UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉ LACRETA ALY

Como tornar-se o que se é? Reflexões sobre biografias, autobiografias e itinerários formativos de professores

São Paulo
2016

ANDRÉ LACRETA ALY

Como tornar-se o que se é? Reflexões sobre biografias, autobiografias e itinerários formativos de professores

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração:
Cultura, Organização e Educação.

Orientadora Professora Doutora
Doris Accioly e Silva.

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Aly, André Lacreta
A477c Como tornar-se o que se é? Reflexões sobre biografias, autobiografias e itinerários formativos de professores / André Lacreta Aly; orientação Doris Accioly e Silva. São Paulo: s. n., 2016.
129 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação 2. Formação de professores 3. Itinerários formativos 4. Amor fati 5. Autobiografia 6. Autopoièse I. Accioli e Silva, Doris, orient.

Nome: André Lacreta Aly

Título: Como tornar-se o que se é? Reflexões sobre biografias, autobiografias e itinerários formativos de professores

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Educação, na área de Cultura, Organização e Educação.

Orientadora:
Profª. Dra. Doris Accioly e Silva.

Aprovada em:

Banca examinadora:

Prof. Dr._____**Instituição**_____

Julgamento: _____**Assinatura:**_____

Prof. Dr._____**Instituição**_____

Julgamento: _____**Assinatura:**_____

Prof. Dr._____**Instituição**_____

Julgamento: _____**Assinatura:**_____

Prof. Dr._____**Instituição**_____

Julgamento: _____**Assinatura:**_____

À

Dionísia Lacreta (in memoriam), pela audácia de atravessar o oceano, semeando novas terras, permitindo-se em novos encontros.

Agradeço...

à professora Ana Lucia Pastore Schritzmeyer, querida amiga, por ter aberto sua casa ofertando escuta atenta e acolhedora, indispensável para o inicio desta jornada.
à minha orientadora Doris Accioly e Silva, pela escolha e confiança, pela receptividade com que acolheu a mim e a minha investigação, às inúmeras xícaras de chás compartilhadas em nossos encontros para alinhamento da pesquisa.

às generosas contribuições recebidas de indicações de leituras pelos professores Rogério de Almeida e Elizabete Braga durante a qualificação.

ao Ataul Garcia e Marco Guerra, por compartilharem a imensidão de tuas reminiscências e por me permitirem interpretá-las.

Agradeço a minha família...

meus avós: Ilvaíta Maria, José, Dionísia (a quem dedico também este trabalho) e Wilson, responsáveis pela possibilidade de meu existir, honrando teus encontros e aprendizados gerados destes.

minha mãe, Márcia Lacreta Aly, pelo reconhecimento, respeito e aceitação de minhas escolhas, vibrando e querendo sempre me acompanhar de perto.

meu pai, José Aly Filho, meu primeiro heroi, por sua referência estimuladora em continuar galgando sempre mais e por ser, especialmente, tão carinhoso.

minha irmã, Renata, pela amorosidade, lealdade e dedicação em nossa relação no mais profundo significado que possa ter.
Fernanda, minha companheira, por ter sempre observado e acreditado em meus potenciais, pelo companheirismo, por ter-me possibilitado enxergar a vida sob outras perspectivas, pela intensidade de sua entrega ao amor, pela referência que é de mulher – doce, profunda e sincera –, por introduzir-me à FEUSP, e por apresentar-me os professores Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida. Reconheço e sou imensamente grato ainda pela paciência, obstinação e sustentação energética ofertada durante estes três longos anos de processo.

à Meri, Tati e Dani pelo acolhimento e presença amorosa na minha vida.
ao Caju e ao Triguinho pelas delícias que são.

Sou grato também...

ao querido amigo e pesquisador-professor, Rodrigo Medina Zagni, pelas oportunidades ofertadas, pela admiração e respeito em teu conhecimento, brio e dedicação à compreensão dos fenômenos humanos.

à Priscilla Coelho, parceira de trabalho e revisora desta pesquisa.

às escolas pelas quais trabalhei e me dediquei, em especial ao Colégio Elvira Brandão, por compreender a dimensão da tarefa de pesquisador-educador, sempre atento em propiciar condições para dedicar-me à dupla função com tranquilidade.

ao Arturo Gamero, Andréa Aly, Jorge Romero, Carlos Lacerda, Talib, Shubbha, *Rio Abierto* e Prem Mukti Mayi pela admiração, cumplicidade, gratidão e respeito profundo por cada movimento terapêutico e de autoconhecimento compartilhados.

ao Vale do Matutu que acolheu e inspirou o início e o “fim” da escrita desta dissertação e, em especial, à Vera, Dolores, Walkíria e Celsinho por estarem sempre conectados comigo,

à enorme paciência de todos meus amigos, colegas de trabalho, alunos, sobrinhos e afilhados que fazem e fizeram parte da minha vida, mesmo que sem nomes citados, meus sinceros agradecimentos por participarem e enriquecerem esta trajetória.

Resumo

ALY, Lacreta André. **Como tornar-se o que se é? Reflexões sobre biografias, autobiografias e itinerários formativos de professores**. 2016. 129 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

A presente dissertação busca compreender as afirmações da vida sem condicionantes, o *amor fati*, tal como foi compreendido por Nietzsche, nos processos formativos de educadores. Ao lado dessa noção, os conceitos de sujeitos em processualidade, corpo-de-sonho, autopoiéticos, (ou seja, sujeitos abertos aos riscos, sem garantias quaisquer) dialogam com a perspectiva trágica nietzschiana na apreensão das escolhas existenciais-profissionais do ser e tornar-se professor. Os procedimentos metodológicos provêm das técnicas da História Oral e das pesquisas que interligam as Ciências Sociais e a memória, mais precisamente aquelas produzidas pelo método autobiográfico. Para sua realização foram coletados e interpretados relatos autobiográficos de dois educadores, além de registros memorialísticos do próprio pesquisador, compreendidos no trabalho como narradores, sob a ótica de Walter Benjamim. Desse modo é possível apreender a complexidade de cada itinerário formativo, os impasses da narrativa no mundo contemporâneo, como já indicara Benjamim, e contribuir, na perspectiva de formação nietzscheana, para a crítica do ensino e da formação de educadores na atualidade.

Palavras-chave: Educação – Formação – Itinerários Formativos – Amor fati – Autobiografia – Autopoiése

Abstract

ALY, André Lacreta. **How to become what it is? Reflections on biographies, autobiographies and formative itineraries of teachers.** 2016.129 f. Thesis (Master´s degree). School of Education, University of São Paulo. São Paulo, 2016.

This presentation aims to understand the statements of life without conditioning, the *amor fati*, as understood by Nietzsche, in the formative processes of educators. Alongside this notion, the concepts of subjects in processuality, body-of-dream, autopoietic subjects (i.e. open to risks, with no guarantees) dialogue with the tragic Nietzschean perspective in the capture of existential-professional choices of being and becoming a teacher. The methodology utilized in this work derives from the techniques of Oral History and from research interlinking social sciences and memory, namely those produced by the autobiographical method. We collected and interpreted autobiographical notes of two educators, as well as the researcher's own memoirs, understood in this work as narrators, as defined by Walter Benjamin. That allowed us to grasp the complexity of each formative itinerary, the impasses of narrative in the contemporary world, as pointed out by Benjamin, and also to contribute to the critique of education and training of educators today, from the Nietzschean perspective of formation.

