

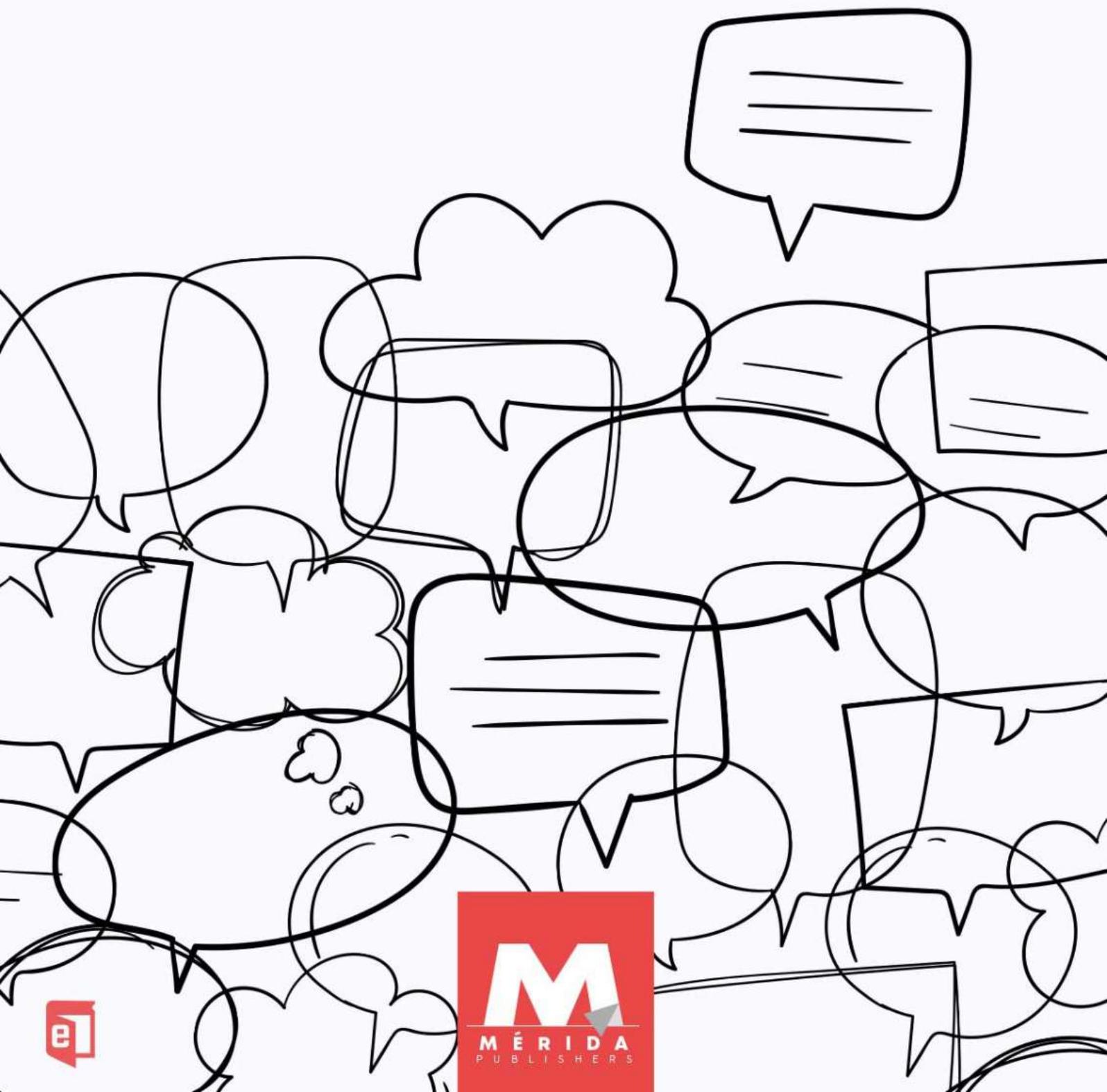
ORGANIZADORAS:

Joelma Fernandes de Oliveira

Tamiris Machado Gonçalves

# *Stricto Sensu:*

pesquisa, vivências e memórias



**ORGANIZADORAS:**

Joelma Fernandes de Oliveira  
Tamiris Machado Gonçalves

# *Stricto Sensu:* pesquisa, vivências e memórias

Canoas  
**2025**



**Stricto Sensu: pesquisa, vivências e memórias**

© 2025 Mérida Publishers

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2>

**Organizadoras**

Joelma Fernandes de Oliveira

Tamiris Machado Gonçalves

**Adaptação da capa e desenho gráfico**

Luis Miguel Guzmán



Canoas - RS - Brasil

[contact@meridapublishers.com](mailto:contact@meridapublishers.com)

[www.meridapublishers.com](http://www.meridapublishers.com)

Todos os direitos autorais pertencem a Mérida Publishers. A reprodução total ou parcial dos trabalhos publicados, é permitida desde que sejam atribuídos créditos aos autores.



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

S917 Stricto Sensu [livro eletrônico] : pesquisa, vivências e memórias / Organizadoras Joelma Fernandes de Oliveira, Tamiris Machado Gonçalves. – Canoas, RS: Mérida Publishers, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84548-31-2

1. Educação. 2. Formação profissional. 3. Pós-graduação.  
I. Oliveira, Joelma Fernandes de. II. Gonçalves, Tamiris Machado.  
CDD 379.154

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

## Apresentação

A Educação Superior em nível *stricto sensu* viabiliza conhecimento e habilidades específicos em determinada área, ampliando a formação geral recebida na graduação e verticalizando os cenários de atuação em relação aos objetos de estudo colocados em análise. Isso traz aprofundamento a linhas de pesquisa, teorias e perspectivas metodológicas, levando à produção e à disseminação do conhecimento, o que faz mover o campo científico e tecnológico do país.

No capítulo intitulado *Os desafios na articulação entre a prática docente e o desenvolvimento da pesquisa na pós-graduação*, Cíntia Voos Kaspary discute sobre dificuldades e complexidades de trabalhar e cumprir as exigências produtivas da pós-graduação. Já o capítulo intitulado *Pós-graduação e seus mitos: uma reflexão autoetnográfica*, de Éderson da Cruz, apresenta reflexões sobre o ato de “emendar” mestrado e doutorado, mostrando a experiência do autor no percurso da pós-graduação, que durou seis anos.

Movida por seu trabalho com Educação Especial, Lana Cristina Barbosa de Melo, em *A caminhada do mestrado: encontros e despedidas*, conta sua história profissional e de formação, compartilhando o processo de delimitação do objeto de pesquisa e a descoberta das possibilidades teórico-metodológicas para analisá-lo. Quem também aborda os caminhos sobre a origem da pesquisa e as complexidades do objeto é Marcelo de Miranda Lacerda, em *Origens da pesquisa e a construção de um objeto de pesquisa*, texto que nos apresenta sua história de formação docente e como pesquisador acadêmico.

O tema de maternidade perpassa os escritos *A maternidade e o stricto sensu: um relato, uma história*, de Jacinta Ferreira dos Santos Rodrigues; e *Tornei-me leitora, apesar da escola*, de Francisca Lucélia Saldanha de Sá Pereira. Já os capítulos *Curso de doutorado no exterior: algumas reflexões*, de Ana Célia de Oliveira Paz, *Ser/estar na relação com o outro: caminhos para a formação*, de Tamiris Machado Gonçalves e *A narrativa de um percurso formativo: doutorado no Paraguai construído com verbo*

*acreditar*, de Simone Rodrigues Batista Mendes, tocam a discussão da experiência *stricto sensu* no exterior.

*Um olhar sobre as cartas – documentos da pesquisa*, de Raquel Cardoso Frazão, e *Da escola à universidade: um relacionamento substancial com a política linguística*, de Darlise Vaccarin Fadanni, nos conduzem à reflexão sobre como a escolha das temáticas de pesquisa pode estar atrelada às práticas docentes e às histórias de vida das pesquisadoras, reverberando frutos em seu entorno social e profissional.

O texto *Caminhos de pesquisa: relatos*, de Maria das Dores Frazão, apresenta mulheres diretoras de Grupos Escolares. Já Roseli Bernardo Silva dos Santos, em *Síntese das memórias docente e formação acadêmica*, focaliza sua história com a questão indígena como objeto de investigação.

Como a trajetória de formação é a combinação de elementos institucionais e pessoais, de modo que a mesma grade curricular pode não reverberar da mesma maneira em cada pessoa, porque todo ser é único e passa de modo diferente por aquilo que vive, ao longo deste livro, o leitor irá encontrar diferentes perspectivas sobre a experiência vivida no *stricto sensu*. Desejamos que os textos aqui apresentados contribuam para a reflexão dos temas abordados e motivem à formação.

Boa leitura!

As organizadoras

## **Autores**

### **Darlise Vaccarin Fadanni**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL) pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual e Municipal em Santa Catarina – SC.

### **Cíntia Voos Kaspary**

Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS). Professora Adjunta II de Língua Francesa e Ensino (UFBA).

### **Éderson da Cruz**

Graduado em Letras (Unisinos, 2010) e Pedagogia (UFRGS, 2020), com diversas especializações, incluindo Gestão Escolar (Faculdade São Luís, 2018), Neuropsicopedagogia, Fonoaudiologia Educacional e Psicomotricidade (FAMART, 2023). Mestre (2015) e doutor (2019) em Educação pela Unisinos.

### **Lana Cristina Barbosa de Melo**

Doutora em Educação pela UFAM, Mestre em Educação pela UERR e especialista em Docência do Ensino Superior (UFRJ) e Educação Profissional e Tecnológica. Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e Administração Escolar pela UEPA. Atuou como vice-líder do grupo de pesquisa em formação de professores com base na psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, e como vice-coordenadora da ANFOPE/RR (2001-2003). Docente do IFRR, leciona em cursos superiores disciplinas como Psicologia da Educação, Educação Especial e Inclusiva, LIBRAS, e Educação de Dotados. Tem experiência em temas como educação inclusiva, currículo, surdez e concepções educacionais.

### **Jacinta Ferreira dos Santos Rodrigues**

Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Roraima-UFRR, Especialização em Língua, Linguística e Literatura- Faculdades Integradas de Patos-FIP, Graduação em Letras - Faculdades Integradas de Patos (2007). É Professora EBTT (língua portuguesa) do Instituto Federal da Paraíba, Campus Cajazeiras. Tem experiência na área da Educação, bem como na gestão de Unidades Educativas.

### **Ana Celia de Oliveira Paz**

Pedagoga, escritora, pesquisadora, professora universitária e doutora em Ciências da Educação pela UEPY - (REV. Universidade de Uberaba/MG). Mestre em Educação (Universidad Alcalá de Henares, Espanha) e especialista em Gestão Escolar. Atuou como Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Estácio-RR) e professora de Didática do Instituto Superior de Educação. Atualmente, é Coordenadora Estadual do Programa Nacional de Equidade -PNEERQ (CONSED-SEED RR) e consultora da UNDIME/RR na implementação da BNCC e do DCRR (Anos Iniciais). Atua na formação continuada de profissionais da educação e em serviços técnico-educacionais, com experiência em gestão pública, formação de recursos humanos e práticas pedagógicas.

### **Marcelo de Miranda Lacerda**

Doutor em Educação pela UNISINOS/RS e Mestre em Ciências da Educação com ênfase em Tecnologias Educativas pela UTAD/Portugal (revalidado pela UFMG). Graduado em Ciências Contábeis e Letras Espanhol pela Universidade Estadual de Montes Claros. É professor EBTT do IFNMG - Campus Pirapora, docente permanente do ProfEPT/IFNMG e colaborador do PPGE/Unimontes. Membro de grupos de pesquisa como GPe-dU (Educação Digital/UNISINOS) e estudos hispânicos (UFRN). Atua em Educação a Distância, letramento digital, formação de professores, língua espanhola, gamificação, tecnologias e mídias sociais.

### **Tamiris Machado Gonçalves**

Doutora em Letras (PUCRS). Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (PPGEL/UFFS). Bolsista PNPd/CAPES.

### **Simone Rodrigues Batista Mendes**

Doutora em Ciências da Educação (Universidad Evangélica del Paraguay) e Mestre em Educação (Universidad de Alcalá). Graduada em Letras com habilitação em Português e Francês. Coordena o curso de Pedagogia Intercultural Indígena (PARFOR/UFRR) e o Fórum Estadual de Educação de Roraima. Atua em gestão educacional, avaliação institucional e formação de professores indígenas e não indígenas, com experiência em docência da Educação Infantil ao Ensino Médio.

### **Maria das Dores Frazão**

Professora da Universidade Federal do Maranhão. Possui Licenciatura em Pedagogia (2005), Mestrado em Educação (2009) e Doutorado em Educação (2018). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Integra a equipe do Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão - NEI/UFMA.

**Raquel Frazão**

Possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Língua Espanhola e Portuguesa. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

**Francisca Lucélia Saldanha de Sá Pereira**

Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Estadual Cearense. Orientadora da Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM) da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 11/Jaguaribe-CE). Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

**Roseli Bernardo Silva dos Santos**

Doutora em Ciências Sociais pela Unisinos, Mestra em Ciências da Educação Superior pela Universidad Camilo Cienfuegos (Cuba) e especialista em Metodologia do Ensino Superior (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio-MG). Graduada em Geografia (UEPB) e Bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia Social (UFRR). Professora do Instituto Federal de Roraima e docente permanente do Mestrado em Educação da UERR e IFRR. Atua em temáticas relacionadas aos povos indígenas, processos educacionais escolares e estudos sobre comunidades indígenas citadinas e aldeias no extremo norte amazônico.

## Índice

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>11</b>
<b>Os desafios na articulação entre a prática docente e o desenvolvimento da pesquisa na pós-graduação</b>	
Cíntia Voos Kaspary	
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>22</b>
<b>Pós-graduação e seus mitos: uma reflexão autoetnográfica</b>	
Éderson da Cruz	
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>32</b>
<b>A caminhada do mestrado: encontros e despedidas</b>	
Lana Cristina Barbosa de Melo	
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>44</b>
<b>Origens da pesquisa e a construção de um objeto no <i>Scripto Sensu</i></b>	
Marcelo de Miranda Lacerda	
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>54</b>
<b>A maternidade e o <i>stricto sensu</i>: um relato, uma história</b>	
Jacinta Ferreira dos Santos Rodrigues	
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>65</b>
<b>Tornei-me leitora apesar da escola</b>	
Francisca Lucélia Saldanha de Sá Pereira	
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>78</b>
<b>Curso de doutorado no exterior: algumas reflexões</b>	
Ana Celia de Oliveira Paz	

**CAPÍTULO 8 ..... 91**

**Ser/estar na relação com o outro: caminhos para a formação**

Tamiris Machado Gonçalves

**CAPÍTULO 9 ..... 103**

**A narrativa de um percurso formativo: doutorado no Paraguai construído com verbo acreditar**

Simone Rodrigues Batista Mendes

**CAPÍTULO 10 ..... 119**

**Um olhar sobre as cartas – documentos da pesquisa**

Raquel Cardoso Frazão

**CAPÍTULO 11 ..... 131**

**Da escola à universidade: um relacionamento substancial com a política linguística**

Darlise Vaccarin Fadanni

**CAPÍTULO 12 ..... 143**

**Caminhos de pesquisa: relatos**

Maria das Dores Frazão

**CAPÍTULO 13 ..... 159**

**Síntese das memórias docente e formação acadêmica**

Roseli Bernardo Silva dos Santos

---

## Os desafios na articulação entre a prática docente e o desenvolvimento da pesquisa na pós-graduação

Cíntia Voos Kaspariy

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c1>

### 1. MEU PERCURSO DE FORMAÇÃO

Sempre temi o poder limitante das certezas, mas não pude fugir de uma que começou a me perseguir aos três anos de idade: eu tinha total e absoluta convicção de que me tornaria professora quando crescesse. Em um país em que a docência é vista como uma profissão desvalorizada, desmerecida e desprestigiada<sup>1</sup>, não foi com enorme alegria que meus pais, amigos e familiares acolheram esse meu intenso desejo. Apesar dos muitos conselhos, relatos desanimadores e pedidos insistentes, não conseguiram me dissuadir: na minha cabeça estava tudo planejado, imaginado e concretizado.

Infelizmente, minha saída do interior foi inevitável, pois naquela época o ensino universitário era apenas privado e o preço estava fora das possibilidades financeiras de minha família<sup>2</sup>. Foi com essa ideia em mente que saí do interior e busquei na universidade pública em Porto Alegre os subsídios necessários para realizar meu grande sonho.

A alegria de ter conseguido ingressar na universidade federal foi rapidamente substituída por um sentimento de forte decepção, logo após meu ingresso no curso de

---

<sup>1</sup> Segundo Weber e Vergani (2010), além disso, os professores ainda sofrem com uma proliferação de doenças ocupacionais e com a violência urbana, cada vez mais presente nos ambientes escolares.

<sup>2</sup> A criação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) foi em 2001 e a chegada de alguns *campi* na minha região foi ainda mais tarde, em 2003 (informações cf. *site* da UERGS).

Licenciatura em Letras – Português e Língua Moderna no ano de 2003<sup>3</sup>. A realidade era muito diferente do que eu havia imaginado. Ao perceber que poucos dos meus colegas partilhavam o mesmo fervor pela docência, o meu primeiro sentimento foi de tristeza. Na maioria dos casos, a busca pelo curso de Letras estava relacionada aos mais diversos interesses. Muitos queriam desenvolver seu lado pesquisador, escritor, jornalista e a docência era uma das últimas opções, somente colocada em prática em caso de que tudo o mais desse errado.

No terceiro semestre da Licenciatura, quando optei pela língua francesa, encontrei nessa nova perspectiva a verdadeira razão da minha graduação. Os obstáculos do aprendizado de uma língua do zero na idade adulta foram realmente instigantes nesse momento da minha formação. Se por um lado me sentia amedrontada por conta de todos os percalços desse caminho, sentia-me também desafiada pela descoberta desse novo mundo.

O contato com uma nova cultura e com uma língua totalmente desconhecida foi uma experiência muito profunda, capaz de me fazer repensar e reconstruir meus aprendizados e experiências até aquele momento. Estabeleci uma forte relação afetiva com a língua francesa. Assim, meu desejo não era apenas ser professora, mas me tornar professora de francês.

Poderia falar sobre todos os ensinamentos linguísticos ou didático-pedagógicos, no entanto, não posso deixar de falar sobre minhas primeiras professoras de francês. Essas profissionais demonstraram desde o primeiro dia de aula o quanto nosso aprendizado também tem relação com os laços afetivos estabelecidos, evidenciando o fato de que de nada vale todo o conhecimento técnico disponível, se não somos capazes de construir uma relação de confiança entre professor-aprendiz<sup>4</sup>.

Um ano depois de iniciar meus estudos de francês, tive a oportunidade de começar a ensinar essa língua em projetos sociais desenvolvidos pela Universidade e pela prefeitura municipal de Porto Alegre. Realmente, minhas escolhas faziam sentido

---

<sup>3</sup> Quando ingressei no curso de Letras (2003), não era necessário a escolha da língua estrangeira que seria estudada. Essa escolha poderia ser realizada até o terceiro semestre do curso.

<sup>4</sup> Para aprofundar essa questão da motivação no ensino-aprendizagem de línguas, consultar Arnold (2006). Sobre a relação entre professor-aprendiz, consultar Defays (2015).

e pude finalmente experimentar a sensação de entrar em sala de aula como professora de francês.

Após a conclusão de minha graduação, tive a oportunidade de morar um ano na França<sup>5</sup>, por conta de minha participação no Programa de Assistentes Brasileiros de língua portuguesa na França durante um ano escolar. A obtenção dessa bolsa representou uma oportunidade de experiência profissional e pessoal inigualável, a vivência em um país estrangeiro teve um enorme impacto em minha vida.

Por mais irônico que isso possa soar, essa vivência melhorou muito a compreensão da minha realidade no Brasil. No meu retorno, a continuidade de minha formação parecia algo natural, uma vez que as exigências profissionais e até mesmo pessoais deram esse direcionamento à minha carreira. Sentia muita necessidade de me preparar cada vez mais e melhor para entrar em sala de aula, como uma forma de retribuir por todas as oportunidades recebidas até o momento.

Quando iniciei o Mestrado, já tinha uma experiência docente de dois anos: um ano letivo como professora de português na França e um ano de professora de Francês Língua Estrangeira – FLE em contexto universitário no Brasil. Minha carga horária em sala de aula era bastante intensa. Atuava em dois centros de língua universitários e atendia a diversos alunos particulares em uma sala que dividia com algumas colegas. Essas três frentes de trabalho representavam uma carga de mais de 40 horas semanais, contando as horas em sala de aula, as preparações de aulas, as correções de trabalhos, entre outras tarefas comuns na vida de todos nós professores.

Ao contrário do que imaginei, não foi nada fácil dar continuidade à minha formação. Se até aquele momento os malabarismos diários com o tempo tinham me permitido conciliar graduação e docência sem maiores complicações, a partir dali isso não foi mais possível. Além do cansaço cada vez maior, outros fatores foram me desmotivando e fazendo com que eu questionasse se esse era mesmo o melhor caminho

---

<sup>5</sup> O objetivo geral do Programa é oferecer a oportunidade de familiarização com a língua e a cultura francesas a estudantes brasileiros, levando aos estabelecimentos escolares a autenticidade de sua língua e a riqueza de sua cultura. Os assistentes brasileiros se beneficiam do *status* de funcionários temporários do Estado francês durante sua estadia de um ano letivo na cidade francesa designada. (Informações cf. *site* da Embaixada Francesa no Brasil).

a ser trilhado. Por muitas vezes, achei que meu espaço não era na academia, apesar de saber o quanto era importante que eu continuasse.

Apesar dos percalços, o desenvolvimento de minha dissertação demonstrou o quanto minha experiência como docente foi importante para que eu fosse capaz de desenvolver um trabalho realmente relevante, capaz de demonstrar esse dialogismo entre prática e teoria. Minha dissertação teve origem na análise dos dados coletados durante um curso de leitura de francês em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) desenvolvido por mim e oferecido pelo Núcleo de Ensino e Extensão (NELE) da UFRGS.

Nesse trabalho, dediquei minhas pesquisas à busca de tarefas e ferramentas desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que oportunizassem letramentos em FLE. Nesse escopo, discuti a utilização pedagógica de ferramentas disponíveis na Internet no desenvolvimento da compreensão escrita em FLE. Posso afirmar de forma segura que consegui cumprir meu principal objetivo do mestrado: produzir uma reflexão que fosse significativa na prática de ensino de futuros colegas, pois mesmo ao final do meu mestrado, em 2012, o curso de leitura de francês continuou sendo oferecido por mais um ano, demonstrando sua importância para os alunos de extensão da Universidade.

Durante três anos, decidi ficar um tempo afastada da vida acadêmica. No entanto, meu espírito inquieto, alimentado por situações vividas no cotidiano de docência em FLE, fez com que eu voltasse aos estudos. Dessa forma, estabeleci que meu doutorado seria dedicado a algo que sempre foi lacunar na minha formação: o uso do dicionário, o que me impulsionou a continuar meu percurso acadêmico no campo da Lexicografia.

Ao mesmo tempo que o dicionário esteve presente em diversos momentos de meus estudos universitários, permaneceu a impressão de não saber exatamente como seu uso poderia ser realizado e quais as atividades mais adequadas ao seu emprego como ferramenta pedagógica. Durante todo o percurso do doutorado, muitas foram as tensões. Muitos foram os desafios, mas não desisti. Não me permiti renunciar, ainda que muitos fossem os dias em que me questionasse – e ainda me questione – se todos esses percalços pelos quais passamos durante a pós-graduação são realmente necessários na construção de nossa formação.

Neste breve relato, pretendo compartilhar algumas dificuldades que pude observar ao longo de meu percurso acadêmico, para que juntos possamos refletir sobre a importância da construção de uma relação equilibrada entre prática pedagógica e pesquisa, dois elementos complementares, a meu ver. Isso porque de nada vale uma teoria que não represente alguma melhoria em sua aplicação.

Da mesma forma, de nada adianta o desenvolvimento de práticas inovadoras em sala de aula sem que elas sejam compartilhadas, gerem novas reflexões e possam beneficiar outros professores. Em artigo recente, Barros *et al.* (2020) observam:

O professor, enquanto mediador do conhecimento científico com vistas a possibilitar em seus alunos a apropriação das máximas qualidades humanas deve ser formado em condições que lhe possibilitem o desenvolvimento do raciocínio crítico acerca do seu trabalho, para poder direcioná-lo conforme a lógica dialética visando a transformação do quadro social vigente ao invés de adaptar-se ao que está posto pela ideologia dominante (Barros *et al.*, 2020, p. 317).

Esta reflexão é organizada em torno de três tópicos que considero como um ponto de partida no exame das principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais docentes que buscam uma continuidade na sua qualificação, seja por exigências institucionais, seja por vontade pessoal.

Cabe aqui ressaltar que o contexto representado neste texto foi traçado a partir de minhas experiências pessoais, o que pode não refletir a realidade vivida por muitos docentes. A minha principal intenção é despertar uma discussão sobre o assunto para que se possa de alguma forma promover uma ressignificação da relação entre prática docente e pesquisa no contexto acadêmico.

## **2. DIFICULDADE 1: AS EXIGÊNCIAS PRODUTIVAS DURANTE A PÓS-GRADUAÇÃO**

Todos aqueles que decidem trilhar o caminho acadêmico têm consciência de que terão que demonstrar de alguma forma os aprendizados desenvolvidos ao longo desse ciclo. Participações em eventos, publicações de artigos ou livros, participações em bancas de defesa, organizações de eventos, revisões de textos são algumas das ações que fazem parte do cotidiano do pós-graduando. Nada mais natural, uma vez que esse é um dos maiores objetivos dessas formações, uma maior aproximação desses alunos

com os ambientes, as rotinas e as atividades diretamente relacionados ao meio acadêmico.

A grande dificuldade que observo nesse processo é a quantidade de produções exigidas, pois, ao levarmos em conta apenas o critério quantitativo, a qualidade fica de lado como coadjuvante da história. As publicações devem ser constantes e numerosas, sem que seja dada a devida importância à relevância das questões tratadas, isso fica para ser pensando depois, em segundo plano. Além disso, há uma outra questão muito grave ligada à produtividade: onde publicar? As revistas não são tão numerosas e aquelas que contam com uma reputação melhor demandam tempo de espera longo, até mesmo para fornecer os pareceres de apreciação.

Na verdade, deparamo-nos com um grande dilema numérico, ampliado pelas políticas avaliativas em vigor, nas palavras de Triane e Telles (2019, s./p.): “Esse cenário é reforçado com as políticas de avaliação da CAPES<sup>6</sup>, na qual os pesquisadores precisam acumular pontos para se manter na pós-graduação, mas não podem produzir em periódicos menos qualificados porque há um limite”. Nesses termos, é necessário que se faça uma reformulação, inicialmente, nos critérios avaliativos dos cursos de pós-graduação. Associada a essa ação, é necessária uma boa dose de bom senso e espírito crítico por parte dos alunos e professores de cursos de *stricto sensu* para que a produtividade reflita verdadeiramente em melhorias sociais, com trabalhos estreitamente ligados às demandas sociais mais iminentes.

### **3. DIFICULDADE 2: GRANDE VOLUME DE CARGA HORÁRIA DOS PROFISSIONAIS DOCENTES**

Não é uma grande novidade o fato de que o trabalho dos professores não termina em sala de aula. A preparação de materiais didáticos, a integração das novas tecnologias para tornar suas aulas mais atrativas, o grande volume de leitura sobre diferentes assuntos, a coleta de materiais na internet, são apenas algumas das inúmeras tarefas com as quais os professores se deparam no seu cotidiano. Sem falar de todas as rotinas burocráticas que devem ser realizadas: controle de presenças, relatórios de

---

<sup>6</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

atividades, correções e registros de avaliações, enfim, seria possível elencar um grande número de atividades sem nenhuma dificuldade.

No contexto universitário, temos dois cenários muito distintos. Na iniciativa privada, a maior parte dos professores, principalmente no caso da língua estrangeira, é contratada como horista, ou seja, os professores são pagos com base na quantidade de horas semanais passadas em sala de aula. Nesse regime de trabalho, há um grande número de horas em sala de aula e, conseqüentemente, fora dela também, porém é pago apenas o trabalho presencial – o que por si é problemático por desconsiderar a característica da profissão: tempo de trabalho extraclasse, seja com preparação das aulas, seja com correção daquilo que é dado.

Assim, é inegável o desgaste físico e mental dos profissionais docentes ao final de uma jornada, por vezes passada inteiramente em sala de aula, com curtos intervalos. Nessas condições, o desenvolvimento de pesquisas e de atividades para além do trabalho de aula torna-se praticamente impossível, não há nenhum tipo de engajamento por parte dos professores, cada vez mais desmotivados e esgotados, além do sentimento de desvalorização de seus esforços, uma vez que esses projetos desenvolvidos fora de sala de aula são vistos como atividades não remuneradas e por vezes sem o menor reconhecimento.

Na universidade pública, o cenário é completamente diferente. O corpo docente tem uma maior possibilidade de dividir seu tempo entre sala de aula e pesquisa, pois conta com uma divisão de carga horária muito mais equilibrada, o que forma um abismo entre os professores que integram um ou outro sistema. No entanto, nem tudo são flores no sistema público de ensino. Nas palavras de Sanches e Gama (2016):

As exigências da escolarização e inserção profissional em uma sociedade competitiva e de evolução acelerada afetam a escola com um conjunto cada vez mais alargado de funções e exige do professor resposta às aspirações educativas. Concretamente, porém, o que geralmente encontramos em nossas salas de aulas são recursos ultrapassados, burocracias e metodologias que não dão conta de favorecer a autonomia, criticidade e criatividade dos educandos e profissionais envolvidos em suas atividades diárias (Sanches; Gama, 2016, p.160).

Como fica claro na fala desses autores, se na iniciativa privada sobram recursos tecnológicos, salas de aula equipadas e rotinas de trabalho simplificadas, no ensino

público muitas iniciativas esbarram na falta de recursos disponíveis e na enorme quantidade de processos burocráticos pelos quais todas as atividades do corpo docente devem ser submetidas.

#### **4. DIFICULDADE 3: DESVALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Por mais de dez anos trabalhei na iniciativa privada e posso dizer que no caso do professor de línguas, particularmente, esse terceiro aspecto é muito verdadeiro. Muitas vezes, alguém que tenha vivido em algum país estrangeiro por algum tempo é mais valorizado como professor de línguas do que um professor de formação que nunca tenha saído do Brasil. Na maior parte das vezes, no primeiro caso, esses profissionais não possuem nenhum preparo didático e/ou pedagógico, seu grande e único diferencial é conhecer muito bem a cultura e as particularidades da língua ensinada.

Não quero por conta dessa observação desmerecer os conhecimentos desenvolvidos durante uma experiência vivida no exterior, pelo contrário, acredito que seja uma das vivências mais enriquecedoras na vida de uma pessoa. Porém, o fato de ter vivido novas experiências, descoberto uma nova cultura, não prepara um indivíduo para atuar profissionalmente como professor.

Dominar uma língua não faz com que você seja capaz de ensiná-la e isso funciona com a maior parte dos conhecimentos, é preciso um bom preparo para que possamos desenvolver técnicas e estratégias eficazes de ensino-aprendizagem. Refiro-me especificamente aos conhecimentos ligados às diferentes formas de aprendizado, ao domínio de diferentes estratégias para o desenvolvimento de competências orais e escritas, aos preparos técnico, teórico e psicológico necessários para que seja possível compreender as diferentes necessidades e dificuldades de cada um dos alunos<sup>7</sup>.

#### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme minha proposta inicial, busquei demonstrar a partir de minhas experiências pessoais e de algumas observações de outros autores, as dificuldades na

---

<sup>7</sup> Para mais detalhes sobre a história da formação do professor de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, consultar Leffa (1999).

conciliação entre práticas pedagógicas e a pesquisa. Ainda que seja necessário muito trabalho e esforço para enfrentar esses desafios, as recompensas são extremamente compensadoras, uma vez que nos auxiliam a repensar nossas atitudes como professores e como alunos. Na verdade, tenho a convicção de que nenhum professor deveria jamais deixar de ser aluno em algum momento na vida, uma vez que a experiência de nos colocarmos como eternos aprendizes é o que nutre nossa prática como professores.

No caso dos professores do FLE, a formação continuada é muito difundida por conta de ações realizadas pela Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF), associações de professores no âmbito estadual e alianças francesas, por meio de recursos do governo francês ofertados pela Embaixada Francesa no Brasil. Entre essas diferentes ações, é possível citar as jornadas de formação pedagógica, as plataformas com cursos gratuitos para professores, os congressos mundiais e nacionais, as bolsas de formação, as possibilidades de viagens à França, entre outras<sup>8</sup>. Apresentado esse exemplo, quero dessa forma reforçar como uma vida associativa mais dinâmica pode atuar como fator motivador na continuidade da formação docente, haja vista a importância de diferentes possibilidades de prática da língua e do desenvolvimento de novas competências e habilidades.

Formações, sejam elas mais pontuais, como as citadas acima, sejam formações de mais fôlego como pós-graduações *stricto sensu*, auxiliam na reflexão da prática docente, sendo possível repensá-la ou aprimorá-la. Com essa visão, encerro meu texto com um pequeno trecho de uma carta escrita por Freire (2001) aos professores:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante (Freire, 2001, s/p).

Em suma, procurei, ao longo do texto, explorar a complexa interação entre práticas pedagógicas e pesquisa, destacando tanto os desafios quanto as recompensas dessa jornada. Embora a integração entre teoria e prática exija um esforço significativo, os benefícios são evidentes na evolução contínua do ensino e no aprimoramento

---

<sup>8</sup> Informações conforme o *site* da Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF).

profissional. Dessa forma, reitero que a formação constante é fundamental para qualquer educador e a experiência de se manter como um aprendiz perpétuo é o que verdadeiramente enriquece a prática docente.

## REFERÊNCIAS

ARNOLD, J. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère. **ÉLA – Études de Linguistique Appliquée**, v. 4, n. 144, p. 407-425, 2006. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm> . Acesso em: 25 jul. 2020.

BARROS *et al.* A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305-318, jan./mar. 2020.

DEFAYS, J-M. (Colaboração de Sarah Deltour). **Le français langue étrangère et seconde – Enseignement et apprentissage**. Bélgica: Mardaga, 2015.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES DE FRANCÊS. **Accueil**. Disponível em: <https://www.fbpf.org.br/>. Acesso em: 13 set. 2024.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, s./p., mai./ago. 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013). Acesso em: 14 set. 2024.

KASPARY, C. V. **Percursos de Leitura em FLE a Distância**. 2012. Dissertação (Mestrado em Aquisição de Língua Estrangeira). Instituto de Letras – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MINISTÈRE DE L'EUROPE ET DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES. Embaixada da França no Brasil. **Assistentes brasileiros de língua portuguesa na França – Ano letivo 2024-2025**. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/Assistentes-brasileiros-de-lingua-portuguesa-na-Franca-Ano-letivo-2020-2021> . Acesso em: 14 set. 2024.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

SANCHES, A.P.R.; GAMA, R.P. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. **Laplage em Revista**, Sorocaba, n. 3, v. 2, p. 149-162, set./dez. 2016.

TRIANE, F. da S.; TELLES, S. de C. C. A pós-graduação stricto sensu em educação física no Rio de Janeiro: desafios para a formação acadêmica e produção científica a partir das possibilidades de publicação. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, s./p., dez.

2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2448-24552019000100245&script=sci\\_arttext#B12](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2448-24552019000100245&script=sci_arttext#B12). Acesso em: 24 ago. 2024.

UERGS. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Institucional: Sobre a UERGS**. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/sobre-a-uergs>. Acesso em: 26 ago. 2024.

WEBER, D.; VERGANI, V. A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral. **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPED**, Fortaleza, p. 8807-8823, jun. 2010. Disponível em: [http://www.sinprocaxias.com.br/igc/uploadAr/FileProcessingScripts/PHP/UploadFiles/a\\_profissao\\_de\\_professor.pdf](http://www.sinprocaxias.com.br/igc/uploadAr/FileProcessingScripts/PHP/UploadFiles/a_profissao_de_professor.pdf). Acesso em: 03 mar. 2019.

### **Autora**

Cíntia Voos Kaspary

Universidade Federal da Bahia (UFBA).

---

## Pós-graduação e seus mitos: uma reflexão autoetnográfica

Éderson da Cruz

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c2>

### 1. INTRODUÇÃO

Este texto resulta da reflexão sobre as experiências da realização de um percurso formativo na pós-graduação, resultando de reflexões posteriores, retomando os percursos e percalços do período, quando o autor realizou o que se convencionou chamar de “emendar” o mestrado no doutorado, tendo concluído todo esse processo formativo ao longo de seis anos.

Ao longo desse período, pôde-se constatar a presença de alguns mitos no processo de formação, construídos não se sabe exatamente como, mas que persistem vivos nos espaços acadêmicos, e alimentam motivações e sonhos num processo que, muitas vezes, pode ser bastante doloroso, embora, quase sempre resulte na satisfação de concluir uma pesquisa de pós-graduação e de obter um título de mestre ou doutor.

Diante disso, este texto objetiva desconstruir alguns mitos com os quais tivemos contato nesse percurso, não de modo a desestimular que se faça uma pós-graduação, mas de possibilitar que se reflita sobre esse percurso sobre outros vieses, com o argumento principal de que uma pós-graduação num país como o nosso, nos dias atuais, não se constitui apenas numa vontade, mas num sonho permeado de obstáculos e num posicionamento político contra a anticientificidade vigente em nossos tempos.

O procedimento teórico-metodológico utilizado para a realização desta reflexão, além do cotejo teórico com autores das vertentes dos campos da Educação, dos Estudos Foucaultianos e afins, pode se constituir numa vivência autoral, a qual chamaremos, neste caso, de “autoetnografia”, já que o movimento de escrita nos obriga a voltarmos

ao percurso formativo que nós mesmos vivemos não mais com o olhar de estudantes, mas agora, com um olhar investigativo.

Esta reflexão, por fim, levou-nos a constatar a presença de alguns mitos na pós-graduação, os quais, de alguma forma, alimentam nossa esperança e desespero nesse processo, mas também fazem parte de um contexto cultural mais amplo, que pode ter raízes não somente dentro da academia, mas fora dela, nas formas como se constrói, culturalmente, a imagem ou o estereótipo de um aluno de pós-graduação.

Deste modo, procuraremos abordar alguns dos mitos identificados, refletindo sobre eles de forma leve e bem-humorada, a fim de pensar sobre e contribuir para que aqueles que pretendem cursar uma pós-graduação, seja por sonho ou necessidade, possam encará-los com tranquilidade. Da mesma forma, como última observação, gostaríamos de reforçar que os mitos aqui abordados não podem ser generalizados ou tomados como receitas de todo contexto, mas partem de uma reflexão individual, a partir de vivências coletivas, num determinado contexto, local e historicamente definido.

Este capítulo, em forma de artigo, apresenta três grandes sessões: a presente introdução, o desenvolvimento – onde se discutirá esses mitos com alguns cotejos teóricos – e as conclusões, marcando o fechamento do texto.

## 2. DESENVOLVIMENTO

experiência (ex.pe.ri.ên.cia) sf. 1 Ação ou resultado de experimentar. 2. Habilidade ou conhecimento adquiridos com a prática: experiência de vida/ profissional.

(CALDAS AULETE, 2012, p. 388-389).

Iniciaremos nossa reflexão a partir do conceito de experiência que, a partir dos dicionários lexicográficos de nossa língua (como o Caldas Aulete (2012)), remetem a algo pelo qual passamos e que, de alguma forma, provoca em nós alguma reação sobre.

Quando dizemos que alguém possui experiência de vida, estamos dizendo, antes de tudo, que essa pessoa vivenciou algo, participou de algo, experimentou algo. Sejam boas ou ruins, traumáticas ou não, sabemos que somente podem falar de experiência aqueles que, em algum momento de sua existência, tiveram que passar por elas.

Bondía (2002), em seu clássico e já conhecido texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, realiza uma distinção importante e necessária, no campo da educação especialmente, sobre o que seria experienciar algo. Isso pode ser visto e conferido na célebre passagem em que o autor afirma o seguinte:

Podemos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português, se diria que a experiência é o que “nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Podemos perceber, nas palavras de Bondía (2002), que a experiência pressupõe envolvimento, vivência. Não há possibilidade de se experienciar algo apenas no campo das informações, a não ser que a experiência se dê com as informações. Porém, quando falamos de um contexto e de uma situação significativa, percebemos que não é possível adquirir experiência nos caminhos pelos quais não se tenha andado.

