



DOSSIÊ COMO NARRATIVA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Renata Rodrigues¹

Tânia Maria de Lima²

Resumo

Este artigo põe em pauta o Dossiê – componente curricular do curso de Pedagogia do Instituto de Educação da UFMT – a partir da autobiografia produzida por uma das autoras. O propósito é reiterar a pertinência desse tipo de produção intelectual considerando suas potencialidades como estratégia de investigação e reflexão sobre percursos da formação pessoal e profissional de professores.

Introdução

*As pessoas têm medo de mudanças
Eu tenho medo que as coisas não mudem!
Chico Buarque*

No curso de Pedagogia ofertado pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) o trabalho final para conclusão dos créditos acadêmicos é denominado Dossiê. Conforme está expresso no Projeto Pedagógico do Curso o Dossiê constitui-se numa síntese das análises sobre a própria formação. Trata-se de uma narrativa que deve “sistematizar o processo reflexivo realizado, contextualizadamente, no decorrer do curso, apontando para sua continuidade, mediante propostas, redefinições, perspectivas de estudo.” (UFMT, 1996, p. 51 *apud* UFMT, 2005, p.15).

¹ Renata Rodrigues, pedagoga, atua no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - UFMT. Participa também do Coletivo Negro – grupo de jovens (negros e brancos) que discute as relações etnicorraciais bem como as ações afirmativas referentes ao tema.

² Tânia Maria de Lima é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.



As análises aqui apresentadas foram desenvolvidas com base no Dossiê intitulado *O Curso de Pedagogia como um tempo de transformação* (RODRIGUES, 2016) elaborado pela primeira autora deste artigo, com a orientação da segunda autora. O propósito é explicitar o sentido que foi dado ao Dossiê para reiterar a pertinência desse tipo de produção intelectual no currículo do curso de Pedagogia. Esse posicionamento está fundamentado na ideia de que o referido curso é um espaço de estudos, reflexões, debates e de interações de pessoas que têm histórias, experiências, expectativas e motivações diferenciadas a respeito da formação de pedagogos. A singularidade de cada um dos atores que participam dos processos de formação realizados no contexto do curso se explicita nos posicionamentos diferenciados em relação à educação, às questões da vida cotidiana e da nossa sociedade em constante transformação.

É por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira [...] com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida. (JOSSO, 2007, p. 414).

Esse pressuposto motivou a organização deste artigo em duas partes. A primeira faz uma defesa do uso de narrativas como estratégia de investigação e reflexão sobre percursos da formação pessoal e profissional de professores com base em autores que desenvolvem estudos sobre o tema (JOSSO, 2007; NÒVOA, 2007, MOITA, 2007; REIS, 2008; SOUZA, 2007, 2008). A segunda parte recupera trechos do Dossiê citado anteriormente dando destaque para os estudos relacionados com a construção da identidade da autora como pessoa (negra) e como profissional (pedagoga).

Dossiê como narrativa de formação docente



No currículo do curso de Pedagogia do Instituto de Educação da UFMT, a configuração do Dossiê como uma narrativa sobre a história de vida pessoal e profissional fundamenta-se na ideia de que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 2007, p. 15). Em outras palavras, há entendimento de que a análise requerida na produção do Dossiê é um desafio intelectual estimulante, pois motiva o estudante a refletir sobre percursos vividos na trajetória de vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, a formação é concebida não apenas como processos de aprendizagem do exercício da docência, mas, sobretudo, como um processo contínuo de construção/desconstrução e reconstrução da própria identidade pessoal e profissional. “Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre pluralidades que atravessam sua vida” (MOITA, 2007, p.114). Exige, portanto, considerar que o passado não é algo que fica para trás como página virada. O passado se imiscui no presente e pode influenciar decisões futuras, uma vez que.

a unidade do ser é atravessada e questionada por dois tipos de pluralidades: sincrônica de trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas e de uma pluralidade diacrônica de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser. (PINEAU *apud* MOITA, 2007, p. 114)

Estudos que tratam dos percursos e percalços do processo de formação de uma pessoa implica considerar que ninguém se forma sozinho e muito menos num vazio político, econômico, social e cultural. A formação é um processo complexo resultante de trocas, de tensões, de correlação de forças, de interações e de aprendizagens postas em movimento. É na confluência das relações entre passado-presente, singular-plural, local-global, Eu-Outro que a formação se constrói e reconstrói.

As abordagens (auto)biográficas – concebidas aqui como um campo do conhecimento – fundamentam-se na concepção de formação docente como um processo complexo. Cada professor é uma pessoa que, ao longo da sua história de vida, forma a si mesmo e ao outros por meio de processos de interações e de transformações. Essa perspectiva teórico-metodológica resulta de um movimento social mais amplo que pode



ser comparado a uma mutação cultural, uma vez que “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e os sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivencia face ao instituído” (NÓVOA, 2007, p. 18).