Key words: Education – Training – Formative Itineraries – Amor fati – Autobiography – Autopoiesis

Sumário

1-INTRODUÇÃO 13

2 - CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 23
2.1 História de vidas, autobiografias e subjetividade 28
2.2 Escolha dos entrevistados 37
2.3 Procedimentos com as narrativas 38

3 -TRAJETOS FORMATIVOS E SUJEITOS EM PROCESSO 41
3.1 *Corpo-de-Sonho* e o estado de risco 41
3.2 Experiências, conversão e caminhos formativos 47
3.3 Sobre a ideia de formação para além da formação do educador 52
3.4 Aspectos formativos entre as perspectivas do "conhece-te a ti mesmo" e do "torna-te o que tu és" 58
3.5 Narração de si mesmo e a formação de educadores 65

4- NARRATIVAS 75
4.1 Um exercício autobiográfico 75
4.1.1 Renascimento – desdobrando-me ao desabrochar do florir 78
4.2 Análises dos relatos autobiografados 97

5- PERCEPÇÕES FINAIS 119

BIBLIOGRAFIA 124

OLIVEIRA[1]

Das terras alentejanas, o perfume seco da última árvore anciã fez-se perceber,
Bálsamo ocre dos solos que ergueram teu império,
testemunha do tempo.

Levantou seu tronco em seco barro, extraindo apenas o essencial,
Raízes secas
Doadoras de vida todo o tempo.

Deu-nos frutos de amargos sabores,
Árvore espírito,
A terra cobra agora seu retorno,
Exigindo reverenciar-se ao horizontal, ao plano.
A sustentação torna-se insuportável.

Reconheço o acolhimento dado em teu seio de sombrosas copas,
que deixaram-me crescer livre demandando sempre mais,
Obrigando-me aprender a firmeza do despertar e a leveza ao sonhar....

Das terras lusitanas teu fado agora soa mais alto,
acolhendo a queda deste quase centenário ser,
oceanos divididos,

Do teu barco vieram esperanças, ascendência de teus pais navegantes,
seu tronco envergou, mostrando apego tamanho.
Filha da resistência e de sofrimentos calados.

Segue teu rumo, ó grande árvore.
Que de tuas sementes brotaram florestas.

[1] Fonte: arquivo pessoal.

1-INTRODUÇÃO

em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas

o outro
que há em mim
é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós

Paulo Leminski

Esta dissertação expõe as bases de um movimento investigativo iniciado, formalmente, há quase três anos quando me tornei mestrando no *Programa de Pós graduação em Educação* da FE/USP, em agosto de 2013. Evidencia a concretização de particular desejo anterior pela compreensão dos sentidos inerentes nos percursos variados e díspares pelos quais eu e outras tantas pessoas, tornaram-se educadoras.

Da vontade inicial até a consolidação desta dissertação, inúmeras ideias, reuniões com a orientadora, debates com colegas, viagens inspiradoras, vivências meditativas, sessões de terapia, aprofundamentos nos conteúdos das disciplinas oferecidas dentro do programa, mas, principalmente, atenção, aceitação e conscientização de pessoais reminiscências, como também dos entrevistados, possibilitaram a elaboração do escopo teórico-metodológico, alinhando-se à perspectiva hermenêutica-compreensiva proporcionadora do destacar, interpretar e compreender os significados dos itinerários reveladores.

> A perspectiva compreensiva sempre esteve muito próxima das perguntas colocadas à metodologia qualitativa: o homem comum tem muito a nos ensinar, e as técnicas formais fundamentadas no trabalho de tipo explicativo conseguem dar conta apenas de uma fração desse conhecimento. (KAUFMANN, 2013, p.45)

Tais itinerários formativos observados nesta pesquisa careciam de ressignificação para a condição de obra, de *obra- de- arte*, apontada por Almeida e Ferreira-Santos (2002, p.150-151), pois trazem latente a testemunhal criação do si mesmo, do método de reinventar-se em narrativa, como a revelação de educadores; *narrativas criadoras de mundo* – da dimensão subjetiva que evidencia aspectos do todo social.

> A obra de arte é criação de mundo. Se faz jus ao nome, instaura o *illud tempus*, o tempo das origens. “Mukashi mukashi”, como dizem os japoneses, ou simplesmente “Era uma vez...” [...] A vida como obra de arte inscreve-se como sua afirmação, como *amor fati*, ou seja, amor pelo destino, não como fruto preestabelecido, mas como o sentido que dou a minha história, somatórias de escolhas que faço com o fortuito da existência. Daí a necessidade de uma pedagogia da escolha, que restabeleça a faculdade criativa na própria inscrição da arte de viver.

A partir dessa primeira possibilidade conceitual de itinerários formativos vistos como *obra-de-arte* e da conjuntura hermenêutica corroborada pela ideia de Kaufmann (2013, p.45) de que “o homem comum tem muito a nos ensinar” percebe-se, de antemão, que o caminho de formação desses homens-educadores-comuns, constituem o cerne da proposta da pesquisa: *Por quais caminhos e sob quais sentidos as pessoas se fizeram educadoras?*

Escolheu-se ancorar esse *fazer-se* educador à perspectiva dionisíaca de formação, com seus aspectos estéticos e existenciais expressos por Apolinário (2008, p.72-73) quando, apoiado em Nietzsche, comenta,

> Já como elemento estético sua figuração remete à embriaguez, ao orgíaco, à destruição, os quais, na ótica deste filósofo, enunciam a prostração de quaisquer limites ou medidas da existência: em seu íntimo originário, a natureza mesma, na condição de uno primordial, é abismal e horrífica, esse é o apanágio dionisíaco que a máscara apolínea embeleza em seu trabalho de superfície.[...] Segundo Nietzsche, a descoberta do dionisíaco considerado como derradeira fronteira da afirmação, constitui o vir à tona de uma mundividência que salta sobre qualquer aviltada interpretação moral do mundo, qual seja socrático-platônica, cristã, schopenhauriana ou numa palavra, idealista.

Dessa forma, esclarecem-se as bases da compreensão acerca da perspectiva formativa. Deixa-se de lado nesta dissertação o viés apolíneo, pois consideramos o percurso estético uma *obra-de-arte* abismal. A atitude apolínea de formação busca realçar o lado luminoso da existência, as formas puras, a majestade e a grandeza das realizações, como o mundo das deidades olímpicas; fazendo-nos capazes de resistir ao trágico através de uma ilusão da realidade criada pela máscara.

Ao contrário, a direção dionisíaca a qual nos interessa – expressada na citação de Apolinário (2008, p.72-73) – é o exercício pela afirmação e aceitação total da vida, sem quaisquer ponderações ou condicionantes. É o dizer sim à existência em toda sua apresentação, contradição e temor, como apontado por Nietzsche (1986, p.243) ao compartilhar de seu aprendizado neste alinhamento filosófico.

> Como acontece com aqueles que desde a infância sempre se encontram em marcha e entre estranhos, também a minha vida foi atravessada por muitos e variados espíritos, de muitas espécies, singulares e por vezes perigosos, mas antes de nenhum outro por *Dionisios*, aquele deus ambíguo e tentador, o qual como sabeis, em todo o segredo e veneração, em tempos passados, sacrifiquei minhas premissas. [...] Desde então aprendi muito, muitas coisas acerca da filosofia deste deus, e como disse, de ponta a ponta, eu, o último discípulo, o último iniciado do deus Dionisios, e parece-me que é lícito que eu dê um pequeno resumo dessa filosofia aos meus amigos, não acham?

Por meio dos percursos formativos sinuosos dos educadores – no âmbito dionisíaco – os limites, as programações, a luz caem no esquecimento e, nessa experiência, as barreiras de contenção pelo princípio da individuação são fragilizadas, nascendo a volúpia, promovendo a aproximação do ser humano com sua própria realidade.

Essa concepção dionisíaca pode ser compreendida a partir da singularidade de cada processo errante dos sujeitos (daquele que anda sem destino e que permite o erro) em formação, não havendo linearidade nos percursos contínuos e controversos, muitas vezes. Não há qualquer garantia, nem mesmo a de um destino final, de um *lugar a se chegar*; é autopoiético e escapa a qualquer forma pré-estabelecida ou predestinada de resolução do si mesmo.