De alguma forma, a experiência está vinculada às percepções que nossos sentidos nos propiciam a partir de situações concretas pelas quais passamos e, no contexto da pós-graduação, acreditamos que essa experiência passa diretamente pela possibilidade de ser um aluno de mestrado ou doutorado.

Foucault, citado por López (2011), também aborda o conceito de experiência. Primeiramente, afirma o autor que considerar a experiência a partir da linha de Pensamento de Foucault pressupõe “[...] considerar os elementos que o compõem e a relação entre eles que se estabelece.” (LÓPEZ, 2011, p. 43).

Para López (2011), a percepção do conceito de experiência foucaultiana não pode ser vista sob os moldes tradicionais que os estudiosos utilizam para delimitar os domínios de sua obra, nas numa visão mais geral, pois

É no interior desta perspectiva mais abrangente que devemos situar a análise do conceito foucaultiano de experiência. Se cada conceito está composto por elementos que, por sua vez podem ser tomados como conceitos, digamos então, que os três motivos em questão (o saber, o poder e a subjetividade) podem ser considerados elementos do conceito de experiência. (LÓPEZ, 2011, p. 43).

Isso nos leva a entendermos que a delimitação do conceito de experiência, numa perspectiva foucaultiana, não está diretamente vinculada a uma ou a outra discussões

que o autor tenha realizado, ao longo de sua vida e de sua “pós-vida” acadêmica, mas que a experiência pode ir sendo delineada a partir das compreensões que se vai construindo sobre as discussões de Michel Foucault.

Edgardo Castro (2009), em seu “Vocabulário Foucault”, também realiza um importante estudo sobre o conceito de experiência, a partir de uma análise profunda da obra foucaultiana. Inicialmente, Castro (2009, s/p) apresenta a experiência foucaultiana como um lugar no qual é necessário descobrir as significações ordinárias. Outra perspectiva analisaria a experiência como um processo de subjetivação – o que, de alguma maneira, se aproxima da experiência discutida por Bondía (2002).

Acreditamos, em linhas gerais, que a experiência da qual estamos falando neste texto esteja mais próxima dessa compreensão, como sendo uma forma de subjetivação inevitável, e dizemos ser inevitável porque, de alguma maneira, só podemos dizer que ela ocorreu porque passamos por ela.

Desta forma, não tratamos de experiência válida, pois toda experiência seria válida porque inevitável, porque, no processo de subjetivação, criou condições de possibilidade para subjetivação, sem que, necessariamente, atribuamos juízo de valor a essa subjetivação ou a essa experiência.

Podemos dizer também que um sujeito considerado experiente em algo tem, na dimensão prática, um subsídio a partir do qual consegue transformar o vivido em algo pensado. Diferentemente, por exemplo, da ação de apanhar informações sobre uma determinada realidade, sem tê-la, necessariamente, presenciado.

Por isso, para este texto, a compreensão da experiência será aquela considerada vivida não apenas no seu âmbito epistemológico, mas também aquela que alterou, interagiu, atravessou e constituiu o cotidiano dos sujeitos envolvidos.

### **3. INTRODUÇÃO**

Como este texto se trata de uma reflexão a partir de uma experiência vivida, apresentaremos alguns pressupostos sobre sua organização e motivações, a fim de serem levados em consideração pelo leitor, para que não seja pego desprevenidamente.

O primeiro dos itens a ser discutido é a noção de verdade. Em nenhum momento, este texto tem a pretensão, por mínima que seja, de mostrar-se como um padrão a ser seguido, como uma receita ou mesmo como um elemento que deve ser considerado abrangente, universalizante ou ainda padronizador das possíveis experiências vividas por um estudante brasileiro de pós-graduação.

Menos ainda, podemos dizer que este texto parte da busca por uma verdade essencial, a fim de avaliar todo um programa específico de pós-graduação como se as experiências vividas por cada estudante desse programa fossem iguais. Foi importante, neste sentido e para a escrita deste material, que se considerasse os envolvimento e afastamentos que realizamos ao longo do curso, a fim de que pudéssemos reconstruir, por meio de uma trajetória narrativa, um relato de experiência maduro e que buscasse ser livre de julgamentos pré-concebidos ou de juízos de valor sobre um curso.

Também é importante mencionarmos que este artigo tem por objetivos principais pensar as trajetórias (im)possíveis no percurso de uma pós-graduação e considerar os limites e potencialidades de se cursar uma pós-graduação no Brasil, a partir de uma análise de limites e potencialidades retomados de uma experiência individual e particular.

Por fim, relatamos que a reflexão, de cunho autoetnográfico, é realizada a partir da retomada de experiências vividas ao longo do percurso de seis anos de pós-graduação (mestrado e doutorado), sendo, dessa forma, uma descrição subjetiva e marcada pela visão de mundo do autor.

#### **4. PROCESSOS METODOLÓGICOS: CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES)**

Metodologicamente, este trabalho constitui uma reflexão e análise do período da pós-graduação, conforme já mencionado. A reflexão parte da retomada analítica de alguns momentos vividos na pós-graduação, especialmente na busca por mapear alguns enunciados ou, no sentido mais foucaultiano (FOUCAULT, 2012), algumas formações discursivas com as quais convivemos e as quais propusemos aqui colocar sob suspeição, durante o período já mencionado.

O contexto analisado se refere não necessariamente às aulas ou aos conteúdos desenvolvidos, num nível pedagógico, dentro da sala de aula propriamente, ou nas atividades acadêmicas, mas, numa espécie de cultura que se constitui dentro e fora da academia, sob o pretexto de estruturar uma espécie de perfil subjetivo dos estudantes de pós-graduação.

Deste modo, procuramos retomar uma análise de formações discursivas que tornam possível o discurso da pós-graduação, ou melhor, o discurso dos mitos em torno da pós-graduação no Brasil.

Se essas formações discursivas estão presentes em outras culturas de nosso país, isso não é possível de ser analisado neste momento; muito menos, se estas mesmas formações também estão presentes em outros contextos educacionais de pós-graduação em outros países.

Da mesma forma, é importante mencionarmos que essas reflexões possuem um recorte temporal preciso: os anos de 2013 a 2019. Este foi o período em que, conforme mencionamos, cursamos o programa de Mestrado e de Doutorado em Educação de uma universidade da Região Sul do Brasil.

Da mesma forma, convém mencionar também que até dentro da mesma universidade, as visões e as formações discursivas sobre a pós-graduação podem ser diferenciadas. Sem mais delongas, passaremos, na próxima seção, à discussão que nos propomos.

## **5. DESENVOLVIMENTO**

Retomaremos o período temporal de 2013 a 2016. Apresentamos a análise a partir de nossa experiência de termos sido os primeiros de nossa família a cursarmos uma universidade e, posteriormente, uma pós-graduação.

Ao longo desse percurso que, inicialmente foi tomado por uma alegria singular, fomos “caindo na realidade” de um contexto marcado por relações sociais e de trabalho como em qualquer outro ambiente de formação, também marcado – talvez pelo contexto do curso (área da Educação, contendo muitos estudantes vindos de fora daquela região e até do país) por uma atmosfera que procurava cultivar a afetividade.

Da mesma forma, também é importante mencionar que a cultura criada no âmbito desse programa de pós-graduação era valorizada e tida como diferenciada em relação ao trabalho solitário desenvolvido por pesquisadores de outras universidades. De qualquer forma, no caso analisado, nossas reflexões partem de um sujeito que não enfrentou a dificuldade da locomoção para a realização do curso, tendo em vista residir na mesma cidade e na mesma região onde o *campus* estava localizado. Dito isso, a seguir, apresentamos alguns mitos que se criam em torno do estudante de pós-graduação:

- Todo estudante de pós-graduação é rico: essa foi uma das primeiras coisas que ouvimos, que perpassa a visão de pessoas de dentro e de fora de uma universidade, que não possuem contato direto com a pós-graduação. Se isso fosse verdadeiro, talvez, o número de alunos dos PPGs (programas de pós-graduação) espalhados pelo Brasil seria bem menor. Buscamos bolsas de estudos, fazemos empréstimos, saímos de empregos, contamos com o apoio de nossos familiares, cônjuges e amigos, fazemos de tudo para cumprirmos nossos compromissos financeiros. E mesmo sendo agraciados com bolsas de pós-graduação, ainda assim, precisamos pagar cópias, livros, viagens, alimentação, transporte, estadia e outros elementos que podem ser considerados comuns e corriqueiros para a maioria das pessoas.
- Todo mundo que faz “um pós” quer trabalhar numa universidade: Lamentamos desapontar quem pensa assim, mas isso não é verdade. Às vezes, cursamos uma pós-graduação com o intuito de recebermos algumas promoções ou aumentos salariais ...sendo professores na educação básica! Outras vezes, escolhemos fazer um curso de Mestrado ou de Doutorado porque nos encantamos com a pesquisa no período de pós-graduação, ou mesmo porque surgiu uma oportunidade de uma bolsa acadêmica. Isso entretanto, não significa que os estudantes de pós-graduação não almejem ser bons professores na educação básica, também. Há muitos campos de trabalho onde um professor com mestrado e com doutorado pode atuar.
- Quem entra na pós-graduação não vai ficar muito tempo trabalhando em escola de educação básica: Não estamos mais no século XIX para afirmarmos que a

universidade, na atual conjuntura do país, tem condições de receber como docentes e pesquisadores todos os estudantes de pós-graduação. Muitos, embora tenham o interesse em atuar no ensino superior, terão que correr muito em busca desse sonho. E muitos se sentem bem mais realizados atuando em outros espaços, na educação básica ou fora da área de educação, inclusive.

- Quem faz pós-graduação não trabalha; vive só estudando e não tem outras preocupações: Se tivéssemos estudantes na pós-graduação que viessem de outros planetas, talvez... porém, nossa realidade é a de que a vida não é monótona: dividimos nosso mestrado e doutorado com nossos trabalhos, com os problemas familiares, com as dívidas, com as constantes viagens para visitar a família quando estamos longe dessa... é uma vida de muitos compromissos.
- Quem estuda na pós-graduação tem o apoio da família: Que ótimo seria se em todos os casos tivéssemos este apoio, mas, muitas pessoas sequer entendem por que gostamos de estudar “tanto”. Em alguns contextos, alguém com pós-graduação se torna uma espécie de “ameaça intelectual”, como se tivesse que ter todas as respostas para tudo. Da mesma forma, a família nem sempre compreende nossas escolhas. Muitos são os casais que se separam durante o período do percurso de estudos em pós-graduação, justamente por falta de compreensão, de ambos os lados.
- Pós-graduação é lugar de elites: Depende do que quem profere esse tipo de fala entende por “elites”. Claro, partimos do pressuposto de que a elite cultural e intelectual do país é formada pelos professores, pelos pesquisadores e pelos artistas, mas isso não significa que as culturas ditas mais populares não tenham muito acesso e muita aceitação nos meios acadêmicos. Bom seria se as elites financeiras também tivessem tanto interesse em aprender como os intelectuais brasileiros...
- Alunos de pós-graduação já têm uma grande bagagem de conhecimento: Isso seria o ideal, não podemos mentir. Mas, na prática, os alunos de pós-graduação são caracterizados – a nosso ver – pelo desejo de aprender e pela habilidade de buscar o conhecimento. Não há como dominar inteiramente um campo teórico, muito menos conhecer toda a produção científica, mas nos viramos. Buscamos referências, ouvimos quem sabe mais do que nós. É importante marcarmos que

a pós-graduação é um lugar de aprendizagem como qualquer outro espaço educacional.

Esses são alguns dos “mitos” ou melhor, essas são algumas das formações discursivas que gostaríamos de, ainda com uma pequena parcela, contribuir para que sejam desmistificadas em relação aos estudantes de pós-graduação e que você, caro leitor, possa se sentir incentivado a buscar esse percurso formativo, se assim o quiser.

## 6. CONCLUSÕES

Certamente, estudar numa pós-graduação, para muitos brasileiros, não é uma tarefa fácil. Ao contrário disso, trata-se de um percurso que exige muitos desafios, e que é marcado por mudanças a todo momento em nossas vidas materiais, estudantis e pessoais, mudanças essas das quais raramente temos o controle.

O que nos fica, diante de tudo isso, é o prazer de aprender, a sensação de “missão cumprida” e a saudade de enfrentar um ambiente de produção do conhecimento com a experiência e maturidade que temos agora.

Acreditamos que o número de estudantes que tenha se arrependido de realizar uma pós-graduação seja bastante pequeno, porém queremos ressaltar que, num contexto como o nosso, estudar e pesquisar é um ato de resistência, de amor próprio e de valorização da ciência, elemento importantíssimo para que consigamos evoluir como sociedade.

Encerramos nosso texto com a afirmação de que, apesar dos pesares, cursar uma pós-graduação, aprender, se sacrificar, é muito bom. Crescemos como sujeitos, como seres humanos e como intelectuais, e isso não há nenhum mito, mesmo que nos coloque como seres cima do bem e do mal, que possa destruir.

## REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Organização: Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. *In: Revista Brasileira de Educação*, jan. a abr., 2002, nº 19, p. 20-27.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Rio de Janeiro: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. O conceito de experiência em Michel Foucault. *In: Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul – RS, vol. 19, n. 2, p. 42-55, jul. – dez., 2011.

### **Autor**

Éderson da Cruz

Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

---

## A caminhada do mestrado: encontros e despedidas

Lana Cristina Barbosa de Melo

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c3>

### 1. INTRODUÇÃO

Em abril de 1995, ingressei no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial da Universidade Estadual do Pará – UEPA (de 1995 a 2001) em Belém. Tinha 17 anos e nunca havia trabalhado, aliás, nunca tinha feito uma matrícula escolar sem minha mãe e fazer esta matrícula foi meu primeiro desafio na vida acadêmica. Meu segundo desafio na graduação foi a dificuldade de entender que existia um padrão de normalidade que acabava definindo as pessoas sob um discurso que as classificava como “normais”, por se encaixarem em determinados padrões, e as que não se encaixavam deveriam ficar separadas, e o pior: essa situação era legitimada no contexto escolar por instituições como a fundação Pestalozzi e APAE, instituições estas nas quais trabalhei.

Em 1994 era iniciado um debate de âmbito nacional acerca da nova LDBEN 9394/96. Uma das propostas dessa lei era assegurar que pessoas com deficiência fossem parte integrante do sistema educacional, a partir disso surgiria o princípio da educação inclusiva. Particpei de todas as audiências públicas na tentativa de assegurar na íntegra este princípio de educação já que a esta altura a filosofia, a sociologia e a psicologia já me faziam entender que, quando não proporcionamos a uma criança condições para que ela receba uma Educação que lhe possibilite desenvolvimento e autonomia, destituímos da sua vida a esperança e as oportunidades, excluímos as possibilidades de mudança, de crescimento e de troca, pois, quando a educação oferecida é excludente, abre-se espaço para o surgimento de mecanismos de seleção que favorecem somente

aqueles que nasceram dentro do padrão de eficiência e que, portanto, são “merecedores” de uma vida social ativa e produtiva.

Essa situação suscitou em mim o entendimento de que eu poderia, a partir de meu engajamento e conhecimento, fazer parte das mudanças. Então, foquei nos estudos em torno da aprendizagem e desenvolvimento de crianças do público da Educação Especial e que necessitavam de mim e dos outros para realizar atividades básicas da vida diária. No entanto, estudar não era o bastante, percebi que estas crianças precisavam de uma voz que as representasse, e me dei conta de que isso poderia se efetivar por meio das discussões acerca da mudança da legislação e essa vontade foi aperfeiçoada na militância do centro acadêmico de Pedagogia (CAP) e do diretório central dos estudantes (DCE), dos quais fui respectivamente diretora e presidente.

Meu caminho profissional, como demonstrei, vem sendo marcado pela pesquisa em torno da Educação Especial e pela Educação Inclusiva. Do mesmo modo, minha experiência de 24 anos, ora atuando como professora, ora como coordenadora pedagógica de instituições públicas de ensino de Belém e Roraima, observava a repetida e contínua argumentação dos professores do ensino regular de que não se sentem preparados para ensinar alunos com deficiência. Notava a busca desses professores, fundamentalmente, por práticas que pudessem ser proporcionadas para o trabalho em sala de aula com estes alunos. A partir daí surgiu em mim a necessidade de vincular a militância política e pedagógica ao projeto de vida no que diz respeito à docência superior, ou seja, fazer parte da formação dos professores.

Entre no magistério superior por meio de processo seletivo para professor substituto no curso de Pedagogia no Instituto Superior de Educação – ISE. Essa oportunidade conquistada foi agarrada já que era um objetivo por mim bastante almejado e dela consegui obter relativo sucesso, pois me encontrei solidarizada com um conjunto de jovens e adultos que, assim como eu, defendiam bandeiras semelhantes, que eram de melhoria profissional e da qualidade de ensino.

Apesar de, por muitas vezes, trabalhar em nível de assessoria pedagógica, de ministrar aulas em cursinhos e de algumas experiências frustradas em faculdades particulares, resolvi continuar apostando naquilo que acreditava ser o mais importante,

e isto envolvia adotar a universidade pública e vincular ensino, pesquisa e militância como atos que se interligam. Assim, prestei concurso para professora titular no Instituto Federal de Roraima (IFRR) e fui aprovada em 2008. Desde então as minhas atividades de ensino vêm se desenvolvendo principalmente no âmbito da Pedagogia, nas disciplinas intituladas a partir da Lei 9394/96 como modalidades de ensino, como é o caso da Educação Especial, Educação do Campo e EJA, além de fazer parte do comitê de políticas inclusivas do IFRR.

O nascimento do meu filho, em julho de 2011, proporcionou-me um repensar profundo sobre meu projeto de vida. Era o que estava faltando para completar algumas lacunas que a imensidão de atividades docentes me dera. Pude saborear, em família, prazeres até então não vividos por mim e isso suscitou mais ainda a obrigação e o compromisso de lutar por um cenário educacional público de qualidade e de acesso a todos, e um dos caminhos possíveis para isso, no meu entender, seria por meio da pesquisa, que mais tarde se transformaria em conhecimento a ser mediado em sala de aula na formação dos professores.

A necessidade do mestrado em educação se agigantava juntamente com várias questões pedagógicas que, com a experiência, vinham se multiplicando. Questões do tipo: Qual o papel da Educação Especial? Qual a formação necessária que o professor deve ter para trabalhar em uma turma com aluno com deficiência incluído? Como deve ser feito o acompanhamento deste professor? A inclusão beneficia a qual aluno? Que apoio o aluno com deficiência em classe comum deve receber? Nesse ato, dei-me conta de que precisava de embasamento teórico-metodológico, tal necessidade me impulsionou à aprovação no mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Roraima e do Instituto Federal de Roraima (UERR/IFRR).

## **2. A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E O ENCONTRO COM O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NO MESTRADO**

Devo reconhecer o quão difícil foi me perceber aluna do curso de pós-graduação tendo em vista que, obrigatoriamente, passaria a me inserir no mundo da pesquisa e

minhas dificuldades iniciais refletiam as falhas do sistema educativo, o qual não me possibilitou desvelar o que estava por traz das minhas inquietações pedagógicas.

No momento de pensar a dissertação, ou primeiramente, pensar o projeto de pesquisa, fui impelida a buscar as linhas metodológicas do conhecimento científico, o que exigiu de mim uma busca constante de informações para desvendar aquilo que pretendia descobrir. Comecei por investigar quais eram as linhas de pesquisa dos teóricos de que lancei mão desde minha trajetória acadêmica e que fizeram parte dos meus 24 anos de docência, especificamente estou me referindo às teorias de Lev Vigotski e Paulo Freire. Foi a construção de um processo que hoje entendo ter sido emancipatório.

Como a grande maioria dos alunos que inicia um curso de pós-graduação, eu não tinha confiança no ato de pesquisar, especialmente no que tange a seguir os caminhos ditados pela pesquisa científica, isto é, não tinha a autonomia nem o rigor científico que requer uma elaboração própria, e me sentia insegura. A insegurança requereu de mim o auxílio constante da minha orientadora, e foi a partir dessa relação que verdadeiramente se iniciou o nascimento de uma pesquisadora, claro que esse processo esteve atrelado também às disciplinas do Programa e a toda a convivência com vários outros pesquisadores.

A reelaboração do meu projeto de pesquisa tornou-se uma atividade estratégica, em primeiro lugar porque refletia minha capacidade reconstrutiva e, em segundo lugar, por ter feito surgir em mim o impulso para a autonomia. Entendo que o que não se elabora fica ainda fora, acaba concordando por imitação, ou seja, não entra. Nesse sentido, a elaboração própria é apoio da aprendizagem, através da qual tentava, sob orientação dos professores e de minha orientadora, fazer-me autora, ter minhas ideias, argumentar com autonomia, entrar em polêmicas com capacidade de argumentação e propor projetos (DEMO, 2000).

Mas o que de fato me permitiu ter clareza exemplar do meu objeto e tema de pesquisa? O que me permitiu conseguir passar por longos caminhos até ficar claramente definido? O que me fez deixar de ser uma pesquisadora insegura e passar a mostrar com destreza inequívoca o caminho que pretendia seguir? As respostas para essas questões estão no fato de ter sido “reapresentada” a uma teoria pedagógica e

psicológica que, embora conhecesse, não dominava. Estou falando da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Depois de um tempo, comecei a experimentar a alegria e o conforto de reconhecer a verdadeira importância de ter o Materialismo Histórico-Dialético como respaldo teórico na minha prática docente. Por outras palavras, um dos grandes legados que o mestrado me trouxe, enquanto pesquisadora e professora, foi o modo de compreender a sociedade e o mundo do trabalho, inaugurado por Karl Marx, em que:

Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massa de trabalhadores de um ramo de produção para outro. Exige, por sua natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas. Já vimos como essa contradição absoluta elimina toda a tranquilidade, solidez e segurança da vida do trabalhador, mantendo-o sob a ameaça constante de perder os meios de subsistência ao ser-lhe tirado das mãos o instrumental do trabalho, de tornar-se supérfluo, ao ser impedido de exercer sua função parcial; com essa contradição se patenteia poderosa na hectacombe ininterrupta de trabalhadores, no desgaste sem freio das forças de trabalho e nas devastações da anarquia social. Este é o aspecto negativo (MARX, 2002, p. 551-552).

Por esse caminho foi possível apreender que o capital molda não apenas o saber e o fazer do trabalhador, mas também exige o seu saber ser e até mesmo seu processo psicológico. Cheguei, assim, em uma nova concepção do que se trata a dialética e o método dialético no qual o conhecimento é relativo, ou seja, seu valor é dado de acordo com o contexto histórico, social, cultural em que está inserido, por isso fica claro a questão de trabalhar em forma de contradição, apontando pontos positivos e negativos de sua propriedade, que se apresenta na realidade objetiva. Trivinos (1987) aborda a unidade e luta dos contrários, a lei da contradição, segundo a categoria essencial do Materialismo Dialético.

De forma irrefutável passo à abrangência de que a dialética não é, propriamente ou unicamente, um modo de compreender, isto é, não é somente um método, não é exclusivamente uma epistemologia. A dialética é a forma de estar na sociedade, é um modo de enfrentar a dinâmica social. Tal descoberta estabelece a certeza de que as

angústias pedagógicas que pensei que iriam ser esclarecidas pelo processo de pesquisa no mestrado se confirmou.

E o método dialético, que nada mais é do que “[...] um método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa e, portanto, compreender a coisa” (KOSIK, 2002, p. 19), possibilitou-me ainda arcabouço cognitivo para questionar sistematicamente sobre como é possível chegar à compreensão da realidade educacional na perspectiva inclusiva, esse alcance não teve para mim um caráter contemplativo de apenas fazer a crítica pela crítica, implicou antes numa posição de entender que o método, numa perspectiva dialética, seria algo revolucionário já que, a partir do descortinamento do que vem a ser o processo de educação inclusiva atrelado ao sistema capitalista, vi a possibilidade de legítimas transformações da realidade, pois “[...] para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação desta se coloque no terreno da ‘práxis’ revolucionária” (id). Assim:

[...] a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade (ibidem, p. 22-23).

Isso posto, foi necessário compreender a realidade humano-social como “[...] unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura” (id). Por essa lógica, passo à compreensão de que os fatos reais produzidos socialmente no contexto da educação inclusiva e as práticas sociais com todos os seus conflitos são os elementos que originaram as minhas ideias e nunca o contrário, e, por isso, entendi que a realidade histórica se contrapõe radicalmente ao ponto de vista do Idealismo.

Tal apreensão me fez entender de forma definitiva que meu objeto de pesquisa era concreto porque simplesmente ele existe nele mesmo, independentemente de ser idealizado pelos meus pensamentos. O concreto não é criado no processo de reflexo do objeto pelo sujeito, nem no estágio sensorial do reflexo, nem no estágio lógico-racional. Ele existia fora da consciência, independentemente se foi refletido na consciência. Segundo Marx (2003, p. 401), “[...] o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas

determinações, logo, unidade na diversidade [...] a totalidade, tal como aparece na mente como um todo pensado, é um produto do cérebro pensante”.

Ao terminar as disciplinas do mestrado, dei-me conta de que o Materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural seriam, categoricamente, a base teórica que daria sustentação para as minhas reflexões, seriam divisores de águas na minha vida profissional, pessoal e no meu caminhar de lutas por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Foi a passagem, por assim dizer, da visão mecanicista para a visão crítico-dialética. Saviani (2007, p. 419-420) a esse respeito diz:

Numa síntese bem apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especialmente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski.

Sendo assim, segundo o mesmo autor (2011, p. 17), “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, incluir no processo de formação a base material dessas categorias foi um grande encontro e de fundamental importância para a aproximação com o meu objeto de pesquisa já no início do Mestrado, e me possibilitou enquanto pesquisadora manter um forte elo com esse objeto e ter um delineamento mais concreto.

### **3. MOMENTO DE REFLEXÃO NO MESTRADO: A DESPEDIDA DO ALIENANTE CONCEITO HUMANIZADOR**

Desde a minha vida acadêmica no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial já defendia a ideia de que o entendimento acerca do aluno sujeito da Educação Especial na escola requer, entre outras possibilidades, atenção e compromisso constante de toda a comunidade escolar e do poder público. Requer, ainda, conhecimentos que confirmem a possibilidade concreta de desenvolvimento de estratégias didáticas que promovam o desenvolvimento das suas *funções psicológicas*

*superiores*<sup>9</sup>. E, principalmente, sempre defendi a ideia de um processo educacional mais humanizador.

Porém, até a disciplina do mestrado intitulada *Formação e trabalho docente: tendências e abordagens*, ministrada pela professora doutora e também minha orientadora, Bruna Ramos Marinho, nunca havia de fato me interrogado sobre qual a base epistemológica do conceito humanizador que tanto defendia, nem busquei uma forma de compreender o que vem a ser a própria essência humana, nunca havia me questionado se o homem nasce humano, se nossas características humanas estão presentes desde o nascimento – e não ter a clareza do caminho para responder a essas questões acabou evidenciando mais uma vez a fragilidade da base teórico-metodológica que orientava minha prática docente até então.

A disciplina ministrada com o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, particularmente da Teoria da Atividade, sistematizada por Alexei Nikolaevich Leontiev e à luz da Epistemologia Marxiana e da Pedagogia Histórico-Crítica possibilitou responder ao que é ser humano, como ocorre o processo de tornar-se humano e o que diferencia os humanos dos animais, e, ainda, possibilitou abandonar o conceito humanizador pela categoria humanização.

Leontiev (1978) menciona que não há uma linearidade evolutiva que explique a passagem do animal ao ser humano. As modificações anatômicas no cérebro e no físico do homem, desde a menor até a mais demorada, se deram por influência das leis sociais inseridas pelo trabalho. A hominização, que resultou no desenvolvimento da espécie, articulou-se ao processo de humanização, que é quando o processo se inverte, e o

---

<sup>9</sup> A perspectiva analítica de Vigotski (1997) explora os processos de desenvolvimento das funções psicológicas caracterizando-as em duas categorias: - elementares, de natureza biológica instintiva que são controladas pelo estímulo do meio, e as funções psicológicas – superiores, que se estabelecem por meios intencionais, conscientemente controladas e são funções tipicamente humanas, que nos diferenciam dos animais. Assim, as funções psicológicas elementares são constituídas por: memória natural, reflexos, atenção involuntária, formas naturais de pensamento e de linguagem, reações automáticas etc., e as funções psicológicas superiores são: memória lógica, raciocínio dedutivo, atenção e memória voluntária, pensamento verbal e abstrato, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento, entre outras. Partindo da ideia de que todas as funções psicológicas superiores são necessariamente sociais, é importante entender que essa constituição de ordem social só é possível pela mediação do sujeito em atividade com o outro.

desenvolvimento do homem passa a ser regido pelas leis sócio-históricas e não mais é condicionado tão somente pelas leis biológicas. Nesses termos, assevera que:

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana [...] não concederemos qualquer atenção às que partem da ideia de uma origem espiritual, divina do homem, que constituiria a sua essência particular: admitir uma tal teoria é colocarmo-nos fora da ciência. (LEONTIEV, 1978, p. 261; 267)

O significado humano da natureza só existe para o gênero humano, porque só neste caso é que a natureza surge como laço com o homem, como existência de si para os outros e dos outros para si. A humanização do homem se dá pelo desenvolvimento da cultura, que é resultante da experiência de várias gerações, sendo encarnada pelo sistema de significados e signos. Isso ocorre de modo que, ao nascermos, encontramos um mundo de valores já estabelecidos e, por meio da mediação social, apropriamo-nos desses significados, por meio dos quais teremos que nos situar, e essa é condição essencial para a aparição do ser social, do homem humanizado.

Duarte (2013), de maneira sintética, diz que o ser humano é sujeito do momento histórico e da cultura social de que participa, o desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem. Isso significa concretamente que as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem experiências vividas –, não há desenvolvimento humano. Ou seja, a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como desenvolvimento natural que cria condições para a aprendizagem e passa a ser entendida como aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. O desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado.

Isso detona para mim uma produção de sentido pessoal e de garantia científica para defender mais do que nunca que, a princípio, a criança não se percebe deficiente, nem ao menos entende que significado tem essa condição, nada disso faz parte do seu arcabouço cognitivo e psicológico. Não se percebe como alguém que se limite à sua deficiência. É o meio social que vai dar elementos para que a pessoa com deficiência se relacione com sua condição de deficiência, sendo assim, não é a deficiência em si mesma que é limitante, pois ela só assim será se o meio social em que ela vive e se constitui

estabelecer dessa forma. E ainda, que a possibilidade de sucesso de aprendizagem da pessoa com deficiência só se faz possível se compreendermos, minimamente, a gênese do desenvolvimento humano sob um olhar dialético e histórico-cultural. De tal modo, compreendemos que o processo educacional não pode e não deve focar nos aspectos limitadores da deficiência e sim nos aspectos potencializadores da cultura e mediação social.

O período em que me encontrava cursando as disciplinas do Mestrado foi a chave para a compreensão de que Vigotski está vinculado aos princípios marxistas. Entendi que durante a vida acadêmica meus professores subestimaram as escolhas metodológicas que embasavam as teorias de Vigotski e, assim, seu pressuposto teórico tinha sido desassociado da teoria de Marx, cuja contribuição vai muito além da influência formal que procede da sua condição ideológica. Vigotski além de adotar o método dialético marxista, também incorporou e desenvolveu alguns dos seus objetivos e princípios teóricos, o conceito de mediação, por exemplo, necessários para o desenvolvimento de uma psicologia de cunho científico.

Por fim, as disciplinas do mestrado me aproximaram, acima de tudo, do que seriam minhas convicções teóricas e inclinações ideológicas para que pudesse fazer especulações com relação aos autores com os quais eu deveria caminhar durante a pesquisa. Esse processo foi se intensificando e minha pesquisa começou a fazer mais e mais sentido.

#### **4. PARA NÃO CONCLUIR**

Como já dito, sem dúvida um dos grandes aportes que o processo de mestrado me trouxe foi atrelar minha prática docente ao conteúdo científico postulado por Marx, proporcionando-me o entendimento de que aquela luta entre opostos que a dialética sempre me trouxe na verdade é o motor da vida social e qualquer realidade depende disso, quer dizer, a realidade só se desenvolve porque há forças contrárias que nos permitem o debate. Assim, entendi que na minha luta pela Educação Especial em uma perspectiva inclusiva existe tese e antítese e posições distintas advindas de interesses distintos em momentos históricos distintos, enfim, entendi de fato que na sociedade

capitalista há diferentes forças sempre em oposição, e isto faz com que os processos sociais sigam adiante, e que por isso a sociedade não segue estagnada.

Nessa linha de argumentação e como estudiosa da Educação Inclusiva, não poderia deixar de expor neste texto que, para além de todo desenvolvimento que o processo do mestrado me trouxe, devo também apontar que na pós-graduação *stricto sensu* vivenciei, tanto no processo de seleção como no processo de permanência, um contexto desigual. Parte dessa afirmação vem do fato de que a política pública desenvolvida, neste país, faz parte do processo de cumprimento às necessidades postas pelo desenvolvimento capitalista, “[...] é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, [...] estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos.” (SANTOS, 1999, p. 5). Nessa direção, **Daniel Gama**<sup>10</sup> sugere em pesquisa diferença de oportunidades na progressão para esse nível educacional. Assim contribui:

Em primeiro lugar, foi identificada uma diferença na renda média do domicílio dos alunos [...]. As famílias dos novos pós-graduandos possuem, em média, uma renda per capita estimada maior, se comparadas com as famílias de todos os alunos que saem da faculdade – uma diferença de cerca de 0,6 a 0,8 salários mínimos. [...] famílias mais ricas usualmente investem mais na educação de seus filhos, ampliando suas oportunidades e chances de acessar níveis educacionais mais elevados.[...] entre os alunos que concluem a faculdade, uma proporção menor de pretos e pardos (considerando a autodeclaração feita no questionário socioeconômico do ENADE) progride para a pós-graduação *stricto sensu*. Esses estudantes representam cerca de 38% dos egressos da graduação, mas essa proporção cai para 30% entre os novos alunos de mestrado e doutorado. (O JORNAL DE TODOS OS BRASIS, 2019).

Isso me leva a defender que a exclusão na pós-graduação *stricto sensu* caracteriza-se sempre como um processo intencional, político, que divide, classifica e hierarquiza grupos sociais. Não basta querer ser um mestre ou doutor, é de fundamental importância igualdade de oportunidades no acesso às instituições de ensino superior e medidas para permanência nelas.

---

<sup>10</sup> É doutor em Economia pela USP, professor do Centro Universitário Euro-Americano, e pertence à carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério da Economia, atuando na Diretoria de Estudos Educacionais do INEP. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/a-desigualdade-de-acesso-aos-cursos-de-mestrado-e-doutorado-no-brasil-por-daniel-gama-e-colombo/> Acesso em: 23 mar. 2023.

## REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ed. Ciencias del Hombre, 1978.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Livro I, volume 1)

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, nº 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra: janeiro, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. V – Fundamentos de Defectología. Tradução Júlio Guillermo Blank. Madrid: Visor. 1997.

## Autora

Lana Cristina Barbosa de Melo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

---

## Origens da pesquisa e a construção de um objeto no *Scripto Sensu*

Marcelo de Miranda Lacerda

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c4>

Quanto mais vínculos ele possui, mais existência acumula. E quanto mais mediadores houver, melhor será. (LATOURE, 2012, p. 312).

Natural de Montes Claros/MG, filho de funcionários públicos, cresci em uma família basicamente formada por comerciantes e professores, cabendo às mulheres esta última ocupação e aos homens profissões ligadas ao comércio e à prestação de serviços. Estudei parte do ensino fundamental na escola pública e parte na rede privada. Já naquela época, para mim, era perceptível a distância enorme em relação aos espaços entre as duas escolas. Foi na escola privada que tive o primeiro contato com as tecnologias vigentes na época. Recordo-me do deslumbramento em ir a um laboratório de ciências e utilizar um microscópio, bem como de assistir a um filme na sala de audiovisual, que mais parecia um cinema.

Hoje, a maturidade me fez perceber que, ainda criança, realizei inúmeras aprendizagens a partir do contato com o outro, da convivência em família, no ambiente escolar, pela interferência da TV, pelos acertos, erros e dificuldades. Foi assim, na transição para o método construtivista (início dos anos 1990) que senti na pele a reconfiguração do livro didático, que não trazia mais as respostas *ipsis litteris* ao texto, mas que, de forma “inovadora”, instigava-nos a refletir e a formular nossas próprias respostas. Na prática, isso não era tão inovador assim, pois me lembro de ter muita dificuldade em me fazer entender e em compreender aquilo que os livros didáticos e professores queriam. Já no ensino médio, os livros deram lugar a um aglomerado de apostilas, que traziam em si a ideia de “decorar tudo e garantir uma vaga na universidade”. Era uma maratona de condicionamentos: ler, decorar, traduzir e resolver

exaustivamente todos os exercícios. Parecia que a abordagem construtivista não cabia mais na “construção” de um sujeito universitário, ou de um sujeito na universidade.

No ensino médio, fatores emocionais ressignificaram minha formação. Por mais facilidade que eu tivesse em decorar conteúdos, mais do que nunca, por força maior, precisei rever propósitos, sonhos pessoais, hábitos de estudo e, assim, fazer escolhas que me levaram a abdicar dos estudos temporariamente.

Um pouco antes desse fato, vivi uma das experiências mais frustrantes e, ao mesmo tempo, interessantes da minha vida. Por intermédio da minha mãe, matriculei-me em um curso de datilografia, visando a me capacitar para obter uma boa colocação no mercado de trabalho. O resultado não poderia ser outro senão a reprovação, pois, além de não me adaptar àquele método de ensino totalmente repetitivo e mecânico, os dedos da mão, principalmente o mindinho, pareciam não seguir o condicionamento imposto. O lado positivo dessa experiência foi me enxergar novamente como sujeito da aprendizagem (aluno) diante de um método de ensino ainda mais tradicional e engessado do que aquele que existia na escola tradicional.

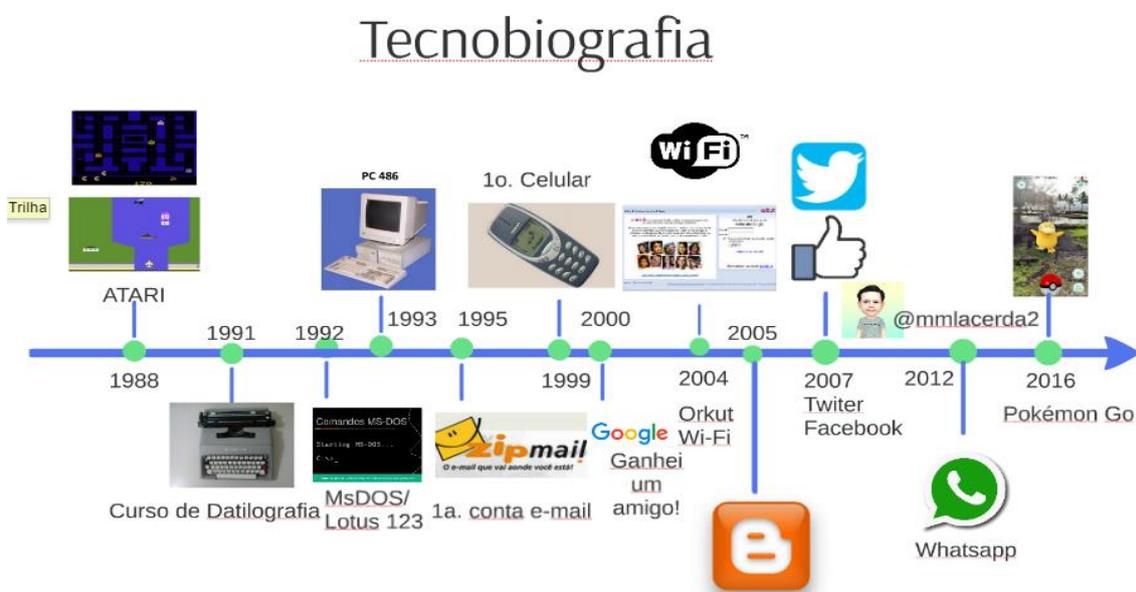
No mesmo ano (por volta de 1993) e nos anos seguintes, com o mesmo objetivo (capacitação), fiz um “tour” pelas escolas de informática da cidade. Convivi com outros sujeitos: colegas, instrutores, profissionais da informática e aqueles que Latour (2012) denomina de “atores não humanos”, que agregaram conhecimento e um pouco de técnica – e da própria tecnologia em si – à minha vivência. Vale ressaltar que, antes disso, quase uma década antes, um Atari entrou na minha vida. A porta de entrada foi meu irmão mais velho (na maioria das vezes, o irmão mais velho introduz os games na vida dos mais novos), e, por longas tardes, aventurávamo-nos em jogos como Pac-Man, River Raider, Kart, dentre outros. Não eram jogos colaborativos como hoje, mas nunca se jogava sozinho, pois era tudo tão novo e encantador que uma legião de amigos e parentes se aglomerava frente ao console para espiar ou aguardar a sua vez de jogar.