Souza (2008) considera que as narrativas (auto)biográficas têm muitas potencialidades acadêmicas. Elas podem ser utilizadas como método de pesquisa, como estratégias de auto formação e de construção identitária de professores e de formadores. Essas múltiplas potencialidades da abordagem (auto)biográfica explica-se pelo fato de que os professores são colocados no centro dos debates como pessoas que têm autonomia intelectual e atuação como protagonistas da educação.

Se cada pessoa tem uma forma singular de ver, de estar e de se posicionar em relação à formação e à profissionalização³ é preciso considerar que não há um modelo único para produção de textos caracterizados como história de vida, a exemplo do Dossiê. Cada autor produz sua narrativa a seu modo fazendo uso de diferentes fontes de dados (memórias, diários, fotografias, relatórios, etc.) e de diferentes referenciais teóricos).

A literatura que trata do uso de narrativas na formação docente revela que a denominação atribuída a esse tipo de texto também varia. Fala-se em (auto)biografia, histórias de vida, memórias escritas, narrativas de formação, etc.. Os métodos de pesquisa também variam, pois “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (MOITA, 2007, 117). Dessa forma, não é possível pensar em generalizações metodológicas.

Apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos [...] o movimento nasceu no universo pedagógico, numa amalgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores (NÓVOA, 2007, p.19).

³ A profissionalização é concebida aqui como formação inicial e continuada de qualidade (epistemológica, político-social, cultural), condições adequadas de trabalho e carreira (garantia de direitos da profissão). Portanto, como algo ainda a ser alcançado, visto que, no Brasil, a história da profissão docente é marcada pelo descaso dos governantes e pela negação de direitos.



A concepção de narrativa adotada nesse trabalho foi apresentada por Reis (2008)

A narrativa é um texto organizado constituído por uma história (os acontecimentos, as personagens e os cenários) e por um discurso (a forma de apresentação ou narração da história). Contudo, muitos especialistas e investigadores na área da educação utilizam uma definição mais abrangente de narrativa que não se limita a uma característica estrutural dos textos. Para eles, a narrativa é inerente à acção humana e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos, social e educativo. [...] no campo da educação as narrativas têm sido utilizadas: a) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes; b) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; e c) na investigação educativa.

Considerando as finalidades deste artigo o tópico que segue apresenta excertos e análises que compõem o Dossiê de autoria de Rodrigues (2016). A expectativa é socializar os resultados do estudo e possibilitar a ampliação dos debates sobre o sentido do Dossiê no processo de formação de professores.

Nasci negra, filha de pais brancos: a genética explica⁴.

Nasci em 23 de junho de 1992, em Barra do Bugres, uma pequena cidade do interior de Mato Grosso. Na maternidade, naquele dia, nasceram dois bebês: um menino branco filho de uma mãe negra e eu, uma menina negra filha de mãe branca. Logo depois cada uma das mães recebeu um bebê de acordo com a avaliação da enfermeira. Ignorando as pulseiras de identificação a enfermeira entregou o menino branco à minha mãe que reagiu imediatamente informando que ela havia dado a luz a uma menina. Resistente à enfermeira replicou que a menina era negra e, por isso, não podia ser filha de pais brancos. Enfim, depois de certo tempo, ambas as mães saíram do hospital com seus respectivos filhos.

Cresci imaginando que a enfermeira poderia estar certa. Como explicar o fato de pais brancos gerarem uma filha negra? Só na minha adolescência pude ter aulas de Biologia e saber que a genética explica esse tipo de acontecimento. Entendi então, que as características biológicas de cada pessoa são definidas pela combinação de genes que

⁴ Este artigo foi escrito em co-autoria, porém, considerando que o material empírico apresentado nesta segunda parte foi extraído de uma narrativa pessoal da primeira autora o verbo foi conjugado na primeira pessoa do singular.



podem ser dominantes ou recessivos. É a combinação dos genes resulta no DNA que dá a identidade biológica de cada pessoa. A Biologia me fez compreender que a genética é uma caixinha de surpresas e que a cor da pele depende da quantidade de melanina que cada pessoa traz em relação a esta característica. Do ponto de vista da Biologia, quando se trata de pessoas, só existe uma raça. Somos todos da espécie *homo sapiens*. Levando em conta as singularidades de cada pessoa, Mia Couto (2013) tem razão em afirmar que “cada homem é uma raça”.

Ao estudar genética busquei compreender minhas origens. Descobri que meu pai é filho de uma mulher de pele escura e cabelos crespos. O pai dele tinha traços de pessoas brancas. Meu pai veio do estado de Goiás para o Mato Grosso a procura de trabalho. Aqui conheceu minha mãe que é branca de olhos verdes. Ela é filha de uma mulher morena de cabelos pretos e lisos e de um pai moreno claro de olhos azuis e cabelo bem crespo. Meus pais tiveram dois filhos, o primogênito de pele clara e eu de pele negra e cabelos cacheados.

