é uma fonte inesgotável de conhecimento”. Refletindo sobre a sua afirmação, posso dizer que certas práticas peculiares sugeridas por nossos *PIBIDianos*, muitas vezes nos provoca a questionar algumas teorias já consolidadas. E isso é maravilhoso. É o nosso instinto de professor-pesquisador querendo se aventurar no campo da investigação em Educação.

Presenciar o trabalho docente sendo realizado *in lócus*, no chão da Escola, é

um presente para qualquer formador(a) de professora e isso precisa, de alguma forma, ser valorizado e socializado.

Quando penso no “Desenvolvimento profissional de formadores de professores em rede”, eu o idealizo como uma proposta difundida em diferentes *espaçostempos*, mais comumente virtuais, a qual se estabelece com o propósito do “aperfeiçoamento (definido como algo que produz alguma coisa melhor do que o que já existia), [...] o propósito do desenvolvimento (definido como uma realização mais ampla, um estágio mais avançado, condicente a uma maior maturidade)” (Day, 2001, p. 268).

Todavia, posso também vislumbrar a possibilidade de ocorrer encontros presenciais, como: em *Ateneos*; Conferências; Fóruns e Colóquios, similares ao Encontro Nacional da Licenciaturas (ENALIC) e ao Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid). Muitos podem até questionar a proposta por se aproximar de alguns evento já existentes, reconhecidos e consolidados. Mas, nosso intuito é fortalecer o que ainda se mostra inconsistente e heterogêneo. Refiro-me a identidade profissional formador(a) de professores, bem como seu desenvolvimento profissional enquanto categoria específica que atua na docência no ensino superior.

A *pesquisa-VIDA-formação* que almejo instaurar junto à nossa proposta de “Desenvolvimento profissional de formadores de professores em rede” partiu também de nossas vivências com o PIBID. De nossas experiências formadoras tanto com os *PIBIDianos* quanto com os/as supervisores, proporcionando-nos um vínculo que outros processos de *aprenderensinar* não foram capazes de despertar uma necessidade de tecer diálogos profícuos entre Escola-Universidade.

Tudo bem, sei que nossa relação com o PIBID é inegável. Para a professora Ana, “talvez o PIBID esteja ajudando a gente a enxergar que formação profissional é essa que a gente está oferecendo, que a gente não se aproxima do contexto de trabalho, enquanto outras áreas fazem isso como algo muito natural”.

Pensar a formação inicial de professores e associá-la ao contexto de trabalho. A reflexão supracitada da professora Ana nos faz perceber que há temas que precisam ser discutidos no âmbito interinstitucional, justamente para sabermos se esta realidade na UFSCar se aproxima ou se distancia daquelas vivenciadas em outras IES brasileiras. Sendo que, tal temática poderia ser apreciada em diálogos entrecruzados entre formadores de professores em rede.

Estou ansioso para receber suas sugestões, questionamentos e provocações. Cada contribuição será preciosa e válida para a construção desta proposta que creio ser salutar para todas e todos os envolvidos. Sei que tem muito ainda a ser feito para, enfim, termos concretizado um projeto de *pesquisa-VIDA-formação* que preze pelo processo dialógico e dialético de formação permanente voltado para formadores de professores que atuam em IES e que almejam produzir conhecimentos a partir de diálogos entrecruzados onde se pode narrar experiências formadoras.

Trago como desfecho para esta Carta Pedagógica meus agradecimentos por confiarem a minha orientadora e, ela por confiar a mim suas entrevistas episódicas que me proporcionaram a criação desta metodologia que aqui nomeei de *(trans)biografização* epistolar.



Antônio Cícero de Andrade Pereira
Universidade Federal de São Carlos
acapereiraedu@gmail.com

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CARTA-VIDA: Além de um processo civilizatório, biografar(se) é um ato de amor

7 de fevereiro de 2026, 27 °C.
Fortaleza/CE, o primeiro sábado após defesa de tese,
mas sem muito tempo ainda para descansar.