Foi através de um computador 486, na casa de uma colega da escola, que tive meu primeiro acesso à grande rede. Discada, cara e lenta, consistia em uma imensa porta de acesso a um mundo até então desconhecido para mim. Meus colegas e eu passávamos horas nos revezando para entrar no ICQ, um programa de bate-papo mundial, com salas criadas pelos usuários por afinidades e temas. Era uma grande

diversão interagir com outras pessoas. Não passou muito tempo e já éramos uma pequena quadrilha de perturbadores da vida alheia, que dedicava horas da semana para inventar histórias, causos, situações, trotes sob um “nickname”, geralmente falso. E como eram engraçados aqueles “nicknames”, cada um pior que o outro! Daí em diante, minha memória, assim como meu dedo mindinho (nas aulas de datilografia), não consegue acompanhar o que veio em sequência. Foram muitas tecnologias, softwares e situações em que as tecnologias, antes analógicas, incorporaram o digital e passaram a integrar nossas vidas.

Creio que já deu para perceber que meu objeto de estudo no doutorado foi as tecnologias, mais especificamente o Letramento Digital na Educação Básica.

A Figura 1 ilustra os aparatos tecnológicos que foram mais significativos na minha vida por vários motivos, cronologicamente. Vale ressaltar que não estão publicados, nessa linha de tempo, os jogos de mesa, brincadeiras de rua e outras formas de expressão e lazer que, de modo não menos relevante, contribuíram para a formação de um sujeito que migrou ou transitou entre culturas, ou simplesmente viveu uma revolução digital iminente.



**Figura 1.** Timeline da tecnobiografia do autor. Fonte: elaborada pelo autor.

Em meio a tudo isso, no segundo semestre do ano de 1996, fui aprovado no vestibular para Ciências Contábeis na Universidade Estadual de Montes Claros/MG –

UNIMONTES, instituição referência nas regiões norte, noroeste, Vale do Jequitinhonha e Mucuri (MG) e em todo o sul e sudoeste da Bahia.

Nesse momento, começava uma trajetória acadêmica sobre a qual nem eu mesmo sabia os caminhos e trilhas a serem percorridos. Tudo parecia ser novo e transformador, visto que, naquele momento, eu alcançava ao mesmo tempo a maior idade, a emancipação sociopolítica e, claro, em médio prazo, financeira.

Neste mesmo ano, o Mercosul se consolidava como mercado comum entre os países do cone sul, e as expectativas em relação ao livre comércio entre tais países levou o Ministério da Educação brasileiro a se preocupar com a oferta do ensino de Língua Espanhola no território brasileiro, visando à formação de mão de obra qualificada e bilíngue para atuar no iminente bloco político. Assim, a Universidade Estadual de Montes Claros/MG criou a licenciatura em Letras/Espanhol, uma das primeiras licenciaturas em espanhol do Estado de Minas Gerais.

Com a intenção de aprender uma língua adicional e garantir uma vaga no mercado de trabalho, resolvi fazer as provas do processo seletivo. Era também uma tentativa de compensar as falhas no ensino de língua estrangeira, deixadas pelo ensino fundamental e médio, tanto na rede pública quanto particular, na minha formação, aliada a uma dificuldade enquanto sujeito de aprendizagem em aprender uma língua moderna como a língua inglesa, nos moldes vigentes, baseados em tradução, decoreba e repetição de sons e frases prontas. Assim, fui aprovado e iniciei a primeira turma de licenciatura do curso de Letras Espanhol no ano de 1997/02, paralelamente ao curso de Ciências Contábeis.

Passados 5 anos (2001), formei-me nos dois cursos pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG (UNIMONTES). Primeiramente, comecei a conciliar a atividade de auxiliar administrativo, em uma Cooperativa de Crédito, com a de professor de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA, na rede municipal de ensino. Por um acaso, pouco tempo depois, eu estava completamente imbricado com a educação. Era professor em tempo integral, com dois cargos de professor de Língua Portuguesa na rede municipal.

Passou o tempo, e, só na rede municipal de educação, entre um contrato e outro, foram 11 anos como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental regular, na EJA e em projetos de aceleração ou ajustamento de ciclos e, ainda, como professor de Língua Espanhola, no pré-vestibular municipal. Outras portas se abriram nesse período: em 2007, cheguei a lecionar 58 aulas semanais na educação básica e superior, nas modalidades presencial física e a distância, em cursos de licenciatura em Letras Português/Espanhol, no então Normal Superior, na licenciatura em Pedagogia, bem como no Ensino Médio e no pré-vestibular de 7 instituições de ensino (públicas e privadas) distintas.

Do ponto de vista pessoal, passei a analisar a minha capacidade de ensinar e aprender diante de cenários tão complexos e distintos. Percebi que, como sujeito, carregava em mim características de outros sujeitos: de professores que passaram por minha formação, colegas estudantes, colegas professores, de minha mãe, como mãe e como profissional da educação, de minha formação – em uma área tradicionalmente feminina (licenciatura) – e ainda de uma geração que transitava entre o analógico e o digital, justamente uma geração que foi moldada em paradigmas tradicionais e que, a partir de então, tinha o desafio de sobreviver em contato com outra geração em transformação, em mutação constante.

No meio desse trajeto, percebi que, cada vez mais, distanciava-me da profissão de contador e da imagem construída de que os homens da família, em sua maioria, estavam envolvidos com a prestação de serviços e com o comércio. Nesse momento, decidi tentar, mais uma vez, conciliar as duas carreiras e dei início à pós-graduação *lato sensu* (modalidade presencial física) de Gestão de Micro e Pequenas Empresas na Universidade Federal de Lavras - UFLA, (2003-2004). Não foi só a minha primeira experiência com a EaD, mas confesso que foi mais uma tentativa de me enquadrar no modelo familiar que me constituiu. Ainda no século XXI, percebemos que há preconceitos e crenças sobre a profissão docente, e uma delas é a relação com o gênero feminino, considerando-se a mulher como precursora e mantenedora da função e da obrigação de educar filhos e os filhos dos outros.

Uma vez incorporada a profissão docente, minha verdadeira vocação, no ano seguinte, iniciei uma segunda pós-graduação (*lato sensu*), desta vez em Mídias na

Educação, pela Unimontes. Entre 2007 e 2008, uma das Instituições de Ensino Superior onde atuava como colaborador, em parceria com a Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), iniciou um MINTER (mestrado interinstitucional) nas áreas da Saúde, Educação e Desporto, na cidade de Vila Real, ao norte de Portugal. Fui aprovado na seleção e então passei a me dedicar ao Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Tecnologias Educativas.

Por estar envolvido com a EaD, nas funções de professor pesquisador, orientador de TCC e estágio, exercendo ainda a função de preceptor, integrava, de forma efetiva, a formação continuada em EaD para preceptores pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Sendo assim, com base na minha experiência e vivência na área, nasceu uma pesquisa intitulada “A formação continuada dos preceptores da UNIUBE através do TelEduc, uma comunidade virtual de aprendizagem”.

Um ano após a conclusão do mestrado, consegui a revalidação do título de mestre pela FAE (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG). Vivíamos, nesse período, a expansão da Rede de Ensino Técnico, Tecnológico e Superior Federal de Educação, através da criação dos Institutos Federais de Ciências e Educação, após a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) do país em CEFETs (Centros Federais de Educação Técnica), o que culminou, em seguida, nos Institutos Federais que conhecemos hoje. As mesorregiões do norte de Minas, noroeste, Vales do Mucuri e Jequitinhonha de Minas Gerais ganharam um Instituto proveniente de suas Escolas Técnicas Rurais, existentes na região há mais de 50 anos.

Em 2009, fui classificado no concurso público para a vaga de Professor de Língua Espanhola do quadro do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias do Norte de Minas Gerais – IFNMG, sendo chamado em julho de 2011 para assumir a vaga no *campus* recém-inaugurado na cidade ribeirinha de Pirapora/MG, a 180 quilômetros de Montes Claros, onde fica a reitoria da Instituição.

Já no IFNMG, passei a integrar alguns projetos de pesquisa e extensão coordenados por colegas, até idealizar dois projetos de pesquisa que envolvessem minhas práticas e potencializassem a utilização das TD. Essas propostas surgiram em virtude de uma “brecha” entre ser/estar inserido em uma instituição de ensino, ciência e tecnologia e, ao mesmo tempo, não poder usar dispositivos móveis em sala de aula,

por força da legislação e por resistência por parte da gestão e corpo docente. Com os projetos “Letramento Digital através dos Gêneros Textuais” e “M-Learning: possibilidades e desafios” e a colaboração de seis alunos bolsistas Bic-jr (FAPEMIG e Capes), foram desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, no *campus* e na comunidade escolar, com participação em eventos de iniciação científica, regionais e nacionais, além da participação em um livro que mapeou o ensino de línguas nos IFs em todas as regiões do Brasil.

Desde o ingresso no mestrado, comecei a participar de eventos regionais e de pelo menos um evento maior, nacional ou internacional, ao ano, relacionado à EaD. Então, a partir de 2007, comecei a frequentar congressos como o CIAED (Congresso Internacional ABED e Educação a Distância), promovido pela ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância. Às vezes, participava como ouvinte, e, outras vezes, levava alguma experiência, mesmo que pequena, para o evento, mas sempre com um olhar crítico sobre o modelo de educação ofertado na modalidade a distância. A participação em eventos foi determinante para a estruturação e a escrita da dissertação de mestrado e das muitas orientações de TCC e monografias de pós-graduação, principalmente pelos contatos firmados com profissionais, pesquisadores, instituições e empresas que atuam na área de tecnologia.

Em 2014, decidi continuar a busca por conhecimento, realizando pesquisa no contexto de temas e problemáticas que me permeiam como profissional. A partir dessa motivação, resolvi fazer o doutorado. Selecionei três instituições onde o programa de pós-graduação (PPG) tivesse alguma proximidade com minhas leituras, práticas e anseios e comecei a me preparar para os processos seletivos em PPGs da área da Educação e de Linguística, até ser aprovado no PPG em Educação, Desenvolvimento e Tecnologias da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos em 2014/2015.

Já na banca de entrevista, ouvi uma pergunta que se repete sempre que conheço alguém: mas, “bah”, por que você escolheu a Unisinos? Por que a essa universidade, considerando que, em Minas Gerais, você tem um PPG nota 7 na CAPES (referindo-se ao PPG em Educação da FAE – UFMG)?

A resposta sempre foi a mesma. Não vim até a Unisinos pelo conceito 7 da CAPES, mas sim por outros motivos, como, por exemplo, a vivência da pesquisa na prática,

sempre com temas atuais e tecnologias de ponta; por conhecer o GPe-dU (Grupo de Pesquisa em Educação Digital), coordenado pela Profa. Dra. Eliane Schlemmer, dos eventos que participei e publicações sobre tecnologia; pelo fato de o programa ser multidisciplinar, assim como pela existência de uma linha de pesquisa que trate realmente a tecnologia como tecnologia, sem camuflar preconceitos, crenças e restrições.

Em outros processos seletivos realizados, tive dificuldades na seleção, principalmente por ter uma primeira formação (Letras) diferente da formação no mestrado (Educação), restando-me a opção de voltar à primeira área de formação ou de permanecer na área da Educação (Capacitação), em virtude de não ter, até então, vínculo com nenhum orientador, grupo de pesquisa ou instituição no Brasil. O fato de ter uma formação multidisciplinar, que, em alguns casos, foi impedimento, no PPG em Educação da Unisinos, “se encaixou como uma luva”, pois, nesse contexto, tanto o corpo docente como o discente são de áreas e formações distintas.

Contudo, quando questionado quanto ao porquê de participar de um processo seletivo em uma instituição privada em outro estado, que não é o da minha residência, e o porquê de vir de tão longe, a resposta não é baseada em avaliação institucional, nem em uma futura colocação profissional, mas na minha formação como pessoa, sujeito empreendedor de informações e do saber, e ainda na receptividade que encontrei na ideologia/*ethos* de um programa, nas pessoas, na orientação e no contato diário.

Contrariando a opinião da família e de amigos, mas com o aval da instituição (por meio do programa de afastamento integral para capacitação), decidi me mudar para o Rio Grande do Sul e, assim, dedicar-me integralmente a aulas, práticas de pesquisa e projeto. Faço minhas as palavras de Barros e Kastrup (2009) para fundamentar a decisão de me mudar, com a família, para perto da universidade, mesmo ciente das dificuldades e dos atritos que encontraria nesse percurso:

O etnógrafo busca experimentar um estranhamento. É preciso introduzir uma irregularidade na continuidade familiar, há uma interrupção do fio regular do pensamento e da vida. A situação da pesquisa caracteristicamente oferece atrito, e é esse atrito que impulsiona o pensamento que traz novidade. (CAIAFA, 2007, p. 148).

Há uma interrupção do fio regular não só quanto ao sujeito, como também quanto ao meio familiar. Mas, com certeza, um novo ser chegará ao final dessa etapa, com ares de dever cumprido e satisfação no olhar.

Finalizo esta narrativa sobre minha formação acadêmica e profissional com um dos temas que mais me chamaram a atenção no início da minha vida acadêmica, ainda no curso de Ciências Contábeis (1997-2001), e que recentemente me provocou uma reflexão justamente quanto ao caminho trilhado por mim nas últimas duas décadas, envolto, embriagado pela liquidez midiática. Na primeira vez em que me deparei com a pirâmide das necessidades humanas, de Maslow, tinha 19 anos e tentei projetar – em uma das fases em que o homem reflete sobre sua existência – onde eu estaria e/ou quem eu seria no século que se iniciava, dada a proximidade do ano 2000 (do fim do mundo, para alguns) e de um novo século (2001). E, hoje, percebo que as necessidades humanas estão/são intrínsecas às TD e que ter acesso a elas já não é mais o dilema ou o limite – ou seja, o “ter” superou o “acesso”, e tais recursos hoje estão também associados ao reconhecimento, à autorrealização e, inclusive, à segurança, como nos mostra a Figura 2.

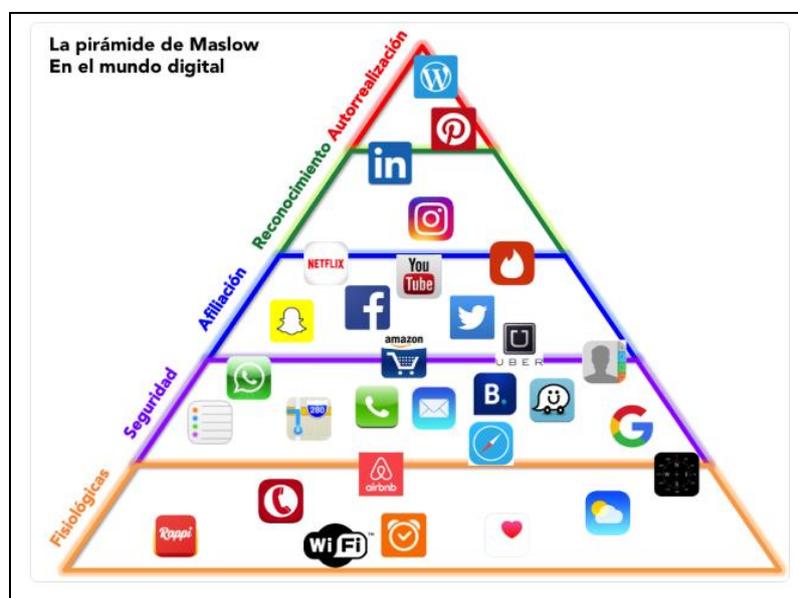


Figura 2. A pirâmide de Maslow na era digital. Fonte: González (2017).

Assim, surge uma tese intitulada **“LETRAMENTO E EMANCIPAÇÃO DIGITAL CIDADÃ: cartografias e rastros na constituição de Espaços de Convivência Híbridos e**

**Multimodais”** e um Doutor em Educação que mais do que o título tem em si experiências capazes de prever e entender os anseios de colegas profissionais da educação em suas práticas. E atender aos desafios do mundo pós-moderno. Foram muitos os percalços e desafios, mas no fim tudo dá certo! Um desafio por vez, amigos, família, fé, tudo e todo tipo de afeto ajuda neste processo. Juntos somos mais fortes!

## REFERÊNCIAS

CAIAFA, J. 2007. **Aventura das cidades: ensaios e etnografias**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 181 p.

GONZÁLEZ, Felipe Vélez. **La pirámide de Maslow en el mundo digital**. 2017. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/la-pir%C3%A1mide-de-maslow-en-el-mundo-digital-felipe>.

KASTRUP, V. O método cartográfico e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. *In*: CASTRO, L. R.; BESSET, V. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

LACERDA, Marcelo de M. **Letramento e emancipação digital cidadã: cartografias e rastros na constituição de espaços de convivência híbridos e multimodais**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019. 307 f.

LATOUR, B. **Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory**. Oxford, Oxford University Press, 301 p

LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. São Paulo: Edusc, 2012.

## Autor

Marcelo de Miranda Lacerda

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG.

---

## A maternidade e o *stricto sensu*: um relato, uma história

Jacinta Ferreira dos Santos Rodrigues

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c5>

### 1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

Cada momento da nossa vida vai construindo nossa história e formando as nossas memórias. Cada etapa é cheia de significados e representações que carregamos ao longo dos diversos desafios que enfrentamos. Assim, vamos conhecer apenas um capítulo de uma história cheia de provocações, mas também de muita fé, amor e resiliência. Sou uma mulher cheia de sonhos. Venho de uma família de oito irmãos. Nasci e morei toda a minha infância e adolescência na Zona Rural, na cidade de Paulista, interior da Paraíba. Filha de pais que nunca tiveram a oportunidade de estudar. Minha mãe, no entanto, sempre apoiou todos os seus filhos a buscarem o melhor por meio dos estudos.

Ao iniciar a faculdade, precisei começar a trabalhar. Meu primeiro salário teve um valor irrisório, por isso precisava ter dois empregos para poder ter dinheiro para as despesas da faculdade. Em 2004, iniciei a docência, na condição de professora temporária. Passar em um concurso sempre foi um dos meus diversos planos e sonhos. No entanto, com a correria da sala de aula, e, após ter assumido a condição de gestora de uma escola, essa realidade parecia ficar cada vez mais distante.

No dia primeiro de janeiro de 2009, conheci uma das pessoas mais importantes da minha vida, o meu companheiro, Júnior, um homem incrível de um coração gigantesco, que permeia a simplicidade e a bondade. Um marido que sempre me incentivou em tudo. Hoje se estou contanto sobre a minha experiência no *stricto sensu* devo isso a todo o apoio e parceria que ele sempre teve comigo.

No dia 6 de outubro de 2013, optamos por sair da cidade de Paulista-PB em busca dos nossos sonhos e escolhemos que esse lugar seria o estado de Roraima, isso pelo fato de que a minha irmã, Mirely, já residia no estado. Achávamos que esse fator traria mais facilidade e alguns arranjos em nossa vida. Ao estar dentro daquele avião vendo, bem distante, o encontro das águas do Rio Negro e Solimões, respirei fundo e senti o quão estava longe da minha casa, do aconchego da minha família. Tudo isso me causava uma estranheza, um frio, algo que seria radicalmente oposto ao que eu vivia. Naquele momento não tinha como mensurar as lutas, surpresas e conquistas que aquele estado reservava para nós.

Inicialmente, fomos morar em São João da Baliza, um município bem pequeno, mas com pessoas com corações gigantescos, capazes de nos proporcionarem os melhores afetos. Ao passar no concurso do Instituto Federal de Roraima – IFRR, fui chamada para atuar no *Campus* Amajari. No município de Amajari, nossa vida foi, aos poucos, organizando-se. A cada dia que passava me encantava pela cultura e língua dos povos indígenas. O *Campus* Amajari nos proporciona uma interculturalidade ímpar.

Comecei, então, a pensar naquilo que nos menciona Dias (2016, p. 13): “A investigação sobre as bases teóricas da abordagem intercultural cruza os planos da cultura e da língua e este cruzamento encontra-se representado na atual teoria do ensino e aprendizagem de línguas”. Nesse aspecto, cada dia mais eu me interessava por estudar e analisar esse entrecruzamento entre línguas e culturas. Foi aí que surgiu a temática da minha dissertação de mestrado.

Estar inserida naquele contexto foi uma experiência gratificante em minha vida, algo que aos poucos transformava o meu modo de ser e agir. Hall (2006) argumenta que a identidade “[...] é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38). Esse contato, esse convívio possibilita um processo de construção, desconstrução e (re)construção das nossas identidades.

Dessa maneira, trabalhar nesse ambiente proporcionou-me o direcionamento e a vontade pela pesquisa, porém precisava encarar a seleção de 2015 para ingresso em 2016 e escrever o projeto. Nesse ínterim, acabei engravidando.

Com a chegada da gravidez, tínhamos os planos de retornar para a Paraíba, para que nosso filho pudesse conviver com os avós e demais familiares. No entanto, a gestação não interrompia meu objetivo de tentar ingressar no mestrado, apesar de eu estar cercada pelas incertezas, fragilidades e imperfeições que a maternidade traria para minha vida (BADINTER, 1985).

O tempo foi passando, a barriga crescendo e eu continuava trabalhando e, além disso, estudando para a seleção. Contudo, antes de completar os nove meses, tive que me afastar do trabalho porque a minha gestação implicava algumas fragilidades, nesse sentido, decidimos que eu ficaria na capital.

## **2. A EXPERIÊNCIA NO *STRICTO SENSU* ATRAVESSADA PELA MATERNIDADE: DESAFIOS E REALIZAÇÕES**

Em meados de agosto de 2015, nasce um sonho, uma esperança um desafio: estava aberto o edital para ingresso no mestrado em Letras pela Universidade Federal de Roraima – UFRR. Aqui se inicia uma história, caro leitor, não uma história dessas de contos de fadas, mas uma história permeada por muitas lutas, provocações e, principalmente, superação.

A partir daquele edital tudo mudou em minha vida. Uma rotina intensa de estudos aliada a minha rotina de quarenta horas semanais de trabalho e aos preparativos para a chegada do meu filho, Hugo. Você deve estar se perguntando por que fazer um mestrado logo no período da maternidade? A resposta é: para a realização dos nossos sonhos não existe hora, endereço e/ou lugar.

No entanto, para a concretização das nossas metas, muitos desafios nos são apresentados. Então, procure pensar em uma mulher grávida com um imenso barrigão, com fortes dores na coluna e com as pernas inchadas. Para amenizar esses sintomas, eu procurava ficar sentada em minha cama, com os livros e materiais de estudo espalhados ao meu redor, assim, conseguia descansar e estudar ao mesmo tempo.

No dia 9 de dezembro de 2015, vi o resultado da seleção. Lá estava o meu nome na lista dos aprovados. Nesse momento, a euforia tomou conta de mim, e foi lentamente sendo transformada, à medida que eu olhava para meu filho, que na época

tinha apenas 2 meses. Não me pergunte que sentimento era aquele, não saberia explicar, o que sei é que nada naquele momento poderia mitigar essa reação. A cena se reproduzia num choro perpassado por incertezas e muito medo de tudo que estava por vir. Eu era uma mulher, mãe, imigrante, sozinha em uma capital, sem conhecer, praticamente, ninguém, tudo isso aliado à maternidade e a tudo o que ela implica. Essa sensação é fruto do que nos diz Oliveira (2020): geralmente, é entendido que a maternidade é um obstáculo à carreira científica.

Esse *mix* de sentimento e euforia foi desencadeado por saber que nós, mulheres, somos, conforme Oliveira (2020, p. 157), “[...] as principais responsáveis pelas atividades ligadas aos cuidados domésticos e familiares”. Apesar de todas as reflexões naquele momento, meio às lágrimas, decidi seguir. Ali, começava a minha luta no *stricto sensu*.

Em março de 2016, as aulas iniciaram. Decidi ficar na capital, já que estava de licença-maternidade, para cursar algumas disciplinas, ter mais tempo para estudar, amamentar e cuidar do bebê. Meu marido passava a semana inteira no interior e retornava na sexta-feira.

Optei por, no primeiro ano do mestrado, cursar três disciplinas. Esse período foi galgado por barreiras, lutas e conquistas. Meu marido sempre me auxiliava em tudo. Nos finais de semana estava ali, pronto para assumir os cuidados com nosso filho, com muito amor e carinho. Tudo parecia fluir muito bem, mas durante a semana tornava-se mais complicado, já que eu ficava sozinha com o bebê.

De início, decidimos contratar uma babá para me ajudar com Hugo durante a semana. Não vou citar tudo o que passei nessa fase, porque seria impossível e não caberia nestas páginas, mas digo que passei por incontestáveis situações que não há como mensurar o tamanho da minha aflição e/ou preocupação durante todo aquele período.

Assim sendo, vamos apenas imaginar uma linha de acontecimentos em minha vida durante essa fase. A começar pelas diversas trocas de babás, já que nenhuma dava certo, por diversos motivos: uma morava em outro município, ficava distante o deslocamento; outra não tinha habilidade com crianças. Até que, finalmente, encontramos uma pessoa que já tinha experiência como cuidadora.

No começo tudo parecia incerto. Como nos diz Silveira (2015, p. 96): “é nesse estranhamento, nessa ambiguidade, a meu ver, que está uma maneira bem particular a nós — brasileiros — de nos relacionarmos socialmente [...]”. O convívio com aquele “estranho” foi, aos poucos, sendo permeado pelos cuidados e pelo carinho que aquela pessoa tinha pelo meu filho. Dessa maneira, com a chegada da nova babá, a situação se amenizou um pouco.

Esse momento foi tenso talvez pelo que Silveira explica, em seu artigo *Eu sou os olhos dela*: “quando essas relações entre segmentos sociais distintos são vivenciadas na intimidade de uma família, de uma casa, assumem para nós um significado diferenciado, repleto de ambivalências [...]” (SILVEIRA, 2015, p. 96). Era nessa ambivalência de sentimentos e sensações que eu ia para a UFRR assistir às aulas, enquanto a babá ficava com meu filho. Aos poucos, ela foi nos conquistando com seu carinho e dedicação. Chegava cedinho e saía às cinco da tarde.

Durante a noite, eu ficava sozinha com Hugo. Trocando fralda e fazendo mamadeira, isso mesmo, fazendo mamadeira, pois as preocupações das disciplinas do mestrado e as dificuldades para encontrar uma babá fizeram com que o meu leite cessasse. Uma das chamas mais lindas da maternidade havia sido interrompida de maneira abrupta em minha vida pelas intempéries do dia a dia a que nós, a todo o momento, estamos submetidos.

Também é oportuno dizer que meu filho tinha dificuldade para dormir. De acordo com Tenenbojm *et al.* (2010, p. 225), “A qualidade de sono da criança e a qualidade de sono da mãe estão associadas; a má qualidade de sono das mães está associada a distúrbios de humor, estresse e fadiga”. Nessa perspectiva, é como se mãe e filho estivessem interligados. O fato é que, dia após dia, noite após noite, madrugada após madrugada, eu ia ficando mais cansada. Quero deixar claro, caro leitor: cansada, mas não desestimulada, pois em todo o tempo eu tinha a certeza de que queria vivenciar a experiência do mestrado – e sempre tinha muita fé de que tudo aquilo um dia iria passar.

Alguns meses se passaram, assim, chegou o momento de retornar ao trabalho. Em Amajari, encontrei novos colegas, fiz novas amizades, era como minha segunda casa. No Campus, as pessoas me acolheram e que me faziam muito bem. Amizades que irei

guardar com todo carinho. Dentre elas lá estava a professora Joelma Fernandes, o destino até já fizera com que nos encontrássemos no dia da prova do concurso, mas foi no IFRR *Campus* Amajari que essa amizade se consolidou. Uma mulher guerreira, decidida, que enfrenta mundos para atingir seus objetivos. Sempre me deu muito apoio e, hoje, conto um pouquinho da minha história por incentivo justamente dela. Partilhávamos todos os projetos executados no trabalho, isso nos rendeu uma amizade que resiste a distância e aos extremos de dois estados: Paraíba e Roraima.

Nesse contexto, eu contava com todo o apoio de Júnior e tudo se tornava mais ameno. Apesar disso, voltava a nossa saga pela procura de uma pessoa para ficar com Hugo enquanto eu e o Júnior trabalhávamos. Também não vou adentrar nas dificuldades e inúmeras situações que enfrentamos.

A saga pela procura de uma babá termina com a chegada de Iesa, um anjo, um presente que Deus nos deu. Iesa era uma jovem de 18 anos, que tinha acabado de terminar o Ensino Médio e que procurava trabalho. Ela era extremamente cuidadosa com Hugo, tinha um carinho imensurável pelo meu filho – e nós por ela também.

Eu continuava cursando as disciplinas. No segundo semestre, optei por escolher apenas duas. De modo que, durante dois dias da semana, saía de Amajari e viajava 150 quilômetros até a capital para assistir à aula, nos outros três dias da semana eu trabalhava.

Nesse período também já estava coletando os dados da minha pesquisa e iniciando a escrita da dissertação. Em Amajari, o cansaço era um pouco maior por causa das longas viagens para Boa Vista, mas, quando entrava na UFRR, tentava me desligar de todo aquele contexto e fixava no que eu realmente queria: estudar e terminar o mestrado o mais rápido possível.

Nessa rotina chegamos ao terceiro período do Mestrado. Nessa fase, teria apenas uma disciplina para cursar, ademais, a escrita da dissertação também era meta para aquele período. Esse objetivo cada dia se tornava mais difícil, pois o cansaço do dia a dia, as responsabilidades do trabalho, tudo, era intenso.

Logo, Júnior decidiu cuidar sozinho de Hugo durante à noite, para que eu pudesse dormir e descansar mais um pouco. Desse modo, consegui organizar e

intensificar meus horários de escrita durante a madrugada. Escrever, não dormir direito, viajar uma vez na semana para cursar a última disciplina e trabalhar o restante da semana estava sendo uma tarefa bem árdua.

Todo esse cenário começou a mudar com a ajuda de muitos personagens: minha mãe e minha sogra que viajaram vários quilômetros para dar o apoio que eu precisava com Hugo; algumas colegas de mestrado (não irei citar nomes porque encontrei, no mestrado, verdadeiras amigas, companheiras de estudo e de diálogos sobre a maternidade); a minha orientadora (dedicarei um tópico deste trabalho exclusivamente a ela) e a Luciana Barros, uma grande amiga e colega de trabalho a quem devo muito. Luciana foi como sol que nasce após uma tempestade. Trouxe a luz que eu precisava para aquele momento.

### **3. A ESCRITA ACADÊMICO-CIENTÍFICA: SACRIFÍCIOS E CONQUISTAS**

A linguagem está presente em tudo em nossa vida e, para conquistar nossos sonhos, não seria diferente. Segundo Borges (2011, p. 1), “A linguagem não é apenas uma ferramenta usada na comunicação entre sujeitos, ela é também uma forma da ação social pela qual o sujeito pode manifestar suas intenções procurando alcançar seus objetivos”. Assim, linguagem e realidade estão interligadas, contribuindo de maneira significativa para o nosso fortalecimento enquanto indivíduos sociais, pesquisadores e cidadãos.

Todavia, escrever não é uma tarefa fácil, mas, como tudo em nossa vida, exige um planejamento. De acordo com Lispector (2014, p. 26), “Escrever é o mesmo processo do ato de sonhar: vão-se formando imagens, cores, atos, e sobretudo uma atmosfera de sonho que parece uma cor e não uma palavra”. No meu caso, eu transformava a escrita da minha dissertação de mestrado como um sonho que tinha cor, forma, tamanho e, principalmente, tempo para se concretizar. À medida que mais uma página ia sendo finalizada, um sentimento de satisfação e felicidade ia tomando conta de mim.

Nessa perspectiva, todas as noites tínhamos uma rotina de dormir cedo, acordava às duas da manhã e ia escrever. Isso era frequente, principalmente, durante

os finais de semana, às 5h eu ia dormir. Assim, conseguia descansar antes do meu filho acordar.

Durante a semana não conseguia levantar no mesmo horário. Mas ficava tranquila quanto a isso. Eu tinha uma espécie de cronograma com metas. Por exemplo, finalizar o segundo capítulo até dia X de julho. Eu conseguia seguir esse cronograma, é claro que isso envolvia alguns sacrifícios, não dormir uma noite inteira e/ou deixar de viajar nas férias para Paraíba, prática que executávamos todos os anos.

Em dezembro de 2016, optei por ficar todas as minhas férias em Roraima, pois tinha como meta defender em agosto de 2017. Sem viajar, eu conseguiria escrever um pouco mais e, é claro, ficar mais tempo com a minha família. É fato que também aproveitamos as belezas da Serra de Tepequém e descansamos um pouco, assim eu conseguia manter um certo equilíbrio em minha vida.

O que quero dizer para vocês é que, para além da escrita, existe um universo de questões que precisamos ter consciência. Rigo *et al.* (2018, p. 494) dizem que:

[...] a familiaridade com a escrita representa uma oportunidade singular para superar e reconhecer as próprias dificuldades na redação, bem como para adquirir novos conhecimentos, sejam eles de natureza conteudística e/ou de estrutura formal.

Dessa maneira, conhecer os nossos limites, as nossas dificuldades, nos proporciona a oportunidade de (trans)formação e ajustes de que precisamos para experienciar o universo de conquistas que adquirimos com a escrita.

#### **4. RELAÇÃO ORIENTADOR E ORIENTANDO: REALIDADE E AUTONOMIA**

Um fator extremamente importante durante todo esse contexto no *stricto sensu* é a relação orientador-orientando. Alves, em seu livro “Elaboração de Projeto, TCC, Dissertação e Tese”, diz “Um projeto de pesquisa é estruturado pelo pesquisador com a ajuda do seu orientador, em parceria que leva a um grande aprendizado, e à qual se dá o nome de orientação” (ALVES, 2017, p. 1). Assim, a orientação é uma grande oportunidade para a troca de conhecimento e aprendizagens constantes durante a escrita.

Nessa parte da minha história, fui agraciada com a orientação da Profa. Dra. Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas, professora, linguista aplicada, mãe, mulher, um ser humano incrível e admirável que tive a chance de conhecer e com quem tive a oportunidade de conviver.

Lembro-me do primeiro encontro de orientação, junto com as minhas colegas que também desenvolviam trabalhos na área da Linguística Aplicada, lá estava eu com meu caderninho anotando tudo o que a professora Déborah falava. Esse processo facilitava muito a minha escrita. Todas as dicas, todos os ajustes, todas as mudanças, eu procurava ao máximo possível adotar suas recomendações (ALMEIDA, 2017, p. 3).

Dessa maneira, a professora Déborah conseguia nos passar a autonomia de que precisávamos para escrever. Alves (2012, p. 141) diz que “Referimo-nos à autonomia do orientando frente ao processo de escrita e da escolha da temática, e não à autonomia entendida como 'deixar o orientando sozinho’”. Então, nas inúmeras madrugadas escrevendo, nas inconstantes dúvidas e inquietações que apareciam, eu nunca me sentia sozinha.

O aluno que inicia a escrita de uma dissertação sabe que precisa de um orientador para conduzir toda essa trajetória. Este atuará como um guia, tal qual nos ensina Zilbermann (2012, p. 339): “[...] guia que, conforme o modelo platônico, poderá colaborar, transmitindo-lhe ao mesmo tempo segurança e tranquilidade, para que proceda à passagem do descobrimento e inexperiência ao saber e a maturidade”. Nessa perspectiva, essa relação é permeada por aprendizagens e conhecimentos mútuos que se concretizam na defesa da dissertação e se perpetuam por toda a nossa vida.

Assim, nesse momento, abro um parêntese para agradecer de todo o meu coração a minha orientadora. Obrigada por toda a paciência, parceria e amizade que demonstrou por mim. Esse sentimento ficará eternizado em nossos corações (Jacinta, Júnior e Hugo).

É, caro leitor, estamos chegando ao finalzinho desta página. Afinal, tudo o que foi relatado até o momento foi apenas um capítulo da minha vida. Pelo o que vimos até aqui, definir, conhecer os nossos limites e fragilidades ajudam bastante no momento de escrever. Precisamos aprender a lidar com as vicissitudes que acontecem em nossa vida,

sejam elas boas ou não. O essencial é que, em cada uma dessas situações, saibamos aprender e sair, ao final, mais fortalecidos.

Apesar desses pequenos detalhes que passei, eu, Jacinta, uma mulher, imigrante, mãe, trabalhando, viajando 150 quilômetros para chegar à capital, sem dormir direito algumas noites, consegui defender a minha dissertação de mestrado no dia 29 de agosto de 2017. Acredito que fui a segunda da minha turma a concluir o mestrado. O nosso prazo era até março de 2018, mas para esse ano eu já havia reservado outros planos, o de retornar para a Paraíba. Hoje escrevo estas linhas em Cajazeiras-PB, local onde trabalho e cidade que já adotei como minha.

Toda essa caminhada no *stricto sensu* me proporcionou um oceano de aprendizagens e gratidão. A tessitura da vida é assim: ora ganhamos, ora perdemos; ora sorrimos, ora choramos, mas o essencial de tudo é a oportunidade que ela nos dá de vislumbrarmos novos horizontes. A cada dia um novo sonho, afinal sem sonhos a vida não tem sentido. Não existe segredo para a realização desses, o primordial é, primeiro, ter a consciência de que não conseguimos avançar e seguir sozinhos, principalmente durante a jornada do *stricto sensu*, é necessário o apoio, a parceria de vários personagens que fazem a diferença nesse processo; e, segundo, saber o que queremos e ter foco, fé e JAMAIS desistir.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. **Elaboração de Projeto, TCC, Dissertação e Tese**. São Paulo: Atlas, 2017.

ALVES, V. M. A relação orientador-orientando na Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, maio/ago., 2012, p. 135-156.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BORGES, C. N. Escrita acadêmica: um fazer nas práticas linguísticas universitárias. **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DIAS, A. P. P. Ensino e aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras: da teoria à sala de aula. In: SÁ, R. L. de (Org.). **Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. T. T. da Silva, G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LISPECTOR, C. **As palavras**: nada têm a ver com as sensações, palavras são pedras duras e as sensações delicadíssimas, fugazes, extremas. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2014.

OLIVEIRA, A, L. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de Covid-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, maio, 2020, p. 154-166.

RIGO, R. M. *et al.* Escrita acadêmica: fragilidades, potencialidades e articulações possíveis. **Revista de Educação**, PUC Campinas, v. 23, n. 3, set./dez., 2018, p. 489-499.

SILVEIRA, L. Eu sou os olhos dela: as babás nas imagens, na praça ou uma etnografia do olhar. **Sociologia, problemas e práticas**, São Paulo – SP, n. 77, 2015, p. 95-111.

TENENBOJM, E. *et al.* Causas de insônia nos primeiros anos de vida e repercussão nas mães: atualização. **Revista Paulista de Pediatria**. São Paulo – SP, v. 28, n. 2, jun., 2010, p. 221-226.

ZILBERMANN, R. Orientação: a aventura compartilhada. *In*: **A bússola do escrever**: desafios na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

## **Autora**

Jacinta Ferreira dos Santos Rodrigues

Instituto Federal da Paraíba, Campus Cajazeiras.

---

## Tornei-me leitora, apesar da escola

Francisca Lucélia Saldanha de Sá Pereira

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c6>

Dou início ao meu texto tocada afetivamente por uma citação do livro “Como um romance”, de Daniel Pennac (1993, p. 13): “O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo ‘amar’... o verbo ‘sonhar’... [...] Vamos lá: ‘Me ame!’, ‘Sonhe!’, ‘Leia!’, ‘Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!’ – Vá para o seu quarto e leia! Resultado? Nulo. Ela me transporta para um tempo em que ler não parecia ser tão bom e tão emancipador. Evocando Drummond, “Nunca me esquecerei de que no meio do caminho tinha uma pedra”. Essa pedra era a escola, que, revestida de um poder institucional, teimava em me apresentar a leitura de forma estéril e sem vida. Como poderia me apaixonar pela leitura, sonhar com ela e amá-la, se, nesse espaço, eu não fui motivada pelo encanto de decifrar as letras, buscando os seus sentidos?