Trago na pele os genes recessivos que não se manifestaram de forma explícita nos meus pais e no meu irmão. Por essa razão, na minha infância, ouvi muitas indagações e comentários tais como: Você tem certeza que ela é sua filha? Nossa!... Como ela é morena!... Quem ela puxou? Você adotou? Não posso me esquecer das ofensas dirigidas principalmente a minha mãe quando alguém fazia uma piada colocando sua fidelidade em cheque. Analisando minha história compreendo que ela, assim como eu, também sofreu o que hoje é denominado bullying⁵.

A genética explica que não existem razões científicas para supor e que uma pessoa é inferior a outra apenas pela quantidade de melanina que ela traz na pele. No

⁵ Conforme explica Thais Pacievitch, *Bullying* é um ato caracterizado pela violência física e/ou psicológica, de forma intencional e continuada, de um indivíduo, ou grupo contra outro(s) indivíduo(s), ou grupo(s), sem motivo claro. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociologia/bullying-na-escola/> Acesso em junho de 2016.



entanto, o preconceito racial ainda é muito evidente e pode ser observado em nossa sociedade por outras formas de *apartheid*⁶.

Na condição de estudante do curso de Pedagogia outras indagações povoaram meus pensamentos: Se do ponto de vista da biologia não existem razões para falar em raças entre os vários grupos étnicos, porque o termo raça é utilizado por teóricos dos movimentos sociais? Ao desenvolver estudos na disciplina Relações Raciais pude compreender porque o termo racial é mantido.

Munanga (2003) explica que primeiramente o conceito de raça foi utilizado na Zoologia e na Botânica a fim de classificar plantas e animais em sequência. No latim medieval o termo designava a descendência/linhagem de um grupo populacional que tem um ancestral em comum, com características físicas em comum. Esse conceito de

⁶ “O *apartheid*, termo africâner que quer dizer separação surgiu oficialmente na África do Sul em 1944, e serve para designar a política de segregação racial e de organização territorial aplicada de forma sistemática a aquele país, durou até 1990. O objetivo do *apartheid* era separar as raças no terreno jurídico (brancos, asiáticos, mestiços ou *coloured*, bantus ou negros), estabelecendo uma hierarquia em que a raça branca dominava o resto da população e, no plano geográfico, mediante a criação forçada de territórios reservados: os Bantustanes. Em 1959, com o ato de autogoverno, o *apartheid* alcançou o sua plenitude quando sua população negra ficou relegada a pequenos territórios marginais, autônomos e privados da cidadania sul africana. Até aquele momento, a África do Sul com suas importantes riquezas minerais e sua situação geoestratégica, tinha se alienado do bloco ocidental. Contudo, o sistema racista fez com que, no momento em que se desenvolvia a descolonização, as pressões da comunidade internacional cresciam contra o governo de Pretória. Em 1960, a África do Sul foi excluída da *Commonwealth* (Comunidade das Nações). A ONU aplicou sanções. Em 1972, a África do Sul foi excluída dos Jogos Olímpicos de Munique, perante a ameaça de boicote geral dos países africanos. Finalmente, em 1977, o regime sul africano foi oficialmente condenado pela comunidade ocidental e submetido a um embargo de armas e material militar. Em 1985, o Conselho de Segurança da ONU convocou seus Estados membros para adotar sanções econômicas. Em todas estas condenações internacionais houve certa hipocrisia. Durante a Guerra Fria, o regime racista foi visto como um muro de contenção à expansão do comunismo na África. Moscou, pelo contrário, animou a luta contra o *apartheid* armando Angola e Moçambique, países cujos governos pró soviéticos se enfrentavam em guerrilhas patrocinadas pelo ocidente e apoiadas pela África do Sul. O fim da Guerra Fria precipitou o fim do *apartheid*. O presidente Frederik de Klerk, depois de várias negociações com os representantes das diversas comunidades étnicas do país, pôs fim ao regime racista em junho de 1991. Daí em diante, a população negra recuperou seus direitos civis e políticos. O processo culminou com a chegada de Nelson Mandela, mítico militante anti-*apartheid* que tinha passado 27 anos na prisão, à presidência da República da África do Sul”. Esse texto elaborado Thais Pacievitch está disponível em <http://www.infoescola.com/historia/apartheid/>. Acesso em junho de 2016.



raça passou do campo das ciências naturais para a antropologia a fim de legitimar as relações de dominação e sujeição entre povos.

Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que si identificava com os Francos, de origem germânica em oposição aos Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (MUNAGA, 2003, P. 1).

A classificação biológica que a princípio seria uma maneira de operacionalizar o pensamento relativo à natureza tornou-se, então, uma ferramenta para hierarquização e para a produção das desigualdades sociais.