Querida mãezinha,

Anteontem foi o dia de minha defesa de tese de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGES-UFSB). Como a senhora pode imaginar, eu me emocionei bastante durante toda a cerimônia de defesa. Até perdi as contas de quantas vezes tive que pausar a minha fala para conter as emoções e não cair no choro.

Tudo foi maravilhoso. A banca fez seus apontamentos, enaltecendo a qualidade de minha tese e sinto que consegui responder adequadamente todas as questões que me fizeram ao longo da arguição. Como resultado, fui aprovado e, com isso, recebi o título de Doutor em Estado e Sociedade pela UFSB.

Mesmo assim, aqui estou dois dias após essa conquista para escrever a presente Carta Pedagógica com a intenção de firmar o compromisso de defender uma segunda tese, desta vez o título virá através do curso de Doutorado em Educação pelo PPGE-So/UFSCar. Dito isto, vamos aguardar o melhor dos cenários, no máximo até o final do mês, para celebrarmos juntos ambas as aprovações. Combinado?

Há aproximadamente um ano, pouco antes de realizar o Exame de Qualificação desta tese de Doutorado, ensaiei escrever a presente epístola para endereçá-la a senhora. Porém, acabei interrompendo sua escrita por sentir que, naquele momento, não fazia sentido me empenhar na sua produção, uma vez que desde o início de sua idealização eu quis nomeá-la de Carta-Vida e apresentá-la como considerações finais. Entretanto, sentia que a minha tese ainda iria se desdobrar a ponto de, atualmente, eu defender um texto de título distinto daquele que apresentei no Exame de Qualificação.

Neste contexto, venho defender a tese intitulada “Desenvolvimento profissional

de formadores de professores e *(trans)biografização epistolar*: diálogos entrecruzados e modos de narrar em *espaçostempos* de *pesquisa-VIDA-formação*”, a qual sofreu modificações em relação ao plano inicial de tese que apresentei para os membros da banca examinadora no ano passado.

Ainda que o conceito que criamos e nomeamos⁴⁹, *(trans)biografização epistolar*, tenha prevalecido apesar das modificações que escolhemos fazer após a realização do Exame de Qualificação, outras decisões foram tomadas no que concerne a estrutura da tese que optamos por reformular nestes últimos meses.

Acredito que a senhora saiba o quão importante para mim é receber este título de Doutorado em Educação. Mas o que talvez a senhora não saiba é que a ideia de “*(trans)biografização epistolar*” tenha brotado a partir daquela entrevista que a senhora me concedeu em abril de 2023.

Por conhecê-la tão bem, imagino que algo similar ao questionamento: “*Ele quer me dar os créditos pela tese que produziu?*” esteja ecoando neste momento em teus pensamentos. Estou certo?

Sim, mamãe! Dou-te os créditos por me gestar e me trazer ao mundo. Por me criar, educar e cuidar tão bem de mim nas vezes que adoeci. Mas também, preciso te dar os créditos pela coragem que teve ao desnudar-se das camadas que tanto a cobriam, impedindo-a de expor seus sentimentos enquanto me narrava sua história de vida naquela oportunidade.

Saiba do seguinte, mamãe: Até haveria tese se eu não tivesse experienciado enquanto dádiva tê-la entrevistado, mas não a produção esta tese. Dádiva esta que se apresentou como o Sol a uma plantinha com fototropismo positivo que, instintivamente, cresce em sua direção.

Por esse motivo, querida mãezinha, sou grato à entrevista que me concedeu. Pois, sem ela eu não seria direcionado a refletir sobre a vida, a ponto de compreender quão poderoso é nosso elo que, desde à gestação, transcende qualquer limite existente para o significado da palavra amor. Tanto que, a partir dessa reflexão sobre a vida e inspirado no título do texto de Maria da Conceição Passeggi (2010), o qual ousei

⁴⁹ Conjugo os verbos no plural, criamos e nomeamos, pois a tomada de decisão de fazer uma tese que se situa pela reinvenção das Cartas Pedagógicas como possibilidade heurística enquanto uma inovação metodológica, a qual recebeu o título de *(trans)biografização epistolar*, foi realizada em parceria com a minha orientadora, prof.^a Dr.^a Bárbara Sicardi Aygadoux.

adaptá-lo para te homenagear, mamãe, eu a escolhi como destinatária desta Carta Pedagógica, a qual nomeei de “Carta-VIDA: *Além de um processo civilizatório, biografar(se) é um ato de amor*”.