Ler não admite imperativo, imposição; ler pressupõe paixão, encanto, friozinho gostoso na barriga. Sobre isso a escola não me falou, mas, sem ainda ter conhecido Quintana, aprendi que “Se as coisas são inatingíveis...ora! Não é motivo para não as querer...”.

Assim, no embalo da minha rede, fui tocada pela leitura despreziosa de uma história em quadrinhos, sem adulto por perto para dizer o que eu deveria ler e como estaria lendo. Havia descoberto que a leitura não tem pretensão, não tem imposição, mas tem propósito, que é ler porque faz bem, porque nos constitui, nos emancipa.

Trago em minha memória afetiva a riqueza de detalhes da leitura mais marcante da minha vida: a história de Natal da Mônica, da turma de Maurício de Sousa. Meu Deus,

que coisa extraordinária! Aquela revistinha, como eu carinhosamente me referia e ainda me refiro a ela, foi minha companheira durante muitos natais, me acompanhou e me trouxe a magia e a beleza dos muitos 25 de dezembro. Ela ficou para sempre em minha memória, alimentando-a com uma narrativa doce, cheia de coisas que tanto quis ter vivido, ter experimentado.

Como as histórias são constituídas de fios que se tocam e se estendem, vou puxar um sobre os meus natais e, depois, puxo outro para retomar a escola. Fios dialógicos de uma costura que se faz de passado e presente, paradas e retomadas, mas também de tristezas e alegrias. Para falar sobre a minha experiência com a leitura e com a escola, preciso fazer uma parada para narrar os fatos que se interpõem entre uma e outra, e um deles está relacionado ao Natal e ao que dele vivi. São fios que se entrelaçam para esteticamente enunciar o transcorrer desta narrativa.

Nesse percurso em que vou me constituindo, exijo a presença do outro para ir me dando o acabamento, ainda que provisório, pois estar vivo é estar aberto para novas constituições. Miotello (2019, p. 97) diz que “Viver é ser incompleto, é viver essa mistura do estar sendo e ainda não ser jamais; viver é procurar esse diálogo que traz vida, que garante que eu me renove, que eu participe da existência do outro, pois que ele me chama, ele se lança em direção à minha vida [...]”. Nessa mistura de estar sendo e ainda não ser, me lanço nessa cadeia discursiva em que o diálogo não só faz parte da vida como traz vida às nossas histórias.

### **1. Natal de 1979: a dor da ausência e o poder curativo da leitura**

Uma breve pausa na história do Natal para emendar com o fio de uma outra lembrança, visto que ela se soma ao todo da história, dando-lhe o acabamento necessário. Quando ainda tinha seis anos de idade, minha mãe foi diagnosticada com câncer, e pelas intempéries decorrentes da doença, não tinha o afago e a orientação materna para me corrigir e apontar o que era certo ou errado. Na companhia de mais três irmãs e um irmão, a mais vela com apenas 13 anos, e do meu pai, sempre muito ocupado com o pequeno comércio, me sentia à vontade para me empanturrar de guloseimas, o que me fez adquirir sobrepeso. Tornei-me uma criança gorda e passei a

sofrer os insultos dos colegas da escola, o que me faz rememorar com esses versos de Ruth Rocha: “[...] Me sentia rejeitada,/ Tão feia, desajeitada,/ Tão frágil, tola, impotente,/ Apesar dos laranjais.”.

Voltemos ao ano de 1979. Pertinho de sairmos de férias, o assunto mais falado na escola era o Natal, era o assunto da vez. Se íamos fazer redação, o tema era Natal, se íamos fazer leitura, estava sempre relacionada com essa data. Quando íamos para o intervalo, uns colegas comentavam sobre a ansiedade pela chegada dos tios e primos para passarem a data juntos; outros comentavam sobre a organização do presépio e a arrumação da árvore. Tudo girava e versava em torno do período natalino, para a minha frustração e tristeza. Quando me perguntavam, eu mentia, cruzava os dedinhos e contava o que a minha imaginação me sugerisse. Na minha inocência, embora soubesse que estava fazendo errado, meu coração me dizia que imaginar um Natal perfeito era uma estratégia para fantasiar um pouco a dor imposta pela certeza de que o clima natalino passaria longe da minha casa.

Hoje, eu fico pensando sobre o papel da escola em casos como este e em muitos outros. Será que a escola já parou para pensar que nem todos vivem a mesma realidade? Que, muitas vezes, determinadas datas comemorativas servem muito mais para realçar as dores? Até quando as crianças com suas várias infâncias serão percebidas como iguais e com as mesmas oportunidades? Com esse jeito de acolher os diferentes como iguais, eu fui me encaixando na escola, ora me espremendo para caber, ora me alargando com as mentiras “necessárias” para me sentir uma criança “normal” com vida “normal”.

Ainda muito cedo, conheci a dor que o sentimento de perda nos traz. Convivi com semblantes tristes que denunciavam um tempo de incertezas impostas pelo estado de saúde da minha mãe, aquela que nem sempre foi possível tê-la presente em nossos natais. Além de tudo isso, ainda sofria com o *bullying* porque era gorda e desajeitada.

O ano de 1979 não seria diferente do ano anterior e dos vários que ainda viriam. Seria mais um que passaríamos sem ceia e sem a família reunida. Mais uma vez minha mãe estava ausente para se tratar de uma doença que ousava estragar os nossos natais. Naquela noite, triste, resolvi ir para o meu quarto, que dividia com mais três irmãs, e me deitar. Percebi, então, uma revistinha que estava sobre a mesa da cozinha da casa do sítio em que vivi momentos difíceis, mas também felizes. Fiquei radiante porque ela

trazia a história do Natal da Mônica. Li e reli muitas vezes, querendo fazer parte de cada quadrinho. A cada leitura, um elemento novo era encontrado. Vivi aquele Natal, entrei na história, participei de tudo. Era aquele mundo imaginário que me tirava de uma realidade triste e me proporcionava uma história diferente.

No embalo da minha rede, contemplando as estrelas de um céu azulado, pude, com a seriedade de uma criança, brincar de sair de uma realidade dolorosa para uma fantasia que transformava o meu sofrimento em felicidade. Foi nesse embalo, fugindo da tristeza, que descobri o poder curativo da leitura. Não só o poder curativo, mas o de nos transportar para o mundo que está lá dentro. Nesse mundo do Natal da Mônica, eu me fiz amiga de todos, eu cabia lá dentro sem a necessidade de me apertar para caber ou mentir para fazer parte das rodas de conversa. Lá sim eu cabia do meu jeito, gordinha, desajeitada e sem a alegria dos natais.

Foi na noite de 25 de dezembro de 1979, mesmo não enfeitando a casa e não fazendo a ceia, que a leitura nasceu em minha vida. Enquanto todos comemoravam o nascimento do menino Jesus, eu comemorava o nascimento da leitura, um acontecimento que poderia ter tido a participação da escola, mas não, ela não estava lá. Estávamos eu e a revistinha com aquela história que não só amenizou a dor de um Natal sem minha mãe e sem a magia que eu contava em minhas mentiras, mas também me revelou as maravilhas que o ato de ler pode proporcionar aos que se envolvem pelo seu encanto. Fui tocada pelo sentido que a decifração das letras me trouxe e me traz.

Não houve imposições como a hora da leitura, o cuidado com a pontuação, com o tom de voz. Não houve medo dos tropeços, das hesitações e dos risinhos quando a gordinha ia ler. Assim, a leitura passou a fazer parte da minha história. Tornei-me leitora por vontade e desejo próprios, não por determinação da escola. Era uma relação orgânica e de constituições, sem mentiras para me fazer caber. A leitura havia nascido, talvez, não no melhor dos momentos, mas nasceu. Não foi só na adversidade da dor que me tornei leitora, foi motivada pelo desejo de participar de outra realidade, de me sentir uma criança “normal” com vida “normal”. Aqui eu não me sentia rejeitada, feia ou gorda, mas feliz e encaixada à sombra dos laranjais.

Depois dessa leitura, muitas outras me constituíram, me ajudaram a crescer como leitora e como pessoa. Não parei mais. Quantas vezes me senti a menina de

“Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, brincando de não ter o livro e encontrando-o como se fosse o nosso primeiro contato, o nosso primeiro encontro. Os livros com seus mundos haviam me seduzido.

## **2. A minha constituição entre um livro e outro, uma leitura e outra**

Como li muitos, quase todos me marcaram deixando em minha memória o desejo de nunca mais esquecê-los. Entre livros, não entre faixas etárias, fui compondo minha biblioteca, desvendando o mundo daqueles que se tornaram personagens de narrativas, as mais fascinantes. Tenho interesse por leitura, não me preocupo se a categorizam como infantil ou qualquer outra coisa. Na minha opinião, a leitura não está relacionada a classificações, mas ao desejo das descobertas. Apresento, assim, alguns livros dos vários que se mantêm vivos em minha memória até hoje.

“O príncipe e o mendigo”, de Mark Twain, ainda hoje me fascina pelo fato de as histórias narradas para Tom, um menino mendigo que vivia nos subúrbios de Londres, ajudá-lo a fantasiar seu mundo com príncipes e princesas, fazendo-o esquecer a dureza de seu pai, um ladrão que o maltratava e o obrigava a roubar. Sentia-me como Tom, não por suas condições adversas, mas pelo bem que a leitura nos fazia, pela necessidade que tínhamos de sonhar a partir do que líamos. Vivenciar com ele a experiência como príncipe, em um castelo de reis e rainhas me fez entender que a leitura nos leva a lugares inimagináveis.

Em “Olhai os lírios do campo”, um convite à reflexão sobre os valores da vida, as palavras da doce Olívia: “Estive pensando muito na fúria com que os homens se atiram à caça do dinheiro”, me fizeram pensar sobre ser essa a principal razão das injustiças e da incompreensão da nossa época. Deveríamos sempre meditar sobre o que Jesus nos fala dos lírios do campo, que não trabalham nem fiam, e, no entanto, nem Salomão em toda a sua glória jamais se vestiu como um deles.

“Ciranda de Pedra”, de Lygia Fagundes Telles, é, de todos os encontros com os livros, o mais marcante. A timidez de Virgínia, a sua dificuldade em se relacionar com as outras personagens, a metáfora representada pela ciranda de pedra como algo que lhe impedia de fazer parte daquela roda de amigos me ajudou a vencer um pouco mais a

timidez, a superar conflitos que vivi quando ainda era adolescente. Tínhamos muitas coisas em comum, até mesmo as nossas mães conviviam com uma doença que nos assustava e reforçava em nós o sentimento de perda. Como esse livro me ajudou, me fazendo repensar sobre muitas coisas, sobretudo, o meu jeito tímido de ser decorrente de tantos fatos que fizeram parte da minha infância e adolescência. Acho que comecei a me descobrir e a me aceitar como eu realmente era e não como eu desejava ser.

Por fim, não por ser menos importante, mas pela ordem cronológica das minhas leituras literárias, me encontro com “Os guardados da vovó”, de Nye Ribeiro. Esse livro conta a história de uma menina que sempre passava as férias no sítio dos avós, em Ouro Branco, Minas Gerais. Cheia de emoções e poesia, a autora nos envolve com memórias e lembranças a partir de guardados antigos num armário. E volto, depois de muitos anos, para o começo das minhas descobertas literárias na casa do sítio em que morava e para o começo de minha história. Revivo uma leitura infantil. “Os Guardados da Vovó” é um livro que traz pressuposições e desafia o leitor, independentemente de sua idade, a questioná-las. Favorece uma relação muito próxima, muito íntima, de respeito e carinho entre os que envelheceram e aqueles que contam um pouco sobre a vida, motivando as próximas gerações à criação de suas próprias histórias, à compreensão de que envelhecer não é um despropósito, mas o ritmo natural da vida.

Na busca das coisas inatingíveis, querendo-as, tornei-me leitora pelo inocente desejo de compreender por que as coisas não se rendiam às minhas vontades, como as festas de Natal que tanto quis, pela vontade de me entender na adolescência e pela necessidade de me constituir individual e socialmente. Evocando Ítalo Calvino (2005), que diz que clássicos são as obras que vão sempre nos dizer algo num fluxo atemporal, guardo-os no meu íntimo como clássicos porque ainda hoje me dizem muito e irão me dizer sempre. Como nos diz Bakhtin (2017), não há a primeira nem a derradeira palavra porque não há fronteiras para o contexto dialógico, este tem a sua extensão do passado para o futuro, rompendo todos os limites. Como os sentidos sempre se renovarão em festa, em acontecimentos, fui em busca da graduação em Letras, pois sabia da possibilidade ainda maior de me deparar com mais e mais leituras.

### 3. A graduação e a maternidade: um ciclo de desafios

Seduzida pelas revoluções que a leitura fez em minha infância e adolescência, me aventurei no curso de Letras, em janeiro de 1999, pois tinha certeza de que teria encontros tão marcantes quanto os que já havia experienciado. Só que dessa vez não surgiram pedras no caminho, mas duas criaturinhas que chegaram à minha vida e à do meu esposo, na madrugada do dia 14 de novembro de 1998. Como não vieram pela concepção biológica, me fizeram portal da vida pela adoção. Sigo agora como mãe de gêmeos prematuros e estudante do curso de Letras numa relação linda de alteridade em que Bakhtin (2003) afirma que a existência do outro vivenciada por mim está organicamente vinculada aos sentidos instituídos entre mim e esse outro com quem me relaciono. Eu sou eu a partir dos outros que me constituem.

Como essa constituição foi essencial para me ajudar a transpor barreiras e ignorar limites! Precisava assumir o compromisso como mãe e como universitária, aos 27 anos, depois de casada e trabalhando para não só ajudar com as despesas da casa, mas principalmente para conquistar a minha emancipação social e financeira. Tudo isso acontecendo entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, um tempo marcado por conquistas de mulheres que reivindicavam o combate à violência doméstica, o fortalecimento da autonomia econômica e financeira e a representação na política e em outros setores (BRASIL, 2010). Essas conquistas coletivas reverberavam como vozes sociais em minhas conquistas pessoais, pois “Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, [...] com outras, reforçamos as nossas próprias palavras; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções [...]”. (BAKHTIN, 2015, p. 233).

Tentando me acomodar nessas duas posições, ocupando lugares que só a mim poderiam ser conferidos, fui me constituindo a cada acontecimento vivenciado como mãe e como universitária. Como a vida tem pressa e não se pode deixá-la em *stand by*, ao mesmo tempo que os gêmeos adoeciam e precisavam de cuidados médicos, as aulas seguiam a sua normalidade. Enquanto isso, eu precisava dar conta das crianças e das atribuições do curso. Eu vivia tudo intensamente, não era fácil a vida de mãe de gêmeos prematuros que nasceram com vários problemas de saúde, como também não era fácil voltar aos bancos escolares depois de nove anos ausente. Era o novo se renovando todos os dias com os desafios que se impunham.

Tudo isso me fazia feliz e motivada a seguir transpondo as dificuldades que surgiam. Residindo em um pequeno município, situado no interior cearense, precisava me deslocar todos os dias para a universidade que ficava em outra cidade, distante cerca de 130 quilômetros. Trabalhava como professora em uma escola particular, no período da manhã, e à tarde, até às 16h dava aula de reforço a crianças do ensino fundamental I. Quando o relógio marcava às 16h30min, eu já deveria estar pronta, aguardando o transporte que fazia o traslado da minha cidade para a universidade. Ainda lembro das muitas vezes que testemunhei o nascer do sol, dando conta das atividades do curso, pois às seis e meia da manhã já deveria estar organizada para enfrentar a rotina da sala de aula. Assim, os dias iam completando o ciclo de estudos da graduação e dos primeiros momentos como mãe de primeira viagem, ao lado do meu esposo, que se fez parceiro indispensável.

Durante esse ciclo, além das dificuldades, muitas coisas boas aconteceram, por exemplo, a volta aos estudos. Como me fazia bem estudar de novo, me renovava todos os dias em contato com as teorias, as correntes, o universo da linguística e da literatura que eu desbravava. A palavra que melhor traduz esse sentido é “desbravava”, pois era um tempo de explorações, de descobertas, de fascínio pelo que o curso de Letras me proporcionava. Da mesma forma que me sentia feliz, me sentia responsável por concluir a graduação e dar aos meus pais a alegria de ter mais uma filha graduada.

Mas nada disso seria possível se eu não tivesse uma mulher forte e corajosa ao meu lado. Minha mãe, embora semianalfabeta, sempre compreendeu o valor da educação e não mediu esforços para que nos visse dentro da universidade. Nordestina, acostumada com a labuta diária, desprovida de vaidade, trabalhou ao lado do meu pai diuturnamente para que não nos fosse negado o direito à educação. Mesmo doente, acometida por um câncer, encontrava estímulo e motivação para nos permitir o acesso ao conhecimento, nos dizendo que a mulher precisava de instrução para não aceitar ser propriedade de ninguém em troca de alguns míseros trocados. Eu sou o resultado de muitos encontros nessa relação de alteridade, mas existe a presença de uma voz latente em minha constituição que se chama Dona Luíza.

Como nos diz Amorim (2014, p. 155), “[...] uma voz é algo que sempre chama outros, que faz sempre com que outras vozes cheguem, seja por intenção, seja por efeito

[...]”. Desse modo, ouço a voz de minha mãe nestes versos de Conceição Evaristo: “A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância. O eco da vida-liberdade.”. É essa a voz que ressoa em todos os meus atos. Por isso, a minha palavra sobre mim mesma não pode ser a última, me dando o acabamento, pois ela se configura como um ato existente no acontecimento singular e único de minha existência aberta a outras experiências como o mestrado que me abriu horizontes antes não imaginados. Mais um encontro com o conhecimento se instaura e a outridade mantém sua tessitura em minha constituição como sujeito em pleno devir.

#### **4. O mestrado: início de um encontro com Bakhtin**

Depois que provei o gosto do conhecimento não tive mais a intenção de parar e comecei a peregrinação por uma seleção no mestrado. A primeira tentativa foi frustrada, mas a segunda me trouxe o êxito da aprovação. Tornei-me aluna da primeira turma do PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – *Campus* Pau dos Ferros. Só que entre a conclusão do curso de Letras e o mestrado foi necessária uma pausa que levou dez anos. Essa pausa me foi impelida pela maternidade e pelo trabalho. Os filhos estavam crescendo, mas os problemas de saúde de um deles inspiravam muitos cuidados.

Durante essa pausa de dez anos, mais uma vez sofro o sentimento de perda. Meu filho precisou ficar internado para tratar de uma grave pneumonia. A estudante de Letras cedeu espaço à mãe que precisava dedicar-se aos filhos. Mas essa cessão ainda encontrava espaço para as leituras, elas como sempre me ajudavam a superar os ciclos difíceis que eu vivia. Entre um hospital e outro, entre um livro e outro, eu ia alimentando o meu sonho de cursar a pós-graduação *strito sensu*.

Filho com a saúde restabelecida, a pausa chegou ao fim e no ano de 2013 volto à universidade, dessa vez como mestranda em Letras. A menina gordinha e desajeitada, marcada pelas tristezas que a doença da mãe lhe causara realiza o sonho de fazer o mestrado. Esses sonhos realizados me faziam acreditar cada vez mais na potencialidade

da leitura, dos livros, enfim, do conhecimento. Um novo ciclo tomava forma e novamente estava disposta a conciliar trabalho e estudos.

Costumo dizer que tive a felicidade de fazer um mestrado profissional como o PROFLETRAS, pela oportunidade de trazer a prática do ensino de Língua Portuguesa para o debate e para a discussão. Afastada do mundo acadêmico por dez anos, retorno com a possibilidade de pensar sobre o meu fazer pedagógico. Consegui unir a possibilidade de continuar estudando e, dessa vez, na busca pela qualidade do trabalho que desenvolvo ao longo desses anos. Considero o PROFLETRAS como um marco divisor que me constituiu uma professora mestra com a oportunidade de pensar sobre o seu exercício autoimplicada no espaço da escola.

Nessa volta à universidade, um encontro me fez pensar não só sobre as teorias acadêmicas e sobre o meu exercício profissional, mas especialmente sobre a vida, pois como um sujeito singular que se altera à medida que institui as relações com o outro havia encontrado Mikhail Bakhtin, aquele com quem eu estabeleceria alguns diálogos ainda bem iniciais, mas enriquecidos com as minhas perguntas, em uma posição privilegiada de escuta. Nessa escuta, aceitei, como sujeito inconcluso, o desafio de compreender que a fonte motivadora da procura pela completude inalcançável está no meu eterno inacabamento, o que me impulsionou a busca pelo doutorado a fim de que esse encontro se aprofundasse, alargando as minhas perspectivas.

## **5. O doutorado: constituindo-me em um encontro com Bakhtin**

Uma pausa de cinco anos se interpôs entre a conclusão do mestrado e a seleção para o doutorado em Letras pela UERN, *Campus* Pau dos Ferros. No início do ano de 2020, tive a grata surpresa da aprovação no doutorado, mas também a terrível notícia de que a pandemia do coronavírus se instalara em todo o mundo. Feliz e realizada com a aprovação, mas triste e assustada com a pandemia, passamos a conviver com o medo e com a incerteza dos dias que se passavam. Quem seria infectado? Qual seria a gravidade? Eram possibilidades que geravam uma onda de medo muito intensa.

Isolada em casa com meus dois filhos e meu esposo, assistíamos aos noticiários e nos aterrorizávamos com o número de infectados que crescia assustadoramente e

com a quantidade de mortes ocasionadas pelo vírus. Tempo difícil nunca antes pensado que viveríamos. Mas como disse inicialmente, se a vida não para e não há como colocá-la em modo de espera, seguir o fluxo era essencialmente necessário. Mas esse fluxo trouxe muitos problemas, e o maior deles foi conviver com o transtorno obsessivo compulsivo (TOC) em estágio elevado desenvolvido pelo meu filho, em decorrência da pandemia. O isolamento social, o medo e a ruptura da rotina lhe fizeram muito mal, precisando da intervenção de um médico psiquiatra. Dias desafiadores se apresentaram para nós. Lembro que assistia às aulas com a câmera desligada porque ele estava sempre sentado ao meu lado, querendo conversar para me falar sobre os seus medos e as suas angústias.

Os anos que se seguiram, 2020 e 2021, foram vividos entre as aulas e atividades do doutorado, o medo da pandemia e o TOC do meu filho. Não foi fácil conviver com tantos desafios ao mesmo tempo. Estar dividida entre o doutorado e a necessidade que o meu filho sentia do meu apoio me fez pensar muitas vezes em desistir do curso, pois dentro da nossa casa a vida seguia com os nossos problemas, as nossas dores e o doutorado seguia com o seu cronograma de aulas e de trabalhos. O tempo não era de paragem, a dinâmica era cada vez maior, as exigências cresciam não só pela complexidade do curso, mas sobretudo pelos cuidados que deveriam ser dispensados ao meu filho. Houve momentos em que não sabia a quem servir, a quem me dedicar.

Para tentar superar esse tempo com seus efeitos, procurava fazer das leituras do curso uma estratégia para amenizar o tempo adverso com seus efeitos. De livro em livro, encontrei Mikhail Bakhtin. Esse encontro me fez compreender muitas coisas e a mais relevante delas foi a minha constituição enquanto sujeito único a partir do outro em uma relação de alteridade. Assim, eu fui compreendendo que o outro era indispensável nessa minha constituição, independentemente das adversidades que ele poderia trazer. Como Miotello, eu também encontrei esse mesmo Mikhail Bakhtin:

Um Bakhtin que tinha uma teoria que ajudava a vida, uma teoria que tinha a ver com viver, uma teoria que tinha a ver com as emoções, uma teoria que tinha a ver com a forma que a gente via o mundo. Parecia um cara que estava a fim de ajudar a gente a viver melhor e não só a pensar melhor ou escrever um artigo, ou um livro [...]. (MIOTELLO, 2018, p. 9-10).

Nesse momento, talvez eu precisasse muito mais entender as adversidades, as emoções, o outro (meu filho) para sofrer menos e me permitir encontros que iriam me constituir como sujeito em constante devir. Se a leitura, em minha infância, me ajudou com seu poder curativo a lidar com situações difíceis, no doutorado, encontrar Bakhtin com a sua teoria foi um bálsamo para eu continuar insistindo nos meus papéis de mãe e de doutoranda. Entendi que não era tempo de paragem, mas de seguir emendando os fios dialógicos de uma costura que se faz de passado e presente, percursos e retomadas, mas também de superações e alegrias. A menina que se tornou leitora apesar da escola, que encontrou na leitura uma maneira de superar ou aprender a conviver com as adversidades, chegou ao doutorado depois de tantas pausas impostas pela vida.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. (org). **O mito da infância infeliz**: antologia. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014, p. 95-114.

ANDRADE, C. D. de. **Uma pedra no meio do caminho**: Biografia de um poema. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**: a estilística. Bezerra, Paulo. Botcharov, Serguei; Kójinov, Vadim. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. **Secretaria de Políticas para as Mulheres**. Tempos e memórias do movimento feminista no Brasil. Brasília, DF: SPM, 2010.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Schwarcz Ltda., 2005.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. *In*: LISPECTOR, Clarice. **O primeiro beijo & outros contos**. São Paulo: Ática, 1993.

MIOTELLO, Valdemir. **Bakhtin e o lugar da linguagem na psicologia**. São Carlos: Pedro e João, 2018.

MIOTELLO, Valdemir. **A ligeireza da palavra**. São Carlos: Pedro e João, 2019.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RIBEIRO, N. **Os guardados da vovó**. Ilustrações Camila Saldanha. 1. ed. Valinhos, SP: Roda & Cia, 2009.

TELLES, Lygia Fagundes. **Ciranda de pedra**. São Paulo: Abril cultural, 1982.

TWAIN, Mark. **O príncipe e o Mendigo**. Clássicos Juvenis. Editora BrasiLeitura.

VERISSIMO, E. **Olhai os lírios do campo**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2005.

## **Autores**

Francisca Lucélia Saldanha de Sá Pereira

Secretaria da Educação - Seduc CE.

---

## Curso de doutorado no exterior: algumas reflexões

Ana Celia de Oliveira Paz

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c7>

### 1. A DIFÍCIL ESCOLHA: SEM ESCOLHA

A alta competitividade no campo de atuação de nós educadores, associada à precarização e à falta de vagas para o Curso de Doutorado especificamente na minha área profissional em Roraima, levou-me a buscar outras possibilidades de realizar estudos *stricto sensu* para o meu fortalecimento profissional.

Minha vida se resume na busca frequente, refletida em Freire (1997), ao revelar que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 29).

Para conhecer o que não conhecia, mais uma vez, deparei-me com uma profunda dificuldade em realizar estudos posteriores, agora de Doutorado em Educação, no Estado de Roraima, que não tem nenhuma Instituição Superior que oferte essa especificidade.

A ideia de dar seguimento e aprofundamento às pesquisas que eu já vinha realizando no âmbito do Mestrado nunca me abandonou; ao contrário, cada vez mais eu me interessava em dar continuidade aos estudos. Assim, pensei: por que não verticalizar minha investigação no Doutorado?

Buscando realizar meu intento, pesquisei e fiz contatos com algumas IES brasileiras, mas em todas que buscava, as linhas de pesquisas eram muito limitadas e/ou

as condições de acesso e permanência eram incompatíveis com minha realidade pessoal e profissional. Neste momento, cabe mencionar que:

Com referência à distribuição de instituições de ensino superior (IES) no Brasil, ano de 2014 assinalou o total de 3.678 instituições, sendo que 1.199 disponibilizam cursos de mestrado acadêmico, 58 apenas doutorado, 1.896 mestrado e doutorado (ambos acadêmicos) e 525 com cursos de mestrado profissionalizante (SILVA; BARDAGUI, 2016, p. 4).

Os dados apresentados por Silva e Bardagui (2016) trazem informações que apontam para limitações e dificuldades que enfrentamos ao buscar um Curso de Doutorado em Instituições brasileiras de ensino, as quais apresentam restritas condições de vagas e permanência. Existem instituições, isso é fato, mas alinhar o que é oferecido à vontade de pesquisar certos objetos é o complexo dessa relação.

Realizar o “sonho” de um Doutorado brasileiro hoje, na área da educação, requer abdicar de toda uma estrutura familiar e profissional já existente em nossa vida, ao afastar-nos do nosso contexto regional. Isso impacta diretamente profundas consequências e traz sequelas (mudança de domicílio, desemprego, sindicâncias, demissões, separações, divórcios, abalos emocionais), sobretudo para nós profissionais de educação do Estado de Roraima – já que não há, ainda, no estado instituição que oferte doutorado em Educação.

Nesses termos, muitos pesquisadores têm procurado Instituições Estrangeiras no intuito de contemplar suas tentativas pela busca do conhecimento científico. Assim, inspirada nessa situação, eu encontrei coragem e estímulo por parte de grandes profissionais da educação de Roraima que fizeram o Doutorado em Assunção/Paraguai e me indicaram o caminho a seguir. Esse cenário é possível em razão de que:

O MERCOSUL, através de uma efetiva elaboração de propostas curriculares, oportuniza o acesso ao conhecimento de forma crítica, reflexiva e participativa. É preciso efetivar a concepção dialética de conhecimento, a partir da qual se pode afirmar que um dos pontos primordiais da educação é desvelar a realidade e propor alternativas de modificação constante (SOUZA, 2013, p. 18).

Com esse objetivo em mente, realizei pesquisas e diálogos frequentes com profissionais que já haviam vivido a experiência de fazer cursos em Assunção. Essas

peças externaram a seriedade do trabalho acadêmico e as melhores IES que poderiam me subsidiar com experiências incríveis.

Logo pensei também que essa formação no exterior significaria uma melhoria de técnicas, valores e de estrutura profissional. Além de ter a oportunidade de conhecer mais pessoas, conhecer métodos diferentes e aprofundar meus conhecimentos com a língua espanhola, em razão de sua proximidade com a língua portuguesa, conforme argumenta Souza:

No contexto atual, a busca por estudos em países latino-americanos cresceu, por vários motivos, destacando as questões econômicas como fator principal, aliado à Língua Espanhola, cuja estrutura mais se aproxima da Língua Portuguesa (SOUZA, 2014, p. 22).

Sem nenhuma possibilidade de escolha por um curso de Doutorado no Brasil, em razão de meu objeto de trabalho, e por já ter vivido a experiência de ter cursado um Mestrado Profissional em uma instituição estrangeira (Universidad Alcalá/Espanha), em dezembro de 2013 decidi “embarcar” nesse projeto com coragem e ousadia. Tive nessa escolha a certeza de que estava fazendo a opção certa para meu futuro profissional.

## **2. A EXPERIÊNCIA VIVIDA...**

Em janeiro de 2014, após o aceite do Projeto de Pesquisa e Memorial, embarquei para Assunção com mais cinco professoras/amigas que, como eu, acreditaram no “sonho” possível de estudar em outro país. Todas nós estávamos decididas a, primeiramente, conhecer e experimentar, para, então, decidirmos se daríamos prosseguimento ao desafio de estudarmos no Paraguai.

O primeiro módulo de aulas presenciais foi recheado de descobertas, incertezas, questionamentos e impressões diversas. Nosso primeiro interesse era verificar a procedência e seriedade dos Cursos e da Instituição no País. Suas avaliações, suas produções científicas e contribuições sociais.

A turma era uma mescla de estudantes brasileiros e paraguaios, o que enriqueceu muito nossa identificação e afinidade com o idioma local. Eram estudantes brasileiros do Distrito Federal, de Roraima, do Rio Grande do Sul, do Mato Grosso, dentre outros. Logo descobrimos que no Paraguai havia mais de cinco mil brasileiros

estudando em períodos de janeiro e julho, nos mais variados cursos e etapas da pós-graduação.

Assunção vivia um período de recebimento e tratamento especialmente organizado para a recepção e permanência brasileira nessa época. Muitos contextos eram contemplados, passando por atividades acadêmicas específicas, atividades culturais e sociais ofertadas para esse período.

Hotéis, pousadas, residências de temporada, lojistas e restaurantes ofertavam promoções e tratamento em língua portuguesa e com base na cultura brasileira. Os professores se confraternizavam com os estudantes, abriam as portas de suas casas para churrascos e danças, agindo com carinho e respeito a todos, indistintamente. Essa acolhida nos fez ficar mais à vontade e acreditar que o Doutorado era possível, sim, naquele país, conduzido por aqueles profissionais e IES escolhidos.

As atividades acadêmicas eram intensas, a cultura docente era diferente, os professores eram rigorosos e disciplinados quanto ao seu tempo de aula, no que diz respeito à produtividade acadêmica que nos estabeleciam. Além do dia inteiro de sala de aula no ambiente da Universidade, ainda havia atividades domiciliares a cumprir para apresentação de trabalhos no dia seguinte, afinal, sempre nos foi ensinado que na vida “tudo se paga com amor e dor” ou que “plantamos aquilo que colhemos” (INSTITUTO ESPERANÇA DE ENSINO SUPERIOR-IESPES, 2019).

Essas atividades/tarefas/estudos domiciliares nos aproximavam muito, pois eram horas de estudos e produções acadêmicas realizadas em pequenos grupos de estudos, no quarto ou no espaço de refeições do hotel, onde entrávamos madrugada a dentro preparando os trabalhos para apresentação no dia seguinte.

Em Assunção, no espaço da universidade, vivi a intensidade da vida acadêmica de uma aluna, com as dificuldades, limitações e desafios próprios da fase de descobertas e dificuldades pelas quais passamos durante anos da vida escolar. A experiência profissional na carreira docente tornou essa caminhada mais desafiadora, porém não menos rica e alegre ao mesmo tempo.

As atividades acadêmicas cotidianas eram compostas por temáticas expositivo-dialogadas pelos professores doutores, leitura de livros, artigos, textos, reflexões

aprofundadas, debates, apresentação de trabalhos ocorridos em um espaço de profundo respeito e admiração mútuos entre nós, alunos e professores.

Encerrei o primeiro módulo entendendo que eu deveria prosseguir os estudos nas etapas posteriores, retornando em julho de 2014, janeiro e julho de 2015, ano em que já consegui definir meus professores orientadores da Tese.

Nos módulos posteriores de aulas presenciais, as atividades continuaram a ocorrer de forma cada vez mais alinhada, associando as atividades conceituais de sala de aula com as bancas de defesas a serem assistidas. Como acadêmicos do curso de Doutorado, deveríamos cumprir cinco Bancas de Defesa por módulo estudado, associadas às atividades de produção de artigos e seminários acadêmicos.

### **3. RELAÇÃO ORIENTANDO-ORIENTADOR: FACILIDADES E ENTRAVES**

A tese escolhida por mim era a verticalização da dissertação do Mestrado e aprofundamento da temática que já venho pesquisando há mais de 22 anos de vida profissional, a saber: a gestão democrática na escola pública, minha área de formação e atuação. A temática foi aceita e concordada pela orientadora indicada.

Esta experiência que conto, no que diz respeito à relação orientando-orientador, teve alguns percalços. Minha primeira orientadora orientou-me, indicou-me leituras e delineou comigo o trabalho, marcando os vieses metodológicos. Porém, por questões pessoais dela não foi possível mais continuar a caminhada comigo, nem me orientar e acompanhar a produção científica que eu estava traçando e começando a desenvolver.

Foi um momento no qual me senti perdida e desanimada, percebi que a construção de uma tese é profundamente complexa e que ela não sairia do sonho se não estivesse sustentada em uma orientação afinada, honesta e disponível para comigo. Era como se estivesse partindo do zero, novamente.

Em janeiro de 2016, cumpro mais um módulo de aulas em Assunção e saio de lá com uma nova orientadora definida, porém minha orientadora morava no Rio Grande do Sul. Diante das dificuldades impostas pela extensão territorial que vai de Roraima, no Norte do Brasil, e o estado do Rio grande do Sul, no extremo Sul do país, decidi por ter um coorientador em Roraima.

A relação com minha orientadora do Sul sempre foi de muito diálogo, respeito, admiração e carinho. Entretanto, as dificuldades eram muitas: quanto à revisão dos pontos destacados na tese, quanto ao entendimento das reflexões e textos produzidos e quanto aos autores destacados. Era como um movimento de ir e vir frequente que não me fazia sentir a certeza de que estava sendo compreendida pela minha orientadora.

Assim, questioneei a ela se poderia estar mais frequentemente com meu coorientador, sem o risco de alterarmos os rumos de orientação da tese. Ela me atendeu e me apoiou prontamente. Dessa maneira, meu coorientador foi a luz que eu precisava para me sentir mais confiante e produtiva. Nossos diálogos e construções conjuntas me deram a certeza de que era possível, por fim, construir e dar vida à tese tão sonhada.

A gestão democrática na escola pública foi pesquisada no universo de uma escola de ensino médio regular no município de Boa Vista. Todos os instrumentos de pesquisa foram pensados e aplicados nesse contexto escolar. Nesse momento, mais uma vez me deparei com as dificuldades inerentes à caminhada de pesquisadora, pois os instrumentos de pesquisa também passaram pelo movimento de idas e vindas, avanços e retrocessos. Esse foi um momento em que senti que estava muito desgastada e cansada emocionalmente.

Esse sentimento corrobora bastante com uma pesquisa publicada na *Nature Biotechnology*, dirigida pela pesquisadora Evans e colaboradores (2018) (e continuada, posteriormente, pelo pesquisador Nathan Vanderford), da Universidade de Kentucky (EUA), apontando que os doutorandos são seis vezes mais propensos a desenvolverem ansiedade e depressão em comparação com a população em geral e que nós, mulheres que fazemos doutorado, temos 27% mais chances que os homens de padecer de problemas psiquiátricos, pelas tensões que sofremos ao longo do percurso.

Assim, paralisei após a aplicação dos instrumentos e novamente fui buscar ajuda para a análise dos resultados. Com minha orientadora muito distante, e meu coorientador em frequentes viagens em razão de seus compromissos na Universidade, volto a buscar auxílio em minha primeira orientadora (aquela que não pode, por razões pessoais, continuar), afinal os orientadores, nas suas escolhas, tendem a valorizar características técnicas dos orientandos, enquanto os orientandos valorizam as características afetivas e pessoais dos orientadores (LEITE FILHO; MARTINS, 2006).

Ela se dedicou muito a mim, foram dias e dias de muita produção, análises e leituras, triangulações e reflexões, até que, por fim, a primeira versão da tese para a qualificação se edificou. Na minha qualificação, não pude contar com a presença dos meus orientadores, nem dela nem dele, que tanto me haviam ajudado. Mais uma vez senti as dificuldades que a ausência deles vinha me trazendo ao longo do processo de orientação.

Quero compartilhar que, na qualificação, não estava me sentindo à vontade. Foi um dia especialmente difícil, pois senti que tive um “apagão” dos raciocínios e conhecimentos adquiridos. Depois vivi a sensação de nada lembrar e não lembrei mesmo. Já qualificada, com nota 3, e muitas adequações a fazer, retomo a tese para aplicação do último instrumento de pesquisa e preparação da versão final do documento para a tão temida defesa final.

A minha defesa de tese também aconteceu sem a presença dos meus orientadores. Por questões acadêmicas e de falta de disponibilidade (período de aulas) deles, mais uma vez, não estiveram comigo. Senti muito essa ausência, porém defendi com seriedade e segurança os resultados da nossa pesquisa sobre o processo de gestão democrática na escola pública.

#### **4. SENTIMENTOS EXPERIMENTADOS NESSES ANOS (2014-2017)**

O que dizer da minha defesa de tese? Foi especialmente perfeita! Um dos melhores dias já vividos na experiência do Doutorado. Um dia frio do mês de maio de 2017 com a presença das companheiras de jornada formativa, a presença das minhas filhas, do meu marido e da minha amada irmã. Realizei a defesa com fé, com a segurança de que ninguém saberia mais de minha TESE do que eu mesma, e com a certeza de que tudo o que evidenciei por meio da pesquisa foi uma aprendizagem real.

Mais uma vez meus orientadores não estavam presentes, mas contribuíram muito para o sucesso que vivenciei até aquele momento. Só após a defesa, parei para refletir sobre todos os momentos que vivi até chegar a alcançar o tão sonhado Doutorado – título especialmente importante para quem busca fazer educação com seriedade e engajamento.