> A autopoiese é a qualidade do ser vivo em especificar e produzir continuamente sua própria organização através da produção de seus componentes. Num sentido bio-materialista o sistema (vivo) é fazedor do sistema mesmo. Isto é: refeito, o sistema é, num plano interativo, mais complexo. Não se trata de uma contraposição a “aberto”, no sentido de relações com o meio, mas fechadas são as macro condições dessa relação. Fechado quer dizer que o sistema mesmo é dotado de mecanismos de autosustentação, protosustentação e retrosustentação. (MATURANA, 1997, p. 71)

Esse fazer-*se* contínuo, como o *fazer-ser* educador, expressado nas narrativas, possibilita a percepção dos objetivos desta pesquisa: compreender o exercício das escolhas realizadas e das afirmações dessas pelos sujeitos, além das experiências significativas pelas quais eles foram se tecendo durante os processos.

Conduzir-se pela experimentação possibilita ainda a conversão desse *homem-comum-educador* à estrutura mítica de herói como bem aprofundou Campbell (1997, p.13) ao buscar a compreensão da *primeira tarefa do herói* quando, se afastando da identificação com os *efeitos secundários* do cotidiano, possibilita-se o iniciar de “[...] uma jornada através da auto-observação, onde residem efetivamente as dificuldades, para torná-las claras, erradicá-las em favor de si mesmo [...]”.

Almeida e Ferreira-Santos (2012, p. 149), nesta linha, pontuam que ao se realizar na descoberta de si mesmo *o herói sabe-se em jornada, o existir torna-se uma aventura*.

> O universo atemporal dos símbolos, no entanto, permanece vivo, continua a expressar o sentido do existir, presentifica-se nas mais diversas narrativas e, quando assume a forma da narrativa particular de uma existência, atesta que a vida é uma trajetória, uma jornada. O que expressa a jornada do herói, quando realizada? A afirmação da vida, *amor fati*, aprovação das escolhas empreendidas ao longo da existência, narração de si.

As aventuras dos itinerários formativos *presentificadas nas mais diversas narrativas de si*, do *fazer-se* educador, realinham-se ao imperativo do *tornar-te o que tu és*, do poeta grego Píndaro, que se desdobra em Nietzsche sob a forma de um questionador movimento justificando esta dissertação: *como se torna o que se é?*

Esta prerrogativa enigmática, plena de ressignificações e de constância nas reinvenções e transvalorização de sentidos, acompanha aqui o movimento nietzschiano de Larrosa (2002, p.47) reescrevendo-a como um gesto interrogativo,

> Nietzsche traduz para o alemão uma frase grega; converte, na ocorrência que acabo de citar, a mais conhecida, a do subtítulo do *Ecce Homo*, sua forma imperativa em interrogativa, como indicando o que se tem de problemático; reescreve-a com suas próprias mãos e em sua própria letra no cabeçalho desse livro no qual contou sua vida a si mesmo; e assina-a com seu próprio nome.

Esta pesquisa, portanto, se justifica também pelo reconhecimento e pela averiguação das variadas formas e estratégias encontradas no modo como cada um dos educadores entrevistados fez-se; como assinaram e reafirmaram sua própria trajetória assumindo o trágico da existência através do contorno dado pelo *amor fati*, ou seja, afirmando na plenitude suas trajetórias, em todos seus aspectos, não dissimulando, tampouco idealizando a vida, querendo que esta fosse diferente (NIETZSCHE, 1987).

O conceito de *amor fati* é inerente à hipótese de *eterno retorno*; ambos evidenciam o exercício desta máxima possibilidade de escolha que se pode ter: afirmar ou não suas vidas, seus trajetos formativos. Se compreendermos esse pensamento em sua mais terrível forma, sobretudo quando entendemos a existência do sujeito dotada de sentido algum, contudo, "inevitavelmente retornando, sem um final no nada: 'o eterno retorno'". (NIETZSCHE, 1987b, p.163)

Esta máxima apresenta-se, substancialmente, como *o pensamento mais profundo e amedrontador* no aforismo 341 do livro *Gaia Ciência*, sendo citado na íntegra abaixo,

> [...] E se um dia ou uma noite um demônio se esgueirasse em tua mais solitária solidão e te dissesse: "Esta vida, assim como tu a vives agora e como a viveste, terás de vivê-la ainda uma vez e ainda inúmeras vezes; e não haverá nela nada de novo, cada dor e cada prazer e cada pensamento e suspiro e tudo o que há de indizivelmente pequeno e de grande em tua vida há de retornar, e tudo na mesma ordem e sequência [...]. A eterna ampulheta da existência será sempre virada outra vez – e tu com ela, poeirinha da poeira!" – Não te lançarias ao chão e rangerias os dentes e amaldiçoarias o demônio que te falasse assim? Ou viveste alguma vez um instante descomunal, em que lhe responderias: "Tu és um

> deus, e nunca ouvi nada mais divino!" Se e talvez te triturasse; a pergunta, diante de tudo e de cada coisa: "Quero isto ainda uma vez e ainda inúmeras vezes?" pesaria como o mais pesado dos pesos sobre teu agir! Ou então, como terias de ficar bem contigo mesmo e com a vida, para não *desejar* nada *mais* do que essa última, eterna confirmação e chancela? (NIETZSCHE,1987a, p.164-165)

O que responderá cada entrevistado a esse ontológico e existencial questionamento?

Também será confrontada a perspectiva do *torna-te o que tu és* nietzschiano – como base do caminho de formação – com o aforismo socrático do *conhece-te a ti mesmo*, no segundo capítulo, buscando evidenciar suas diferenças epistemológicas na compreensão dos sentidos formativos para cada uma delas.

Esta pesquisa busca dar contornos às pessoais inquietudes acerca dos processos trilhados, bem como buscar aprofundamento teórico nas temáticas: autoformação, *amor fati*, *eterno retorno* e a questão da escolha, além de *corpo-de-sonho* e o estado de risco. Busca ainda, à luz de referenciais metodológicos, como o método autobiográfico, analisar os relatos de dois educadores além, de minha própria jornada formativa.

A presente dissertação procura, em linhas gerais, oportunizar condições epistemológicas para acolher as *deixadas* reminiscências, como aponta Benjamim (1985, p.212): "ninguém morre tão pobre que não deixe alguma coisa atrás de si. Em todo caso, ele deixa reminiscências, embora nem sempre elas encontrem um herdeiro"*.* Particularmente, se interessa por aquelas surgidas das narrativas autobiográficas a partir, desse primeiro movimento, acompanhando o itinerário do fazer-se educador.

Como objetivo maior, busca-se fomentar as discussões pedagógicas pertinentes à compreensão das jornadas constitutivas dos sujeitos-educadores, também sujeitos-*herdeiros*, vistas também como *corpo-de-sonho,* como *obra-de-arte*, por meio da visão dionisíaco-nietzschiana de formação. Alinhamos esta perspectiva ao de Eliane Accioly Fonseca (1998, p.114) que atesta,

> o sujeito enquanto processo é criado por infinitos intervalos que se cruzam, se constituindo uns aos outros, se engendrando, constituindo e engendrando o sujeito. Trata-se de um paradoxo, pois há um

> sujeito-processualidade que se constitui enquanto processo e, por outro lado, nunca se conclui, encontrando-se em permanente constituição. Caso contrário o processo deixaria de ser processo. Petrificar-se-ia, seria outra coisa. Nossa concepção de sujeito é a de um ser enquanto processo, vivendo um permanente vir-a-ser.

Colocar-se na condição de *herdeiro*, em acordo com Walter Benjamim, parece fundamental quando se ousa interpretar os significados de tais relatos, bem como os próprios sentidos dos itinerários formativos. Como pretender compreendê-las sem antes oferecer acolhimento às abandonadas recordações?

Ecléa Bosi (1979, p.1) no seu estudo *Lembranças de Velhos* auxilia-nos acerca da importância desse amparo.