Quer saber do porquê escolhi este título? Vou te explicar.

O laço desenvolvido entre nós, seres humanos, está diretamente relacionado a nossa habilidade de interagir. Quando nos vinculamos a alguém ou ainda nos sentimos incluídos em um determinado grupo. De sermos afetados e amados por quem nos acolhe(u), seja no ceio da instituição Família e/ou nos mais diversos espaços sociais que ocupamos, como nos espaços educativos. Refiro-me aos diálogos possíveis entre Escola-Universidade.

Desde o início de minha história de itinerância profissional como formador de professores, pude compreender que foi através da relação entre Escola-Universidade que experienciei a partir do meu ingresso no PIBID na função de Coordenador de Área que se abriu uma nova perspectiva no que tange ao desenvolvimento profissional no campo da formação de professores.

Diante disso, deparei-me com um desafio que, durante o curso de Doutorado, busquei investigar de que maneira outros formadores de professores se reconheceram como tal. Será que o PIBID foi o fator determinante para a conscientização destes docentes Universitários a relacionarem sua identidade profissional formador(a) de professores à sua constituição profissional?

Devo confessar, querida mãezinha, que minha intenção de protagonizar o PIBID foi deixada de lado depois de compreender que, independentemente deste, a categoria “formador(a) de professores” precisa ser reconhecida como algo além, como uma identidade profissional que se destaca pela importância de haver professores que se preocupam com a formação de professores que estejam realmente preparados para exercer a docência em escolas de educação básica.

Para tanto, tive que escolher como sujeitos da pesquisa os/as docentes em atividade no ensino superior que se reconhecem como formadores de professores. Como registrado na Carta-Biografização, minha orientadora me ofereceu os registros, entre os seus (guar)dados, de entrevistas episódicas realizadas com formadores de professores no contexto do PIBID.

Desde a idealização da tese apresentada aos membros da banca examinadora

até a sua reformulação, a qual vou defender em breve, busquei compreender de que modo poderia narrar, mesmo que parcialmente, as histórias de itinerância profissional de meus pares e entrecruzá-las a minha autobiografização acadêmico-profissional como formador de professores.

Como debes imaginar, mamãe, este modo outro de narrar já vinha sendo acusado desde 2022, quando descobri o potencial *epistemopolítico* que fundamenta o uso das Cartas Pedagógicas como possibilidade de gênero textual discursivo junto à abordagem narrativa (auto)biográfica.

Mesmo assim, somente tivemos segurança sobre qual caminho percorrer, que nos direcionou à tese que estou na iminência de concluir, após cursar a disciplina Paul Ricœur e outros: narrativas epistemológicas em Educação, durante o período 2025-1. Nesta disciplina, pude aprofundar os estudos sobre o círculo hermenêutico defendido pelo autor na obra “Tempo e Narrativa” (Ricœur, 2010a; 2010b; 2010c) e, devido à isso, escolhemos reformular a tese baseada na tríplice *mímesis* ricœuriana, e organizá-la em três mo(vi)mentos [sim, é um trocadilho entre as ideias de momento e movimento], sendo eles: 1º mo(vi)mento: a pré-figuração em cartas/Cartas Pedagógicas; 2º mo(vi)mento: a configuração com cartas/Cartas Pedagógicas e o 3º mo(vi)mento: a refiguração de cartas/Cartas Pedagógicas pela *(trans)biografização* epistolar.

No que confere o 1º mo(vi)mento, busquei investigar de que maneira as Cartas Pedagógicas foram abordadas em trabalhos acadêmicos presentes em repositórios do PPG de Universidades brasileiros, em nível de dissertação e tese. Além de perceber que há trabalhos considerados relevantes para a temática que não constavam entre os analisados no mapeamento sistemático que produzimos, pude identificar que não encontramos nenhum outro trabalho que utilizasse uma metodologia semelhante a que criamos a partir da reinvenção de Cartas Pedagógicas, por nós nomeada de *(trans)biografização* epistolar.