O ápice desse momento me trouxe reflexões do quanto nunca me limitei nem me abalei pelos reveses da vida. Sempre fui impulsionada pelo sentimento de buscar o melhor a cada dia para mim, convicta de que minha jornada de aprendizagens pode deixar um legado para gerações futuras alcançarem seus sonhos, transformando-os em realidade pura e simplesmente. Assim, vejo-me sempre pensando em meu sonho: “O sonho é uma realidade que gostaríamos que desse certo ou não, mas se for bom por que não buscarmos alcançar” (MARQUES, 2013, p. 5).

Mesmo que eu estivesse envolvida na concretização desse sonho – e no geral tenha vivido lindos momentos –, sofri com a distância das minhas filhas “bem pequenas”, sofri a falta de recesso e de férias docentes em períodos nos quais todos os colegas de profissão estavam descansando para as etapas seguintes. Sofri a falta de compreensão “familiar” por me verem mais uma vez priorizando os estudos, a formação, a profissão e “preterindo” a família. Sofri o cansaço das longas distâncias percorridas nas viagens cansativas. Muitas vezes pelo preço das passagens, ficava até dois dias nos aeroportos aguardando os voos para embarque e chegar ao meu destino.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É difícil ser “DOUTOR”, porém não é impossível. Requer muita fé, obstinação e foco. Tudo vale a pena, pois fica o sentimento de que estou no caminho certo, de que fiz a escolha certa e, principalmente, de que não me desviei do meu objetivo principal: a busca pela qualificação.

Das primeiras dificuldades apareceram questionamentos quanto à credibilidade e qualidade da IES nas quais eu estava cursando o Doutorado. Para esses questionamentos, foquei na certeza de que independentemente da IES, meu trabalho seria de muita qualidade, conseqüentemente, teria muita credibilidade. Acreditei em mim, no meu potencial e nos meus orientadores.

A IES, sob minha avaliação, tinha que estar credenciada e documentada segundo as normas brasileiras para que pudesse buscar a revalidação do título que fui buscar. Também não tive dúvidas de que o caminho certo estava sendo seguido.

Após ultrapassar esses obstáculos árduos, após a conclusão do curso, descobri, “a duras tentativas”, que as instituições de ensino superior brasileiras dificultam bastante o reconhecimento dos diplomas expedidos pelas instituições estrangeiras. Especialmente do Paraguai, por um preconceito evidente que se estabelece, até formalmente, nesse contexto acadêmico.

Um exemplo das dificuldades reside na questão do desrespeito ao Tratado de Paz e Amizade entre Brasil e Portugal, firmado em 2000. Além disso, a inexistência de legislação específica para o MERCOSUL que regule o processo de revalidação automática no Brasil.

Essa inexistência regulamentar comprova a longa caminhada que devemos percorrer em busca de apresentar e ter nossos títulos de *stricto sensu* apreciados, quiçá, revalidados e considerados com credibilidade e justiça por nossas instituições brasileiras.

Minha luta no curso do processo de revalidação, foi uma longa caminhada que foi percorrida. Definida uma IES brasileira com uma linha de pesquisa que se assemelhe à minha, esperei a abertura do edital e enviei a minha documentação adequada aos critérios exigidos. Isso porque:

Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior (LDB, 2017, p. 36).

Seguindo tais diretrizes, vivenciei essa expectativa, com a certeza de que teria minha tese revalidada dentro dos critérios nacionais estabelecidos, vivendo todas as determinantes da demora na aprovação e, conseqüentemente, da aplicabilidade dos efeitos profissionais após essa revalidação. CONSEGUI!

Conforme Souza (2014), o alto índice de rejeição dos diplomas já foi criticado pelo presidente da Associação Brasileira de Pós-Graduados no MERCOSUL, Carlos Estephano, quem afirma que cerca de 80% dos diplomas oriundos de países do MERCOSUL não são reconhecidos no Brasil. Ainda assim, não deixei de acreditar que o curso que realizei foi de muita qualidade e me deu condições de competitividade no mercado universitário brasileiro.

Como é possível ver, sou uma pessoa persistente.

Eu não desisti, mas encarei cada tentativa como se fosse uma surpresa, não um filme repetido. Deixei o passado para trás... Ou seja, realmente 'não antecipei os acontecimentos a partir do desvio do meu pensamento'. Olhei e vi. O que já foi não é o mesmo que pode ser hoje, agora ou amanhã. Um momento de cada vez. E se não funcionar, eu mesmo vou atender minhas necessidades de outra forma (RIECKEN, 2006, p. 136).

Todas as minhas conquistas estão cheias de superação e de vitórias sobre imensos obstáculos enfrentados, porém tive a coragem e segui em frente. Vislumbrei um amanhã melhor que o hoje vivido, refletindo sobre minhas limitações, olhando um futuro mais produtivo. Então como agir após passar por tantas dificuldades? Aqui sugiro algumas dicas importantes para enfrentar os momentos difíceis:

- Programe-se para que você tenha várias possibilidades de começar e recomeçar o Projeto;
- Faça aquilo que você realmente gosta;
- Busque uma Instituição que atenda às suas expectativas individuais com regulamentação adequada aos padrões do *stricto sensu* que vai cursar;
- Pesquise um tema que você realmente se identifique e se envolva efetivamente;
- Busque um orientador com o qual possa se identificar e trocar reflexões que consolidem a sua pesquisa;
- Converse com seus antigos orientandos e veja seu currículo para que possa formular uma certeza e opinião que te levem a definir por esse orientador;
- Quando definir o seu Projeto de Pesquisa, siga em frente e não se deixe influenciar por opiniões externas que possam lhe confundir e atrasar sua pesquisa;
- Defina uma pesquisa que possibilite ter condições estruturais de realizá-la sem profundas dificuldades;
- Planeje-se de forma que no primeiro ano possa aprender coisas novas e cursar as disciplinas; tenha o segundo ano para fazer seus experimentos e

definições; e deixe o terceiro e o quarto anos para escrever, aplicar seus instrumentos de pesquisa e analisar seus resultados;

- Aproveito para destacar que a realização do Doutorado nos países sul-americanos, especialmente no Paraguai, vem ao encontro dos desafios que urgem ser superados, tanto do ponto de vista do preconceito enraizado na cultura acadêmica brasileira, quanto em relação ao avanço do conhecimento para a formação de novos pesquisadores, visando ao fortalecimento acadêmico, científico, educacional, tecnológico e social do nosso país.

Nesta perspectiva, quero aqui destacar a importância do capital humano com competência para superação das desigualdades sociais e acadêmicas de um país em franco desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Acredito que esta experiência poderá motivar outros estudantes de Roraima, de modo específico, e do Brasil, de modo geral, de maneira a contribuir para a melhoria da qualidade profissional e, conseqüentemente, do ensino. Ressalto que a experiência vivenciada reforçou substancialmente minha visão e transformou meu sonho de concretizar a pesquisa como uma prática cotidiana de desenvolvimento profissional e pessoal.

Por fim, reitero que ultrapassar as fronteiras do Brasil/Paraguai para melhor qualificação profissional e vivenciar os preconceitos e desafios impostos foi uma experiência proeminente, na qual acredito que eu e muitos colegas que passaram pelo mesmo seremos referência positiva para iniciativas similares.

Portanto, nessa trajetória percebo que o maior desafio da educação brasileira e mundial contemporânea está em restabelecer novas práticas no campo da ação docente, da pesquisa e do ensino, associando ciência e prática docente cotidiana, transformando a própria educação em um movimento sincrônico de ação-reflexão-ação, que nos permite (re)fazer, (re)pensar e (re)agir para fazer educação além fronteiras.

Aproveito para registrar meus agradecimentos a todas as escolas públicas brasileiras, em particular às escolas de Roraima; às pessoas que direta e indiretamente

me receberam e acreditaram em nossa pesquisa, mesmo que, em uma Instituição paraguaia. Em especial, agradeço aos Doutores brasileiros e paraguaios por sua disponibilidade em nos ajudar e acompanhar nesta caminhada, bem como a outras pessoas e instituições que, apesar de não citadas diretamente, fazem parte da lista dos que merecem a nossa mais profunda gratidão e reconhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

EVANS, T.; BIRA, L.; GASTELUM, J.; WEISS, L T.; VANDERFORDET, N. L. Evidence for a mental health crisis in graduate education. **Nat. Biotechnol.** 36, p. 282–284, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>. Acesso em: 24 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO ESPERANÇA DE ENSINO SUPERIOR. **Morar longe de casa para estudar: o que você precisa saber antes de decidir**, 2019. Disponível em: <<http://iespes.com.br/post-96-morar-longe-de-casa-para-estudar-o-que-voce-precisa-saber-antes-de-decidir>>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações, **Rev. adm. empres.** vol.46, no. spe. nov/dez. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902006000500008>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MARQUES, W. L. **Quem me acordou do sonho**. 2. ed. Cianorte-PR: Vera Cruz, 2013.

RIECKEN, Claudia. **Sobreviver – Instinto de vencedor: os 12 portais da resiliência e a personalidade dos sobreviventes**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 29, 6 jun. 2016.

SOUZA, C. A. **Análise do Programa de Postgrado en Ciencias da Educación en la Universidad Evangelica del Paraguay percepciones de los docentes, alunos y egresos**. Dissertação (Mestrado) - Universidad Evangélica del Paraguay, 2013.

SOUZA, C. A. **O acordo MERCOSUL e as percepções dos envolvidos do Brasil e do Paraguai: a pós-graduação *stricto sensu* diante dos indicadores pensamento, poder político e conhecimento**. Tese (Doutorado) - Universidad Evangélica del Paraguay, 2014.

## **Autora**

Ana Celia de Oliveira Paz

Doutora em Educação, professora, pesquisadora e escritora membro da Academia Roraimense de Letras (ARL).

---

## Ser/estar na relação com o outro: caminhos para a formação

Tamiris Machado Gonçalves

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c8>

### 1. PALAVRAS INICIAIS

A partir de uma escrita (auto)biográfica (NÓVOA, 1995; 2010; GOMES, 2012), que se relaciona a um olhar histórico-social advindo das ideias do Círculo de Bakhtin, este capítulo compartilha minha experiência pessoal, sobretudo da pós-graduação *stricto sensu*, como cenário para refletir sobre possibilidades de vivenciar a educação superior, do ponto de vista do aluno. Essa proposta visa a constituir uma oportunidade de reflexão sobre processos de formação acadêmica, especificamente pensando na formação de professores.

Medeiros e Aguiar (2018) explicam que o método (auto)biográfico e de histórias de vida se destacam entre 1920 e 1930 como uma alternativa para as Humanidades, em que é percebida a necessidade de integrar o sujeito às pesquisas, dando a possibilidade de analisá-lo com um método de amparo científico, que o entenda em sua subjetividade. Gomes (2012) argumenta que essa modalidade de escrita compõe um aspecto autonarrativo, portanto, autorreferencial, que abarca uma sucessão de tempo capaz de mostrar aspectos da vida.

Essa perspectiva pode ser colocada em diálogo com autores como Bakhtin (2010), Volóchinov (2019; 2017) e Medviédev (2012), que criticaram os métodos que excluíram o sujeito da ciência e reivindicaram uma perspectiva sócio-histórica de análise que compreende interlocutores e circunstâncias de interação, focalizando a vida para abarcar o sujeito como produtor de sentidos em diversos campos de atuação humana. Conforme Amorim (2014, p. 98), “As Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin

como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos”, daí a necessidade de métodos científicos que o compreendam em suas especificidades.

## **2. CADA PONTO DE VISTA É APENAS UMA PERSPECTIVA: A RELAÇÃO AMPLIA A VISÃO**

Embora o ensino superior esteja em crise desde os anos 80, em razão de questões de estrutura, de orçamento; de instabilidades políticas (DELORS, 2001), de perspectivas sobre a “utilidade” do conhecimento, devido a modelos políticos que fomentam a mercadorização do ensino (AZEVEDO, 2015), é necessário insistir que a educação é oportunidade. Nesses termos, é preciso lutar para que haja universalização de seu acesso, sobretudo nas camadas mais populares, uma vez que “A educação superior é o que mais promove mobilidade social no nosso país. Quem tem graduação ganha 2,5 vezes, em média, mais do que quem não é graduado”<sup>11</sup>. Nesse cenário, a pós-graduação contribui para a especificação profissional, viabilizando mais caminhos para fortalecer o repertório de qualificação, de modo a ampliar as oportunidades.

A educação no ensino superior pode ser caminho para a complexidade do ser humano, porque historicamente é espaço de interlocução, de ensino, aprendizagem; é possibilidade de construção e socialização do conhecimento teórico e metodológico porque viabiliza o encontro com o outro: outros sujeitos, outros objetos, outros discursos, outros campos de atuação. Assim, circunscrita histórico-socialmente, a universidade tem papel importante na formação pessoal e intelectual, na preparação para o mercado de trabalho, viabilizando a promoção de equidade de oportunidades, contribuindo para o desenvolvimento humano, para os avanços sociais e econômicos de um país.

Quando eu passei no vestibular para Letras Português/Espanhol, foi um orgulho para a minha família, que não teve antes de mim nenhuma experiência com contexto de educação superior. Tudo era novidade. Eu tinha 20 anos, trabalhava e estudava – era

---

<sup>11</sup> *Presidente da Capes, ao apresentar o relatório de gestão 2023 no IV Comunica Ciência: Encontro de Pesquisadores e Comunicadores, na Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticias/2024/04/capes-e-responsavel-por-75-das-bolsas-de-pos-graduacao-do-pais>. Acesso em: 25 abr. 2024.*

difícil. Mais difícil ainda era acompanhar as aulas, não tanto pelo cansaço físico de quem vai do trabalho para a universidade, mas por conta da complexidade do conteúdo ministrado no curso de licenciatura.

Na graduação eu descobri que a pós-graduação existia. Naquele contexto, eu descobri que existiam diferentes tipos de pós-graduação e que, mesmo em algumas instituições privadas, era possível cursar mestrado e doutorado frente à possibilidade de bolsas. Assim, prestei o processo seletivo para o mestrado. No primeiro ano, eu não entrei, então fiz uma especialização *latu sensu* em Ensino da Gramática de Língua Portuguesa. Hoje eu considero que isso me ajudou a amadurecer e me preparar mais para o mestrado, pois era uma experiência a mais no caminho de pesquisa e um tempo a mais para estudar, compreender e digerir a abstração teórica. Na segunda tentativa objetive a aprovação no Mestrado em Letras, sendo contemplada com uma bolsa de pesquisa CNPq.

O cenário da pós-graduação foi de muitos encontros e de muitas descobertas até desaguar em uma nova seleção: a do Doutorado em Letras. Outra vez tive a oportunidade de ser contemplada com uma bolsa CNPq. Em todo esse contexto, muitas foram as tensões, as interações e as formas de diálogo advindas da oportunidade de dedicação às vivências da pós-graduação. Tudo me constitui como pessoa, como profissional, como pesquisadora.

Tanto no mestrado quanto no doutorado mantive a cultura da pergunta e da proximidade com os professores, bem como de interação com os colegas de curso, sempre queria saber das possibilidades de projetos e das possibilidades de exercer a docência. Assim, durante a pós-graduação eu pude exercer meu lado pesquisadora, ao participar de grupos de estudo, de pesquisa e de discussão; e, ao mesmo tempo, continuar dando lugar à docência: voluntariava-me para dar oficinas de temas relacionados à minha pesquisa, ao universo acadêmico; disponibilizava-me para ministrar palestras ou cursos.

Participava de grupos de estudo; fiz estágios docência em turmas da graduação. Envolvia-me com a revisão e editoração de uma das revistas do Programa em que eu estudava; fui representante discente e trabalhei na organização de eventos. Tudo isso eu devo à possibilidade de ter bolsa integral, tendo a chance de vivenciar a instituição,

passando horas do meu dia nesse ambiente. Assim, dividia meu tempo entre a pesquisa e as atividades de ensino e extensão nas quais eu participava.

Especificamente durante o doutorado, eu descobri a possibilidade de fazer uma parte do curso em outra instituição, nacional ou internacional, o chamado *doutorado sanduíche*. Conversa vai, conversa vem – coletando informações, pedindo opinião para os professores, perguntando nas secretarias; pesquisando na internet –, escolhi uma instituição espanhola para prestar processo seletivo para participar de uma estância em uma universidade da Espanha. A seleção para o período de doutorado-sanduíche foi um processo longo e complexo, mas valeu cada esforço. A modalidade escolhida dava bolsa de estudos para custear três meses na cidade destino, mais passagens de ida e volta, mais seguro saúde. Assim foi: fui à Espanha. Com uma vida austera, a bolsa foi suficiente para meus custos de moradia, alimentação, seguro saúde, matrícula na universidade e cursos extras.

Os caminhos pelos quais passei no período de formação da graduação à pós-graduação me levam a focalizar uma e outra vez a palavra *oportunidade*. Estudar é um privilégio, infelizmente ainda para poucos! Estudar quando se vem de um contexto precário é possibilidade de criar acessos. Estudar com auxílio de políticas públicas de permanência é ensejo para consolidar a formação porque, além do suporte financeiro, ter bolsa viabiliza oportunidades adicionais – porque permite que haja disponibilidade para fazer estágios, ir a programas de estudo, participar em eventos.

Tudo isso enriquece a experiência de formação, gera interlocução entre profissionais e possibilita diferentes perspectivas. Essa combinação é contexto para “[...] combater a desigualdade e assegurar a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser humano e social é sua pluralidade, e o que favorece superar a particularidade é o conhecimento universal (KRAMER, 2012, s/p, e-book).

### **3. INTERAÇÃO EU/OUTRO: CONSTITUIR-SE NA RELAÇÃO**

A oportunidade de realizar parte dos meus estudos de doutoramento em uma instituição estrangeira foi uma grande experiência de alteridade, tanto no sentido acadêmico-profissional quanto pessoal-cultural. Começarei pelo primeiro.

O estágio na Espanha oportunizou o aprimoramento de minha tese em desenvolvimento naquela época, tanto em termos teóricos quanto metodológicos, em razão de que o professor orientador que me recebeu trabalhava diretamente com o meu tema de pesquisa. Esse penso que é um dos pontos fundamentais: escolher muito bem a instituição e um professor que possa contribuir como o *outro*, no sentido bakhtiniano de ser aquele que pode nos dar o que não temos, que pode contribuir com perspectivas, que pode brindar a relação com pontos de vista diferentes, complementários, que pode, como o próprio Bakhtin (2011, p. 23) diz: oferecer o excedente de visão, pois os horizontes vivenciados por duas pessoas não coincidem, “[...] em função da infinita diversidade de situações da vida”, que atravessa cada uma dessas pessoas, e porque cada uma delas ocupa um lugar no mundo e desse lugar vê coisas que o outro não vê – e vice-versa. Assim, sempre estamos em constante aprendizagem uns com os outros.

Essa relação de alteridade é profunda porque as dinâmicas de interação são afetadas também pela cultura. Mesmo que se esteja em um universo acadêmico, em que há procedimentos relativamente estáveis em relação aos modos de ser professor, aluno e pesquisador, os protocolos de convivência na universidade são diferentes já que são próprios daquele lugar e se dão no interior daquelas trocas. Somado a isso está o desafio de pensar e agir em outro idioma, passando pelas considerações mais simples que envolvem assistir a uma aula, ler, estudar, chegando às mais complexas, como apresentar trabalhos, ministrar aulas, atender alunos e ter discussões teóricas com elevado nível de abstração com o orientador, por exemplo.

Todo esse universo de tensionamento nos fortalece. Todo esse contexto faz com que conheçamos uma versão de nós mesmos não sabida, de modo que saímos outros em relação a como chegamos ao início dessa caminhada. Assim, a experiência de formação é ampla e complexa, faz-nos conhecer o mundo e a nós mesmos.

No meu caso, o contato com outra cultura, o vivenciar de um sistema educativo diferente e o convívio com docentes hispanofalantes foi um diferencial em minha formação como professora-pesquisadora e como pessoa. Não bastasse a grandiosidade da oportunidade em si que se apresentava para mim, tive a oportunidade de coincidir com um orientador excelente, um exemplo de profissional, o que fez com que eu

pudesse voltar com considerações muito humanas em relação à profissão docente e ao cenário da pesquisa e da pós-graduação como um todo.

#### **4. EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADE COMO ABERTURA DE POSSIBILIDADES**

Para escrever este texto, foi preciso reviver, deixar-se tomar pelas memórias, processo que me fez reafirmar a gratidão que tenho para com a vida. Pensei em todas as pessoas que passaram por mim, que me ajudaram, que de alguma maneira foram partícipes de minhas conquistas e das oportunidades que se apresentaram no meu caminho. Houve muito esforço, houve estudo, houve também muitas mãos dadas, muito apoio, porque eu considero que cada informação é um degrau que subimos com a ajuda de alguém.

Essa trajetória que conto é o recorte interessante e motivador da minha caminhada, mas é claro que houve também muito tensionamento e contraste. Houve questionamentos sobre estar no lugar certo, houve sentimentos de inferioridade, houve sensação de inadequação e de não pertencimento. São momentos em que nos toma a fragilidade, a insegurança e muitas vezes a autossabotagem, mas é preciso resistir. É preciso, como inspira Arendt (2011), ver oportunidade na crise e ter os momentos de dificuldade e conflito como uma possibilidade de pensar o próprio processo educativo de constituir-se ser no mundo, passível de transformar-se a si e ao próprio mundo pela ação.

É preciso acreditar que a mudança acontece primeiro pela gente e que tudo serve para nos tornar mais fortes. É preciso, além disso, olhar para nós mesmos com os mesmos olhos acolhedores que despendemos aos demais. É preciso crer que as palavras de carinho que recebemos nesses momentos de desilusão vêm para nos ajudar a perceber que todos temos as nossas lutas, nossos altos e baixos. Entender as próprias fragilidades, identificar os espinhos, as tortuosidades e os passos em falso é o começo da análise que permitirá pontuar o que não está bom, traçar um plano, detalhar as ações e recomeçar.

Nesta escrita, pude uma vez mais pensar em todas as oportunidades de bolsa e o que isso significou na profissional que sou hoje, no sentido de que me permitiu

dedicação e tempo para estudar, fomentando olhar verticalizado em relação aos meus objetos de estudo. No caso das bolsas brasileiras do tipo CNPq, CAPES, essa reflexão é imprescindível porque elas são pagas com dinheiro dos impostos brasileiros, de todos os brasileiros, inclusive daqueles que nunca nem pisaram nem pisarão em uma universidade.

Hoje uma vez mais eu tenho a oportunidade de ser bolsista, agora CAPES/PNPD, para desenvolver minhas atividades de pós-doutoramento. Desfruto do financiamento previsto em políticas de Estado que visam ao desenvolvimento científico do país. Tenho o privilégio de vivenciar, como argumentam Oliveira e Azevedo (2020), um ensino de qualidade com padrão internacional, contribuindo com a produção do conhecimento, já que “As universidades públicas se constituem o principal *locus* da pesquisa e a principal fonte de publicações no Brasil” (OLIVEIRA; AZEVEDO, 2020, p. 604).

No meu caminhar como docente, sempre projeto minha profissão para a sociedade; fazendo o máximo para que meus alunos possam aprender de mim os conteúdos que me cabe ensinar, mas também uma postura como pessoa, em razão de que entendo que o mundo profissional não se separa da vida – assim como Bakhtin (2010) menciona que o mundo teórico tampouco se separa do mundo da vida, de modo que as próprias teorias e seus objetos de estudo não podem ser vistos de maneira estéril. Tudo está relacionado porque o ser é esse relacionar-se com suas vivências, aquilo que o perpassa é conhecimento que reflete e refrata quem ele é, constituído como um mar de outros que cruzaram o seu caminho, em cada interação, em cada texto lido, em cada vivência.

Alargando essa problematização, digo que os alunos não podem ser vistos como apartados dos professores, em uma relação fria que separa conteúdo e gente. Sabemos que o professor é muitas vezes a única referência que uma pessoa tem em relação a alguém que estuda e tem uma profissão com formação universitária. Eu, estudante de escola pública, tive professores que me disseram para não desistir, para sonhar, para acreditar que era possível mudar minha realidade. Eles estavam certos.

Como pesquisadora na pós-graduação *stricto sensu*, tive essa experiência ampliada quando pude conviver com mestres que seguiam humanos e não despersonalizavam o fazer docente e o ser pesquisador. A discussão sobre ser humano

– ou manter a humanidade – é, como coloca Gert (2013, 16), mais do que uma questão filosófica, é uma pauta da educação, já que, em suas palavras, “[...] a educação é sempre a intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor, mais completa [...] e até mais humana”.

Não estou falando de uma perspectiva cuidadora, de paternalismo ou de vocação. Estou falando daqueles profissionais que trabalham com engenho, que exercem essa profissão com precisão teórico-metodológica, com pulso firme e eminência exigente, mas sem perder a humanidade, entendendo que as subjetividades existem e que cada ser é único. Estou falando, por exemplo, daqueles que entendem que o aluno na pós-graduação perambula no limbo entre ser aluno e tornar-se professor; ser aluno e constituir-se pesquisador em uma complexa dinâmica do tipo “caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (MACHADO, 1992). Estamos em transição, somos seres em construção, justamente por isso exemplo, apoio e direcionamento significam muito.

O professor sempre vai ser essa ponte com a oportunidade, com o novo, com o devir capaz de mudar a realidade que nos circunscreve. Quem sabe essa imagem exista porque ele é a personificação da educação ou ocupa esse imaginário já que ensina a pensar, a problematizar, a refletir. Transpondo as palavras de Foucault (1998) para o cenário da educação, poderíamos dizer que o professor personifica todo esse universo porque nos mostra que pensar diferente do que pensamos e agir diferente de como agimos é necessário para refletir sobre o mundo e olhar além.

O professor é o excedente de visão, ele é o outro que nos abre a perspectiva. Ele é a personificação da educação como possibilidade, apesar da crise, apesar dos baixos investimentos, apesar da defasagem na estrutura. Por isso, é preciso focar na formação humana, que, conforme Marques, Cordeiro e Ferreira (2023), deve ser parte intrínseca do processo de formação do ser em sua integralidade, o que se contrapõe ao reducionismo e ao individualismo da lógica neoliberal voltada para o mercado.

Vivemos tempos sombrios para a Educação de modo geral e para a carreira de professor de modo específico em razão de questões políticas, sociais e éticas, que envolvem de desrespeito à desvalorização. No entanto, não desanimemos! A educação é uma grande oportunidade – de resgate, de mudança de perspectiva, de abertura de

horizontes. Essa oportunidade existe de maneira ampliada, mas pode ser sentida como uma grande transformação para as classes populares, já que, como postulava Paulo Freire, ela visa nesses casos à emancipação, porque na educação há “[...] esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (FREIRE, 2005, p. 19).

No Brasil, entendo que quem segue o caminho da pós-graduação sedimenta sua carreira na docência, tendo, portanto, a oportunidade de constituir-se professor-pesquisador, mobilizando ferramentas que aumentam a abstração teórica, que afunilam sua perspectiva de estudos – porque a especificam – e, ao mesmo tempo, enchem o ser professor-pesquisador de subsídios para olhar a sua práxis, para construir sua caminhada amparando-se em teorias e métodos muito mais sofisticados do que os que tinha quando estava na graduação, por exemplo.

Na construção do percurso de aprendizagem, é oportuno sublinhar a importância de olhar para si também como aluno, reviver os anseios, as expectativas, trazendo à memória a excelente sensação de encontrar uma discussão científica rodeada de acolhimento, ganhando força para constituir-se professor-pesquisador, sentindo-se cheio de recursos, cheio de vida – com a potência de agir da qual nos falava Spinoza (2009).

Isso fará com que sejamos professores humanizados, capazes de, pelo afeto, levar à ação, despertar para a atitude. Novikoff e Cavalcanti (2015), citando Deleuze e Parnet (1998), explicam que a educação ocorre por paixão, por admiração, pois:

[...] o estudante só procura o estudo quando está decidido a fazê-lo em função de uma situação concreta, quando é tomado por uma espécie de arrebatamento que o conduz ao estudar. Há sempre uma paixão por um professor, por uma disciplina, por um livro. Estudar não começa na mente, começa na pele. Estudar é enamorar-se, não é uma descoberta por afinidade, nem feita de boa vontade; depende de um encontro com alguma coisa que nos force a pensar, precisa ser produzido, conquistado, desejado em uma sala de aula (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 100).

Tudo isso, como bem lembram esses autores, leva-nos a pensar em como se aprende e como se ensina. Eu sublinho que esses polos, o ensinar e o aprender, já estão de alguma maneira conosco, pois tivemos a oportunidade de vivenciar esse duplo ser ao nos formarmos professores e ao seguir caminhando na carreira como professores-

pesquisadores na pós-graduação. Que não nos esqueçamos disso. Que isso nos lembre de tratar os outros como gostaríamos de ser tratados. Que sejamos os professores que gostaríamos de ter encontrado em nossos caminhos de formação.

Nesse sentido, promovo esta ideia a todos os que me leem: motivem seus alunos a buscar oportunidades; motive-se a si mesmo a encontrá-las. Não se deixe levar pelos muitos discursos ouvidos de que não dá, de que pode ser difícil, de que já há muita gente tentando. Pode ser que seja assim, mas também pode ser que seja muito diferente, só vamos saber se estivermos abertos, dispostos e agindo. Cada caso é um caso; somos sujeitos únicos.

## 5. PARA FINALIZAR

No fechamento deste texto, recorro ao referencial bakhtiniano ([1979] 2011, p. 11) para dizer que “[...] não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto em mim [...] preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha experiência presente”. Com isso, quero dizer que precisamos estar abertos às oportunidades, sabendo que a relação com o outro nos edifica porque nos oferece os pontos de vista que não temos, aumentando ainda mais as possibilidades de olhar a vida, de edificar-se sujeito.

Como professores, precisamos nos constituir a nós mesmos como possibilidades, possibilidades de inspirar, de motivar, de informar, de compartilhar o que sabemos – ou, pelo menos, de não obstruir nenhum caminho, não matar nenhum sonho. Eu acredito realmente nisso porque penso, com Arendt (2011, p. 196), que atuar na educação é ocupar uma “[...] posição em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, pela mesma razão, salvá-lo da ruína que, a não ser pela renovação, a não ser pela vinda do novo e dos jovens, seria inevitável”.

Assim sendo, agradeço toda a oportunidade que tive ao longo de minha caminhada acadêmica – tanto na graduação quanto na pós-graduação – porque tive a possibilidade de diálogo, de contraste, de tensão. Tive muitas pessoas que me ofereceram excedentes de visão, ajudando-me a entender meu processo de pesquisa,

meu objeto e as teorias que estudei. Tudo isso contribuiu com minha formação como profissional, como pesquisadora e como pessoa. Espero fazer o mesmo com aqueles que cruzem o meu caminho. Todo dia é uma oportunidade para ver o que não se viu, para pensar o que não se pensou. Todo dia se aprende; formar-se é um processo que não termina nunca.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, A. A crise na Educação. *In: Entre o Passado e o Futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva. 2011. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf). Acesso em: 15 jul. 2022.

AZEVEDO, M. L. N. de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. p.56–79, 2015. DOI: 10.22476/revcted.v1i1.24. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/24>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BAKHTIN, M. A forma espacial da personagem. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DELORS, J. *Educação - um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. 2001. São Paulo: Cortez.

FOUCAULT, M. (1998). **História da sexualidade II: o uso dos prazeres** (M. T. C. Albuquerque, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Graal. (Trabalho original publicado em 1984).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GERT, B. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GOMES, M. L. M. Escrita Autobiográfica e História da Educação Matemática. **Bolema**. v. 26 n. 42A (2012). Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/5800>. Acesso em: 25 abr. 2024.

KRAEMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. *In: FREITAS, M. T. A (org.). Educação, arte e vida em Bakhtin*. São Paulo: Autêntica, 2012.

MACHADO, A. **Proverbios y cantares**. Madrid: El Pais, 1992.

MARQUES, M. M. C.; CORDEIRO, E. de P. B.; FERREIRA, A. L. Educação emocional e formação humana: estado da arte na pós-graduação stricto-sensu brasileira. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7906>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MEDEIROS, E. A. de; AGUIAR, A. L. O. O método (auto)biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da Pesquisa em Educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 149–166, 2018. DOI: 10.20952/revtee.v11i27.7884. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7884>. Acesso em: 23 abr. 2024.

NOVIKOFF, C. M.; CAVALCANTI, A. de P. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 88-107, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3442>. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, J. F. de; AZEVEDO, M. L. N. de. Programas de Pós-Graduação e produção do conhecimento no Brasil: panorama, desafios e perspectivas. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 599–620, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i3.64525. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64525>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

### **Autora**

Tamiris Machado Gonçalves

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (PPGEL/UFFS).

---

## A narrativa de um percurso formativo: doutorado no Paraguai construído com verbo acreditar

Simone Rodrigues Batista Mendes

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c9>

### 1. INTRODUÇÃO

O provérbio africano “A borboleta que esbarra em espinho rasga as próprias asas”, citado no capítulo I do livro “Um defeito de Cor” (2020, p. 9), de Ana Maria Gonçalves, remete-me à realização de sonhos e conquistas, mas também a lutas, quebra de paradigmas e ações que cortam a própria carne. Assim compreendo minha formação: um misto de sensações e sentimentos como: alegrias, tristezas, dores físicas e psicológicas, mas com vivências e experiências que marcam a carne e a mente. É como percebo o processo vivido, cheio de riquezas, crescimento pessoal e profissional, com desafios e vitórias, um momento ímpar.

A conquista de uma formação nos leva muitas vezes a viver experiências que nos sustentam por uma vida. Como professora de formação, tenho incrustado na minha alma o “aprender a aprender” como um ato permanente de construção do ser pessoal e profissional, porque formar-se e autoformar-se é vencer desafios e conquistar vitórias. A inquietação que me impulsiona foi herdada dos mestres que fizeram parte da minha história, desde o ensino fundamental, passando pelo médio e chegando à graduação; eles são os responsáveis por muitas das minhas conquistas.

Segundo Veiga (2014, p. 330), “[...] a formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais”. Em consonância com esse pensamento, França (2018, p. 1) afirma que:

A formação continuada de professores tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos.

A construção de conhecimentos é uma condição para se fazer professor e sua profissionalização. Assim, para ser formador do outro é preciso estar aberto ao novo e ainda ter uma atitude permanente de construção, desconstrução e reconstrução em suas práticas e buscar novos paradigmas que fortaleçam o ser e o profissional. Na perspectiva de França (2018, s/p):

Atualmente a informação e o conhecimento são compartilhados de maneira muito rápida – de certa forma quase instantânea –, de modo que se manter atualizado é requisito indispensável para qualquer profissional. Ainda assim, é válido ressaltar que a informação só se torna conhecimento de fato quando é associada a algum sentido. Isso significa que cabe à escola possibilitar a construção do conhecimento dos alunos, já que os livros e a internet, por exemplo, disponibilizam, sobretudo, apenas informações. A formação continuada tem muito a oferecer nesse processo, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e com isso apoiar os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de informações.

França (2018) reforça meu pensamento quando afirma que a formação continuada, além de atualizar o professor, promove melhoria da prática pedagógica. Essa é uma premissa para quem deseja cumprir sua função de educador e também uma condição para elevar a qualidade do ensino.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS LEGAIS E DADOS ESTATÍSTICOS**

A formação inicial de professores está amparada no art. 62 LDB/1996, que instruiu os sistemas de ensino, instituindo que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. Essa formação foi considerada mínima para o exercício da docência na educação básica.

Para o ensino superior, a LDB/1996 orienta no art. 66 que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. O art. 67 estabelece que “[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação” no seu inciso II, que

essa formação de “[...] aperfeiçoamento profissional continuado é assegurada com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, trazendo para debate o direito do professor à formação.

Assim, cabe aos sistemas de ensino a responsabilidade pela formação continuada do professor, garantindo aos professores o direito previsto em lei. Nesses termos, é preciso que as escolas e universidades convertam-se em lócus de debates, centros de pesquisas com vistas à transformação social, aprendizagem e renovação das metodologias. Para Dudar *et al.* (2017, p. 10117), como

[...] um direito, a formação docente continuada consiste em um dever do Estado a ser assegurado pelos sistemas de ensino, por meio de políticas públicas, e não uma responsabilidade individual do professor. Isto significa que se a formação é um direito adquirido pelo professor pela legislação, essa deverá ser oferecida a ele (mais do que buscada, individualmente, por ele), pelas instâncias federais, distritais, estaduais e municipais, que são responsáveis por garantir aos docentes a efetivação desse direito.

Reafirmando o direito e a responsabilidade dos sistemas, o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014 a 2024) reitera a necessidade da formação, seja ela inicial ou continuada nas metas:

**15** - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**16** - Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

O PNE (2014 - 2024) concebe a formação de professores a partir de dois grandes objetivos: expandir o ensino superior, elevar sua qualidade e estimular a pesquisa científica; e aumentar a qualidade da educação básica. Assim, é imperativo que os sistemas de ensino promovam políticas públicas que assegurem a formação continuada do professor.

Os pesquisadores da área da educação que têm o professor como centro das questões são unânimes em relatar que a valorização e profissionalização do professor

passa pela tríade condições de trabalho, formação e remuneração, que influenciam diretamente na qualidade da educação. Para tanto, é essencial que as metas 15 e 16 sejam asseguradas por quem é de direito e ainda acompanhadas pelos professores e suas representações de classe.

No Brasil são mais de 2,5 milhões de professores na educação básica e ensino superior (Censo Escolar, 2017). O relatório de 2019 informa que o percentual de professores da educação básica com licenciatura aumentou 6% pontos, em relação ao ano de 2015 e 2,3% pontos em comparação ao censo escolar de 2018.

Em relação ao aumento da formação de professores da educação básica, o censo escolar (2017) aponta que 4,3 mil professores têm nível superior, 65,5 mil têm especialização, 128,4 possuem mestrado e 143,4 mil doutorado.

Para os docentes do ensino superior, o PNE (2014 - 2024) traçou a meta 13, tendo como objetivo “[...] ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), do total no mínimo 35% (trinta e cinco por cento) doutores”. Para o governo, a meta já foi alcançada, 80% dos 384 mil professores da educação superior têm mestrado e/ou doutorado (INEP/2018).

Segundo o INEP (2018), houve um aumento no número de mestres e doutores para o exercício da docência. Isso não é de se estranhar, visto que é imperativo para o professor do ensino superior aumentar sua qualificação, uma vez que para melhorar sua remuneração é necessário o cumprimento desse requisito.

Os dados demonstram crescimento, porém cabe questionar: o aumento adveio de programas de formação desenvolvidos pelos sistemas ou partiu da inquietude do professor por melhorias na sua própria remuneração?

Já em relação à meta 16, que tem foco no professor da educação básica, como está seu andamento? O relatório do INEP/2018 aponta crescimento, “[...] o percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou no período de 2010 a 2017 (de 24,5% para 36,2%)”. Entretanto, o documento ressalta que possivelmente não seja cumprida em relação ao aumento de mestres e doutores. O relatório registrou

crescimento significativo em nível de especialização, contudo aponta para elevação na taxa de mestre e doutores, assim:

Em 2017, 34,4% dos docentes da educação básica possuíam o nível de especialização, 2,4% de mestrado e 0,4% de doutorado. Em 2017, as redes públicas foram as que mais promoveram a formação dos professores, tanto em nível de pós-graduação quanto em formações continuadas. Na maior parte dos estados observou-se aumento dos percentuais de professores formados, tanto na pós-graduação como na formação continuada, desde 2014 (INEP, 2018).

O relatório evidencia que as redes públicas foram as que mais investiram na formação de seus docentes, não poderia ser diferente, visto que a formação continuada é dever dos sistemas federal, estadual e municipal, na “Política Nacional de Educação [...] a referência à formação docente, tanto inicial quanto continuada é um direito que deve ser assegurado pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2006 apud DUDAR *et al.*, 2017, p. 10117).

Relatórios como INEP/2018/2019 e o Anuário da Educação Brasileira/2019 falam em crescimento, mas o cumprimento da meta 16 anda a passos curtos, correndo sério risco de não se realizar em sua totalidade, visto que somente um pequeno percentual tem acesso à formação continuada e a oferta não atende à demanda, no que carece à criação de programas de pós-graduação para cumprimento da meta.

### **3. HISTÓRIA CONSTRUÍDA NO ACREDITAR: NARRATIVA DE UM PERCURSO FORMATIVO**

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino (Paulo Freire).