> Não se trata de uma obra com proposta de amostragem: o intuito que me levou a empreendê-la foi registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus conterrâneos e por nós.

Ao lado do que trata Bosi acerca da intencionalidade do registro oral, a dissertação propiciará também reflexões sobre as problemáticas da narrativa, trazidas por Walter Benjamin em *Experiência e Pobreza* e *O narrador* e Pierre Bourdier.

Buscar-se-á não apenas amparar as memórias ou questionar aspectos pertinentes às narrativas na contemporaneidade. É também fecunda a problematização das condições, dos sentidos, da contextualização e das razões possíveis pelas quais tais reminiscências foram, e se ainda são, heranças.

A problematização das circunstâncias e dos aspectos centrais das narrativas autobiográficas de dois educadores ao lado de minha própria trajetória, apresentadas no terceiro capítulo, é constituída na perspectiva hermenêutico-compreensiva e, nas contribuições metodológicas da história de vida, buscando os sentidos das afirmações da vida, o *amor fati* nietzschiano contido em cada trajetória.

Essas questões mencionadas pressupõem as discussões em torno das escolhas dos sujeitos frente a seus destinos. Assim se torna necessário também abarcar as discussões que tocam a própria *pedagogia da escolha*.

Pretende apurar cada forma distintamente complexa de conscientização pelo indivíduo de seu próprio processo de *tornar-se* sujeito-educador, ao desenvolver suas consciências reflexivas sobre si mesmo, propiciadoras do contato com cada *humanitas* – a humanidade potencial que há em cada pessoa.

> Na ação, o homem é consciente de sua ação, mas simultânea, prévia ou posteriormente a ela, também é consciente de sua consciência da ação, isto é, possui uma dupla consciência: sabe o que faz e sabe que há um eu, ou *self*, ou consciência, que sabe de si. Podemos chamar essa consciência de si de reflexiva enquanto a consciência da ação é ativa. Durmo, como, amo, trabalho consciente das minhas ações, mas também consciente de que há uma unidade, mais ou menos estável, que realiza essas ações e que eu chamo de "eu", como resultado de uma consciência reflexiva. (ALMEIDA, 2013, p.54)

Almeida e Ferreira-Santos (2014), retomando a concepção humana de *animal simbolycum* desenvolvida por Ernest Cassirer, apontam a intricada compreensão destes processos inerentes à própria dificuldade da escavação – na dimensão metafórica do gesto – das camadas constituintes do ser humano reveladoras de *potencialidades* e *personalidades*,

> Essa capacidade é estendida ao símbolo porque é uma estrutura análoga à própria constituição da pessoa humana: temos uma casca superficial, que é nossa pertença à espécie, nossa constituição mamífera, primata, com todos os seus instintos e racionalidades, nossa corporeidade. No entanto, essa corporeidade engendra uma potencialidade que vamos atualizando na construção diária e cotidiana de nossa personalidade: nossa *humanitas*, nosso *antropos*, nosso *self* ou, simplesmente, o Eu mais profundo na construção da *pessoa*. (2014, p.19)

Neste sentido, Cassirer (2001, p.48) em *Ensaio sobre o Homem* faz a introdução acerca da filosofia da cultura humana aprofundando nas compreensões acerca do universo mediado e simbólico no qual o homem vive, divagando que não podemos escapar à nossa *própria realização.* Estamos inseridos por completo no universo simbólico e a compreensão acerca das experiências de conscientização do si mesmo, através da observação dos itinerários formativos, é inerente à linguagem.

> A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo o progresso humano em pensamento e experiência é refinado por esta rede, e a fortalece. O homem não pode mais vê-la, por assim dizer, frente a frente. (CASSIRER, 2001, p.48)

Almeida e Ferreira-Santos (2012, p.30), convoca-nos ainda a lançar nossa atenção sobre a condição humana, sujeita à constantes interferências no processo de conscientização do si mesmo, *já que a experiência humana não é imediata*, mas dependente da interação social.

> Para Cassirer, o que diferencia os homens dos animais é a mediação simbólica posta em prática como atividade do pensamento, como expressão da cultura. [...] É a dotação de sentido que caracteriza, portanto, a atividade humana. O *homo symbolicus* é que articula a ação do *faber*, do *politicus*, do *socialis*, do *ludens*, do *sapiens*, superando as dualidades, pois o 'dissonante está em harmonia consigo mesmo; os contrários não são mutuamente exclusivos, mas interdependentes, o que desautoriza a redução do homem à dimensão racional. [...]' Dessa forma, a realidade não é, para o homem, uma experiência imediata, mas presa aos vários fios que tecem o universo simbólico no qual está inserido e que o determina que é configurado pelo homem e o configura.

Quem se revelará, portanto, para além dessas tantas camadas simbólicas? O que se revela ao interpretar tais profundidades existenciais?

Tais reflexões nos auxiliam na problematização da coerência entre as técnicas de investigação e as metodologias apropriadas a essa tensão da condição humana, organizadas no primeiro capítulo desta dissertação. Por exemplo, *Nietzsche não admite que possa existir um sujeito purificado de todas as contingências da vida, sobretudo a da linguagem*. (CARVALHO; MORENO; BONATTO; SILVA, 2001, p.56). Ou seja, não existiria para além das camadas alguém puro e inocente, como que no despir das máscaras sociais chegaria-se a um cerne originário, universal e puro.

Nossas bases teóricas se definiram na perspectiva nietzschiana de formação, assim, quais métodos são coerentes nessa perspectiva teórica? Quais referenciais metodológicos serão capazes de acolher tamanhos significados encontrados nesse processo de tornar-se educador?

As narrativas autobiográficas representam e são, ao mesmo tempo, as expressões desses *fios que tecem o universo* particular de formação dos educadores. Geertz (2008, p.32), discutindo acerca do conceito de homem na antropologia cultural afirma: "pode ser que nas particularidades culturais dos povos – nas suas esquisitices – sejam encontradas algumas revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano*"*. As narrativas expressam culturalmente tais particularidades.

Para apreender as reminiscências que a reflexão sobre o si mesmo nos provoca, é importante o entendimento acerca da condição trágica do sujeito, a noção de *corpo-de-sonho*, de Eliane Accioly Fonseca, em diálogo com a do *sujeito da experiência* em Walter Benjamim e em Jorge Larrosa, discutidos no segundo capítulo. Será oportuno também compreender esses itinerários enquanto processo, problematizando o conceito de *autopoiése*,

> Nessas circunstâncias, o fenômeno de competição que se dá no âmbito cultural humano, e que implica a contradição e a negação do outro, não se dá no âmbito biológico. Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua *autopoiese* e sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los. (MATURANA, 2002, p.21)

Por fim, as Percepções Finais é o capítulo que encerra esse trabalho e que reúne os pontos destacados dessa pesquisa, inferindo novas frentes de investigação sobre a temática formativa de educadores.

2 - CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu, caçador de mim

Milton Nascimento

A estrutura metodológica deste trabalho foi ganhando forma vagarosamente, durante a própria experiência do trilhar do mestrado, encontrando sua sintonia epistemológica oriunda dos contatos com as disciplinas cursadas, além dos ajustes imprescindíveis da orientação.

Muitos pontos mudaram do projeto de pesquisa inicial até a configuração desta dissertação, porém a sincronicidade com que as bases teóricas foram encontrando nexo com a construção metodológica foi algo relevante. Cada disciplina cursada possibilitou acessos precisos na dinâmica de formação desse constructo investigativo, surpreendendo muitas vezes pela sincronia imprevisível dos processos. Assim, o método esteve *"sempre aberto ao imprevisível, ao acaso, às correções de rota"* (ALMEIDA; FERREIRA SANTOS, 2002, p.110).