Para o 2º mo(vi)mento, pus-me a produzir a minha versão de inventário de pesquisa, tendo como objetivo apresentar as minhas próprias produções com Cartas Pedagógicas. Neste mesmo mo(vi)mento, pude apresentar ao/à leitor(a) como se deu a gênese do conceito de *(trans)biografização* epistolar e, a partir desta apresentação, pude direcioná-los [os/as leitores/as] pelos caminhos que me levaram à escrita das Cartas Pedagógicas que justificam a aplicabilidade desta metodologia.

Já o 3º mo(vi)mento, produzi três Cartas Pedagógicas que, juntas, possibilitou

tecer diálogos entrecruzados mediante a metodologia da *(trans)biografização* epistolar, tendo como principais objetivos resgatar a memória de formadores de professores em início de carreira docente; convidar estes formadores de professores que tiveram fragmentos de suas histórias de itinerância profissional transversalizadas pela minha autobiografia por meio do mo(vi)mento de “re-figuração da experiência temporal pela composição da intriga” (Ricoeur, 2010a, p. 123); projetar um reencontro com a memória destes e de outros formadores de professores se aceitem se juntar a uma rede colaborativa que visa o desenvolvimento profissional destes docentes que atuam na formação de professores em diferentes IES brasileiras.

Ainda analisando o 3º mo(vi)mento, posso enfatizar que a Carta-Descoberta foi uma primeira escrita que considero necessária, não somente para delimitar quem é ou não é formador(a) de professores, mas para explicitar qual a real intenção por detrás desta proposta. Nela, eu escolho criar um *espaçotempo* cheio de possibilidades, pensado para acolher outros formadores de professores que queiram narrar suas histórias de itinerância profissional e, assim, trocar experiências formadoras e, quiçá, produzir conhecimentos em rede, mediante parceiras com seus pares.

A Carta-Reinvenção destaca um *espaçotempo* de reflexão acerca da identidade profissional docente no âmbito da educação superior, em que a maioria dos docentes se consideram [ou se preocupam em manter o *status* de] especialistas que atuam em cursos de Licenciatura, antes de se enxergarem como formadores de professores que contribuem na formação de professores voltados para a educação básica.

Já a Carta-Devir, a terceira e última que compõe o 3º mo(vi)mento, parte da premissa de que o desenvolvimento profissional de formadores de professores se faz [ou deveria ser feito] por meio de um coletivo em rede. A criação desta rede de formadores de professores visando seu desenvolvimento profissional será proposta mediante um projeto de pesquisa-VIDA-formação, que prioriza a narrativa de histórias de itinerância profissional dos/das docentes integrantes do coletivo. É um processo ainda em construção, sendo que seus primeiros passos se consolidam pela iniciativa deste seu filho que está cheio de ideias e se vê ansioso para colocar em prática muita coisa que vem *aprendendoensinando* ao longo destes anos (2012-atual) como formador de professores, sobretudo durante os quatro anos (2022-2026) que esteve cursando o Doutorado em Estado e Sociedade, bem como o Doutorado em Educação pelo PPGEd-So/UFSCar.

Espero que a senhora esteja orgulhosa de mim e que siga ao meu lado por muito tempo ainda, já que a minha vida de professor-pesquisador está apenas começando. Gratidão por tudo, mamãe. Sem a senhora, eu nunca teria chegado até aqui. Nos vemos em breve, ok? E, por favor, na próxima vez que eu for na sua casa, prepare para o nosso almoço o meu prato favorito? A senhora sabe muito bem de qual prato estou me referindo. Afinal, celebrar a vida comendo um mugunzá com feijão feito pelas suas mãos, para mim, é a melhor forma de comemorar a conclusão de dois cursos de Doutorado. Eu te amo!