No Brasil colônia o ideário das teorias racistas justificou a escravidão e promoveu hierarquia entre a população. Em meados do século XIX, sociedade brasileira incluía pessoas negras livres, entretanto, marginalizadas. As teorias racistas foram utilizadas para promover o branqueamento da população por meio da política de fomento à imigração de europeus. Esperava-se que a miscigenação de brancos e negros resultasse no branqueamento da população no tempo de dez gerações. Essa teoria caiu por terra, pois a segregação de pessoas negras se manteve indicando que o preconceito é uma construção social. Ainda hoje nota-se que, no Brasil, quanto mais negra for uma pessoa menor é a chance que ela tem de ter ascensão social. Isso explica a incorporação do padrão de beleza europeu pelo grande contingente da nossa população, uma vez que aqui ser negro está associado às nuances fenotípicas. Quanto mais perto de semelhança com o branco, maior é a aceitação social.

Durante muito tempo senti na pele agressões por ser negra. Quando criança e adolescente acreditei que minha mãe me odiava e me tinha como a menina mais feia da família. Associei esse sentimento a fato de ter apenas uma foto da minha infância. Hoje percebo que minha mãe também sofreu por ter uma filha negra. Para muitas pessoas eu



era a prova da infidelidade dela. Hoje vejo que as manifestações de preconceito expressas por minha mãe estão relacionadas com o sentimento de proteção e de carinho. Noto que ela fica feliz quando sabe que algum rapaz branco mostra interesse em me namorar. Quando o namoro acaba ela sempre me pergunta: será que outro rapaz branco vai te querer? Suponho que minha mãe deseja ter netos de pele mais clara para que eles não sofram preconceito e possam ter chances de progredir na escala social.

Essa preocupação de minha mãe com o branqueamento dos meus futuros filhos revela a força do racismo de marca referido por Nogueira (2006). Esse tipo de racismo ocorre por preterição e pode ser ilustrado, por exemplo, quando numa entrevista de emprego uma pessoa é escolhida por ter a pele mais clara do que outra, ainda que esta tenha o currículo mais atrativo. No caso, a seleção é feita com base na aparência física.

Assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um “defeito” físico. Desde cedo se incute, no espírito da criança branca, a noção de que os característicos negróides enfeiam e tornam o seu portador indesejável para o casamento. (NOGUEIRA 2006, p. 10)

Uma forma de questionar o preconceito de marca é não ignorar que ele existe e é usado para manter desigualdades sociais e culturais. A superação de tais desigualdades demanda políticas que reconheçam que o preconceito em relação à pessoa negra continua existindo o que justifica o uso do termo *racial* nos estudos e debates sobre as relações que se processam na nossa sociedade marcada por desigualdades em termos de direitos. Portanto, o termo precisa ser considerado na definição de políticas que buscam maior equidade social.

Nogueira (2006) considera que o termo *raça* é necessário para se entender questões relativas à condição do negro na sociedade. Nesse sentido, o autor distingue três correntes: 1- “estudo do processo de aculturação, preocupada em determinar a contribuição das culturas africanas à formação da cultura brasileira”; 2- estudo que se preocupa com a chegada do negro no Brasil, como foi recepcionado, e o destino que tem tido na sociedade brasileira; e 3- este último estudo investiga a relação entre



brancos e negros (sendo de que grau for à mestiçagem presente no indivíduo), sem desconhecer a importância e relevância das outras duas.

Embora certos estudiosos se recusem a aceitar que o “problema do preconceito racial” seja o problema central, nos estudos de relações raciais, e ainda que se admita que o preconceito, seja qual for a importância que se lhe dê, como problema de estudo, deva ser focalizado no contexto da “situação racial” em que se manifesta, o fato é que a preocupação com o mesmo está pelo menos implícita em toda a pesquisa que se faz nesse setor. Mesmo quando se estuda uma “situação racial” em que se supõe inexistente (ou quase inexistente) o preconceito, está pelo menos implícito o interesse em compará-la com situações em que sua ocorrência é insofismável. (p 4)

Conforme observou Muller (2014) existe na sociedade um imaginário social que hostiliza quase tudo o que se refira a negros. Isso pode ser observado, por exemplo, em ditados populares e em piadas que desqualificam as pessoas negras. “Esse imaginário foi sendo construído ao longo dos anos por sucessivas gerações e impregna todas as nossas relações sociais” (p. 18). Os processos de negação e desqualificação das pessoas negras difundem a crença que as diferenças raciais se expressam no desempenho intelectual e também nas qualidades morais. Essa distinção tende a colocar o branco na cabeça da classificação e em último o negro. A autora considera que o problema não está nas diferenças observadas entre os seres humanos, mas, sim no fato de as marcas serem utilizadas para justificar hierarquias e processos de exclusão.