Por essa razão, "o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem" (MORIN, 2003, p.20). E, como toda *nova viagem*, – instiga o viajante a abrir-se frente ao desconhecido, a colocar-se em risco – a definição das bases teórico-metodológicas foi se firmando para além dos limites do projeto apresentado inicialmente, no entanto sempre com o leme apontado para a perspectiva da *complexidade* de Edgar Morin (2003). "O método não é apenas uma estratégia do sujeito, é também uma ferramenta geradora de suas próprias estratégias. O método ajuda-nos a conhecer e é também conhecimento*"*. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p.31)

> Livros são importantes, teorias são úteis, quando se conseguem estabelecer entre elas e a experiência um diálogo constante. Se a gente não se expuser a aprender com a experiência, estabelece-se com as teorias uma relação de subordinação, e o exercício acadêmico que se consegue realizar com elas não passa de retórica e repetição, novos discursos dentro da mesma lógica. (PEY, 2000, p.75)

O mote norteador dessa construção foi sendo estruturado em premissas, como as trazidas por Pey (2000), que dialogam com o pensamento complexo, na relação constante do processo de pesquisa – entre teoria, método e experiência –, ou seja, buscando-se evitar tais *repetições subordinadas* pela não abertura nesse processo comunicativo. “A teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método, [...], teoria e método são dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p.24)

> O importante é que o método, no paradigma da complexidade, não se dissocie da teoria, que ambos não sejam fechados, mas que busquem as convergências das hermenêuticas instauradoras, a escolha dos conceitos que formem a rede, o gradiente conceitual que traduz os fenômenos em conhecimentos. (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2002, p.111)

A busca dessa convergência instauradora dos sentidos, entre a tríade (teoria, método e experiência) dentro dessa perspectiva, foi incessante, mas auxiliada pela ressignificação do método visto como estratégia, algo como “um caminho para se chegar a algum fim. Como estratégia, pressupõe iniciativa, invenção, arte” (*Ibidem* p.110).

Inicialmente, os fundamentos teórico-metodológicos apoiam e enaltecem as convergências entre os processos experimentados que buscaram a todo instante a coerência dos diálogos entre as correntes teóricas relacionadas à formação de educadores, sob o prisma da perspectiva nietzschiana (*amor fati*), com as questões pertinentes à utilização e a validação de metodologias que contemplassem os significados dos relatos autobiográficos analisados.

Nesse sentido Nóvoa (2000, p.18) autenticando a utilização e a validação de abordagens relacionadas às histórias de vida nos recorda que,

> A utilização contemporânea das *abordagens (auto)biográficas* é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos do conhecimento científico.

O ponto central desse movimento convergente relaciona-se às aberturas oriundas da “mutação cultural que, pouco a pouco faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e sistemas” (NOVOA, 2000*,* p.18*)* mostrando-nos condizente com o caminho compreensivo pertinente ao objetivo principal dessa pesquisa, legitimando as bases de nosso constructo investigativo: como os sujeitos tornam-se educadores?

Desta forma, como apontou Nóvoa (2000), reforça-se ainda mais as ponderações acerca das necessidades de revisão, alcance e transformações dos paradigmas hegemônicos científicos – incluindo aquelas condizentes às ressonâncias das metodologias positivistas tão consagradas nas ciências clássicas.

Realça-se, entretanto, a conjectura para abordagens e técnicas de investigação que permitam evidenciar – no contorno das pesquisas qualitativas – a subjetividade percebida nos processos formativos dos educadores, que revelam também a complexa tessitura social.

O estímulo à revisão dada por Nóvoa (2000), preambula as discussões pertinentes à metodologia empregada e suas consequentes extensões. Valer-nos-emos desse panorama introdutório para que, assim, possamos de antemão, sustentar a coerência que alinha teoria e método, indagando nesse contexto a própria condição do pesquisador-hermeneuta, visto como a do *pesquisador-observador-pessoa* apontado por Maturana (2001, p.126),

> Nós seres humanos, já nos encontramos na situação de observadores observando quando começamos a observar nosso observar em nossa tentativa de descrever e explicar o que fazemos. [...] O observador acontece no observar, e, quando morre o ser humano que o observador é, o observador e o observado chegam ao fim.

Contempla-se assim nessa perspectiva, o reconhecimento do esforço à compreensão complexa e integral do ser humano (tanto de quem observa quanto a de quem é observado); da união entre as partes vistas como comunicantes e não refugando a subjetividade à qualidade passível de “enganos”, mas ao contrário, influenciando demasiadamente as estruturas

fundantes das ciências humanas potencializando ainda mais a perspectiva complexa.

Leminski (2013, p.32), em seu poema *Contranarciso*, convida-nos, na epígrafe deste trabalho, à sensibilização através de sua poética para a compreensão dessa complexidade controversa (*contra o verso*) da relação entre o eu e o outro. Assim, "o outro que há em mim é você/ você e você/ assim como eu estou em você/ eu estou nele/ em nós*"*. Oportunidade para o entendimento sensível da cumplicidade na visão de que os itinerários formativos, objetos centrais dessa dissertação, são também extensões do próprio pesquisador. O outro como parte de mim.

> A pessoa é o todo e a parte, ao mesmo tempo. Elemento do saber profundo, a experiência do mundo é a experiência numinosa na medida em que a humanidade é o centro do Ser do mundo [...] (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2012, p.159)

Todo tensionamento dessa relação entre sujeito/objeto ressignificada pelo pensamento complexo *numa fé poética, não menos humana* revela as preocupações pertinentes às questões envolventes do pesquisador-observador e sujeitos observados, apresentando o *outro* pelo viés que se contrapõe a *fé racional*, mostrando possível *curar* a racionalização. (MORIN, 2003).

As palavras do antropólogo costa-marfinense Harris Memel-Fote (2000, p.46) reforçam essa cura da peleja, ao final, quando consegue compreender que o *outro é um mesmo.*

> O outro encobre uma interioridade que é da mesma ordem do Mesmo, e, no Mesmo existe dialeticamente "um si-mesmo como um outro", que o filósofo Paul Ricouer chama de *ipseidade*, por oposição à mesmidade.

Esse paradigma integrador e poético acerca do transbordo complexo entre o pesquisador e sua extensão aos objetos de estudo (narrativas reveladoras dos itinerários de formação) da pesquisa opera contrapondo-se à visão cartesiana acerca da dicotomia clássica entre sujeito e objeto apontada por Morin e Le Moigne (2000, p.27).

> Com efeito, Descartes, ao propor o problema do conhecimento, determina dois campos de conhecimento totalmente separados, totalmente distintos. De um lado, o problema do Sujeito, do *res cogitans*, do homem que por assim dizer reflete sobre si mesmo, e esse problema vai ser, deve ser aquele da filosofia. De outro lado, o

> problema daquilo que ele chama de *res extensa*, quer dizer, dos objetos que se encontram num espaço, e o universo da extensão do espaço é aquele oferecido ao conhecimento científico.

Essa interferência mútua entre sujeito e objeto, ou melhor, entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados e suas continuidades, propiciada pela abertura a novos paradigmas científicos reforça a tese trazida por Boaventura (1988) acerca da capilaridade complexa entre objeto e o pesquisador que leva a própria compreensão do si mesmo, do autoconhecimento, importante para a coerência metodológica e das intenções dessa pesquisa.

> O objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos, principalmente quando a criação de texto é um momento epistemológico importante para a produção do conhecimento, tanto para o literato quanto para o cientista. [...] A relação é entre dois sujeitos e não entre um sujeito e um objeto. Cada um é a tradução do outro, ambos criadores de textos. (SOUZA SANTOS, 1988, p. 67-69)

Seguindo ainda nessa lógica que contempla a necessidade de reforma do pensamento científico, Morin (2000, p.14) incorpora a complexidade quando visa a não desconectividade do humano e de seus elementos significantes, mas ao contrário,

> A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e inter-retroações entre todo o fenômeno e seu contexto e de todo contexto com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte as relações, interrelações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas [...], que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes.