Antônio Cícero de Andrade Pereira
Universidade Federal de São Carlos
acapereiraedu@gmail.com

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Josso vive! Essencialidade da vida em Pesquisa-Formação com docentes e alunos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 27, n. 00, p. e025009, 2025. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8677581>. Acesso em: 15 maio 2025.

AGOSTINHO. **Confissões**. Jandira, SP: Principis, 2019.

AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ALIANÇA, Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva. **Eu, formador de mim: a carta pedagógica reflexiva e os saberes da experiência docente no ensino médio integrado**. 2024. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal/RN, 2024.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38.

Alves, Nilda. Narrativas e imagens na/da/com a 'docênciapesquisaextensão': Memórias de uma trajetória de formação. Série Legado Pedagógico. **Revisão da Educação**, 30. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/er.v30.3755>. Acesso em: 11 jan. 2026.

ALVES, Nilda; RAMOS, Andréia Teixeira. 'Cineconversas' para 'verouvirsentirpensar' o filme "Guri" nos cotidianos escolares. **Quaestio: revista de estudos em educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4850>. Acesso em: 5 set. 2024.

ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: GARCIA, Regina Leita. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 67-80.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez./1999. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/624>. Acesso em: 11 mai. 2024.

ARISTÓTELES. **Poética**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p. 168-199.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para formação de autores-cidadãos. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p. 7-13.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e o processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

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

BARROS, José D'Assunção. Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1–27, 2012. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/370>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. (Org.). **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid, España: Editorial La Muralla, 2001.

BOLSONELLO, Jani; SILVA, Maria Tereza Barbosa da; LARA, Angela Mara de Barros; MACUCH, Regiane da Silva. Uso de *brainstorming* como ferramenta para aprendizagem. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 15, n. 36, jan./mar, p. 174-191, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i36.10529>. Acesso em: 11 set. 2024.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS-BÔAS, Lúcia. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: Editora CRV, 2018; p. 65-81.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Carta-Prefácio: Uma carta sobre cartas. *In*: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (Org.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020. p. 12-19.

BRITO, Solange Aparecida da Silva. **Pesquisadora-autora-cidadã: por uma pedagogia da escrita de si em espaços/tempos de pesquisa-VIDA-fomação**. 2023. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba* (UFSCar-So), Sorocaba/SP, 2023.

BRITO, Solange; NAKAYAMA, Bárbara C. M. Sicardi; MELLETI, Claudia Maria Duran; FONSECA, Leandro Limoni de Campo. Mapeamento Sistemático de experiências formadoras e dispositivos de pesquisa-formação: contribuições da abordagem (auto)biográfica. **Pontos de Interrogação**, v. 11, n. 2, p. 67-96, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/14384>. Acesso em: 16 jul. 2022.

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

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300008>. Acesso em: 11 set. 2023.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas – aprendizados de uma vida. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-23, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22087>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva. **Casas dramatúrgicas: material criativo para ensino de dramaturgia**. 2021. 239 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, 2021.

CASALI, Alipio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 25-43.

CASTRO, Júlia Alessandra Machado de. **Narrativas reflexivas-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica**. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis/MT, 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

COELHO, Edgar Pereira. **Cartas de Paulo Freire: o diálogo como caminho e pedagogia**. 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo/SP, 2005.

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros**. Brasília: Liber Livro, 2011.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Métodos sistemáticos de revisão de literatura científica: apontamentos para o desenvolvimento e publicação de pesquisas educacionais. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 9, n. jan./dez., 2023. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2165>. Acesso em: 11 mai. 2024.

COUGO, Alexandre Cougo de. **A formação de professores no marco do Projeto Cirandar: miradas e escutas desde a Educação Ambiental**. 2019. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande/RS, 2019.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada**. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 32(2), p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>. Acesso em: 16 jul. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **História de vida e pesquisa biográfica em educação**. Natal, RN: EDUFRRN, 2024.

DICKMANN, Ivanio. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (Org.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020. p. 37-53. Disponível em: <http://livrologia.com.br/anexos/1432/50003/livro-cartas-pedagogicas-pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 177-210.

DOMINICÉ, Pierre. Sobre a aura e a influência de Paulo Freire. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 45-58.