É necessário destacar que as lutas dos movimentos sociais promoveram muitas conquistas em relação aos direitos humanos, no entanto, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados no campo das políticas e das relações que se processam na nossa sociedade, incluindo a escola. Nesse sentido, apresento a seguir histórias que vivi na minha trajetória como estudante da educação básica e do curso de Pedagogia da UFMT.

Percursos e percursos vividos na escola

Comecei a estudar com cinco anos, na creche Sítio do Pica-Pau Amarelo, em Denise-MT. Não me lembro de muita coisa que aconteceu no primeiro ano da minha vida estudantil, mas recordo-me que amava ir à escola não apenas para aprender a ler, escrever e contar, mas também para brincar com outras crianças. Recuperando alguns



“retalhos da minha memória” posso dizer que eu me comportava como uma criança aguerrida, mas ao mesmo tempo ansiosa e muito insegura. Quando me deparava numa situação em que eu não sabia como lidar agredia as outras crianças e/ou pessoas, como forma de me ver livre do problema. Hoje vejo que minha agressividade estava ligada ao modo como outras crianças me tratavam. O fato de eu ser negra filha de mãe branca propiciava piadas por parte de outras crianças e no momento de brigas eu era tristemente ofendida e chamada de adotada e de negrinha.

Recentemente conversei com meus pais sobre meu comportamento na infância. Ouvi deles histórias que ilustram meu comportamento agressivo, algumas delas contadas em meio a risos. Minhas análises de hoje remetem ao entendimento de que eu reagi de forma agressiva frente as manifestação de preconceitos até o início da minha juventude quando assumi um comportamento de retração e isolamento. Nos estudos realizados no curso de Pedagogia, mais especificamente nas disciplinas de Psicologia, pude compreender as razões dos meus isolamentos. Com base nas ideias de Freud, considero que meu comportamento introspectivo estava relacionado aos processos psíquicos que vivi na adolescência quando os eventos geradores de angústia foram mais frequentes. Trata-se de mecanismo de defesa frente ao desconforto. O isolamento em si não é um problema, mas que pode vir a ser, caso a profundidade do isolamento aumente. “As condutas rituais dos neuróticos obsessivos são um exemplo típico do isolamento. Não só o afeto original fica isolado, como o ritual não é associado aos desejos iniciais”. (RAPPAPORT, 1981, p. 32)

As muitas situações de isolamento que trago na minha memória ocorreram, notadamente, quando me sentia inferiorizada e/ou discriminada pela cor da minha pele. Em casa meus pais me chamam de neguinha e de preta, mas eu não me sentia ofendida com isso porque esses termos eram encharcados de carinho. Entretanto, na escola essas palavras ganhavam outro sentido e pelo caráter de negação e de inferioridade.

Com base nessas experiências posso afirmar que nascer diferente do padrão de beleza instituído socialmente é conviver com certeza e incerteza. Certeza de que você não é o que foi socialmente esperado (o Brasil deveria ser branqueado com a política de



imigração européia). O fato de ser diferente do padrão instituído leva a uma busca infundável para ser o que nem se sabe ao certo. A incerteza refere-se especialmente às poucas possibilidades de aceitação do negro nos diversos grupos e espaços sociais. Há evidências de que o apartheid se mantém de múltiplas formas quando se analisa o lugar do negro em instituições políticas, religiosas, econômicas, educacionais, sociais, e até mesmo culturais.

Ao escrever meu Dossiê constatei que tanto o meu comportamento de agressividades como de isolamento estavam relacionados com as certezas e incertezas que eu sentia na condição de negra. Nas crises de identidade, quando eu não tinha consciência dos meus pertencimentos, nem mesmo no contexto familiar (Eu havia sido trocada na maternidade? Era adotada? Era bastarda? Era legítima, porém diferente?). Assim como o poeta pantaneiro Manoel de Barros: “me procurei a vida inteira e não me achei — pelo que fui salvo”.

Das memórias da minha trajetória infantil um dos momentos de grande alegria era a compra de materiais novos a cada início de ano. Relaciono aqueles momentos com a ideia de renovação, de esperança, de mudança. Era agradável ir à papelaria com meus pais e me perder na escolha dos diversos materiais postos a venda para quem pudesse comprar. Eu passava muito tempo observando os cadernos de capas variadas, assim como os livros, as mochilas e tantas outras coisas. Meu alvo era sempre conseguir a caixa de lápis de cor de 24 cores da Faber Casttel. Imaginava os muitos desenhos que poderia fazer passando da imaginação para o papel.