Tanto para Morin (2000) como para Bueno (2002, p. 15), as metodologias clássicas científicas foram sendo colocadas em xeque, de

> modo que a objetividade científica e os métodos para produzi-la foram postos em causa, abrindo flanco para que a subjetividade passasse a se constituir também como objeto de investigação.

Apresentamos assim os primeiros ladrilhos (na tarefa que antecede a interpretação dos processos singulares e complexos de cada configuração, através das experiências, dos sujeitos em sujeitos-educadores) do solo

aparador da busca pela coerência que se configura aberta para a ressignificação do próprio pesquisador, alinhados à perspectiva complexa que relaciona e integra sujeitos pesquisados e pesquisador-observador, evidenciando os pilares da reflexão sobre a experiência da própria pesquisa,

> [...] opera-se uma ruptura decisiva entre a reflexividade filosófica, isto é, a possibilidade do sujeito de pensar e refletir, e a objetividade científica. Encontramo-nos num ponto em que o conhecimento científico está sem consciência. Sem consciência moral, sem consciência reflexiva e também subjetiva. Cada vez mais o desenvolvimento extraordinário do conhecimento científico vai tornar menos praticável a própria possibilidade de reflexão do sujeito sobre sua pesquisa. (*Ibidem,* p.28*)*

2.1 História de vidas, autobiografias e subjetividade

Nóvoa (2000) do mesmo modo que enaltece o movimento necessário para maiores usos e entradas de abordagens autobiográficas no campo da análise científica, refere-se a ele também como um *sucesso perigoso*. Configura-se, dessa forma, o incômodo limiar da necessária problematização para além dos atuais constructos metodológicos de pesquisa (“é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes”), porém atrelado à frágil consistência ou mesmo ainda, a ausência de validação científica. (NOVOA, 2000, p. 19)

Esse problemático território apontado por Nóvoa pode oferecer condições para indagarmos acerca da maneira de abordar, dentro desse limiar sutil, cada processo formativo do tornar-se educador. Deste modo, como colocar em evidência a subjetividade poética pertinente a esta jornada sem escaparmos ao rigor científico nas abordagens de cada história de vida?

No artigo *O método autobiográfico e o os estudos de vida de professores: a questão da subjetividade*, Bueno (2002) envolve as questões teóricas e metodológicas relacionadas às abordagens autobiográficas no processo de formação de educadores.

Discute o alcance da subjetividade pela ciência contemporânea – ainda influenciada pelos contornos positivistas das ciências clássicas do século XIX –

introduzindo os preâmbulos históricos da constituição “das ciências humanas e a influência exercida pelos métodos experimentais desenvolvidos no âmbito das ciências físicas e biológicas*”*. (BUENO, 2002, p.15)

> de que modo a objetividade científica e os métodos para produzi-la foram postos em causa, abrindo flanco para que a subjetividade passasse a se constituir também como objeto de investigação (*Ibidem*, p.15)

Entretanto, já que se encontram suspeitas quanto à reivindicação da subjetividade nos meandros das estruturas hegemônicas científicas, como tornar esta mesma subjetividade presente nas narrativas autobiográficas de formação, objeto de interesse científico?

Bueno (2002)*,* pautada nos trabalhos de Ferrarotti, Nóvoa, Dominicé e Josso, nos fornece bases sólidas de utilização de processos relacionados à história oral, como o método autobiográfico, para além de certos modismos, ancorado no dinamismo subjetivo da relação entre história social e história individual; da reapropriação singular do universo sócio-histórico pelo indivíduo.

É notória a necessidade da reinvindicação do subjetivo no contexto acadêmico para, a partir desse imperativo, enfrentarmos os árduos processos de validações científicas, a partir da experiência (*práxis*) e das críticas. São tempos de experiências.

> Ao analisar as tendências mais recentes da antropologia cultural e social, George Marcus e Michael Fisher (1986) caracterizam o atual estado de desenvolvimento das ciências humanas como um ‘momento experimental’, marcado por tentativas e esforços múltiplos de recriação das formas interpretativas da realidade social. (BUENO, 2002, p.15)

Assim, por tais esforços múltiplos de compreensão das realidades sociais, como as que trazem as narrativas autobiográficas, encontramos apoio nos enfrentamentos e posicionamentos de Edgar Morin, diante das necessidades do trilhar para novas perspectivas que contemplem maior complexidade.

> Não tardará para que essa mudança chegue as ciências ditas humanas e promova novos olhares para os antigos fenômenos, cujas abordagens reducionistas se mostraram limitadas para uma compreensão complexa, que começa a ser empreendida por novos paradigmas. (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2012, p.125)

Sendo assim,

> Atribuir esse caráter à subjetividade significa, além disso, admitir que a vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifesta como a síntese de uma história social. [...] A relação entre história social e história individual não é, todavia, vista por ele como linear e nem constitui um determinismo mecânico, uma vez que o indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que se manifestam a sua subjetividade. [...] A subjetividade constitui dentro desse quadro uma via de acesso não linear ao conhecimento científico do sistema social. (*Ibidem* p.19)

Podemos, desta forma, conferir condições para reconhecer, a partir da história de vida e da especificidade irredutível de uma singular *práxis* individual, como o narrar de uma trajetória de vida, o todo social do qual fazemos parte, capacitando a subjetividade presente nessas narrativas entendidas como vias de acesso ao complexo do sistema social.

Deste modo, “o valor heurístico do método autobiográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro-relação social*”* (BUENO, 2002, p.19).

Substanciando a legitimidade metodológica, Maria Isaura Pereira de Queiroz (1991, p.21) ainda nos instiga, dentro de sua ampla experiência nesta área, as reflexões acerca do território fronteiriço, mas oportuno, do qual o pesquisador se depara diante das tramas entre o individual e o coletivo.

> Se o indivíduo obedecesse a determinações exclusivamente suas e inconfundíveis, então realmente as histórias de vida seriam impróprias para uma análise sociológica. No entanto, o que existe de individual e único numa pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infinidade de influências que nela se cruzam e às quais não pode por nenhum meio escapar, de ações que sobre ela se exercem e que lhe são inteiramente exteriores.

Lugar este admitido, tanto do pesquisador quanto do narrador, valida-se o acolhimento metodológico pelo *subjetivismo*, termo cunhado por Pereira de Queiroz designando o desenvolvimento da subjetividade dentro da complexidade coletiva. Desta forma discorre,

> O subjetivismo deixa assim de ser, para esta disciplina, marca individual intraduzível e inexplicável, cujo vislumbre de alguma interpretação só poderia ser captado através da biologia e da psicologia; a sociologia também tem sua palavra a dizer a respeito desses problemas, que podem ser objeto de estudo. (*Ibidem,* p.22)

Assim, seguimos cerzindo as arestas que restavam para atestar a legitimidade metodológica, em suas diferentes matrizes, quanto ao uso do método autobiográfico e sua contemplação subjetiva.

Nesse rigor, Pereira de Queiroz (1991, p.24) incentiva ainda a apropriação cada vez mais da subjetividade da pesquisa antropo-sociológica, já que “não foram muitos, porém, os estudiosos destas disciplinas que se abalaram à exploração ampla destas profundezas dos seres humanos e das sociedades”.

> Adote-se uma ou outra maneira de compreender o subjetivismo, cabe sempre submetê-lo à perspectiva sócio-antropológica a fim de aprofundar sua compreensão. (...) As histórias de vida poderiam constituir ferramenta valiosa para a intensificação de tais estudos, uma vez que se colocam justamente no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz em seu íntimo. (*Ibidem*, p. 24)

Deste modo, chegamos a dois pontos capitais: o primeiro na percepção e no desenvolvimento de referenciais teóricos relacionados à formação do educador (sob o viés nietzschiano) buscando interpretar e compreender os sentidos de seus itinerários formativos, através da perspectiva compreensiva dedutiva sociológica. Já o segundo ponto refere-se à problematização do método autobiográfico como propiciador, em seu escopo, das revelações dos sujeitos-educadores narrando seus trajetos formativos.