DOSSE, François. **Paul Ricoeur: um filósofo em seu século**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico: Escrever uma Vida**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Escrevivência, Quilombismo e a tradição da escrita**

afrodiaspórica. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Org.).

Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FALBO, Ricardo de Almeida; SOUZA, Érica Ferreira de; FELIZARDO, Katia Romeno. Mapeamento Sistemático. *In*: FELIZARDO, Katia Romeno; NAKAGAWA, Elisa Yumi; FABBRI, Sandra Camargo Pinto Ferraz; FERRARI, Fabiano Cutigi. **Revisão sistemática da literatura em engenharia de software**: teoria e prática. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017. p. 96-120.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus *fazeressaberes*: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. *In*: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 151-179.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, 23(79), p. 257-272, ago./2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FERREIRA, Rose Mari; PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade. Cartas à próxima geração de educadoras e educadores antirracistas. *In*: Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, 24. 2023, Bagé. **Anais** [...]. Bagé, RS: Unipampa, 2023. 4 a 5 de maio de 2023. ISSN: 2176-3569. Disponível em: <https://editora.vecher.com.br/index.php/vel/catalog/book/45>. Acesso em: 14 jan. 2024.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 114-136.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. CARTA PEDAGÓGICA de Paris: registros de uma experiência em processo. *In*: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (Org.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020. p. 54-72.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283>. Acesso em: 19 nov. 2022.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 64-89.

GOELZER, Juliana. **Auto(trans)formação permanente com professoras: a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM**. 2020. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2020.

GOELZER, Juliana. **O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra**. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2014.

JARA-HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

JERVOLINO, Domenico. **Introdução a Ricoeur**. São Paulo: Paulus, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/28016/29809>. Acesso em: 21 maio 2025.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741>. Acesso em: 20 maio 2025.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.]**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 14 set. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009. Disponível em: https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1. 2012. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21805>. Acesso em: 04 maio 2025.

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora**: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

LAVELLE, Patricia. Literatura, reflexão e semelhança. Uma afinidade entre Benjamin e Ricoeur. **KRITERION**, Belo Horizonte, nº 139, abr./2018, p. 235-253. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/DNYW6TsSv4zxRMpdRqcJLdy/?format=pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**: experiências transsingulares com o método em Ciências da Educação. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. (Org.). **Um rigor outro sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/s6>. Acesso em: 29 set. 2023.

MEIHY, José Carlos Sele Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MEIHY, José Carlos Sele Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2019.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014. p. 111-140.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Org.). **Memória e formação de professores**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5>. Acesso em: 25 set. 2024.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFBN, 2014.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, Daniel Amâncio de; PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade. Cartas Pedagógicas entre bichas pretas periféricas: relato de experiências sobre narrativas dialógico-identitárias na Pós-Graduação. **REBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**. [S. l.], v. 7, n. 22, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/16301>. Acesso em: 19 set. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-57.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-132.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 2 mar. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Trajetórias “improváveis”? vínculos intergeracionais e mobilidade social. *In*: Ferreira, M. S. *et al.* (Org.). **Investigação em Educação**: diversidade de saberes e práticas. Fortaleza: Editora Imprece, 2015. p. 173-206.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, 2(1). p. 6-26. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317673701>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2018.

PELLAUER, David. **Compreender Ricoeur**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade. **Bioindicadores fitoplanctônicos da qualidade da água no Estuário do Rio Catu, Aquiraz, Ceará**. 2007. 62 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Pesca) - Universidade Federal do Ceará,