Com Freire, começo pontuando meu percurso formativo, impulsionada pela curiosidade, inquietude e pela busca do aprender. Moro em Roraima, sou professora de formação, ensino médio na modalidade normal (magistério), formação inicial em Letras (UFRR/1996), especialização em Supervisão Escolar pela (UFRJ/1998) na modalidade a distância, com mestrado em Educación, Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa pela Universidad Alcalá (ES/2010) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Evangélica del Paraguay (PY-2016).

Meu histórico de educação pública acontece somente em dois momentos, ensino médio e graduação. As duas primeiras etapas da educação básica, pós-graduação, foram na rede privada de ensino – especialização, mestrado e doutorado. Uma opção? Não.

Entrei na Pedagogia por acaso. No final dos anos 1990, tive conhecimento de uma especialização em Supervisão Escolar ofertada pela UFRJ, um convênio entre Exército e a própria universidade. “O ensino a distância decorreu de convênio do CFCH e a Faculdade de Letras com o Exército Brasileiro (CAP) de 1997 a 2001” (site UFRJ<sup>12</sup>), essa ação entre as instituições me possibilitou estudar sem sair do estado, naquele momento foi uma grande oportunidade. Com ela me encantei pelo fazer pedagógico, e isso influenciou na minha decisão pelo mestrado e doutorado na área de Educação.

Em Roraima, contamos com duas grandes universidades públicas: a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Estadual de Roraima (UERR). Só recentemente as duas credenciaram os cursos de mestrado em Educação e até o momento não têm programa de doutorado na área.

Na UERR o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) só foi possível com parceria entre a UERR e o Instituto Federal de Roraima (IFRR), um consórcio de mestres e doutores, criado no ano de 2013. Assim, há o mestrado acadêmico com finalidade de formar pesquisadores e professores para educação básica e ensino superior no estado.

A UFRR, universidade mais antiga, criou em 2019 seu programa de pós-graduação *stricto sensu* (RES.009/19/CEPE). Segundo a instituição, o “[...] curso de Mestrado em Educação tem o objetivo de formar professores pesquisadores e produzir conhecimento no campo da educação com ênfase nas características sociais, econômicas, históricas e culturais que constituem a realidade amazônica e transfronteiriça” (site UFRR<sup>13</sup>, 2020).

O estado possui um total de 23.714 mil professores só da educação básica, o que demonstra a necessidade de maiores políticas públicas e investimentos em programas de formação para atender a tal público, principalmente quando se deseja melhorar a

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://ufrj.br/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://ufr.br/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

qualidade da educação do estado. A carência de programas de pós-graduação no estado e o déficit de vagas na região obriga muitos professores a buscarem outros estados ou países para a sua formação. Para tanto, há desafios e é necessário vencer obstáculos, tais como distanciamento familiar, falta dos amigos e do trabalho. Torna-se necessário passar por tudo isso para dar continuidade à formação.

## **4. A PÓS-GRADUAÇÃO: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS**

### **4.1. O mestrado**

A Formação [...] deve ser permanente e construtiva, humanizando as relações e os saberes; sem ela, o professor não conseguirá desempenhar seu papel como agente integrador de conhecimentos e valores perante a sociedade. (NASCIMENTO, 2014, p. 1)

O pensamento de Nascimento (2014) convida a ponderar a formação como algo permanente, construtiva e significativa, porque o aprender é indispensável para a vida e promove satisfação pessoal e profissional. Com a inquietude que me apetece, fui em busca de novos desafios. O primeiro foi o mestrado (2008), que foi um retorno à sala de aula como estudante depois de 10 anos – cabe aqui dizer que essa lacuna teve como principal motivo a falta de oferta de mestrado na área da Educação na região. Os desafios não foram pequenos: o retorno, a disciplina (conciliar trabalho e estudo), a escrita acadêmica e a pesquisa propriamente dita, pois a graduação não me preparou para ser pesquisadora.

A dissertação teve como tema “Avaliação Institucional: uma necessidade para democratização da gestão”. A pesquisa foi realizada no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Roraima e em duas escolas estaduais de Ensino Fundamental. Os sujeitos de pesquisa foram diretores de departamentos e chefes de divisões. A questão norteadora foi: a escola de Ensino Fundamental utiliza a Avaliação Institucional para melhorar os processos educativos e democratizar gestão escolar? (MENDES, 2010, p. 7).

O mestrado foi um desafio prazeroso, tive a oportunidade de estudar em uma das universidades mais antigas da Espanha, a Universidad de Alcalá (Convênio Banco Santander, Alcalá e Instituto). Entre os séculos XVI e XVII, a universidade transformou-se em um centro acadêmico de excelência, e por sua singularidade no modelo

universitário e atuação no campo da literatura, da ciência, da beleza e a arquitetura de seus edifícios a UNESCO, em 1998, a declarou Patrimônio da Humanidade<sup>14</sup>.

Entendi esse momento como uma grande oportunidade, conheci a Espanha, cursei meus créditos, fiz minha dissertação, qualifiquei, defendi, mas, apesar de vencer muitas batalhas, o diploma não foi reconhecido no Brasil. Um diploma válido em vários países da Europa e amparado pelo tratado de Bolonha. Decepcionante? Sim e não, afinal, como dizia Fernando Pessoa no poema *Mar português* (Mensagem, 1934):

Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu.

Todo conhecimento construído é válido, toda experiência vivida tem seu lugar e sua importância. As experiências são indicadores de construção e reconstrução de saberes e influenciam no desenvolvimento individual do eterno aprendiz.

O mestrado foi uma experiência ímpar, cheia de descobertas, quebra de paradigmas e principalmente de construção de conhecimento que, mesmo sem o devido reconhecimento, abriu-me portas, trouxe-me de volta ao hábito da pesquisa e da produção científica, então afirmo: não perdi tempo nem dinheiro. Para Nichele *et al.* (2009, p. 3):

A internacionalização da educação superior, portanto, deve ser tratada por uma condição que facilite a manutenção de redes de cooperação aliadas aos interesses das instituições e que contribuam para o desenvolvimento institucional e educacional, através dos mais diferentes programas de cooperação e pesquisas específicas. Esta é uma proposição quando tratamos de ensino superior, especificamente os de níveis de pós-graduação, como produtos de diferentes programas institucionais.

Cabe ressaltar que as normas nacionais não facilitam o reconhecimento de diplomas. Há muito esforço feito pelo estudante, é um “[...] desafio o reconhecimento oficial das mais diferentes formas de cooperação, de programas desenvolvidos em

---

<sup>14</sup> Conforme informa a página da própria instituição. Disponível em: <https://www.uah.es/es/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

diferentes instituições conveniadas, de estudos específicos qualificativos, dentre tantas outras direções e formas acordadas entre instituições” (NICHELE *et al.*, 2009, p. 3).

Como depoimento, posso dizer que a grande dificuldade em relação ao mestrado foi o reconhecimento, e com o doutorado além do reconhecimento, enfrentei preconceito e questionamento de terceiros em relação à qualidade.

#### 4.2. O Doutorado: preconceito, distância e reconhecimento do diploma

Aprendi que maturidade tem mais a ver com os tipos de experiência que se teve e o que você aprendeu com elas do que com quantos aniversários você celebrou. (William Shakespeare)

O número de programas de mestrados e doutorados no Brasil cresceu em 25%. Apesar disso, os maiores índices de crescimento concentram-se na região Sudeste e as regiões Norte e Centro-Oeste têm os índices mais baixos de matrícula na pós-graduação. Apesar da região Norte registrar crescimento, “[...] a oferta ainda apresenta déficit já que cerca de 8% da população do país reside na região. Ainda assim, 15% de seus programas melhoraram as notas” (CAPES, 2017).

Os desafios da elevação da titulação de mestres e doutores também se vincula a oferta da pós-graduação, sobretudo no próprio estado, ou seja, ampliação das oportunidades para ingresso em programas de mestrado e doutorado. No entanto, as IES em Roraima, pela particularidade de implantação tardia, quantitativo de quadro próprio de docentes com a titulação de doutores para ofertar pós-graduação *stricto sensu*, são fatores que implicam para oferta deste nível de programa, que ainda requer investir seriamente nas IES locais. **Em função desta complexa realidade, profissionais da educação básica como também do ensino superior têm recorrido à formação em outros países.** No entanto, essa formação requer um trâmite legal e burocrático para revalidação desses títulos. (PEE/RR 2014-2024, p. 111)

Nessa complexidade que eu me encaixo. De toda forma, fui em busca novamente de um curso que atendesse minha necessidade, e novamente estava em outro país. Fui apresentada em 2013 ao Programa de Pós-Graduação da Universidad Evangélica del Paraguay, situada na cidade de Assunção, no Paraguai (América Latina). Confesso que tive algumas resistências e pensamentos preconceituosos. Fiquei pensando: “com um diploma europeu irei ao Paraguai? Fiquei pensativa. Se por acaso não fosse bom, cessaria o processo e retornaria ao Brasil. Pelo menos teria conhecido outro país.

O Paraguai é um país diverso em relação a outros países da América Latina, principalmente no que tange à cultura e ao idioma. Embora o espanhol seja falado por seus habitantes, a língua de maior circulação é o Guaraní. As duas línguas são oficiais e a educação bilíngue tem influenciado majoritariamente para o crescimento da equidade sócio-educacional do país.

Comparando Brasil e Paraguai em relação ao analfabetismo, o Censo 2010 registra que o Brasil apresenta uma taxa de 9,6% de analfabetos, enquanto o Paraguai está com uma taxa de 5% (INEP, 2008), revelando que há esforço para melhorar os índices educacionais do país. Nas últimas décadas, o país também registrou um aumento significativo na taxa de matrículas no ensino superior, uma vez que “[...] as unidades de ensino superior (públicas ou privadas) contam com recursos do orçamento público”. Outro fato importante para esse crescimento se dá pela ausência de requisito para o ingresso em instituições superiores” (INEP, 2008, p. 73).

Além disso, economicamente, o Paraguai está melhor do que o Brasil, segundo o Fórum Econômico Mundial (2018):

[...] como sempre acontece quando sai um ranking internacional, o Brasil passa vergonha? É apenas o 37º colocado entre os 74 países listados. Perde para todos os seus pares na América Latina, menos para o trio dos mais pobres (Bolívia, Guatemala e Honduras). Perde para o Paraguai (20º), aquele país vizinho que costuma ser alvo de tantas piadas dos brasileiros [...].

Iniciei minha reflexão evidenciando dois aspectos: a educação e a economia, pontos que considero importantes para dar seguimento ao texto. Percebo que muitas vezes emitimos juízo de valor sem o devido conhecimento de causa. Há muito preconceito sem conhecimento.

O Paraguai está no topo do ranking como um dos países simpáticos da América Latina. Em plena pandemia de Covid-19, foi considerado um dos países mais positivos do mundo (EXAME, 2019). Sua Capital, Assunção, é interessante, um misto de velho com novo, é segura. Como um país latino-americano, possui suas mazelas sociais de praxe e um povo muito gentil. Essa é a impressão sobre esse país e seu povo após quatro anos de estudos. De Buarque (2009) afirma que “[...] o país vizinho é o segundo que mais atrai brasileiros imigrantes, ficando atrás apenas dos Estados Unidos”.

Para fazer doutorado no Paraguai, venci meus próprios preconceitos. No primeiro semestre de curso, dei-me conta de que não seria fácil e não teria moleza. Relatos de terceiros sobre a minha escolha eram quase unânimes: “você tem certeza de que irá fazer doutorado numa instituição paraguaia”? Esse preconceito vem da

[...] questão de como se constrói e compõe a imagem do Paraguai formada e veiculada no Brasil. Uma atenção especial será dada às percepções e representações brasileiras das correntes migratórias que se formam em ambos os lados da fronteira, seja de brasileiros no Paraguai, seja de paraguaios no Brasil, pois a migração internacional, como situação de contato, alimenta a produção de representações recíprocas. (SOUCHAUD, 2011, p. 1)

O preconceito construído da imagem de contrabando, corrupção e outros elementos concebem o país e sua realidade antes do conhecê-lo. Ressalta-se somente o lado negativo, de certo o país tem problemas tanto quanto os seus vizinhos. O preceito de liberdade de expressão não nos consagra o "direito à incitação ao racismo", o direito individual não deve salvaguardar de condutas ilícitas, como sucede com os delitos contra a honra”. Muitas vezes, o que fazemos com os paraguaios com nossos deboches, piadas e racismo é um crime (HC 82.424, Rel. p/ o ac. Min. Presidente Maurício Corrêa, julgamento em 17-9-2003, Plenário, DJ de 19-3-2004 apud LOUREIRO, 2011).

Feita essa reflexão, apresento o curso realizado pela Universidad Evangélica del Paraguay (UPE) com fundamentação legal na Lei de criação nº404 de agosto de 1994, entidade privada sob a responsabilidade da Convención Evangélica Bautista del Paraguay, reconhecida pelo decreto do poder executivo nº30.398 de 5 de dezembro de 1967. Com seu funcionamento subordinado à Lei 136/93:

La Universidad Evangélica del Paraguay (UEP) es una entidad autónoma, de confesión evangélica, apolítica y sin fines de lucro [...] para la formación de profesionales y técnicos de nivel superior, la realización de investigación científica y de actividades de proyección social y extensión universitaria.

O Programa de Pós-graduação Doutorado en Ciencias de La Educación se ajusta ao Decreto de nº 3.196, de outubro de 1999. O Decreto nº 5.518, de 23 de agosto de 2005, promulgou admissão de “títulos e grados” universitários para membros do Mercosul. O processo seletivo do Programa foi composto por: análise curricular, análise do projeto de pesquisa (com 20 laudas), análise de memorial, que se tratou de uma

reflexão sobre minhas experiências profissionais, e a justificativa da escolha do objeto de estudo e ainda a expectativa em relação ao curso. O curso tem como pretensão:

*Formar expertos profesionales que sean capaces de:* • Analizar críticamente diversas posiciones o interpretaciones históricas; • Identificar necesidades educativas en su entorno social y en su ambiente docente; • Diseñar e instrumentar proyectos originales de investigación, para enfrentar situaciones educativas; • Dirigir y coordinar equipos de investigación; • Planear e instrumentar proyectos de diseño, evaluación y rediseño de planes de estudio; • Elaborar programas de desarrollo académico en las instituciones educativas; • Impartir docencia sobre la base de un profundo conocimiento de su disciplina y de la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje novedosas vinculadas a las modernas concepciones de la comunicación.

Com duas linhas de pesquisa – Campo especializado/Línea de Investigación: Currículo, Enseñanza y Aprendizaje; e Campo especializado/Línea de Investigación: Educación para el Desarrollo Sustentable –, apresenta carga horária de 1.824 horas.

O curso preenche requisitos legais do sistema paraguaio. Porém, em função do número de brasileiros, sua matriz curricular foi estruturada e formatada observando as exigências legais do Brasil. Foi levado em consideração o processo de reconhecimento que os estudantes iriam vivenciar ao retornar ao seu país de origem, porque a grande maioria dos doutorandos da instituição eram e são brasileiros de várias regiões do país: norte, sul, nordeste e centro-oeste.

Superado o primeiro desafio – o preconceito –, havia outro: o medo de voar (transtorno de pânico - CID - 10), doença psicossomática recém-desenvolvida (2013 - 2017). Hoje um percentual significativo da população mundial é acometido desse problema, podendo trazer prejuízos financeiros, à saúde e sociais. Talvez esse tenha sido o maior desafio enfrentado durante o doutorado.

O simples pensamento da decolagem, aterrisagem, turbulências, a ideia de sair do chão me causava pânico. Mas a determinação e a coragem eram maiores do que o medo. Como diz Amiel, “Estar preparado para qualquer situação exige que a pessoa seja capaz de cortar um nó, pois nem tudo pode ser desamarrado” (LECH, 2010, p. 43).

A tese de doutorado teve como objeto de estudo a formação de professores indígenas à luz do Magistério Indígena Tamĩkan, sob o título “Autonomia e

Fortalecimento da Educação Escolar Indígena: percepções dos sujeitos políticos envolvidos no Magistério Tamí'kan-2006/2013". O estudo visou a compreender quais as percepções dos sujeitos políticos envolvidos no Projeto Magistério Indígena Tamí'kan - 2006/2013, e qual a contribuição da formação para a construção da autonomia e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena. O objetivo geral centrou-se em analisar o Projeto Magistério Indígena Tamí'kan - 2006/2013 através das percepções dos sujeitos políticos frente à construção da autonomia e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena (MENDES, 2016, p. 10).

Após concluir com êxito o doutoramento, havia outros obstáculos a transpassar, a saber, o reconhecimento do título. Esse processo passa pelo preconceito, pelo descrédito na qualidade do curso e da instituição. Foram dois anos buscando uma instituição brasileira para então submeter o diploma ao processo de reconhecimento.

O processo de reconhecimento no Brasil começa com uma análise documental para verificar se o curso está em acordo com a legislação em vigor. A Resolução CNE/CES nº 03/2016 "[...] dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior".

Superada a análise documental, a segunda etapa é a leitura da tese e discussão entre os pares do conselho da instituição brasileira sobre qualidade, relevância e adequação à linha de pesquisa. Vencidas as duas etapas, é solicitado o envio do diploma para apostilamento e reconhecimento, a legislação estabelece um prazo de 180 dias. Muitas vezes, há o excedente desse prazo, em média 360 dias, primeiro por causa da autonomia das instituições, segundo por conta do volume de trabalho dos professores que compõem os conselhos, pois não estão só para essa atividade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto no decorrer do texto, e em consonância com as leis que regulamentam a educação, como LDB e PNE, a formação continuada do professor é preconizada como um direito que deve ser assegurado e promovido pelos sistemas. Para

Dudar *et al.* (2011), “[...] a formação [...] continuada como direito em um contexto capitalista implica uma luta constante [...] do gozo ao direito conquistado (p. 10120)”. Qualquer tentativa de melhorar a educação que exclua a valorização docente terá resultados insatisfatórios. Partindo desse princípio, nós, professores, precisamos defendê-la como essencial à profissionalização do docente.

Assim, é imperativo a ação de políticas públicas, porque o direito já está garantido, os sistemas educacionais devem promover programas de pós-graduação e estimular a participação de seus professores. Isso porque a melhoria da qualidade da educação passa pela formação do professor; e a ausência dessas políticas públicas influenciam nos resultados gerais da educação.

A região norte precisa aumentar em quantidade os programas de formação, de modo a elevar a qualificação de seus professores, os governos locais necessitam formular seus planos de formação e garantir a formação continuada do quadro de professores. Assim, o fluxo destes para outros estados e países será evitado.

Penso que essas sejam as ações a serem desenvolvidas e, enquanto não se concretizam, nós, professores, fazemos por conta própria. Como diz Vandré (1979), “quem sabe faz hora não espera acontecer”. Se não há condições dentro do seu contexto, busque em outros contextos, empreenda, arrisque-se, desafie-se.

Cursar um doutorado no Paraguai não foi fácil, mas me fez crescer, venci a mim mesma e a outrem com seus preconceitos. Ficam retidas as melhores experiências, e como recomendação, eu digo: procure uma boa instituição, consulte os órgãos locais quanto ao credenciamento e avaliação, legalize-se no país com visto de residência, escreva uma boa tese, respalde-se e vá à luta. Dificuldades sempre existirão, como o distanciamento familiar, a escrita acadêmica, a pesquisa e até doenças. Toda construção é dolorosa, mas no final vem a satisfação. Determinação, perseverança e acreditar são o segredo.

Se me perguntarem se valeu a pena, eu respondo “Valeu a pena [...]. Acredite nos seus sonhos, brother, insista. Falaram pra gente que não era possível, se começar foi fácil, difícil vai ser parar” (RAPPA, 1996). Na vida temos que vencer desafios e derrubar os obstáculos. O ofício de professor é um ciclo que se retroalimenta na ação

do “[...] aprender a aprender”, e deve ser um processo contínuo e dinâmico que ocorre durante toda a sua vida.

## REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

CAPES. **Cresce 20,8% o número de cursos de mestrados e doutorados no Brasil** Disponível em: [Capes.gov.br/36-noticias/4073-cresce-208-o-numero-de-cursos-de-mestrados-e-doutorados-no-brasil](https://capes.gov.br/36-noticias/4073-cresce-208-o-numero-de-cursos-de-mestrados-e-doutorados-no-brasil). Acesso em: 23 de jul. 2020.

CRUZ, Priscila; MONTERITO, Luciano (Org). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2019.

DUDAR, Claudia Zajac; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; RANGEL, Juliana Testoni dos Santos. Formação Docente Continuada Como Direito: Implicações Conceituais. **EDUCARE** - Congresso Nacional de Educação, 2017, p. 10112-10122. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24067\\_11984.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24067_11984.pdf). Acesso em: 06 de jul. de 2020.

FRANÇA, Luísa. **A Formação Continuada e sua importância para manter o corpo docente atualizado**, 2018: Disponível em: <https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado/#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20professor%20es,cada%20vez%20maior%20aos%20alunos>. Acesso em: 02 de jul. de 2020.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um Defeito de Cor**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GUIA DE CARREIRA. **Como se tornar um professor**. Disponível em <https://www.guiadacarreira.com.br/carreira/como-se-tornar-professor/#:~:text=Como%20se%20tornar%20professor%20universit%C3%A1rio&text=Essa%20realidade%20mudou%20e%20hoje,professor%20em%20universidades%20p%C3%BAblicas%20federai>. Acesso em: 07 de jul. de 2020.

LECH; Marilise Brockstedt Lech (Org). **Frases inteligentes: para lembrar e usar: citações, provérbios aforismos**. Passo Fundo: Méritos, 2010. 184 p.

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 12 de jul. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior**. INEP registra aumento de mestres e doutores no ensino superior. 2018. Disponível em <https://www.capes.gov.br/36-noticias/10125-inep-registra-aumento-de-mestres-e-doutores-no-ensino-superior>. Acesso em: 07 de jul. de 2020.

NICHELE, Brígida *et al.* Aspectos do Reconhecimento de Diplomas Estrangeiros: um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis – Brasil, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PESSOA, Fernando. **Lisboa**: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972).

RAPPA. **Pescador de Ilusões** (Marcelo Yuka, Lauro Farias, Marcelo Falcão, Xandão e Marcelo Lobato). Álbum Mundi, 1996. Disponível em [nalisedeletras.com.br/o-rappa/pescador-de-ilusoes-2/](http://nalisedeletras.com.br/o-rappa/pescador-de-ilusoes-2/). Acesso em: 13 de jul. de 2020.

SOUCHAUD, Sylvain. A visão do Paraguai no Brasil. **Contexto int.** vol. 33 no.1 Rio de Janeiro, jan./jun. 2011.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/geraldo-vandre/pr-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores.html>. Acesso em: 13 de jul. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba (PUCPR), v. 14, p. 327-342, maio/ago. 2014.

#### Site Consultados:

1. <http://g1.globo.com/Sites/Especiais/Noticias/0,,MUL1242334-17083,00-VIVER+NO+PARAGUAI+E+COMO+VOLTAR+AO+BRASIL+DOS+ANOS+DIZ+IMIGRANTE.html>.
2. <https://exame.com/mundo/estes-sao-os-paises-mais-positivos-do-mundo-em-2019/>.
3. <https://uep.edu.py/>.
4. <https://alunosonline.uol.com.br/geografia/analfabetismo-no-brasil.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20conforme%20o%20Censo,torno%20de%200%20a%201%25>.

#### Autora

Simone Rodrigues Batista Mendes

Instituto Insikiran - Universidade Federal de Roraima (UFRR).

---

## Um olhar sobre as cartas – documentos da pesquisa

Raquel Cardoso Frazão

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c10>

### 1. INTRODUÇÃO

A construção deste texto é um breve relato sobre o trabalho “A produção de cartas das mulheres do Programa Mulheres Mil” como objeto de pesquisa em História da Educação (*Campus Açailândia – MA, 2012-2013*). A ideia desta proposta de escrita é apresentar as cartas enquanto documentos utilizados na pesquisa durante o período do Curso de Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, na Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas, sob a orientação da professora doutora Luciane Sgarbi S. Grazziotin.

Durante o processo de escrita da pesquisa, precisei adentrar no campo da História da Educação, um verdadeiro desafio para mim, já que não possuo formação em História. Assim, apesar da dificuldade nesse novo campo do conhecimento, fiz um recorte sobre educação e profissionalização femininas, bem como analisei a cultura escrita como uma possibilidade de estudo na História da Educação.

O campo da pesquisa em História da Educação no Brasil tem, nos últimos anos, se alargado com novas possibilidades de pesquisa, com a abrangência de abordagens que dão conta de novos problemas e novos objetos de estudo. Saviani (2013) destaca que a História da Educação se libertou da dependência que se encontrava da filosofia e da teologia, revestindo-se de legitimidade científica, adquirindo reconhecimento junto à comunidade de pesquisadores; as pesquisas acabam por se interessar por questões como cotidiano escolar e representações dos atores escolares.

Antes, porém, quero demarcar a relação da pesquisa com a minha trajetória de vida. Para tanto, retomo meus vínculos familiares e minha formação escolar, acadêmica e atuação profissional, pois uma lembrança remete à outra.

Meus pais são Maria Aparecida Rodrigues Cardoso e Evaristo Rodrigues de Sousa Frazão (*in memoriam*). Da união deles, nasceram quatro mulheres e dois homens, dos seis, apenas um não ingressou em curso superior. Digo isso, porque naquele período, década de 1970, assim como nos dias atuais, o ingresso e permanência na escola, dos filhos da classe trabalhadora, de baixa renda, é marcado por vicissitudes, por isso obter o nível superior torna-se uma excepcionalidade. Todos os filhos estudaram em escola pública e alguns só ingressaram no Ensino Superior em idade tardia, pois tivemos que conciliar trabalho e estudo.

Ingressei no curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA no ano de 2003. Durante a graduação conciliei minhas atividades acadêmicas com as de Técnico-Administrativo num escritório de contabilidade, uma vez que precisava custear meus estudos. Ressalto ainda que minha primeira experiência em sala de aula foi no estágio supervisionado, essa experiência foi significativa, a partir dela e da convivência com alunos foi despertado meu interesse para a elaboração do trabalho de conclusão de curso em que pesquisei sobre a trajetória escolar de alunas que estudavam o Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da zona rural do município maranhense de São José de Ribamar<sup>15</sup>. A experiência daquelas mulheres de estudar tardiamente, aproximava-me também da minha trajetória<sup>16</sup>. Pelo trabalho de pesquisa, percebi suas dificuldades, motivações e perspectivas profissionais, construídas a partir da possibilidade de estudar.

Após a conclusão da referida graduação, ingressei, por meio de concurso público, na Secretaria de Educação do Maranhão (SEEDUC) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), para exercer a função de professora das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Durante o exercício de trabalho no IFMA, tive a oportunidade de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, duas oficinas

---

<sup>15</sup> O município encontra-se na extremidade Leste da ilha de São Luís, no Maranhão, tendo em frente a baía de São José e distante 31 quilômetros da capital do estado (CARDOSO, 2001, p. 502), com uma população de 163.045 habitantes em 2010, de acordo com o IBGE (2016a).

<sup>16</sup> Bourdieu (2005, p. 189) explica a trajetória “[...] como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”.

de Língua Espanhola e uma de Mapa da Vida no Programa Mulheres Mil (PMM), no período de 2012 a 2014.

Essa experiência suscitou algumas inquietações, entre as quais: Qual a contribuição do referido Programa às alunas e como foi a trajetória educacional delas? Assim, a princípio, com esses questionamentos, inscrevi-me para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Desse modo, ao ingressar no Curso de Mestrado, durante o processo de elaboração do projeto as questões foram ampliadas.

Assim, para desenvolver a pesquisa tive como objetivo principal analisar as representações sobre o Programa Mulheres Mil e os percursos de vida das alunas a partir da produção de cartas na disciplina de Língua Portuguesa e oficina Mapa da Vida, lecionadas por mim, no IFMA – *Campus Açailândia*.

Nessa perspectiva, elenquei como objetivos específicos: compreender as representações acerca da infância, maternidade, trabalho e educação, categorias identificadas nas cartas, visto que foram esses os documentos analisados; além disso, busquei identificar os percursos de vida a partir da escrita epistolar; assim como procurar compreender as escritas epistolares como documentos de escrita íntimas; e, por fim, entender as representações construídas pelo coletivo de mulheres/alunas do Programa Mulheres Mil, acerca dessa política pública.

Desse modo, organizei o texto da dissertação em cinco capítulos: no primeiro deles, fiz a apresentação das motivações da pesquisa, do tema, da temporalidade, das fontes e objetivos. No segundo capítulo, discorri sobre o referencial teórico-metodológico, perpassando a revisão dos trabalhos produzidos e divulgados em periódicos; e dissertações que me auxiliaram a situar o objeto de estudo. Depois, abordei alguns pilares de sustentação teórica e metodológica que se encontra nas contribuições da História Cultural e sua relação com a cultura escrita, com o alargamento das fontes e objetos de estudo. Foi a renovação desse campo que me permitiu utilizar as 20 cartas produzidas por mulheres participantes do Programa Mulheres Mil como fontes de pesquisa. Nesse sentido, no segundo capítulo, apresento a produção das cartas na disciplina de Língua Portuguesa e oficina Mapa da Vida. Para construção desse capítulo, apoio-me principalmente em Roger Chartier.

No terceiro capítulo tratei da educação e profissionalização femininas, também sobre o Programa Mulheres Mil, uma política pública que pretendia qualificar mil mulheres das regiões brasileiras Norte e Nordeste, pois se trata de regiões onde as mulheres apresentam a menor escolaridade e maior desqualificação profissional, agravando a situação de desigualdade no país. A emergência do Mulheres Mil ocorreu em 2007, por meio do acordo bilateral entre Brasil e Canadá e em 2011 se constituiu como política pública no governo da presidenta Dilma Rousseff. A implantação do Mulheres Mil em Açailândia iniciou em 2011, momento em que representantes do *campus* estiverem em Brasília participando de cursos de formação.

Cabe destacar que a escolha pelo Curso Básico de Qualificação Profissional em Alimentos levou em consideração a necessidade de cada estado que optou pelo Programa. No caso do Rio Grande do Norte, o Instituto Federal ofertou além dos cursos na modalidade Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, profissionalização nas áreas de beneficiamento de couro de peixe, processamento de frutas e customização do couro. No terceiro capítulo, utilizei os estudos de Michelle Perrot, Guacira Lopes Louro e os textos produzidos pelo governo acerca do Programa Mulheres Mil.

No quarto capítulo, apresentei as alunas, mulheres, as quais nomeio de escreventes, pois se trata de mulheres que apresentam escritos que se inserem na cultura ordinária da pessoa comum. As análises dos documentos foram realizadas a partir dos questionamentos: Quem são estas mulheres, alunas, escreventes? O que dizem de si mesmas nas linhas e entrelinhas das cartas? O que dizem sobre o Programa? Não foram questões simples de responder, aliás, considero que não é possível abarcar a totalidade de respostas possíveis às questões. Ao realizar a leitura das cartas, as categorias mais frequentes foram infância, maternidade, casamento, educação, trabalho e o Programa Mulheres Mil. Desse modo, a partir delas foram construídas as narrativas e em seguida as análises. Cabe ressaltar que o conceito central da análise é o de representação. Chartier (2009) afirma que tal conceito possibilita vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais.

Ao finalizar o texto dissertativo, no quinto capítulo, reconheço as limitações impostas a quem estuda sua prática, embora a relação entre pesquisadora e objeto de estudo esteja marcada pela interação entre ambos, o que acarreta a mudança na

percepção do objeto de estudo e ampliação do pensamento de quem pesquisa. Esta investigação apresentou também as limitações por ser uma política pública recente, por outro lado, pensei que poderia ampliar o debate do campo das políticas, sobretudo das de gênero. Aliás, as questões de gênero no Programa só foram pensadas a partir das reuniões técnicas promovidas em Brasília com os servidores dos Institutos, pois questionavam como um Programa, que tem como público-alvo mulheres, pode desconsiderar questões relacionadas aos direitos das mulheres, suas trajetórias de vida, dentre outras pautas.

Além disso, a abordagem eleita, que se situa no campo da História da Educação, traz as cartas produzidas por alunas do Programa em um tempo recente. Talvez esse recorte apresente as fragilidades que há em lidar com análises ainda não maturadas no próprio campo, digo isso porque a revisão de literatura apontou o maior interesse dos pesquisadores em analisar o Programa enquanto política pública, e menos no campo das representações escolares e do cotidiano, elementos tão caros no campo da História da Educação.

## **2. O ENCONTRO COM AS ALUNAS DO MULHERES MIL NO CAMPUS AÇAILÂNDIA**

Açailândia surgiu em 1958, em meio à construção da BR 010, que mobilizou 1,2 mil trabalhadores na região, e pertencia a princípio ao município de Imperatriz, sendo elevada à categoria de município e distrito com o nome de Açailândia pela Lei Estadual n.º 4.295, de 06 de junho de 1981. Distante 550 km da capital São Luís, a cidade está situada entre a BR-222 e BR-010, além da ferrovia Carajás, cujo trem, ainda em atividade, liga São Luís a Parauapebas, no estado do Pará. O nome do município vem do açazeiro, palmeira cujo fruto é o açáí. A palha dessa palmeira cobriu os primeiros barracos na localidade de Trecho-Seco, perto de um córrego achado com a ajuda dos índios Cúria e Crocranum (IBGE, 2016b).

Destaco que o desenvolvimento do Programa Mulheres Mil em Açailândia objetivou: propiciar o ingresso/reingresso de mulheres no mundo do trabalho, para desenvolverem atividades profissionais que exigiam a aplicação de conhecimentos básicos a fim de atender os arranjos produtivos locais; suprir a demanda local no que concerne à prestação de serviços referentes à oferta da qualificação profissional; proporcionar a elevação da escolaridade por meio da formação continuada.

Assim, o Curso Básico de Qualificação Profissional em Alimentos do Programa Mulheres Mil *Campus* Açailândia iniciou seu processo de inscrições no dia 7 de novembro de 2011, no Centro de Defesa da Vila Capeloza, situado na Vila Capeloza. A escolha do curso na área de Alimentos com seguimento na Panificação deu-se após uma pesquisa de mercado, em que se identificou uma carência existente na Vila e na cidade, além de ser levado em consideração o conhecimento das mulheres nessa área, uma vez que a maioria possuía afinidades e habilidades no ramo.

Para melhor entendimento, permito-me assinalar o lugar do meu encontro com o Programa Mulheres Mil e o espaço em que nos aproximamos e partilhamos algumas histórias de vida. A expansão da rede federal no interior do Maranhão foi o primeiro passo que no futuro possibilitaria o meu encontro com os sujeitos dessa pesquisa, uma vez que a expansão demandou a realização de concurso para atender as unidades tanto da capital, São Luís, quanto do interior, logrei êxito no concurso público do ano de 2010 para docentes do Instituto Federal do Maranhão. Ingressei como servidora no dia 3 de novembro de 2011, poucos meses após o início da implantação do Programa Mulheres Mil em Açailândia. E, assim, cheguei à cidade de Açailândia, o lugar, e ao Instituto Federal do Maranhão, o espaço, em que encontraria os sujeitos que mais tarde fariam parte desta pesquisa.

Naquele ano de 2011, iniciando no serviço público federal, aceitei participar do Programa Mulheres Mil pelos seguintes motivos: a vontade de contribuir com o ensino público, já que parte da minha vida escolar foi nas instituições públicas do meu estado, e agora, eu enquanto servidora pública tinha a oportunidade de retribuir; além disso, pensei que aquelas mulheres teriam outra oportunidade para começar ou continuar novamente de onde pararam. Mesmo otimista quanto aos objetivos do projeto, não pensava ingenuamente na ideia “salvacionista” de que todas continuariam os estudos, seriam inseridas no mercado de trabalho ou teriam seu próprio negócio, pois o mercado de trabalho não abrange a maior parte da população brasileira.

### **3. ABRINDO O BAÚ: EIS AS CARTAS**

Feitas as considerações iniciais, passo para o detalhamento da materialidade da produção das alunas realizada no Programa Mulheres Mil, pois é a partir da análise dessa materialidade que emergiram as seguintes questões: quem, onde, quando e por

que uma escrita? Tais elementos nos ajudam a tornar “visível” a materialidade dessas produções, aqui ressalto que esta foi a etapa mais complexas da pesquisa, visto que, precisava elencar as categorias a partir da escrita encontrada nas cartas. As cartas foram escritas por alunas do Programa Mulheres Mil durante o curso de Qualificação Profissional em Alimentos no Instituto Federal do Maranhão – *Campus Açailândia* (MA), de 2012 e 2013, em turmas diferentes.

A escrita das cartas foi maturada a partir de reflexões sobre a diversidade do nível de escolarização da turma, como trabalhar conteúdos de Língua Portuguesa em 20 horas e com um grande espaço entre as aulas, essas foram as reflexões feitas por mim para a escolha dessa produção. Além disso, ainda que essas mulheres estivessem fora do espaço escolar, elas traziam consigo leituras e experiências realizadas ao longo da vida. Assim, elaborei o plano de aula com foco na leitura, nos elementos da comunicação humana e a carta como gênero textual a ser trabalhado.

Em meu primeiro encontro com as alunas da turma de 2012, no mês de novembro, na disciplina de Língua Portuguesa, fui apresentada pela coordenadora do Programa; fiz minha apresentação, elas também se apresentaram; realizei uma sondagem oral para verificar seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa. Expliquei como seriam os cinco encontros, cujas aulas ocorreriam às quartas-feiras, das 14h às 17h30min. No decorrer das demais aulas, havia, no primeiro momento, a exposição dos conteúdos conceituais de Língua Portuguesa e no segundo momento fazíamos as rodas de conversa com exercícios orais para verificar a apreensão do conteúdo.

Nesse sentido, reporto-me a Paulo Freire, quando ele diz que o diálogo é dotado de significado e expressa a necessidade de libertação dos oprimidos, pois através dele nos permitimos experimentar a empatia e, assim, “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 1987, p. 78).

Nas aulas utilizei textos instrucionais, como receitas de alimentos, pois havia relação com o curso, também jornais, revistas, poesias, cantigas de roda, imagens, vídeos. Escolhi textos de Cora Coralina (2014), como as poesias *Todas as vidas* e *A escola da mestra Silvina*, seguem os fragmentos:

**Todas as vidas**

[...]  
 Vive dentro de mim  
 a lavadeira do Rio Vermelho,  
 Seu cheiro gostoso  
 d'água e sabão.  
 Rodilha de pano.  
 Trouxa de roupa,  
 pedra de anil.  
 Sua coroa verde de são-caetano.  
 [...]

**A escola da mestra Silvina**

Minha escola primária...  
 Escola antiga de antiga mestra.  
 Repartida em dois períodos  
 para a mesma meninada,  
 das 8 às 11, da 1 às 4.  
 Nem recreio, nem exames.  
 Nem notas, nem férias.  
 Sem cânticos, sem merenda...  
 Digo mal - sempre havia  
 distribuídos  
 alguns bolos de palmatória...  
 A granel?  
 Não, que a Mestra  
 era boa, velha, cansada, aposentada.  
 Tinha já ensinado a uma geração  
 antes da minha.  
 A gente chegava “- Bença, Mestra.”  
 Sentava em bancos compridos,  
 escorridos, sem encosto...  
 [...]

A leitura dessas poesias despertava as lembranças das mulheres sobre si. As primeiras produções foram realizadas na segunda turma de 2012. Depois que as poesias eram lidas, havia uma roda de conversa para que as alunas expusessem suas reflexões a partir das seguintes questões: Qual o tema da poesia? As experiências da poesia poderiam ser relacionadas com a vida real? Em seguida, solicitava que as alunas

escrevessem uma carta com os seguintes elementos: local, data, nome, o assunto e o destinatário. O destinatário escolhido por elas foi a professora. O conteúdo da carta deveria contemplar as suas expectativas para o ano de 2013 e de que modo o Programa poderia ajudá-las.

As receber as cartas, no final da disciplina de Língua Portuguesa, deparei-me com um belo registro sobre o percurso de vida das alunas e suas expectativas sobre o Programa. No ano de 2013, desenvolvi a mesma disciplina, no mesmo dia e horários, com o mesmo formato. Dessa vez com uma nova turma, pois aquela já havia recebido a certificação e concluído o curso. Com esse novo grupo, também desenvolvi a oficina Mapa da Vida.