Nesse sentido, os itinerários formativos oriundos das narrativas dos educadores simbolizam metaforicamente solos férteis que possibilitam dar suporte à compreensão das teias de significados de cada etapa de vida e de cada ação social dos sujeitos, numa linha weberiana.

> Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 2008, p.4)

Esta ciência interpretativa, na busca incessante por significados para as diversas ações e estruturas como pontuou Geertz (2008) e Bueno (2002), tem aqui, na narração de histórias de vida, seu maior interesse legitimando seu uso em Whitaker (2000, p.148)

> Não basta afirmar que o fenômeno é a síntese de múltiplas determinações. É preciso compreender cada um dos significados que informam tais determinações. É preciso, conforme nos lembra Raymond Willians, compreender os diferentes níveis nos quais se dão tais mediações. É preciso penetrar numa teia de significados que se apresenta cada vez mais complexa – numa compreensão, ao mesmo tempo antropológica e weberiana dos atores sociais que se transformam em atores por imposição do sistema, mas que levam aos sistema os aportes de sua subjetividade.

E como tarefa similar à metáfora do lavrador – que para penetrar no seio da terra e fazer vingar suas sementes cultivadas – os itinerários formativos narrados e analisados nos fornecem condições para apurada interpretação, fazendo-nos sentir como um pesquisador-lavrador que assenta seu vigor na compreensão dos sentidos de tamanhos gestos significativos. Kaufmann (2013, p.47) expõe a sensível dimensão dessa tarefa,

> O processo compreensivo apoia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores do indivíduo.

Podemos expandir ainda mais essa *convicção do homem produtor do social* de Kaufmann extrapolando-a às noções de abertura e passividade do sujeito da experiência de Larrosa (2002, p.24), daqueles que também se permitem deixar passar em si, o todo social. Somos produtores do social, porém somos igualmente passivos a ele, conscientes ou não.

> Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura a esse.

A demarcação dos critérios específicos para a apreensão da realidade social delimita nossa pesquisa como aberta, qualitativa, designando a eleição da técnica empregada na coleta dos dados orais.

> A pesquisa qualitativa dificilmente utiliza procedimentos estatísticos que tem como pressuposto a construção de uma amostra representativa e aleatória. São as características definidas pelo problema da pesquisa que determinam a escolha dos casos para o estudo. A pesquisa qualitativa aponta explicações possíveis para os

> fenômenos sociais em estudo" (CAMPOS; DEMARTINI; LANG, 2010, p.10)

Interessa-se de fato, não a quantidade das narrativas que poderiam formar possível mosaico estatístico em relação ao determinado assunto, mas ao contrário. A busca foi em torno da *qualidade* sensível de cada enredo, de cada trajetória. O tom da pesquisa é a compreensão do desdobrar de cada trajetória singular e seus enlaces com o social.

> A qualidade, composta pelos aspectos sensíveis de uma coisa ou de um fenômeno naquilo que a percepção pode captar, constitui assim o que é fundamental em qualquer estudo ou pesquisa, pois é o ponto de partida para qualquer deles. [...] Nesta fase primordial domina o diferenciável, isto é, aquilo que é plenamente qualitativo, e não a uniformidade quantificável. (PEREIRA DE QUEIROZ, 2008, p.19)

O trabalho *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*, de Pereira de Queiroz (1991, p.5-6) é referência metodológica para os procedimentos de coleta das entrevistas, organizando as diretrizes conceituais diferenciando-as de acordo com nossa proposta e raízes epistemológicas. Desse modo,

> Dentro do quadro amplo da história oral, a 'história de vida' constitui uma espécie ao lado de outras formas de informação também captadas oralmente; [...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu.

Diante da demanda de tempo exigido pela história de vida, principalmente relacionada à transcrição das narrativas, buscou-se encontrar outras formas relacionadas à técnica e às finalidades de coletas entre as entrevistas, as autobiografias, os depoimentos pessoais e as biografias. Para os propósitos da dissertação encontramos valiosa contribuição conceitual no relato autobiográfico pois,

> Narrar sua própria existência consiste numa autobiografia, e toda história de vida poderia, a rigor, se enquadrar nesta categoria tomada em sentido lato. Mas no sentido restrito, a autobiografia existe sem nenhum pesquisador, é essa sua forma específica. É o narrador que, sozinho, manipula os meios de registros, quer seja a escrita, quer o narrador. (*Ibidem*, p.9)

A autobiografia preconiza o narrador, colocando-o como condutor da própria concepção de seus percursos como aponta Pereira de Queiroz na citação acima, porém isto se dá em termos. Não nos esqueçamos da tentadora

potencialização promovida pela história oral em relação à pseudo-onisciência do narrador que constrói os sentidos de sua história de vida e que, para Bourdieu (1998, p.185), apresenta-se como ilusão biográfica. O discurso é também uma construção social.

> [...] produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar

A biografia e a autobiografia também são formas de produção textual dentro da *tradição literária*, sendo estas sujeitas, então, a qualquer tipo de constituição, de interferência; é uma forma de discurso.

> A biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser 'um sujeito-objeto que se observa e se reencontra'; se orais, das interações entre o observador e o observado. (BUENO, 2002, p.17)

Desta forma, são consideradas as condições de produção das narrativas, como elas foram realizadas, em que época, em que contexto; já que é também uma forma de discurso, com suas especificidades; em termo de conscientização, em termos de colocação do *eu*, mas ao mesmo tempo também estão sujeitas às restrições, enfim, às normatizações que outros tipos de discursos estão sujeitos. Sobre este ponto Bourdieu (1998, p.190) ainda nos aponta que,

> O que equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis.

Assim, justifica-se o uso da compreensão de relatos autobiográficos no prefácio do livro *Pesquisa (auto)biográfica – Narrativas de si e formação* dos organizadores Maria da Conceição Passeggi, Paula Perin Vicentini e Elizeu Clementino de Souza (2013) corroborando com as noções de trajetórias formativas e *tornar-se* educador.

> Da reflexão (auto)biográfica – assim empreendida resulta trazer o sujeito da narração, o narrador, para o centro do processo de compreensão das trajetórias da própria *formação e profissionalização*, bem como a autoria real das *escritas de si*. (ABRAHÃO, 2013, p.8)

Os relatos autobiográficos alocam-se precisamente entre a lacuna dos relatos de vida e das autobiografias escapando, portanto, de seu longo caráter, tanto em relação ao tempo dispendido na coleta das informações quanto à exigência de inúmeros contatos com os pesquisados. Lembrando ainda que é relato, tendo como premissa a própria oralidade, ou seja, "está na base da obtenção de toda a sorte de informações e antecede outras técnicas de obtenção e conservação do saber" (PEREIRA DE QUEIROZ, 1991, p.3) fazendo com que reflitamos também acerca da própria etimologia da palavra autobiografia já que preconiza o autoconhecimento através da escrita, adaptando-nos, então, ao sentido do relato *autobionarrativo,* transcrito *posteriori* graficamente.

> Ao se operar a passagem do oral para um signo que o "solidifica", seja ele desenho ou escrita, instala-se novo intermediário entre narrador e público. O intermediário pode ser também um indivíduo que funcione como transmissor dos conhecimentos que ouviu de outrem. (*Ibidem*, p.3)

Assim como Accioly Silva (2005) definiu em seu artigo *Repressão política, resistência e memória social: um estudo de caso*, o uso do termo "depoimentos ressonantes*"* como caracterizador de suas entrevistas justamente para "designar as ressonâncias, as reverberações dos acontecimentos experienciados" (*Ibidem*, p.164), a definição de relatos autobiográficos permitiu que os pesquisados expressassem suas experiências de vida, porém conjuntamente, que fosse possível selecionar variadas partes de interesse para compor os mosaicos de significados de cada itinerário formativo.