Fortaleza/CE, 2007.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade. CARTA-NEGRA. *In*: CAMINI, Isabela; BAREA, Rudimar. (Org.). **Cartas pedagógicas**: como prática de ensino e pesquisa. Passo Fundo, RS: Saluz, 2023b. p. 223-225.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade. Carta-solicitação ao Magnífico Reitor da UESPI: pedido de afastamento de um professor para cursar o Doutorado no PPGEdu-So da UFSCar. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPGEdu UFSCar, 9. 2022, Sorocaba. **Anais** [...]. Sorocaba, SP: UFSCar, 2022. 26 a 29 de setembro de 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fNmWM29dD_OPngYsr5i2mloswrESGrQ5/view. Acesso em: 17 ago. 2024.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade. Democracia e justiça social em Paulo Freire: uma Carta Pedagógica a quem almeja acesso à Pós-Graduação em Educação. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPGEdu UFSCar, 10. 2023, Sorocaba. **Anais** [...]. Sorocaba, SP: UFSCar, 2023c. 31 de maio a 1º de junho de 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1xE0eyrFTHzkjeZ4JC4cXr8ZswUKG_IFF/view?usp=drive_link. Acesso em: 5 nov. 2024.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade. Democracia, Justiça social e Cultura do silêncio em Paulo Freire: Carta Pedagógica à Maioria Minorizada pelo sonho possível de acesso à Pós-Graduação *Stricto sensu*. *In*: PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade; MARCELINO, Bruno César Alves; ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SANTANA, Sarah Carime Braga; GUIMARÃES, Walkyria Chagas da Silva Santos. (Orgs.). **Refletindo Processos de Epistemicídio na Educação**: Reconhecendo Saberes e Engenhosidades. Foz do Iguaçu, PR: CLAE e-Books, 2023d. PDF. p. 18-29. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/112>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade; FERREIRA, Rose Mari. Para além de ferramenta analítica: nossa parceria começou ao falarmos sobre interseccionalidade. *In*: Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 24. 2023, Bagé. **Anais** [...]. Bagé, RS: Unipampa, 2023. 4 a 5 de maio de 2023. ISSN: 2176-3569. Disponível em: <https://editora.vecher.com.br/index.php/vel/catalog/book/45>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade; FERREIRA, Rose Mari. Carta Pedagógica a Paulo Freire de um professor-formador em formação permanente. *In*: Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 25. 2024, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2024. 12 a 14 de dezembro de 2024. ISBN: 978-85-7150-119-5. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/kfqsfl/kfey/#p=3>. Acesso em: 9 out. 2025.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade; MARCELINO, Bruno César Alves; ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SANTANA, Sarah Carime Braga; GUIMARÃES, Walkyria Chagas da Silva Santos. (Orgs.). **Refletindo Processos de Epistemicídio na Educação**: Reconhecendo Saberes e Engenhosidades. Foz do Iguaçu, PR: CLAE e-Books, 2023. PDF. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/112>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade. Modo de narrar experiências de pesquisa-VIDA-formação: carta-memória como dispositivo de documentação narrativa. *In*: ASENSI, Felipe. (Org.). **Olhares plurais da educação**. Deerfield Beach, Flórida, USA: Pembroke Collins, 2023a. p. 144-158.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade; OLIVEIRA, Daniel Amâncio de. *Bichaspretas periféricas* em diálogo: Cartas Pedagógicas como documentação narrativa de experiências na Pós-Graduação. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 689–714, 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/19147>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade; OLIVEIRA, Daniel Amâncio. Cartas Pedagógicas entre bichas pretas periféricas na Pós-Graduação. *In*: PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade; CAPRA, Carmen Lúcia; ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; FERREIRA, Rose Mari. (Org.). **Representatividade, miscigenação e branquitude em Artes e na Educação**. Deerfield Beach, Flórida, USA: Pembroke Collins, 2024. p. 131-152.

PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade. PIBID e Residência Pedagógica como formação contínua: relato de experiências de um professor formador. *In*: ASENSI, Felipe. (Org.). **Fases da produção acadêmica**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021. p. 600-614.

PEREIRA-SMITH, Daniele Esteves. **Correspondências científicas como uma relação didática entre história e ensino de matemática: o exemplo das cartas de Euler a uma princesa da Alemanha**. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN, 2014.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades em formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: TRIOM, 2003.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, p. 532-547, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4065>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário: organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**. v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011. Disponível em: <https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/1205>. Acesso em: 13 mar. 2025.