A oficina Mapa da Vida teve carga horária de cinco horas. Sua finalidade foi evocar a memória individual e coletiva das alunas; construir coesão entre elas; valorização da mulher, autoestima; buscar conhecer a realidade socioafetiva das alunas; identificar quais as conquistas alcançadas por elas; e quais as expectativas em relação ao Programa.

No desenvolvimento da oficina, utilizei a poesia *Retrato*, de Cecília Meireles, e cantigas de roda. Depois solicitei que as alunas escrevessem em forma de carta, tendo como tema Minhas Memórias. A atividade foi desenvolvida com êxito, por meio dela, pude conhecer quem eram minhas alunas, as dificuldades que tiveram para estudar, seus sonhos e outras experiências que marcaram sua trajetória. Mesmo assim, é preciso “[...] reconhecer que a totalidade das memórias nos é inacessível.” (CANDAU, 2016, p. 195).

Arrisquei-me a contar essa história com: Era uma vez, na cidade de Açailândia, um grupo particular de mulheres maranhenses, açailandenses, anônimas, simples, experientes, casadas, solteiras, separadas, enfim, mulheres participantes do Programa Mulheres Mil, cujos escritos feitos em cartas e cadernos falaram sobre si e suas vivências do passado e as expectativas sobre o futuro... Assim, para contar a história dessas mulheres, a princípio leio e releio as cartas e os cadernos sem, contudo, encontrar o fio ou os fios para tecer a trama ou as tramas possíveis da narrativa.

Por fim, para construir o tecido dessa história, indaguei-me sobre o lugar em que os registros foram feitos, qual a relevância de sua análise para a pesquisa sobre a

História da Educação. Esses são alguns dos fios com os quais procuro, ainda que de forma bem “seca”, montar a trama<sup>17</sup> para continuidade desta pesquisa.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolver a pesquisa sobre a produção de cartas das mulheres do Programa Mulheres Mil, como objeto de pesquisa em História da Educação (*Campus Açailândia – MA, 2012-2013*), busquei o itinerário metodológico que pudesse sustentar a análise documental escolhida. A pesquisa integra o campo de estudos sobre História da Educação e tem como aporte teórico-metodológico a História Cultural, tendo como principal eixo o conceito de representação, de Roger Chartier, além dos estudos sobre Cultura Escrita.

Assim, a partir da leitura das cartas que foram escritas nas disciplinas Mapa da Vida e Língua Portuguesa, com alunas do Programa Mulheres Mil nos anos de 2012 a 2013, foram suscitados os seguintes questionamentos: quais as representações das alunas sobre o Programa Mulheres Mil? O que é possível saber sobre as alunas a partir de seus escritos? Quem são essas mulheres? O que dizem de si mesmas nas linhas e entrelinhas das cartas? O que dizem sobre o Programa? O objetivo geral foi analisar as representações sobre o Programa e a trajetória de vida, a partir das cartas.

Penso ser oportuno uma vez mais refletir sobre quem eram essas mulheres, visto que esse foi um dos questionamentos norteadores da pesquisa, assim, foi possível identificar traços marcantes ao longo de suas vidas. Os escritos traçaram um perfil de mulheres fortes, corajosas, dispostas a começar novamente e, por fim, mudarem a si mesmas e aqueles que estão a sua volta. Para elas, o Programa Mulheres Mil simbolizou a porta aberta da oportunidade de capacitação e a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho formal, pois é a partir dessa independência econômica que os sonhos em construir a casa própria, continuar os estudos, tirar carteira de habilitação dentre outros poderão tornar-se realidade.

---

<sup>17</sup> Nesse sentido, apoio-me na noção de trama, apresentada por Veyne (1982, p. 42), para ele, “Os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos; de uma fatia da vida que o historiador isolou segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa”.

Além disso, elas falam sobre si, lembram da época de infância, essas lembranças para algumas são carregadas de nostalgia: “*Minha infância foi sofrida, porém feliz, brincava debaixo das laranjeiras, umbuzeiros, mutumbeiros etc.*” (relato presente em uma das cartas), esses relatos trazem a minha memória os versos do poema de Casimiro de Abreu, que diz: “Oh! Que saudade que tenho da aurora da minha vida”. Essas mulheres ainda que relatem as dificuldades e sofrimentos, como não terem sido valorizadas por seus companheiros, terem vivido conflitos familiares como separação, por exemplo, ainda continuam acreditando nos relacionamentos, pois em muitos registros elas deixam claro que estão abertas e dispostas a conquistar um novo amor.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005. p 183-191.
- CANAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CARDOSO, Manoel Frazão. **O Maranhão por dentro**. São Luís: Lithograf, 2001.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás**. São Paulo: Global, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São José de Ribamar**. 2016a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ma/sao-jose-de-ribamar/historico>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Açailândia**. 2016b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ma/acailandia/historico>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a História: Foucault Revoluciona a História**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

**Autora**

Raquel Cardoso Frazão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão.

---

## Da escola à universidade: um relacionamento substancial com a política linguística

Darlise Vaccarin Fadanni

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c11>

### 1. PARA INICIAR

Uma vez que a língua é um instrumento, isso significa que uma língua pode ser avaliada, alterada, corrigida, regulada, melhorada e novas línguas podem ser criadas à vontade (TAULI, 1962, p. 605).

A metaforização de língua por Tauli (1962) me faz pensar sobre a minha vida, sobre como, principalmente, a minha história acadêmica acontece. Assim como a língua, vista pelo autor, a vida, em suas várias faces, pode ser avaliada, alterada, corrigida, regulada, melhorada e dela novas histórias podem surgir. Mas, por que relacionar a língua com a vida? Porque a minha vida, por meio dos estudos sobre língua (portuguesa), identifica quem eu sou.

Neste texto, eu discorro sobre a minha história com a(s) língua(s), sublinhando um relacionamento que vai além do uso comunicativo, falo de uma afinidade profissional, pois sou docente de língua portuguesa no ensino básico. É justamente no exercício da profissão que eu percebo a importância de ir ao encontro da pós-graduação *stricto-sensu* dar lugar ao sonho de ser mestra. Então, escrevo sobre o meu relacionamento com a política linguística, tema de pesquisa que me intitulou Mestra em Estudos Linguísticos e que me encorajou a navegar pelo mundo do doutorado. Portanto, no decorrer desta produção, objetivo demarcar a minha história com a política linguística, um encontro que surge no mestrado e que se fixa no doutorado.

Início meu relato contextualizando os leitores sobre quem sou. Na sequência, faço minha apresentação profissional, com vistas à compreensão dos laços com a língua. Na continuidade, descrevo o surgimento da política linguística em minha vida, primeiramente pelo mestrado e, posteriormente, pelo doutorado. No percurso que ainda se desenvolve, eu friso uma das muitas histórias que formam a minha vida. Essa parte é tão importante como muitas outras, que individualmente possuem o peso necessário para a completude do todo.

Acredito que, na troca de experiências, o ser humano se constrói com eficácia, se concebe profissionalmente, firmando um propósito consigo e com a sociedade. Ao passo que escrevo, reflito sobre minha história, acolho todas as inconsistências e ressignifico minha vida. Ciente de que o ponto de vista sobre o que lemos parte daquilo que já está em nós, espero que este texto possa, de alguma maneira, servir de motivação, ou então, que possa contribuir em discussões que venham para ampliar o campo de visão.

## **2. NO ENSINO BÁSICO, A LÍNGUA PORTUGUESA**

Na retrospectiva da minha vida, eu percebo histórias que se entrelaçam em favor daquilo que um dia escolhi como profissão: professora de Língua Portuguesa. O professor de Língua Portuguesa é o profissional responsável pela condução do estudante sobre o tripé da leitura: compreender, interpretar e, a partir de um ponto de vista, analisar criticamente. Tarefa desafiadora essa para uma época em que a tecnologia aliena, deixando os estudantes fixados na ação do *copiar e colar*, em que o ato de pensar é dolorido. Um desafio que, além do mais, precisa ser ressignificado no processo como um todo.

Geraldi (2012, p. 19) corrobora a importância da leitura, dizendo que o ensino da língua portuguesa precisa estar associado ao processo de “[...] integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-interprete”. As possibilidades no ensino da língua se alongam à estrutura gramatical em que:

[...] diante de **Maria das Dores**, *outra xícara de café*, a gramática falará da classe de palavra, do gênero e número de outra referidos, por exemplo, a xícara e até esboçará a equivalência de tal enunciado, conforme a situação linguística em que se empenham falante e ouvinte, com: Maria das Dores, *traga-me outra xícara de café* (BECHARA, 2021, p. 24, destaques do autor).

No exercício da profissão, na realidade do processo de ensino-aprendizagem com jovens e adolescentes, houve o sonho de ser mestra na área de atuação. Entre o ensino básico e a universidade, existe uma bela intimidade com a política linguística. Porém, para contar a você sobre esse sonho, peço que encoste sua atenção sobre mim e conheça um pouco dessa história.

Ao adentrarmos nesse contexto, não posso deixar de mencionar como tudo começou. Vamos lá! Filha da roça e parte deste mundo, o meu contato com a língua portuguesa sempre foi curioso, já que os traços de fala revelam as variações éticas, que nesse caso vertem do italiano, e regionais, características do Extremo Oeste de Santa Catarina, como a pronúncia do R. Desde menina, sempre busquei aperfeiçoar-me na língua que me apresentaram como materna, a língua portuguesa, e com isso fui estabelecendo uma relação de cumplicidade com a língua, que para muitos é um mecanismo de comunicação, mas, para mim é, além disso, um perfil profissionalmente identitário.

Quando ingressei meus estudos “na cidade” (séries finais do fundamental), confesso a vocês, não foi muito fácil, porém tudo deu certo e com muito êxito. Na época, não tínhamos livros de literatura, teóricos e didáticos, que nos ajudassem a interagir com a língua padrão. Hoje, com o avanço das tecnologias e, junto a elas, as políticas públicas, os livros estão possibilitados e a língua padrão está muito mais próxima. Acredito que a motivação pelos estudos e paixão pela leitura contribuíram significativamente com o meu desempenho linguístico.

Já no ensino médio, na época o chamado segundo grau, optei pelo magistério e nesse período já dei os meus primeiros passos como professora. Na sequência, os desencontros promovidos pelo acesso ao ensino superior fizeram-me sair, por um curto espaço de tempo, do magistério. Porém, pela lei da persistência, eu retornei à graduação de Letras Português e Espanhol. Nessa época, eu já estava casada e com um belo menino nos braços, eu já era mãe. Foi muito difícil, pois a universidade ficava a

alguns quilômetros de minha casa, por isso, em todas as noites da semana, viajávamos de ônibus em busca de uma profissão. Conquistado com muita dedicação, o diploma de graduação abre-me as portas da escola, permitindo que eu ingressasse como docente concursada de língua portuguesa.

Desde então, sou professora de língua portuguesa do ensino básico de Santa Catarina. No decorrer da profissão, fui designada aos cargos de coordenação pedagógica, de gestão escolar, de gestão municipal de educação e recentemente de gestão regional de educação. Funções essas que nos fazem olhar para o aluno dentro da comunidade escolar, correlacionando o seu contexto de vida ao seu desempenho escolar, bem como contribuir com os demais colegas professores no processo de avaliação.

### **3. NO MESTRADO, O ENVOLVIMENTO COM A POLÍTICA LINGUÍSTICA**

Em 2017, o sonho de ser mestra ressurgiu com veemência e a cobrança me exigiu uma atitude imediata. Porém, a inquietação sobre a disponibilidade de tempo para estudar é motivo de muita angústia. Sendo professora sessenta horas semanais, como encontrar horário para estudar? Eis que surge a solução. Visitando a página da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) de Chapecó, SC, encontrei o caminho para o tão desejado curso de pós-graduação em nível de mestrado: iniciar cursando uma disciplina isolada. Foi assim que em 2019 eu ingressei na pós-graduação *stricto sensu* em Estudos Linguísticos da UFFS, onde mantenho meus estudos até hoje.

Aquele ano foi intenso, no início, a disciplina isolada, associada aos estudos do processo seletivo do curso escolhido. Na sequência, o processo seletivo e toda dinâmica de aprovação. Finalmente, mestranda em Estudos Linguísticos pela UFFS. Foi incrível, eu costumo dizer que, naquele ano eu renasci, meu ser sentia a energia da jovialidade, o meu trabalho se renovava, minhas expectativas sobre a educação se fortaleciam. Portanto, gratidão é a palavra que invade o meu ser. Frente a isso, mais um grande desafio, reorganizei meus horários, baixei a cabeça sobre os estudos e o trabalho, foquei na conquista, como resultado, em 2021 sou agraciada com o título de mestra em Estudos Linguísticos pela UFFS de Chapecó, SC.

Mas, você deve estar se perguntando, onde entra a política linguística nessa história? Então, a política linguística surge pelas mãos da Profa Dra. Maria José Laiño, minha orientadora. Uma pessoa incrível, aplicada e muito comprometida. Na arguição do pré-projeto, ela me questiona: – Você concorda em mudar seu tema de pesquisa? Prontamente, respondo que sim. De início, tínhamos outros temas, bem depois surge a política linguística, como a parte mais curiosa e mais intensa dessa trajetória, com um foco no ineditismo. Acompanhem!

Quando escrevi meu pré-projeto de pesquisa, como requisito do processo seletivo, estava certa de que prosseguiria com ele, mas não foi bem assim. Lembro que o meu objetivo, naquele período, era desenvolver uma pesquisa no entorno da formação continuada dos professores de língua portuguesa. Diante de minha experiência em sala de aula, considerei importante focar nesse tema, já que, futuramente, o meu intuito seria de seguir como formadora nessa área. Contudo, a vida nos reserva surpresas interessantes e aquilo que estava claramente por mim desenhado, como pesquisa de mestrado, fica no pré-projeto de seleção, nada além disso.

No segundo semestre de 2019, no decorrer do curso, minha orientadora me chama para conversarmos sobre o meu projeto de pesquisa. Marcamos nosso encontro no *Quiero Café*, um espaço gostoso e muito tranquilo da cidade de Chapecó, SC. Ali, envoltas pelo aroma delicioso de café, conversávamos sobre as possibilidades temáticas que se encaixavam no escopo de sua pesquisa e, por fim, nasce uma ideia diferente daquela que já estava desenhada por mim e que fora apresentada no pré-projeto de pesquisa. Era o momento de recomeçar. Novas leituras deveriam ser feitas para que o então esperado projeto de pesquisa se tornasse realidade.

Frente à nova temática, retornando para casa, eu lembro que um nervosismo se instalou em mim e lágrimas jorraram livremente, eram lágrimas de emoção. Nesta etapa do *stricto sensu*, eu andava pelos campos da Análise de Discurso, então minha orientadora me sugere pesquisar sobre “[...] a relevância identitária do professor de línguas, materna ou estrangeira, na tradução discursiva em sala de aula”. Para tanto, propõe-me, inicialmente, a leitura de Coracini (2007), intitulada “A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e

tradução”. Desse dia em diante, minhas leituras seguiram com rigor a indicação de minha orientadora.

Em fevereiro de 2020, com o projeto pronto, enviei cópia à professora, alguns dias depois nos encontramos novamente para discutirmos o projeto. Eu lembro nitidamente desse momento, foi nos primeiros dias de março de 2020, alguns dias antes do fechamento do comércio e de qualquer ambiente social, devido à Covid-19. Sentadas uma em frente à outra, no local de sempre, no *Quiero Café*, a professora considera o ineditismo e diz: – Vamos trabalhar a política linguística da UFFS. Vamos analisar “[...] lugar da língua estrangeira na política linguística da UFFS” e, assim, explica-me os detalhes sobre a relevância social desse tema, bem como de sua importância para a universidade. A pesquisa, doravante, debruçar-se-ia sobre a Resolução nº11/CONSUNI/UFFS/2018, documento que aprova a política linguística da UFFS.

Confesso, fiquei assustada, mas concordei com a nova proposta e, diante da convicção da professora, não tive dúvidas de que daria certo. Assim, ela me apresentou o documento, discorreu sobre os pontos que deveriam ser observados. Nesse dia, no retorno para casa, o volante é o meu refúgio. A nova temática era totalmente diferente de tudo o que eu já havia trabalhado, era de fato algo inédito, principalmente, para mim. Na escuta, eu e ele, o volante do meu carro me acalma e novamente lágrimas caem torrencialmente, mas desta vez eram de medo de não conseguir tempo hábil para as novas leituras e para uma nova escrita. Conversei com Deus e pedi serenidade. Deus me deu mais do que isso, presenteou-me com o tempo que precisava para ler e escrever.

No refúgio da pandemia de 2020, eu consegui me apropriar do tema política linguística. No início, observaríamos uma língua, depois de muitas considerações, compreendemos a necessidade de analisarmos todas as línguas contempladas pela Resolução que endossa a política linguística da UFFS. No contexto da pandemia da Covid-19, a política linguística da UFFS foi o meu alento. Juntas firmamos um compromisso de cumplicidade. Meu tema de pesquisa doravante fixava-se em uma “[...] análise descritivo-analítica da política linguística da UFFS, com foco nas ações sobre as línguas”. Assim, debrucei-me sobre ele, com toda a minha energia e com a certeza de que tudo daria certo.

Entramos em 2021, é tempo de defender a pesquisa, 08 de agosto de 2021, data de honraria, é o dia da defesa. Uma reunião síncrona, via Webex, foi organizada pela Profa Dra. Maria José Laiño, tudo acontece conforme a programação. As considerações da banca, pós-defesa, refinaram o texto que em seguida estaria pronto. Texto aprovado pelo conceito A. É tempo de agradecer e de sorrir.

Em trinta dias, o texto foi encaminhado para publicação e a dissertação, intitulada: “O lugar das línguas na política linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul: uma análise entre o planejamento linguístico e as ações implementadas no *campus* Chapecó/SC”, estaria disponível para leitura e à disposição da pesquisa. Porém, a investigação sobre política linguística não finda ali, segue no caminho da pós-graduação *stricto sensu* em Estudos Linguísticos da UFFS em nível de doutorado.

#### **4. NO DOUTORADO, A POLÍTICA LINGUÍSTICA COMO POLÍTICA PÚBLICA**

Os estudos sobre política linguística me demonstraram sua importância no que diz respeito ao esmero linguístico de uma nação. Frente à ideia de que dificilmente teremos uma nação monolíngue, ousei na busca pelo título de doutora em Estudos Linguísticos pela UFFS, desta vez, na linha de pesquisa “Diversidade e Mudança Linguística”. No decorrer das minhas leituras, eu percebi que o tema em questão tem maior abrangência de análise nessa área. Isso acontece pelo fato de estar intimamente ligado às questões que discutem a valorização das línguas, questões voltadas à sociolinguística.

Ademais, o ingresso no curso de doutorado me provou que para estar ali precisamos estar alinhados a uma teoria que nos leve ao desenvolvimento de nossa pesquisa. Mostrou-me também que, por mais leituras que se faça, ainda será pouco, precisamos de amadurecimento investigativo para fluir no processo e conseguir transformar uma pesquisa em uma tese. Mostrou-me que não basta um tema, precisamos de uma ideia inédita para que o trabalho de quatro anos não fique guardado e sirva simplesmente aos requisitos do título. No final, a tese precisa ser lida, questionada e investigada para que dela novas pesquisas tomem forma e contribuam

para ciência das línguas. Assim, nasce a ideia de qualificar a política linguística como política pública educacional, com referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O tema de investigação é o ensino de línguas implementado pela política linguística do currículo do Novo Ensino, a partir da Lei 13.415/2017, documento que regulamenta essa etapa escolar. Esse tema toca a questão do ensino de línguas, já que o documento analisado é um discurso oficial que norteia a educação, deixando ver modos de compreender as línguas ofertadas na última fase da educação básica, o Ensino Médio. Para orientar-me, convidei o Prof. Dr. Marcelo Jacó Krug, que acolheu meu convite e prontamente me inseriu em seu escopo de pesquisa; gratidão sempre.

Vamos então à trajetória de alguns dias, meses, de doutoranda. Em 2022, eu sou aprovada no curso de pós-graduação *stricto sensu* em Estudos Linguísticos pela UFFS, *campus* Chapecó, SC. Desde então, a minha vida continua intensa e composta por mais histórias no que tange ao estudo e à pesquisa, que me levam a um grau mais elevado sobre a compreensão de política linguística. O início me trouxe o medo alinhado ao pensamento de impossibilidade, mas o tempo passa e chega a percepção de que a conquista é uma consequência das nossas ações. Assim, eu compreendo que tudo daria certo.

Vou, então, confortando meu eu, que precisa estar harmonizado para que a tese se torne uma realidade. Não nos esqueçamos de que o nosso ser é um conjunto de várias funções, que exercemos na vida e que somam na construção de nossa história. Para 2022, reservei-me ao direito de ingressar no doutorado em Estudos Linguísticos. Para tanto, depus ali muita energia e foco, em alguns momentos, precisei abster-me do lazer, mas sempre tive o cuidado de não deixar de conviver com os meus pais. Então, semanalmente, aos domingos, eu usufruía desse direito.

Porém, em julho desse mesmo ano, e, curiosamente, no período de avaliação de ingresso no curso, Deus, subitamente, leva meu pai para junto de si. A dor tomou meu ser, invadiu minha alma, ferindo meu corpo por inteiro. Uma revolta invade meu ser por não entender os desígnios da vida. Meu pai era um homem forte, aparentemente, não manifestava nenhum tipo de moléstia. Era e continua sendo a minha base inspiradora.

Nas reflexões sobre o fato, eu percebia que algo estava errado com ele e que o infarto era uma consequência daquilo que estava alojado em seu organismo e que eu não havia percebido. Isso gerou em mim um sentimento de culpa por não ter olhado mais para as especificidades do seu semblante, bem como para as pequenas manifestações do seu corpo, a fim de evitar sua partida. Minha cabeça fervilhava em busca das possibilidades de cura, causando desarmonia sentimental. A culpa me acompanhou por muito tempo. Os dias eram intermináveis, rezei incansavelmente, Deus foi e continua sendo meu grande mestre, meu conforto e minha luz. Lutei muito para não ficar deprimida. Frente a isso, eu precisei ressignificar minhas verdades, a fim de compreender melhor quem somos e o que somos.

Associada a dor que estava em mim por nunca mais poder abraçar meu pai, estava a minha vida em todos os seus segmentos, família, trabalho e o doutorado. Sim, mesmo invadida pela dor da perda, naquela semana, eu finalizei o processo de avaliação e o resultado foi de aprovação. Em agosto, iniciei o curso e o fato me deu forças para lutar. O doutorado me ajudou a vencer o sentimento de culpa e a entender que cada um de nós tem um tempo de estadia nessa trajetória chamada de vida, que o amor se concretiza nas ações que realizamos em favor ou não da vida, essas de fato regem nossa história. Hoje, eu sei que o meu pai não é simplesmente um corpo, é uma história que existe em mim.

Em vista disso tudo, sublinho minha resiliência de vida, com vista à persistência de conquista. Mesmo na turbulência emocional, o propósito de ser doutora em Estudos Linguísticos fala mais alto. Desse modo, a interação com a política linguística fica mais forte ao passo que os diálogos com Calvet (2002, 2007) e com Orlandi (2001, 2007) vão tomando forma. Calvet (2002, 2007) defende a ideia de que a política linguística existe para dar voz ao planejamento linguístico na implementação de ações sobre a língua em sua estrutura e sobre a valorização do plurilinguismo e do multilinguismo. Orlandi (2001; 2007) demonstra a política de línguas como instrumento de organização do multilinguismo brasileiro. Uma ação em favor das diferentes línguas que existem no país desde a colonização.

Discutir política linguística é ressignificar a língua no contexto nacional, principalmente no que diz respeito ao processo de escolarização, de ensino-

aprendizagem de línguas. Assim, com base na diversidade e nas mudanças linguísticas, eu perpasso o viés da análise de discurso e, com o auxílio de Orlandi (2001; 2007), eu olho para a história brasileira no que tange à política de línguas. Esse percurso tem a finalidade de colocar em evidência a importância da política linguística, como política pública educacional.

Em sua narrativa de oficialização da língua portuguesa no Brasil, Orlandi (2007, p. 65) registra que “[...] assumir esta narrativa padrão é desconhecer as relações políticas aí envolvidas. E se os diferentes linguistas podem aceitar esta síntese, é só na medida em que ela significa aquilo que, em cada caso, está aí significado em silêncio, em cada caso, o que está ali silenciado”. Dessa forma, a autora está demonstrando que o Brasil não é um país monolíngue.

Logo, para que a política de línguas, defendida por Orlandi (2002; 2007), tenha sua vez no contexto da política linguística, eu me reporto a Calvet (2002; 2007) e a demais autores que a desenvolvem teoricamente, com vistas a sua implementação, como política pública brasileira e mais especificamente, como política pública catarinense.

## 5. PARA CONCLUIR

Como fechamento deste texto, eu me reporto a Coracini (2007), que nos traz a redefinição do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância das relações entre o sujeito e a língua. No intuito de contribuir com as histórias de vida, descritas neste texto:

[...] urge redefinir a aprendizagem em geral e de línguas em particular, como um processo que se dá no corpo do sujeito constituído na e pela linguagem, sujeito do inconsciente, múltiplo e cindido, incapaz de (auto)controlar os efeitos de sentido de seu dizer e, portanto, incapaz de controlar os restos do que digere (apre(e)nde), restos, resíduos que passam pelo corpo e se fazem sangue, corpo e texto (inscrição e escritura). E é só quando esse processo de digestão acontece, quando o outro é (in)corporado, “fagocitado”, que é possível falar, efetivamente, de aprendizagem (CORACINI, 2007, p. 11, aspas da autora).

Frente ao contexto delineado na escritura deste texto, desde a minha função em sala de aula como professora de língua portuguesa, ao fato de assumir o papel de

estudante, essa citação reafirma minha proximidade com a língua e, por meio dela, com a política linguística. Uma história de professora, do meu ser profissional, em busca, persistentemente, por qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Essa história não tem o seu final, mas possui em si o desenho de sua tese. Com isso, enfatizo a importância de estarmos abertos às oportunidades que o universo nos oferece, possibilidades de fortalecimento, de empoderamento sobre o desempenho de nossa profissão. Além disso, podemos servir de inspiração para nossos alunos, que em consequência, novos profissionais se formarão com muito mais empenho, dedicação e compromisso, elevando o nível de qualificação no mercado de trabalho, seja ele onde for.

Sendo assim, finalizo este texto, agradecendo por toda e qualquer oportunidade que me fez crescer, primeiramente, como pessoa e, posteriormente, como profissional. Agradeço a você leitor(a), que depositou um tempo de sua preciosa vida para a leitura destas linhas, que revelam um pouco de minha trajetória de vida. Espero ter contribuído com a sua perspectiva. O texto se conclui, mas a minha história com o mundo acadêmico ainda continua e o mais lindo disso tudo é que muitas discussões sobre política linguística ainda virão.

## REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Gramática fácil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Prefácio de Gilvan Müller de Oliveira. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tefen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola: IPOL, 2007.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro; arquivo, memória e identidade**: língua (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- FADANNI, Darlise Vaccarin. **O lugar das línguas na política linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul**: uma análise entre o planejamento linguístico e as ações implementadas no *campus* Chapecó/SC. Dissertação de Mestrado – Universidade

Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, 2021.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres MT: Unemat, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **RESOLUÇÃO Nº11/CONSUNI/UFFS/2018** – Aprova a política linguística da UFFS. Chapecó-SC, 2018.

### **Autora**

Darlise Vaccarin Fadanni

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

---

## Caminhos de pesquisa: relatos

Maria das Dores Frazão

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c12>

### 1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte do percurso da pesquisa “Memórias de Diretoras: práticas administrativas no cotidiano dos grupos escolares do Maranhão (1960-1970)”. A proposta da escrita são os caminhos teórico-metodológicos da investigação desenvolvida no âmbito do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS, na Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas, sob a orientação da professora doutora Luciane Sgarbi S. Grazziotin.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo histórico de constituição de uma estrutura de administração escolar primária, implementada pelo advento da escola graduada, instituído por mulheres diretoras de Grupo Escolar no Maranhão, no período de 1960 a 1970.

O recorte temporal, iniciado em 1960, justifica-se pelo acesso que tive às mulheres que atuaram como diretoras nesse período, pois, para chegar ao conhecimento das práticas cotidianas, a opção foi a História Oral não *a priori*, mas seguindo a recomendação de Amado e Ferreira (2006, p. xiv), para quem “[...] o uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que, às vezes, não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de” pessoas, entre as quais as mulheres. O recorte finda em 1970, momento em que os Grupos Escolares são convertidos em Unidades Escolares e Centros Escolares por força do art. 3º da Lei 5.692 de 1971 (MOTTA, 2006).

A investigação desenvolveu-se nos anos de 2015 a 2018, no entanto, uma parte de sua construção nos remete a outros tempos e lugares. O interesse em estudar a mulher professora no campo educacional maranhense me acompanha desde a minha formação inicial, pois a constituição de um objeto de estudo está ligada à trajetória do(a) pesquisador(a). Nesse caso, a experiência na graduação do curso de Pedagogia, participando de atividades no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, grupo ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, permitiu a inserção nos estudos acerca da mulher professora. Inicialmente com pesquisas que levaram à elaboração de duas monografias, a primeira delas na Graduação<sup>18</sup> e a outra no curso de Especialização<sup>19</sup>.

Posteriormente, percebi a necessidade de investigar a participação das diretoras no âmbito escolar, o que possibilitou o ingresso no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFMA, quando foi desenvolvida uma investigação acerca do empoderamento de mulheres diretoras. A pesquisa<sup>20</sup> abrangeu o período de 2007/2009, em seis escolas públicas da rede municipal de Paço do Lumiar (MA).

Pensando assim e com base nesse percurso, submeti-me ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, onde integrei o Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (EBRAMIC)<sup>21</sup>. A participação no referido grupo de pesquisa e nas disciplinas levaram-me a delimitar meu tema de pesquisa. Sendo assim, retornei meu olhar para os estudos sobre a mulher no campo educacional.

Isso posto, uma das primeiras etapas do percurso teórico-metodológico foi o levantamento da produção científica acerca das mulheres diretoras. Depois, a realização das entrevistas. Pretendo discorrer sobre esses dois aspectos nas próximas seções, além de apresentar reflexões sobre a experiência dessa pesquisa.

---

<sup>18</sup> Monografia intitulada “A formação continuada da professora da Escola Comunitária Pir-lim-pim-pim: um estudo de caso”, apresentada em 2005, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dourivan Câmara.

<sup>19</sup> Monografia intitulada “A produção monográfica acerca da pessoa mulher no Curso de Pedagogia da UFMA”, apresentada em 2009, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diomar das Graças Motta.

<sup>20</sup> Dissertação intitulada “Em cena: empoderamento de mulheres diretoras”, defendida em 2009, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diomar das Graças Motta.

<sup>21</sup> O grupo de pesquisa intitulado Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Sgarbi S. Grazziotin.

## 2. AS MULHERES DIRETORAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Para compreender as práticas administrativas das mulheres diretoras, fiz um levantamento da produção científica a fim de saber o que os estudos mostravam sobre o trabalho delas. Sob essa perspectiva, primeiro busquei a situação dos estudos no Maranhão, em seguida em âmbito regional e nacional.

Os estudos que elegem a mulher como sujeito e objeto de estudo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, mostram que entre 1988 a 2014 foram defendidas 19 dissertações (MACHADO, 2015). No que concerne à História da Educação, entre 1988 a 2008 foram apresentadas 10 dissertações (CASTRO; CASTELLANOS, 2011).

Quanto à produção em história da educação das regiões Norte e Nordeste, Araújo (2005) analisou os trabalhos apresentados nos Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1982 a 2003. Ela constata que, dentre os objetos em ascensão, consta o acesso da mulher à instrução escolar.

Em âmbito nacional, fiz o levantamento da produção de teses, dissertações e artigos acerca da temática da pesquisa. Para isso, consultei, inicialmente o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>22</sup>, cabe ressaltar que só estavam disponíveis trabalhos a partir do ano de 2011. A busca ocorreu em três etapas, na primeira utilizei o descritor Grupo Escolar, o qual me levou ao encontro de quatro teses e quinze dissertações. Na segunda etapa, utilizei o descritor Administração Escolar, para o qual identifiquei uma tese e três dissertações. Para o último descritor, Diretor(a), localizei duas teses e nove dissertações.

Quanto aos artigos, elegi três periódicos da área de história da educação e um de política e administração educacional, a saber: Revista Brasileira de História da Educação, Revista História da Educação, Cadernos de História da Educação, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. As buscas foram realizadas nos sítios das revistas, utilizando apenas o descritor Grupo Escolar para os três primeiros periódicos e os demais descritores para o último periódico. O levantamento ocorreu entre junho de 2015 e janeiro de 2016.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/#>. Acesso em: 15 abr. 2022.

As dissertações e teses sobre Grupos Escolares tratam principalmente sobre: a trajetória de um Grupo Escolar, a história de alfabetização no grupo; a implantação dos Grupos Escolares, as práticas pedagógicas; práticas e representações no cotidiano dos Grupos Escolares. A maioria dos estudos centralizou-se em um Grupo Escolar, mas duas pesquisas estudaram a implantação das instituições nos estados, como foi o caso da dissertação “A institucionalização dos Grupos Escolares maranhenses (1903-1920)”, de Diana Rocha da Silva, a qual foi selecionada para construção desta pesquisa.

As pesquisas sobre Administração Escolar abordam supervisão escolar; participação dos pais no conselho da escola; e a gestão escolar e o paradigma multidimensional da administração da educação. Selecionei a tese “Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional”, de Viviane Klaus, que lança um olhar genealógico sobre a Administração Educacional no Brasil, a qual se aproximava do foco deste estudo.

As investigações que apresentaram o descritor Diretor(a) fugiam às perspectivas de nossa pesquisa, tanto na temporalidade, quanto no espaço e no referencial teórico. Isso porque elas apontam para discussões atuais como eleições para diretor e gestão democrática.

O levantamento realizado junto aos periódicos *Revista Brasileira de História da Educação*, *Revista História da Educação* e *Cadernos de História da Educação* levou-me a selecionar alguns artigos pela relação com esta pesquisa. Um dos artigos selecionados analisou as operações de resistência à inspeção escolar, focalizando estratégias e táticas de uma professora primária e de um diretor de Grupo Escolar, que constroem suas identidades e lutam por espaço profissional.

Como disse, além dos periódicos da área de História da Educação, busquei ainda na área de política e administração educacional. E a revista escolhida foi a *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Ao utilizarmos o descritor Administração Escolar, encontramos seis artigos. Selecionamos dois artigos para leitura, pela importância na construção desta pesquisa. O primeiro apresenta um estudo sobre a teoria de Administração Escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho. O segundo texto trata da trajetória da produção teórica em administração da educação veiculada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Na *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, ao utilizarmos o descritor Diretora, não encontramos artigos, mas para o descritor Diretor apareceram onze. Destes selecionamos um que discute o papel do diretor de escola, apresentando críticas e reflexões sobre sua atuação e formação.

O Estado da Arte serviu para iluminar o caminho da pesquisa, contextualizar o problema, a análise do referencial teórico e as lacunas no campo dos estudos sobre a mulher diretora (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Além disso, cabe lembrar que o discurso histórico deve ser construído em forma de obra, cada obra se insere num ambiente já edificado (RICOEUR, 2007). Nesse sentido, reitero que a pesquisa pretendeu lançar uma contribuição no edifício sobre a participação das mulheres como diretoras de Grupos Escolares.

Cabe destacar que o primeiro trabalho encontrado sobre direção de Grupos Escolares, em São Paulo, é uma tese apresentada por João Gualberto de Carvalho Meneses, em 1972, que tem por título: *Direção de Grupos Escolares – análise de atividades de diretores* (RIBEIRO, 1986). O autor da tese apresenta sua concepção de Grupo Escolar, a importância do estudo e a quantidade de instituições naquele período. Para ele, Grupo Escolar é a escola primária que reúne seis ou mais classes, isto é, o agrupamento de escolas. No entanto, muito mais que a simples reunião de escolas, é uma instituição bastante complexa na qual ocorre o fenômeno da divisão do trabalho e especialização de funções. Assim sendo, apresenta um quadro de pessoal diferenciado e estruturado em níveis hierárquicos, inter-relacionado segundo o princípio de autoridade, o que faz supor a existência de chefes e subordinados. Nesse quadro, a função de direção, o cargo e a pessoa do diretor assumem especial interesse do ponto de vista do educador e do administrador. Ele acrescenta que em 1970, em São Paulo, havia 2.201 Grupos Escolares (MENESES, 1972).

Mas, ao olhar a preponderância de trabalhos sobre o diretor como sujeito central no processo de administração escolar, conclui que as diretoras e suas práticas são sombras tênues no palco da política e da história da educação. Para que esse silenciamento não se perpetue, ousei investigar as contribuições das diretoras para a organização dos Grupos Escolares no Maranhão.

Outro desafio enfrentado nesta pesquisa foi o trabalho teórico-metodológico

com a História Oral. Como indicado anteriormente, a opção pela metodologia ocorreu em virtude do tema da investigação. Sendo assim, na próxima seção, discorrerei sobre como se deu o trajeto, com ênfase nas entrevistas.

### **3. AS VOZES DE DIRETORAS DE GRUPOS ESCOLARES**

O Estado da Arte evidenciou uma lacuna na historiografia maranhense sobre o trabalho de diretoras de Grupos Escolares. Tais instituições ocuparam um espaço político de suma importância em solo maranhense, tanto que sua localização no interior era na praça principal, ao lado de outros símbolos de poder, como a prefeitura e o fórum. Porém, como adverte Motta (2006), infelizmente, professores, pais e grande parte dos estudiosos da educação prestaram pouca atenção a essa representação. Feitas essas considerações, relato como se deu a inserção no campo empírico, a seleção dos municípios, a escolha dos sujeitos e a realização das entrevistas.

Meu interesse inicial era investigar o trabalho das diretoras dos Grupos Escolares dos municípios de Itapecuru Mirim, Presidente Vargas, Vargem Grande e Nina Rodrigues, pois minhas raízes geracionais estão nesses municípios. Como diz Bourdieu (2005), qualquer intelectual poderá rastrear fatos importantes da própria experiência, nos quais pôde ajuizar esse trânsito entre vivência e percepções inteligíveis de nexos causais até então despercebidos.

Sendo assim, em julho de 2015, comecei a procurar em São Luís pessoas que trabalharam como professora e diretora naqueles municípios. Minha mãe, Maria Aparecida Rodrigues Cardoso, que trabalhou como zeladora em escolas estaduais na cidade de Presidente Vargas, indicou-me os nomes das diretoras de Grupos Escolares nessa cidade. Fui aos municípios, conversei com a primeira diretora do Grupo Escolar Santa Luzia, professora Maria do Socorro Leite Sampaio, residente no município. Falei sobre a pesquisa e combinamos que retornaria no início de 2016 para realização da entrevista. A outra diretora do Grupo Escolar, professora Maria do Nascimento Abreu, reside em São Luís, fiz o mesmo procedimento e marcamos a entrevista para o início de 2016.

Em seguida, estive em Vargem Grande, na escola onde funcionou o Grupo Escolar

Santos Dumont, conversei com a atual diretora, que indicou os nomes de algumas diretoras que trabalharam ali, são elas: Maria Eulina Portela Guimarães, Neide Braga, Maria do Socorro Machado, Maria da Paz, Maria Bernadete. Porém, a diretora atual não soube informar qual dessas foi diretora no Grupo Escolar e a Escola não tem documentos com essa informação. Ela acrescentou que deveríamos procurar uma das ex-diretoras, a professora Maria Eulina Portela. Esta, por sua vez, me disse que sua gestão na escola ocorreu no período de 1990 a 2000, acrescentou que as diretoras do Grupo Escolar, as professoras Neide Braga e Maria do Socorro Machado já são falecidas, quanto às outras, não soube informar. Concluí pela inviabilidade da pesquisa em Vargem Grande.

Fui até Itapecuru Mirim para localizar as ex-diretoras do Grupo Escolar Gomes de Sousa. Informaram-me que, em 2012, o governo do Estado do Maranhão e a prefeitura desse município assinaram um termo de cooperação técnica e financeira com vistas à municipalização do Ensino Fundamental, devido a isso a Unidade Escolar Gomes de Sousa, outrora Grupo Escolar, passou a nomear-se Unidade Integrada Manoel Viana. Nesse dia, não consegui na Escola informações sobre as diretoras dos Grupos Escolares.