A compra de material era um misto de satisfações e desencanto, pois nem sempre meus pais podiam comprar os materiais mais caros e mais atrativos aos olhos das crianças. Hoje, ao analisar esses fatos vejo que os materiais escolares, de um modo geral, ditam padrões estéticos e ideologias por meio de imagens. Para as meninas imagens de princesas ou celebridades (em geral mulheres ricas, brancas, loiras conforme o padrão europeu de beleza). Para os meninos imagens de super-heróis (homens com super poderes, defensores da justiça, protetores. A maioria deles relacionados com as cores da bandeira dos Estados Unidos, o país tido como o guardião



do mundo). Tais imagens alimentam o imaginário infantil definindo estratos sociais e relações de poder em diferentes escalas. Ademais, fomentam o consumo e o descarte de material a cada ano, sem dar atenção aos problemas ambientais.

A alegria da compra do material era efêmera, pois logo eles eram incorporados à rotina escolar. As atividades educativas ficavam restritas à sala de aula e exigiam que os alunos permanecessem sentados horas e horas em uma carteira desconfortável para realizar tarefas enfadonhas. Eu realizava as tarefas com facilidade e por muitas vezes tive que ficar de cabeça baixa na carteira, esperando os outros terminarem o que estava programado para então a professora encaminhar outra atividade. Às vezes ela solicitava que ficássemos quietos esperando a aula terminar. Nessas ocasiões meus pensamentos vagueavam para longe da sala de aula onde eu podia agir com liberdade e naturalidade típica da infância.

A caixa de lápis de cor (meu sonho de consumo) também perdia sentido, pois as atividades de pintura eram sempre mimeografadas limitando a imaginação e criatividade que as crianças trazem dentro de si. Serviam apenas como exercício de coordenação motora uma vez que a tarefa era apenas colorir os espaços limitados pelos desenhos padronizados e em geral estereotipados. Recordo que todos queriam pegar as primeiras cópias que tinham o cheirinho de álcool mais forte e as imagens com contornos mais nítidos.

Nas aulas não enfrentei dificuldades para realizar as atividades mesmo quando elas pareciam não ter sentido. Assim, não aprendi a questionar o instituído, simplesmente fazia o que era mandado. No curso de Pedagogia pode compreender o papel que a escola desempenha nos processos de reprodução das ideologias dominantes a partir dos estudos de teóricos como Bourdieu, Althusser, Enguita e os do campo da didática e do currículo. Pude compreender também que a escola pode desempenhar papel emancipador quando orienta seu projeto político pedagógico com base em análises críticas da sociedade evidenciando contradições e possibilidade de produção de justiça social.



Apesar da escola não ser um espaço adequado às características da infância, ela sempre suscitou o imaginário infantil. Em geral as crianças gostam de brincar de escolhinha. Na minha casa era uma das minhas brincadeiras preferidas. Não tínhamos um quadro de verdade para brincar. Usávamos as portas de um guarda-roupa que havia sido desmontado. O problema era a disputa para definir quem seria a professora. Eu ficava muito brava quando não conseguia ser a professora, afinal, atuar no papel de aluno representava fazer cópias e tarefas enfadonhas como na escola de verdade. Mesmo assim, a escola imaginária era divertida.

As brincadeiras se situam, preferencialmente, no campo do simbólico, como [...] no terreno dos jogos de faz-de-conta. Elas nascem de uma força criativa que tem o ser humano, as crianças por excelência, para exercer a sua rubrica lúdica, isto é, a sua capacidade natural de inventar coisas, objetos, fatos e estórias que põem em ação para preencher o tempo de sua existência subjetiva e social. (GOMES. 2013, p 4)

Ao revisitar minha trajetória estudantil pelos Anos Finais da Educação Básica e pelo Ensino Médio observei que o modelo de educação nesses níveis do ensino foi muito similar ao anterior. Paradoxalmente, a escola da sociedade do conhecimento – da denominada era digital – requerida pela revolução tecnológica, não difere do modelo de escola de massa engendrado no contexto da revolução industrial. Isso torna o trabalho docente complexo, árduo, necessário e desafiador.

Um aspecto que chamou minha atenção na produção do Dossiê foi a constatação de que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelas professoras (formação frágil, condições precárias de trabalho, carreira profissional pouco atrativa) o magistério foi e continua sendo um campo de trabalho feminino. Isso explica o título do livro “Mulher e educação: paixão pelo possível” de Jane Almeida⁷ Para muitas jovens pobres como eu o magistério é o caminho mais acessível.

⁷ No referido livro a autora trata da feminilização do magistério no Brasil destacando o papel da mulher na educação escolarizada e na luta pela conquista desse espaço de trabalho. As análises da autora indicam que o magistério é “a paixão pelo possível”, frente à restrição de acesso a outros campos de atuação profissional. No entanto, a autora questiona a ideia de que essa esfera pública foi concedida a mulher. Ao invés de retratar a mulher como subserviente e passiva a autora busca reconhecê-la como sujeito histórico. As análises foram fundamentadas em relatos de três professoras que atuaram no estado de São Paulo, na década de 30 e 40.