PROENÇA-JÚNIOR, Domício; SILVA, Édison Renato. Contexto e processo do Mapeamento Sistemático da Literatura no trajeto da Pós-Graduação no Brasil. **Transinformação**, Campinas, 28(2), p. 233–40, mai./2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2318-08892016000200009>. Acesso em: 3 set. 2024.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Singularsocial. *In*: REIS, Graça Regina Franco da Silva; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patricia. **Dicionário de**

Pesquisa Narrativa. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022. p. 333-341.

RIBEIRO, Tiago. Carta mínima para investigadores minúsculos. **Revista de Educación.** 9(21), v.2, p. 97-110, 2020. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4577. Acesso em: 18 out. 2023.

RICŒUR, Paul. **A metáfora viva.** São Paulo: Editora Loyola, 2000.

RICŒUR, Paul. **O si-mesmo como outro.** 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

RICŒUR, Paul. **Tempo e narrativa:** 1. A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

RICŒUR, Paul. **Tempo e narrativa:** 2. A configuração do tempo na narrativa de ficção. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

RICŒUR, Paul. **Tempo e narrativa:** 3. O tempo narrado. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTA ANNA, Jorge. Mapeamento sistemático na base de dados em ciência da informação: periódicos científicos em discussão. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**, 12:1, p. 68-79, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/7296>. Acesso em: 11 mai. 2024.

SICARDI-NAKAYAMA, Bárbara. Apresentação: O NEPEN como princípio e ocasião para o diálogo entrecruzado, espaço para a escrita de si e de processos de construção de sujeitos pesquisadores na abordagem (auto)biográfica. *In*: SICARDI-NAKAYAMA, Bárbara; BRITO, Sol Silva; MORAIS, Joelson de Sousa; VIEIRA, Juliana. (Org.). **Diálogos entrecruzados, modos de narrar e pesquisa-vida-formação.** Curitiba: CRV, 2022. p. 13-18.

SICARDI-NAKAYAMA, Bárbara. **Relatório de Estágio Pós-Doutoral:** O Pibid na trajetória profissional dos formadores de professores, 2018. 25 p.

SILVA, Aldenora Pena da. **Cartas para Amazônia: Convergências entre saberes locais e Ensino Superior.** 2023. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior) - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2023.

SILVA, João Antônio da. **A experiência de um professor e o processo de construção da disciplina “Projetos Mecânicos” na ETEC de Ilha Solteira.** 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Ilha Solteira/SP, 2021.

SILVA, Juliana Vieira da. **Narrativas do cotidiano (per)formativo: a escrita de**

cartas como modo de dizer-ser. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP, 2020.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **A experiência da escrita no espaço virtual – a voz, a vez, uma conquista talvez.** 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. 1. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2016. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. e amp.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SUÁREZ, Daniel H. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas: Indagación-Formación-Acción entre docentes. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs.). **Invenções de Vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 181-204.

TARDAN, Denise Lima. **Cara carta: (co)respondências de uma professora.** 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMBOLATO, Mário Augusto; SANTOS, Manoel Antônio dos. Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI): fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. **Rev. abordagem gestalt**, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 293-304, dez. 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v26n3/v26n3a06.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

VELOSO, Rafael Campos. A “jornada da interpretação”: das narrativas biográficas aos contos biográficos. *In*: RUBIO, Katia; ALMEIDA, William Douglas de. (Org.). **Narrativas biográficas no esporte:** reflexões e aplicação. São Paulo: Laços, 2022. p. 15-28.

VELOSO, Rafael Campos; RUBIO, Katia. Objetos Biográficos: tempos vivos para narrativas. *In*: RUBIO, Katia. (Org.). **Narrativas biográficas:** da busca à construção de um método. São Paulo: Laços; São Paulo: Képos, 2016. p. 229-242.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 75-76.

VIEIRA, Adriano. **Eixos significantes**: ensaios para um currículo da esperança na escola contemporânea. Brasília: Universa, 2008.

ZIMMER, Rosane Oliveira Duarte. **Registro reflexivo do agir e do pensar de um grupo encantadamente comprometido com a proposta curricular transformadora**. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, 2004.