Depois dos contatos iniciais, retornei ao Rio Grande do Sul para cursar as disciplinas do doutorado. Ao retornar ao Maranhão, no início de 2016, realizei as primeiras entrevistas com diretoras do Grupo Escolar Santa Luzia. A primeira delas ocorreu em 26 de fevereiro de 2016, na residência da professora Maria do Socorro Leite Sampaio, na cidade de Presidente Vargas, em uma tarde calorenta e chuvosa. A entrevista durou 2 horas, com uma interrupção, pois, ao ser questionada sobre sua contribuição para a educação do município, a professora Socorro emocionou-se ao revisitar suas lembranças. Isso me remete ao que diz Bosi (1994): ao lembrar o passado a pessoa não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias dos sonhos, ela está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida.

A segunda entrevista foi concedida pela professora Maria do Nascimento Abreu, no dia 5 de março de 2016, a entrevista durou 1 hora, não houve interrupções. Após as entrevistas, continuamos a conversa ainda sobre o trabalho das diretoras do Grupo Escolar, afinal o término da entrevista não significa o esgotamento do assunto. A esse respeito, retomo o pensamento de Bosi (1994, p. 39):

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afluíam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.

Após as duas primeiras entrevistas, voltei a Itapecuru Mirim, em que, por meio de uma amiga, cheguei até a professora Sílvia Santana, ex-gestora do Centro de Ensino Gomes de Sousa, a partir do ano de 1995. Ela me disse os nomes das diretoras que atuaram na Instituição desde a criação do Grupo Escolar até se tornar Centro de Ensino, foram elas: Maria das Dores Tavares, Maria da Costa Rodrigues Lima, Antonieta, Teotônia Santos Ewerton, Anozilda Fonseca, Eliete Monteiro Lima, Maria do Rosário Amorim, Terezinha Soares Mamede, Zilda Mendes Vieira, Antônia Sampaio Silva, Maria das Dores Cardoso, Antônio de Pádua Bezerra, Sílvia Santana. Soube que a professora Anozilda dos Santos Fonseca residia em São Luís, e uma amiga marcou a entrevista por duas vezes, mas foram desmarcadas, em decorrência do frágil estado de saúde da professora, que já estava com 100 anos.

Busquei novos contatos e, por telefone, após várias tentativas, consegui realizar, no dia 16 de agosto de 2016, a primeira entrevista com a diretora do Grupo Escolar Gomes de Sousa, a professora Eliete Monteiro. A entrevista ocorreu em sua residência, em São Luís, e durou 1 hora.

Com respeito à cidade de Nina Rodrigues, estive naquele município em 4 de março de 2016, e a única diretora localizada do Grupo Escolar Gonçalves Dias residia em São Luís, fui ao seu encontro, expliquei sobre a pesquisa, porém ela não aceitou participar.

Às vezes, esse tipo de situação pode nos desencorajar, no entanto, sei que toda pesquisa envolve um grau de dificuldades, como diz Bourdieu (2006, p. 18), “[...] nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades”. Partindo dessa premissa, fui a outros municípios em busca de informações sobre diretoras. Estive em Timbiras, pois nessa cidade funcionou o Grupo Escolar Maranhão Sobrinho. Disseram-me que uma das diretoras do Grupo, a professora Maria da Graça Silva Sousa, residia em frente à Instituição. Fui até sua casa, no dia 5 de março de 2016, expliquei-lhe sobre a pesquisa e marcamos a entrevista para o dia seguinte. A entrevista ocorreu na manhã seguinte,

em sua residência, a professora estava acompanhada de seu esposo e filha, esta nos mostrou alguns documentos pessoais da professora, como o termo de posse. A entrevista durou 1 hora, a diretora falou, com alegria, sobre sua experiência no Grupo Escolar, sua formação escolar e profissional.

Ao realizar as entrevistas, deparei-me com diversos sentimentos expressos pelas diretoras. Nesse sentido, reporto-me a Santo Agostinho quando ele exalta a força da memória. Ele explica que, ao recordar as emoções – desejo, alegria, medo e tristeza –, não se perturbava com nenhuma delas e que “[...] talvez a lembrança tira da memória essas emoções como o ato de ruminar tira do estômago os alimentos.” (AGOSTINHO, 2002, p. 224).

O levantamento continuou e os procedimentos de busca realizaram-se em conversas com pessoas da família, colegas de trabalho, do GEMGe, na igreja, enfim, em todos os lugares onde tive oportunidade de conversar sobre a pesquisa. E assim encontrei pistas, vestígios, caminhos da pesquisa. E nessa busca, visitei a cidade de Presidente Juscelino, no dia 18 de março de 2016, onde funcionou o Grupo Escolar Senador Vitorino Freire. Estive na Escola, fui recebida pela diretora, que me disse o nome da primeira diretora, a professora Eleodória Jacinta Catanhêde.

Ela reside em São Luís, mas sua irmã mora em uma cidade próxima à Presidente Juscelino, no município de Axixá. Fui até lá e tivemos a grande surpresa de encontrar com a professora Eleodória na casa de sua irmã. Expliquei o motivo da pesquisa e marcamos a entrevista para o dia seguinte. Porém, o encontro não se efetivou, em virtude de um pequeno acidente ocorrido na estrada, e logo no mês seguinte retornei ao Rio Grande do Sul. Mas havia deixado o roteiro de entrevista com a professora. Ela respondeu aos questionamentos e, no mês de maio de 2016, retornei a Axixá, quando tive a oportunidade de continuar a entrevista.

Também me informaram sobre diretoras que atuaram em Vitória do Mearim, no Grupo Escolar Estado do Espírito Santo e em Icatu no Grupo Escolar Imaculada Conceição, uma das diretoras, a do primeiro Grupo, a princípio aceitou participar, mas por motivo de doença declinou do convite. Uma das diretoras do segundo Grupo não pôde me atender e após contatos telefônicos com um parente, a resposta foi negativa.

Não defini a quantidade de entrevistadas, pois, segundo Meihy (2005), na História Oral cada depoimento tem peso autônomo, ainda que se explique cultural e socialmente. Depois de visitar algumas cidades do interior e das dificuldades de localizar os sujeitos, decidi buscar diretoras que trabalharam em São Luís. Em conversa com uma amiga, ela me falou de sua tia que foi diretora no Grupo Escolar Sousândrade, em São Luís. Estive na residência da ex-diretora, porém sua cunhada me disse que a ex-diretora foi diagnosticada com Alzheimer<sup>23</sup>, por isso, não obtivemos seu testemunho. Mas sua cunhada me deu outro contato que me levou até a próxima entrevistada. A respeito do testemunho, Ricoeur (2007) explica que ele constitui a estrutura fundamental de transição entre memória e a história.

A entrevista foi realizada no dia 31 de outubro de 2016, em São Luís, na residência da professora Eladir Lourdes Ferreira Pereira, ex-diretora do Grupo Escolar Sotero dos Reis, em São Luís, com pequenas interrupções, a entrevista durou quatro horas.

Após cinco meses em busca de novos contatos para localizar diretoras, por intermédio de uma amiga, consegui entrevistar a professora Maria das Graças da Silva Januário, ex-diretora do Grupo Escolar Estado do Mato Grosso, em São Luís. Depois de duas conversas, por telefone, estive em sua residência na tarde do dia 16 de abril de 2017. Cabe registrar, para efetivação do encontro, ela precisou reorganizar a agenda de cuidados destinados à sua mãe, que estava com 101 anos.

Isso posto, iniciamos a entrevista às 17 horas, com término às 19h55min. Após as explicações sobre os procedimentos para a entrevista, a retomada da importância da pesquisa, a professora iniciou sua fala evidenciando sua insatisfação com os últimos acontecimentos no cenário político brasileiro. Logo de início me chamou a atenção sua expressão facial, depois de ter realizado cinco entrevistas, eu observava com mais atenção os gestos emitidos durante as conversas. Nesse sentido, reporto-me a Márquez (2003), para quem os gravadores são indispensáveis para recordar, porém não se deve descuidar do rosto do entrevistado, que pode nos falar mais que sua voz.

O contato para realização da oitava entrevista foi obtido pelo meu esposo, Kalib Machado de Carvalho, em uma escola da rede estadual de São Luís, onde trabalha como

---

<sup>23</sup> A Associação Brasileira de Alzheimer (2017) explica que a doença se apresenta com perda das funções cognitivas: memória, atenção, orientação e linguagem.

professor, ele conversou com colegas e um deles se disponibilizou em me ajudar. Foi assim que entrei em contato, por telefone, com a professora Ivone Campos Matos, ex-diretora do Grupo Escolar Imaculada Conceição, na cidade de Icatu. A entrevista aconteceu na casa dela, no dia 31 de maio de 2017, com início às 9h30min e término às 11h.

No mês seguinte, precisei viajar para a cidade de Paulino Neves. Chegando lá, decidi saber onde funcionou o Grupo Escolar da cidade, que, à época da temporalidade da pesquisa 1960-1970, se chamava Rio Novo e pertencia ao município de Tutoia. Antes, porém, estive na Secretaria de Educação daquele município, onde me deram informações sobre o Grupo e indicaram-me a residência de sua primeira diretora. Estive no domicílio da professora Maria das Graças Costa Diniz, no dia 2 de junho de 2017, pela manhã. Expliquei-lhe as razões da visita, o tema e os objetivos da pesquisa, e sem relutância, ela me concedeu a entrevista no mesmo dia à tarde, com início às 15h45min e término às 16h55min.

Ao longo dos dois anos e meio da pesquisa, desenhei algumas trilhas entre o Maranhão e o Rio Grande do Sul. No Maranhão, os itinerários iniciavam da Capital para o interior, o retorno para São Luís e de São Luís para o Rio Grande do Sul. As viagens possibilitaram descobertas, desafios, aprendizagens e novos olhares sobre lugares desconhecidos e familiares.

O destaque para as viagens tem relação com as vivências das diretoras, que também tiveram que se deslocar à procura de emprego, a maioria delas deixou a capital para trabalhar em cidades do interior maranhense, nas quais, diferentemente dos dias atuais, o deslocamento entre os lugares era muito demorado, por falta de infraestrutura, sobretudo das estradas e das condições de transporte. Nos parágrafos anteriores, a narrativa delimitou o meu percurso; agora mostro no mapa, Figura 1, o meu percurso em solo maranhense.

O roteiro de viagem da pesquisa de campo começa em São Luís, em julho de 2015, em direção a Presidente Vargas e depois retorno a São Luís. Segunda viagem: saio da Capital para Itapecuru Mirim e retorno a São Luís. Terceira viagem: vou a Presidente Vargas e retorno à Capital. Quarta viagem: vou a Itapecuru Mirim e retorno a São Luís. Quinta viagem: sigo para Nina Rodrigues e retorno a São Luís. Sexta viagem: vou a

Timbiras e retorno à Capital. Sétima viagem: sigo para Presidente Juscelino, passo por Axixá e retorno a São Luís. Oitava viagem: vou a Icatu e retorno à Capital. Nona viagem: sigo para Paulino Neves e retorno a São Luís, em 3 de junho de 2017.

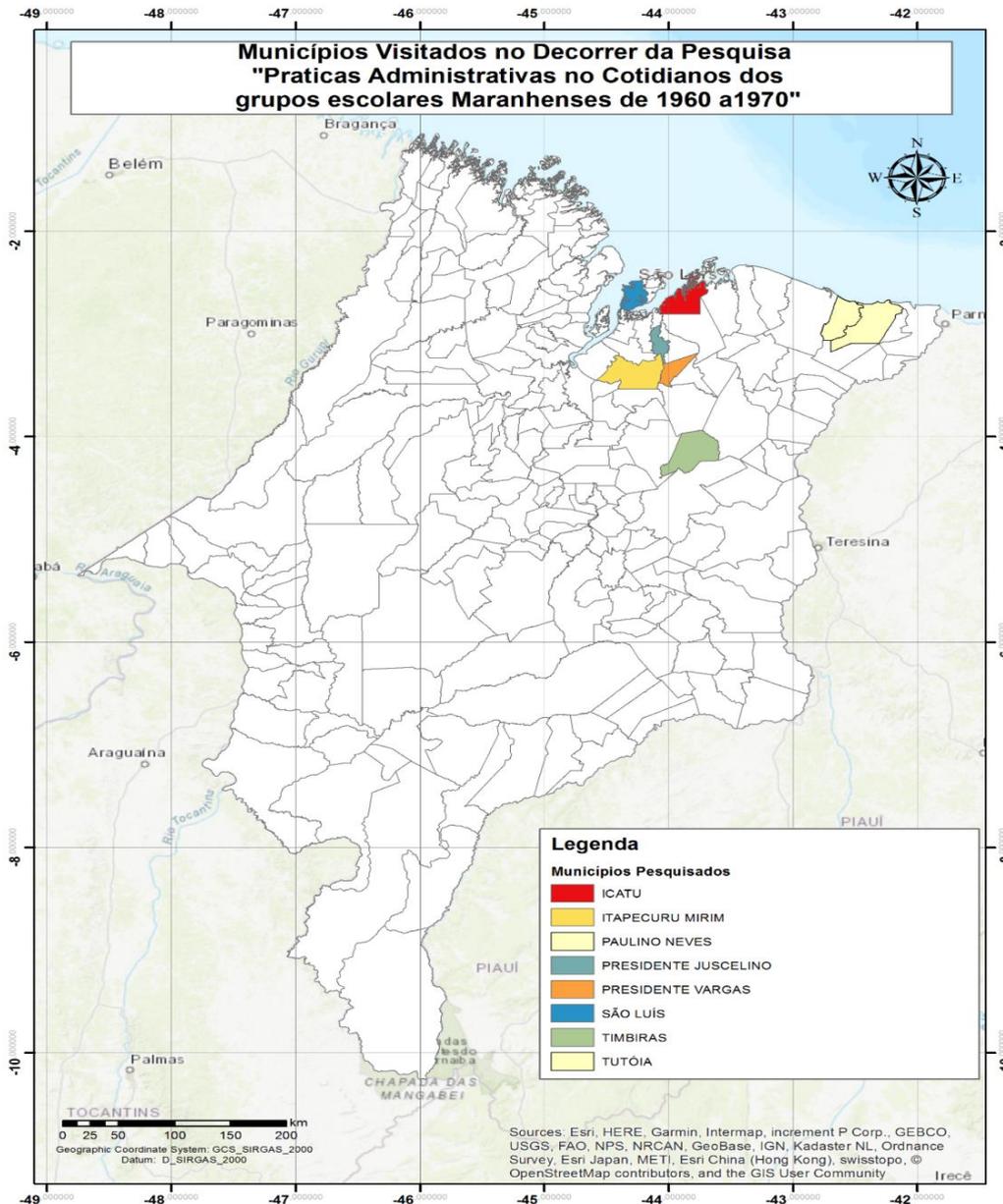


Figura 1. Municípios visitados durante a pesquisa. Fonte: adaptado de IMESC (2018).

Em face desse itinerário, mesmo que apresente marcas de dificuldades, inerentes a todo processo de pesquisa, considero-me exitosa, uma vez que o processo de realizar nove entrevistas em dois anos e convencer mulheres a falarem sobre si foi o maior desafio. Mas utilizei como argumento principal a exiguidade nos estudos sobre as

mulheres professoras. Não obstante, preciso retomar os questionamentos de Perrot (2005, p. 26) e de outros historiadores(as) sobre a história das mulheres: “Mulheres, quem somos nós? De onde viemos? Para onde vamos? Qual foi o nosso caminho neste mundo? Vocês nos ouvem?”. As diretoras de Grupos Escolares sabem o trajeto percorrido, e nós o que sabemos sobre elas e sobre o que fizeram?

Além das entrevistas, levantei documentos das escolas que mostram um pouco sobre o funcionamento dos Grupos Escolares. Porém, nem todas dispõem de documentos do período estudado. Outra etapa da pesquisa consistiu em buscar documentos no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), o objetivo foi encontrar dados sobre as ações governamentais para os Grupos Escolares. Para isso, recorri aos dispositivos legais, como leis, decretos, mensagens dos governadores. E, após a qualificação, correspondências de professoras e diretoras para os órgãos oficiais.

Esse procedimento de buscar em diferentes fontes para entender as práticas administrativas nos Grupos Escolares respalda-se em Magalhães (2004), quando ele assegura que a história das instituições educativas acontece por aproximação e distanciamento do objeto e toma por referência as memórias, o arquivo, a historiografia, visando a uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação, apropriação.

Sendo assim, realizei nove entrevistas com diretoras que trabalharam nos municípios de Itapecuru Mirim, Presidente Vargas, Presidente Juscelino, Timbiras, São Luís, Icatu e Tutoia, deles apenas Timbiras integra a Mesorregião Leste Maranhense, os demais compõem o Norte. Os Grupos Escolares são Gomes de Sousa, Santa Luzia, Senador Vitorino Freire, Maranhão Sobrinho, Sotero dos Reis, Estado do Mato Grosso, Imaculada Conceição e Alfredo Dualibe. Elas consentiram em divulgar seus nomes, conforme consta nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cabe registrar que, para organizar a narrativa, procurei apoio nas recomendações de Benjamin (2012) quando afirma que o dom do narrador é poder contar sua vida; o cronista que narra os acontecimentos não distingue entre os grandes e pequenos, mas leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história; articular historicamente o passado não significa conhecê-lo tal como ele foi, mas apropriar-se de uma recordação. Por fim, a narrativa buscou

responder, parcialmente, ao questionamento de Benjamin (2012, p. 2), ao nos indagar “Não existem, nas vozes a que agora damos ouvidos, ecos de vozes que emudeceram?”. Diante disso, os elementos principais articuladores da narrativa foram: representações sobre as práticas administrativas.

Para a realização das entrevistas, procurei seguir as recomendações de Thompson (1992), quando ele diz que o(a) historiador(a) deve vir para entrevista para aprender, sentar-se ao pé do outro, estando disposto a aprender com os mais velhos, que viveram experiências as quais desconhecemos. Cabe ressaltar Bourdieu (1997, p. 704) em relação ao que ele diz sobre a entrevista. Depois de anos de prática de pesquisa, ele explicou, sob o risco de chocar os metodólogos rigoristas, que a entrevista pode ser compreendida como uma forma de “[...] exercício espiritual, visando a obter pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida”. Há disposição acolhedora que inclina fazer seus os problemas do pesquisado, aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é. Além disso, devemos reconhecer a entrevista como forma de discurso e testemunho.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para realizar a pesquisa “Memórias de diretoras: práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares do Maranhão (1960-1970)”, deparei-me com desafios que possibilitaram ampliar minha formação acadêmica e profissional. Ao ingressar no Curso de Doutorado em Educação, não imaginava os caminhos que teria de percorrer para realizar uma investigação que pusesse em evidência as práticas administrativas das diretoras.

Hoje, decorrido tempo da conclusão do curso, vejo que valeu a pena a empreitada, pois, desde o momento em que realizei o Estado da Arte, percebi que havia uma lacuna nos estudos sobre as mulheres diretoras, não somente em âmbito regional, mas também no cenário nacional. Pensando assim, acredito que a investigação lançou luz sobre o papel das mulheres no âmbito da administração escolar. Desse modo, reitero a importância do levantamento da produção científica para situar a pesquisa no âmbito dos trabalhos científicos brasileiros.

Busquei mostrar, neste texto, reflexões sobre a realização das entrevistas, outro caminho que também foi construído. A grande questão tensionada seria onde localizar as diretoras, sendo assim, teci uma rede de relações que envolveram os contatos familiares, grupos de pesquisa, a fim de construir pistas. Considero que esse processo foi o mais desafiador, porque eu não possuía muitos conhecimentos sobre as pessoas entrevistadas, nem sempre teríamos outros encontros para que fosse possível construir uma relação de proximidade, elemento que facilitaria ainda mais o desdobramento das entrevistas. Mas pesquisar é ousar e saber lidar com as impossibilidades, as lacunas e celebrar com cada achado.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. “A revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC, São Paulo: Cortez, 2002. p.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. *In*: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. vii – xxv.

ARAÚJO, Marta Maria de. A produção em história da educação das Regiões Nordeste e Norte o estado do conhecimento (1982-2003). *In*: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 289-312.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALZHEIMER. **O que é Alzheimer**. 2017. Disponível em: <http://abraz.org.br/web/sobre-alzheimer/o-que-e-alzheimer/>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v.1. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-734.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de Auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Educação e instrução nas

Províncias do Maranhão e Piauí. *In*: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (orgs.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 49-78.

IMESC. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Maranhão em mapas**. 2018. Disponível em: <http://imesc.ma.gov.br/maranhaoemmapas/Home>. Acesso em: 08 out. 2018.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** (Tese de Doutorado em Educação). Teresina: UFMA, 2015.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Direção de grupos escolares – análise de atividades de diretores**. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1972.

MOTTA, Diomar das Graças. A emergência dos grupos escolares no Maranhão. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 141-152.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## **Autora**

Maria das Dores Frazão

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

---

## Síntese das memórias docente e formação acadêmica

Roseli Bernardo Silva dos Santos

<https://doi.org/10.69570/mp.978-65-84548-31-2.c13>

### 1. Trajetória profissional e acadêmica

A partir de 1988 iniciei minha carreira de Magistério como professora do Ex-território Federal de Roraima, como professora de Geografia. Minha trajetória em Roraima se firmou pela militância em defesa dos povos indígenas que vivem nesta região. E, apesar da formação em Geografia licenciatura plena, fui cursar em 1996 Ciências Sociais com habitação em Antropologia Social na Universidade Federal de Roraima, pois percebi que a minha graduação, com um viés positivista, demandava uma outra formação, que fosse capaz de interpretar tais realidades e lógica sob a perspectiva dos povos indígenas.

O início de minha vida profissional em Roraima foi fortemente marcado por uma prática para atender as diferenças, principalmente as relacionadas à educação escolar indígena, pois os indígenas têm um jeito próprio de ver e sentir o mundo e o modo dos não indígenas se distancia de suas ancestralidades, assim é traduzido por Bergamaschi (2007), sobre o cerne da cosmologia ocidental moderna movida pela ciência que ordena o mundo e fragmenta o conhecimento. Nesses termos, constitui-se a escola como um projeto educativo para a formação do cidadão, com uma identidade nacional.

Na região do município do Uiramutã, na fronteira com a República Cooperativa da Guiana, passei um ano convivendo com os colonos e povos indígenas, ministrei aulas de caráter interdisciplinar para as crianças indígenas e não indígenas do vilarejo. A região era rica em ouro e diamante, contexto que muito me chamava atenção pela violência aos povos indígenas, pois os anos de 1990 foram marcados pelos conflitos entre

fazendeiros, indígenas e garimpeiros; neste período movimentos indígenas em sua efervescência lutavam pela retomada de seus territórios, mesmo em condições políticas e burocráticas adversas.

A prática no ensino fundamental e médio a partir de 1988 como professora de Geografia na Educação Básica foi marcante, pois, como a falta de professores na escola localizada na fronteira era muito expressiva, então ministrei outras disciplinas, como História e Ciências da Natureza, por exemplo. Nesse cenário, confesso que minha imaturidade era grande, pois a formação acadêmica também limitava os saberes para o atendimento às crianças, pois não tive formação técnico-pedagógica em nível de magistério. Uma pena, pois “[...] a formação inicial de professores é um momento especial para conhecer a área de atuação do professor e suas especificidades” (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2017).

No período de 1991, quando transferida para Boa Vista, comecei a trabalhar na Escola de Formação de Professores, ministrando aulas de Geografia e metodologias de ensino, para a formação regular e formação específica em magistério indígena. Assim, fui adquirindo novas práticas em interação com as colegas de trabalho. Senti-me mais envolvida com os estudantes e com a formação de Professores Indígenas em períodos de férias. A partir deste envolvimento, fiquei mais apaixonada pela luta dos povos originários.

Em 2002 houve uma transição de Magistério nível médio para a criação de um projeto para a formação superior dos professores em Roraima, de modo que passamos para Instituto Superior de Educação de Roraima. Iniciei ministrando a disciplina de Metodologia de Resolução de Problemas, além de outras relacionadas à prática, tais como: Desenvolvimento de Projetos, Educação Indígena, Seminário da Prática Profissional, Metodologia de Resolução de Problemas, Estágio I, II e III.

Essa foi uma experiência prazerosa, porém muito marcada por observações que me faziam refletir com duras críticas sobre os conchaves políticos que existem para manter os chamados “*elefantes brancos*”, termo usado para obras faraônicas construídas com recursos exacerbados. Porém, havia professores cheios de sonhos no mundo acadêmico e gestores que comandavam coordenações com título de gerências instituídas pelo governo local.

Apesar de tudo, os educadores e acadêmicos sobreviveram até a criação da Universidade Estadual de Roraima, que até hoje enfrenta dilemas de intromissão dos políticos locais. Neste período fui professora colaboradora na Universidade Federal de Roraima por meio da disciplina Introdução à Sociologia, atuando na formação continuada de professores, que contemplava um projeto para os professores lotados pela prefeitura municipal.

Com a redistribuição para Centro Federal de Educação Tecnológica, em 2015 me senti mais confortável, já que, por se tratar de uma Instituição Federal, adentrei com mais liberdade e fui seguindo até a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, ministrando as disciplinas de Fundamentos de Sociologia, Homem e Sociedade, Metodologia Científica e demais disciplinas da área de Educação e Turismo, além de atender aos cursos de pós-graduação para Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissionalizante, sem me distanciar das atividades no ensino básico, técnico e tecnológico profissionalizante regular e na educação de jovens e adultos, bem como nos cursos técnicos subsequentes. Atualmente estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da IFRR e UER.

As proximidades com os povos originários contribuíram para intensificar meu olhar sobre a luta dos povos em defesa de uma educação diferenciada e a luta pela terra. Com os novos movimentos sociais, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual garantiu a consolidação do artigo 231 e 322 da Constituição Federal e fez valer os projetos de educação diferenciada aos povos indígenas. A partir do olhar e reflexão sobre as realidades sociais e culturais das etnias, vinculo os meus projetos de pesquisa à categoria indígena. Minhas percepções sobre o Estado seguem dimensões políticas voltadas ao direito às diferenças.

Devido às condições geográficas no que se refere à distância entre Roraima e os demais estados brasileiros, minha formação continuada na pós-graduação foi sequenciada a partir de 1998, minha primeira pós-graduação foi uma Especialização em Metodologia do Ensino Superior em Patrocínio, MG. Após cinco anos ingressei no programa de Mestrado em Ciência da Educação, em Cuba; e 10 anos depois fui buscar um doutorado no Rio Grande do Sul, em uma universidade jesuíta, a Universidade do

Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, que fortaleceu meu projeto de pesquisa sobre povos indígenas.

Compreendo que, para trabalhar numa dimensão étnica, é imprescindível adotar uma postura interpretativa da realidade. Portanto, o trabalho de Geertz (1992) me fez entender que a interpretação tem seu dinamismo no contexto cultural que compreende a teia de significados. Neste momento, fica claro nossas fragilidades quando nos deparamos com as especificidades educativas se não dialogamos com abordagens que aproximem a prática aos atores sociais do contexto cultural com o qual estabelecemos relações.

Ingressar no Mestrado em Ciências da Educação Superior em Cuba oportunizou mais uma vez uma maturação crítica sobre o sistema educativo. A universidade de Matanzas reunia novos aprendizados. Lá estavam presentes estudantes de trinta países, entre estes aqueles com viés de luta e resistência. Nesse contexto, fui me ressignificando sobre a própria identidade nacional e profissional. Descobri que a identidade nacional entre os povos de diferentes locais tinha um peso forte, quando os sujeitos afirmavam suas origens, embora a ideia de nação esteja construída pelos processos históricos que reafirmam os sujeitos empoderados pelos discursos e símbolos. Esta ideia é assim contemplada por Moreno (2014, p. 10):

[...] a identidade nacional como um construto discursivo – com suas contradições e lacunas –, é interessante perceber, no lado oposto, a longevidade das representações em torno das identidades nacionais, demarcando ainda um “território de imaginação” por onde as disputas materiais e simbólicas se estabelecem.

Percebendo aquela dimensão de pertencimento, foi fundamental compreender os processos de interações sociais, a partir daquela realidade além das ações de solidariedade. Busquei conhecer em Cuba outros lugares e o enfrentamento da população contra o imperialismo americano tão dilacerador para o povo cubano, ao ponto de desconstruir o viés socialista, quando projetos neoliberais eram infiltrados, fragilizando a situação através dos embargos econômicos, o que levou muitas famílias a rechaçar o sistema e buscar a fuga, arriscando suas vidas pelo atlântico até Miami. Porém, a educação se via ainda voltada para a metodologia de resolução de problemas com abordagens marxistas, sobre a qual desenvolvi minha pesquisa de mestrado na aldeia indígena.

A metodologia de resolução de problemas tinha como principal referência a escola Soviética de excelência, pautada por teóricos oriundos da tomada do socialismo na URSS desde a revolução em 1917. Toda metodologia contemplada era fundamentada em Majmutov (1968), que estabeleceu a aprendizagem a partir do ensino problematizador, o qual desenvolve a atividade criativa dos estudantes.

Nessa perspectiva, o processo docente educativo se desenvolve em três etapas. Conforme Santos (2001), há:

- 1- *A exposição Problema: que se caracteriza pela introdução de um conteúdo demonstrado pelo professor com uma problematização, assim os alunos já iniciam a partir de suas funções cognitivas o processo de respostas, porém neste princípio o professor apresenta respostas ao problema no sentido de proporcionar motivações para novas buscas.*
- 2- *Busca parcial: Trata-se de uma etapa que tem como objetivo a elaboração de um problema que possibilite ao aluno e ao professor construir suas respostas através das interações, assim os estudantes adquirem os procedimentos necessários para a aquisição das respostas através de observações e análises.*
- 3- *Investigação independente: Nesta etapa, após o processo de maturação dos estudantes já desenvolvido anteriormente, o procedimento de busca segue de forma independente construído a partir de conceitos científicos, análises e interpretações, ressignificando conhecimentos e laborando projetos.*

Com estes princípios, desenvolvi uma pesquisa considerando os procedimentos utilizados no país, desencadeados a partir de uma concepção dialética, tendo em vista compreender os processos educativos partindo das transformações sociais e princípios de contradição, mudanças qualitativas para um determinado universo social. O trabalho se desenvolveu com prática do ensino da Geografia e as potencialidades dos alunos indígenas da educação básica de uma comunidade indígena.

Ao terminar o mestrado, só após dois anos consegui uma convalidação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este acontecimento foi fundamental para fortalecer as instituições de ensino superior, uma vez que necessitava de profissionais com seus títulos convalidados nos cursos de graduação, o que proporcionou a redistribuição como servidora de Ex-Território Federal para o CEFET, atual IFRR.

Aos ingressar no doutorado em Ciência Sociais, no Rio Grande do Sul, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, desenvolvi um trabalho de pesquisa voltado para os indígenas citadinos trabalhadores da construção civil. A referida Tese foi construída à luz de uma análise teórica dos estudos de identidade e etnicidade, tendo em vista que a identidade tem seu caráter dinâmico e de transformação dentro de um contexto de transição, situações de conflitos, novas referências, e é por este meio que o sujeito realiza suas necessidades de adaptação.

Compreendi ao longo das investigações que a identidade tem uma dimensão processual. Conforme Follmann (2001), trata-se de um conjunto, em processo, de traços resultantes da interação entre os sujeitos, diferenciando-se e sendo considerados diferentes uns dos outros; ou assemelhando-se e sendo considerados semelhantes uns aos outros, pois carregam em si as trajetórias vividas por esses sujeitos em nível individual e coletivo na interação entre os dois, os motivos pelos quais eles são movidos (as suas maneiras de agir, a intensidade da adesão e senso estratégico dos quais são portadores) em função de seus diferentes projetos, individuais e coletivos.

A identidade está sempre em um jogo de influência com os outros: eu sou influenciado pela identidade do outro, e a minha identidade influencia a do outro. Isso se dá em um movimento constante, no qual os outros definem o eu na relação com eles e essas definições são mutuamente caminhos de sinais com mensagens verbais e não verbais, tais como as escolhas de objetos ou de um estilo pessoal. Assim, busquei uma compreensão de que o fenômeno se desdobra de forma bidimensional, pois esta se centra de forma pessoal e social. Nesta situação, a identidade pessoal surge como a atualização de um processo de identificação envolvida pela noção de grupo, particularmente de um grupo social.

Também busquei complementar os trabalhos de Cardoso de Oliveira (1976), aportado em Goffman, considerando que a identidade social e identidade pessoal são partes, em primeiro lugar, dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo, cuja identidade está em questão. Nesta compreensão, o conceito de identidade pessoal e social possui um conteúdo reflexivo ou comunicativo, posto que supõe relações sociais tanto quanto um código de categorias destinado a orientar o desenvolvimento dessas relações.

Foi necessário compreender que a identidade pessoal e social está interconectada, permitindo-nos torná-la como dimensões de um mesmo fenômeno situado em diferentes níveis de realização. A noção de identidade é delineada na conexão entre o pessoal e o social, “[...] pois esta, também, de algum modo é o reflexo daquela” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 05), assim sendo esta dimensão é constituída por uma parte relacional, na qual os outros definem o eu, dando-se, então, a marcação da diferença ou identidade em questão. Isso se constitui na relação de autoidentificação e identificação do outro.

Como se tratava de uma pesquisa com indígenas trabalhadores na cidade, analisar a identidade no contexto urbano e, principalmente, sobre os povos indígenas é investigar sobre o sentimento de pertença destes, como suas manifestações culturais ou conflitos que percorrem de forma relacional, pois sua existência depende de algo que está fora, que falta. Nesta extensão, busquei entender o pertencimento indígena a partir da etnicidade.

Para abordar a questão da identidade étnica, realizei uma apreciação acerca da etnicidade como um dos fenômenos resultantes das representações sociais contemporâneas, principalmente nos períodos pós-Segunda Guerra Mundial. Assim, para compreender etnia ou etnicidade se fez necessário recorrer a Cardoso de Oliveira (1976) diante da perspectiva antropológica.

A partir de Cunha (1987), estabeleci a conexão para afirmar que a etnicidade é linguagem em seu sentido mais lato, portanto se manifesta nas formas institucionais tanto de crenças como de valores, não simplesmente no sentido de remeter a algo fora dela, como naquele de permitir a comunicação. Isso porque, como forma de organização política, ela só existe em um meio mais amplo, e é esse meio que dá os quadros e as categorias dessa linguagem.

Porém, a etnicidade é mais bem entendida como uma forma de organização política. Isso implica considerar que ela não difere de outras formas de definição de grupos do ponto de vista organizatório; o que a distingue é de ordem da retórica empregada para demarcar-se como grupo, invocando uma origem e uma cultura comum em relação a uma assunção de fé ou de genealogias compartilhadas pelos grupos religiosos e de parentesco. Assim, não mais que outros grupos, a etnicidade não

seria uma categoria analítica, mas uma categoria “nativa”, isto é, usada por agentes sociais para os quais ela é relevante.

Sobre a literatura local, destaquei Diniz (1972) com os estudos etnográficos acerca dos processos de colonização e os conflitos entre índios e seus senhores na região. Neste percurso, o autor chama a atenção sobre as formas de manter os indígenas escravos nas fazendas de gado. Assim, foi possível estabelecer uma relação entre os atores investigados e os aspectos históricos na região. Durante o percurso investigativo, foi possível compreender que as cidades chegaram aos indígenas de maneira muito expressiva e distanciando-os para outros lugares. Neste sentido, os povos estão sempre se deslocando não somente por situações de escassez, mas também porque são praticamente expulsos de suas terras.

A investigação seguiu um caráter qualitativo, considerando a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito de forma descritiva e interpretativa. A abordagem investigativa abarcou um cunho antropológico, o qual permitiu maior aproximação entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Desse modo, os sujeitos investigados puderam interagir dentro de um processo de constante dialogicidade durante os procedimentos de entrevistas semiestruturadas. Nessa condição, busca-se uma interpretação embasada na concepção de Geertz (1992), para quem a investigação não é só fruto da observação pura e simples, mas de um diálogo e de uma negociação de pontos de vista, entre pesquisador e pesquisados.

Assim, realizei mapeamento na cidade, busquei aquele que apresenta maior evidência de canteiros de obras em construção, no qual se encontravam os trabalhadores para explicar sobre o objetivo da presença da pesquisadora, e em seguida solicitei a sua permissão para iniciar o trabalho investigativo. Foi realizada observação direta com os atores escolhidos em número de cinco pessoas atuantes na área de trabalho, com objetivo de identificar as relações e interações sociais as quais foram interpretadas nas ações do cotidiano. Além do ambiente de trabalho, foi necessário acompanhar o espaço familiar/residencial de cada trabalhador, possibilitando um olhar minucioso sobre suas experiências. Esse procedimento foi complementado pelas técnicas de entrevistas em profundidade, o que possibilita revelar as situações cotidianas.

Quando fui convidada como professora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima, a trajetória profissional e acadêmica se consolidou nas produções científicas, bem como na divulgação a partir de alguns canais da América Latina e de outras unidades da Federação do Brasil via palestras, seminários e congressos.

Como educar é um ato político, de acordo com Paulo Freire, busquei ao longo desses anos participar junto aos projetos ativamente dos movimentos em defesa dos territórios indígenas e da educação diferenciada. Perdi muitos companheiros indígenas, entre eles os alunos do magistério indígena, dos quais aprendi muitas lições, entre elas que ninguém retira de um povo a sua identidade étnica e esta se fortalece nos movimentos de resistência.

Sempre que estou diante dos alunos, logo percebem a minha concepção política. Desde 2014, fui coordenadora geral de um programa pensado pelas políticas afirmativas, o qual se intitula *Ação Saberes Indígenas na Escola*, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, regulamentado pela Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013, pautado pelos princípios da especificidade, da interculturalidade, do multilinguismo e organização comunitária, desenvolvida em regime de colaboração entre os entes federativos e as Instituições de Ensino Superior.

Os objetivos desse programa visavam a promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

A ação foi desenvolvida em Roraima, atendendo as etnias, Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Waiwai e Wapichana, as quais produziram materiais em suas respectivas regiões. Assim, ressignifico a luta em defesa de uma educação indígena diferenciada, reconhecendo a relevância dos movimentos sociais no diálogo com a universidade no sentido de interagir e considerar a dimensão do ensino, pesquisa e extensão como base de sustentação para a transformação da sociedade. Embora muitos de nossos projetos tenham sido suprimidos ou fragilizados em meio de um verdadeiro retrocesso e genocídio das populações tradicionais na atual conjuntura política, há muita resistência por parte das organizações indígenas e suas respectivas lideranças.

## REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/j/ccedes/a/FbPmgf6CRTZKkHKyYtTvfGn/?format=pdf](http://www.scielo.br/j/ccedes/a/FbPmgf6CRTZKkHKyYtTvfGn/?format=pdf). Acesso em: 12 dez. 2022.
- CARDOSO DE OLIVEIRA. **Identidade etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Capítulo VIII- dos índios (ARTS, 231 e 232). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jun. 2019.
- DINIZ, Edson. **Os índios Macuxi do Roraima: sua instalação na sociedade nacional**. Marília: Editora UNICAMP, 1972.
- FOLLMANN, J. Identidade como conceito sociológico. **Revista de ciências sociais**. Vol. 37 nº 158, São Leopoldo. UNISINOS. 2001.
- GEERTZ, Clifford. **Interpretações das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.
- CUNHA, Manuela. **Antropologia do Brasil: mito história e etnicidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: 1987.
- MAJMUTOV. M. **La enseñanza problémica**. La Habana Editorial. Pueblo y Educación, 1968.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. PORTARIA Nº 98, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2013. **Ação Saberes Indígenas na Escola**.

MORENO, JC. Revisitando o conceito de identidade nacional. *In*: RODRIGUES, CC., LUCA, T. R; GUIMARÃES, V. (orgs.). **Identidades brasileiras**: composições e recomposições [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, pp. 7-29. Desafios Contemporâneos collection. ISBN 978-85-7983-515-5.

SANTOS; SILVA; OLIVEIRA. Formação de professores: o desafio da prática. Formação de professores, contextos, sentidos e prática. **VI Seminário internacional sobre profissionalização docente**. UNG-SP. 2017.

SANTOS, Roseli. **Potencialidades de la enseñanza problémica para el desarrollo de las experiencias de la actividad creadora en las clases de Geografía de la escuela indígena de Tabalascada**. 2001. Tese (de maestria) Universidad de Matanzas, Cuba.

### **Autora**

Roseli Bernardo Silva dos Santos

Instituto Federal de Roraima (IFRR).



[www.meridapublishers.com](http://www.meridapublishers.com)