Decidi ser professora: o curso de Pedagogia da UFMT

A verdadeira coragem é ir atrás de seus sonhos mesmo quando todos dizem que ele é impossível.

Cora Coralina

Em 2012 eu recebi a notícia de que o meu nome estava na lista de aprovados para o curso de Pedagogia da UFMT, *campus* Cuiabá. Esta foi, sem dúvidas, uma das melhores notícias da minha trajetória estudantil. Afinal, ser professora era um sonho que se tornara realidade. Eu não tinha a mínima ideia do que representava essa nova etapa em minha vida. Não sabia ao certo o que era a Pedagogia e muito menos os desafios e as possibilidades que enfrentaria como aluna do curso e posteriormente como professora. Minhas inquietações aumentavam a cada vez que eu dava a notícia e ouvia comentários como: “você tem certeza que quer ser professora?” ou “[...] mais uma sofredora”, ou ainda “você não teve uma boa nota no ENEM para escolher outro curso?”. Aquilo que eu considerava uma conquista foi visto por algumas pessoas como imaturidade, desatino, mediocridade.

Iniciei o curso de Pedagogia movida pelo sentimento de alegria por estar numa universidade pública misturado ao sentimento de incerteza e insegurança. Logo nas primeiras aulas percebi que o curso de Pedagogia era muito diferente do que eu imaginava. Eu acreditava que durante o curso aprenderia técnicas de como ensinar o BA BE BI BO BU BÃO, das junções das sílabas e depois das palavras, do mesmo modo que eu aprendi. Percebi que o curso de Pedagogia era muito mais do que estudo da prática docente. Percebi também que o pedagogo tem como objeto de estudo o trabalho pedagógico (entendido como processos de ensino, de gestão e de pesquisa educacional) em espaços escolares e não escolares.

O modelo de escola, de educação, de currículo, de avaliação foi sendo desconstruído pelo estudo das teorias críticas e pós-críticas. Por conseguinte, o modelo que eu tinha de professor também foi desconstruído, o que gerava desconforto epistemológico. Nóvoa (2007) arrefeceu minha angustias ao considerar que o



profissional em formação necessita de tempo, um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (p. 16).

No curso de Pedagogia, a cada disciplina cursada, eu descobria explicações para o que acontece na sociedade, na escola, no campo da produção científica, na vida. As disciplinas que compõem os denominados fundamentos da educação (Sociologia, Filosofia, Antropologia, História da Educação, entre outras) indicaram a complexidade do fenômeno educativo quando concebido como uma prática social, como um ato político.

Os estudos de textos de Stephen Ball me ajudaram na compreensão do papel do professor em tempos de globalização. O autor chama atenção para os pressupostos das reformas educacionais que se processam em muitos países, incluindo o Brasil, os quais afetam as subjetividades, sobretudo do professor.

O acto de ensinar e a subjectividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do marketing e da competição). Dois efeitos, aparentemente em conflito, são conseguidos; um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, e a filiação em sindicatos, contra a construção de novas formas institucionais de filiação e "comunidade", baseada numa cultura de empresa. Isto envolve o "re-trabalhar" das relações entre o comprometimento e empenhamento individuais e a acção na organização (BALL. 2002, p. 8)

Conforme observou esse autor as subjetividades são afetadas, sobretudo, pela cultura da performatividade que se pauta em novas formas de gestão pelo controle do desempenho dos estudantes e das instituições. Dessa forma, espera-se que estudantes e professores participem dos processos de gestão interna e externa pelo esforço pessoal para atingir o desempenho máximo exigido.

No seio do funcionamento da performatividade, a organização do poder de acordo com formas definidas de tempo-espaco (sistema de produção fabril ou de escritório) é menos importante. O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividade, isto é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre



vigiado (...) e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da performance – o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados (BALL, 2001, p. 110).

Em se tratando de professores, Ball (2002) mostra que a cultura da performatividade gera custos educacionais e pessoais incluindo os de caráter psicológico. Nessa cultura a “profissionalidade é substituída por responsabilização, colegismo por competição e comparação inter-pessoal de performances” (BALL, 2006, p. 15). A valorização passa a ser vista como uma conquista pessoal baseada no desempenho e nos resultados do trabalho do trabalho docente.

Se as análises sobre a performatividade realizadas por Ball (2001, 2002, 2004) geram desconforto por evidenciar a complexidade da educação em tempos de globalização, a concepção de política defendida por ele dá certo conforto. O autor rejeita a ideia de políticas educacionais como pacotes de proposições endereçados às escolas para serem operacionalizados.

Eu não acredito que as políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, é uma alternância entre modalidade. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades (...) e isto é algo difícil de fazer (BALL apud MAINARDES & MARCONDES, 2009)

Nesta perspectiva os educadores não se comportam como meros executores de políticas e si como atores que participam do processo exercendo influências com base na própria história de vida e na história das instituições em que atuam.

Nóvoa (2007) corrobora com a ideia de que os educadores participam ativamente do processo educativo porque a atividade docente mobiliza vontades, gostos, expectativas, experiências, rotinas, comportamentos singulares. Cada professor “tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*. (NOVOA 2007, p.16)



As experiências que vivenciei no contexto de escolas públicas de educação básica por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2012 e no estágio supervisionado (2015) corroboram essa perspectiva apontada anteriormente. Ao retornar à escola como estudante de Pedagogia observei a complexidade das relações que nela são estabelecidas, em função das singularidades de cada uma das pessoas que participam do processo educativo.

As “lentes teóricas” possibilitadas pela Antropologia, História da Educação, Sociologia e Filosofia me ajudaram a observar a escola como uma instituição social marcada por relações de poder, ou seja, como um espaço de tensão, de correlação de forças, de luta por hegemonia, especialmente no campo do currículo. Observei também mudanças e avanços, sobretudo, no que se refere à inclusão de grupos sociais antes segregados (surdos, cegos, homossexuais, entre outros). Observei maior atenção no combate ao preconceito pela inclusão do estudo de questões étnico-raciais.

No exercício do estágio em sala de aula busquei amparo em autores estudados em disciplinas do campo da Psicologia, Pedagogia da Infância, Ciências Naturais, Matemática, Linguagem, História, etc. Vi no estágio um momento significativo para construção/reconstrução da minha identidade docente entendendo que

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NOVOA. 2007, p. 17)

Em suma,

Ao concluir o curso de Pedagogia avalio esse período de formação acadêmica como um tempo de *transformação*. No início da graduação eu não via relações entre a escola e o contexto econômico, político, social e cultural. Desconhecia o papel do curso de Pedagogia e do Pedagogo. Concebia o professor como alguém que tem a tarefa de ensinar reproduzindo modelos de livros didáticos. Não me reconhecia como uma jovem negra com limites e potencialidades como qualquer outra pessoa. Desconhecia os movimentos sociais e as muitas histórias do povo negro na luta pelos direitos sociais,



inclusive o de ser diferente não apenas em termos de pele, mas também de credo, de estilo, de cultura.

De todas as experiências que vivi no curso de Pedagogia considero que a produção do Dossiê foi a mais marcante. Isso porque ela exigiu tomar como objeto de investigação e de análise minha própria história de vida. Foi necessário revisitar o passado a fim de compreender minha própria história de vida.

Relembrar o passado trouxe de volta momentos de dor que, por várias vezes me fizeram chorar, numa catarse sofrida, porém, necessária. Posso dizer realizei encontros e desencontro com a criança, a adolescente e a jovem que outrora fui. Hoje me reconheço como mulher que tem identidade negra. Por essa razão integro o Coletivo Negro que milita pelo direito de ser negro, de ser diferente, de ser e estar em transformação. Reitero assim, a idéia de que “identidade pessoal e um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (2007, p. 115).

Referências

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. In **Currículo sem fronteiras**, v.1, Jul/Dez.. 2001, p. 99-116

_____, Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Ano/vol. 15. n. 02. Universidade de Moinho, Braga, Portugal 2002. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>. acesso em 20 dez. 2009.

_____, Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar In **Educação e Sociedade**. vol.25 Nº.89. Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 10 dez de 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.



BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: Jan, 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

COSTA, Candida Soares da. Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio./Candida Soares da Costa. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

FRETAS, Maria Teresa de Assunção (Org) Vigostsky um século Depois. Juiz de Fora : EDUFJF, 1998

MAINARDES e MARCONDES. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In **Educação e Sociedade**. Vol. 30. N. 106. Jan/Apr. 2009.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In. NÓVOA, A. (Org) Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb* 5 (2004): 15-34.

NÓVOA, A. (Org) Vidas de professores.Lisboa: Porto Editora, 1992

NOGUEIRA, Oracy, and Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. Vol. 10. Edusp, 1998.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Educação das Relações Étnico-Raciais no Contexto da Educação de Jovens e Adultos. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – **Fascículo**). Editoração/Outra. 2014.



RAPPAPORT,C.M., FIORI,W.R., DAVIS,C. *Psicologia do desenvolvimento: Conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981. v. 1.

REIS, Pedro Rocha. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. 2008. **Nuances: estudos sobre Educação**. Vol. 15, Nº 16. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>. Acesso em junho de 2016.

RODRIGUES, Renata. **O curso de Pedagogia como um tempo de transformação**.Dossiê. Instituto de Educação. UFMT. Cuiabá, 2016 (mimeo)

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In memória e formação de professores. EDUFBA, 2007 Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/> Acesso em março de 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008.

UFMT, Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia Cuiabá, Mimeo. 2005.