> Mais tarde, ao utilizar o relato, o pesquisador o fará de acordo com suas preocupações e não com as intenções do narrador; isto é, as intenções do narrador são forçosamente sacrificadas. Assim, o propósito deste último fica sempre em segundo plano, desde o início da coleta de dados. Em primeiro lugar, porque nunca coincide inteiramente com os propósitos do pesquisador; foram os desejos deste que deslancharam o relato, sendo então predominantes sobre o intento do narrador. Em segundo lugar, porque o pesquisador utilizará em seu trabalho as partes dos relatos que sirvam aos objetivos fixados, destacando os tópicos que considerará úteis e desprezando os demais. (PEREIRA DE QUEIROZ, 1991, p.4)

Aliadas às *preocupações* e com os *propósitos* dessa dissertação, inicialmente seriam três relatos autobiográficos a serem interpretados. Porém, pela própria experiência com a dinâmica e a exigência do programa do mestrado, dos concomitantes trabalhos como educador em escolas da zona sul de São Paulo, além das sugestões da própria banca examinadora da qualificação, o número de relatos a serem interpretados permaneceu em dois, somados à compreensão de minha própria autobiografia. É imprescindível, segundo Pereira de Queiroz (2008, p.31), que o pesquisador interessado nos relatos autobiográficos, exercite a sua própria.

> Quando o pesquisador é o "fabricante" do documento, é indispensável que efetue primeiramente uma auto-análise em relação ao problema investigado para desvendar os juízos de valor e as limitações que possui ou desconhece: verifica sua própria posição diante da questão que deseja investigar, não apenas para um auto-esclarescimento do que lhe vai pelo íntimo, mas para informar aqueles que servirão de seu estudo, devendo esta informação constar da introdução do mesmo.

Deste modo, legitimamos, *a priori*, a seleção de duas histórias de vida – relatos autobiográficos – pela prévia noção de que não nos dispomos a abarcar de forma exaustiva a realidade estudada.

> Uma pesquisa de História Oral, que recorre a entrevistas para estudo em profundidade de cada caso, dificilmente poderia trabalhar com uma amostra aleatória. Há muitas vezes impossibilidade de se delimitar e delinear o universo da pesquisa e a opção é a formação de um quadro de entrevistados baseado na diversificação. (CAMPOS; DEMARTINI; LANG, 2011, p. 40)

Outros pontos, não menos importantes, sobre o delineamento do número de entrevistados são a longa duração das narrativas e os problemas da transcrição sugeridos por Maria Isabel Pereira de Queiroz (2008, p. 44), trabalho "que consome horas e horas, sendo trabalhosas e aborrecidas*".*

Prosseguindo na delimitação da técnica de coleta das narrações autobiográficas, Dóris Accioly e Silva (2005, p.164) contribui sugerindo um "intervalo entre as histórias de vida e os restritos depoimentos pessoais*",* encontrando na denominação "depoimentos ressonantes" artifícios capazes de abarcar as questões metodológicas quanto à coleta das narrativas.

> As entrevistas que gravei constituem um terceiro tipo de relação entre experiência-memória social-oralidade, que denominei depoimentos ressonantes, designando a ressonância, a reverberação dos

> acontecimentos experienciados nas vidas, nas escolhas subsequentes dos sujeitos ouvidos. Esse termo remete também à inseparabilidade entre memória e projeto, atributos essenciais da condição humana. Os depoimentos ressonantes aqui trazidos permitem perceber também um tipo de memória oral em que o sujeito-narrador é ultrapassado no ato da lembrança, deixando vislumbrar os quadros sociais, ao mesmo tempo em que retorna sempre como singularidade criadora. Há portanto, um movimento de transcendência do particular, que é transmutado para o universal, e um refluxo do eu como condição do mundo para lembrar Antônio Candido.

2.2 Escolha dos entrevistados

De início, a escolha dos dois pesquisados ocorreu pautada em semelhante critério: pelo acaso em que os encontros se deram, evidenciando a atenção, abertura, não controle e à sensibilidade da escuta a relatos de histórias de vida e formação. O pensamento do acaso refuta todos os pensamentos que atribuem sentido à existência. Aceitar o presente é abrigar a instantaneidade e a espontaneidade do fato. Em outras palavras, é afirmar o acaso. O acaso, obviamente, é por isso, impensável (que não dá para por em pensamento).

Assim, o primeiro entrevistado, Ataul Garcia, 50 anos, lecionou comigo em uma pequena escola na Cidade Ademar, limite entre São Paulo e Diadema, desde o início de 2013 até o final de 2014. Nos intervalos das aulas, conversávamos sobre assuntos diversos. Numa dessas conversas despretensiosas atinou-me as partes quando ele comentava sobre suas experiências de vida, principalmente de quando trabalhava na região norte do Brasil, com extração de urânio, muito antes de cogitar a educação. A particularidade e a forma como narrava suas histórias abriu, como um lampejo, a vontade em aprofundar o que levara aquele sujeito a tornar-se educador. Como isso teria acontecido, quais eram seus significados? Fiquei fascinado.

O segundo entrevistado, Marco Guerra, esteve presente perifericamente em minha passagem pela USP, já que fizemos algumas disciplinas do programa juntos. Entretanto, durante a conclusão da última, *Arte na educação* (EDM5142-1), ministrada pela Professora Dra. Rosa Lavelberg, tive acesso,

também por acaso, às histórias de vida dele, recheadas de significados, afetando-me profundamente em consonância às preocupações investigativas. Sua trajetória narrada naquele momento chamou atenção, inclusive a forma como dialogava com o relato de meu primeiro entrevistado, nos pontos de contatos entre os dois.

2.3 Procedimentos com as narrativas

A exposição e a apreensão, pela metáfora, do solo metodológico e de seus ladrilhos, já citado anteriormente, pelos quais se busca tatear através da própria experiência, revelam aqui outra preocupação: a explicitação dos procedimentos e recursos de análise dos relatos autobiográficos devidamente captados e transcritos.

Para o devido exercício, como forma de reconhecer as dificuldades e perigos das análises dos relatos, recorremos às contribuições dos trabalhos da pesquisadora e cientista social, Dulce Consuelo Whitaker, que tocam a problemática da análise das entrevistas em pesquisas com histórias de vida, além de Ecléa Bosi e Maria Isaura Pereira de Queiroz como também dos estudos provenientes do CERU (Centros de Estudos Rural e Urbano).

Whitaker remonta a crítica contra a historiografia tradicional – *ligada a um triunfalismo oficial* –, entretanto demonstrando profundo respeito às ricas contribuições que consolidaram metodologias consagradas, como o próprio materialismo histórico-dialético, valiosa e *fundamental para a compreensão adequada e estruturais da luta de classes*. Entretanto, percebeu-se que não seria suficiente para analisar em profundidade as relações entre o movimento crescente, e importante, da subjetividade frente ao geral da História. (WHITAKER, 2000, p.147).

Buscando, desta forma, a validação e o reconhecimento das histórias de vida como metodologia científica apontou sua importância ao expor,

> As histórias de vidas narradas pelos sujeitos que estamos considerando como novos atores em novos espaços sociais [...]

> carregam em si rupturas reveladores de muitas contradições e mediações teorizadas pelo materialismo histórico-dialético. (*Ibidem*, p. 148)

Porém, o intuito aqui presente é a apresentação dos procedimentos de análise das entrevistas, sendo importantes os estudos de Whitaker para alertar acerca de possíveis equívocos durante os processos de interpretação que tornariam frágeis as escolhas das técnicas e metodologias elencadas. Para a pesquisadora existem dois momentos críticos relacionados às análises das histórias e vida: a transcrição do discurso a ser interpretado e as bases teóricas utilizadas no processo de interpretação.

Interessa-se aqui, relacionado à primeira questão apontada por Whitaker, definir os critérios utilizados para transcrever os relatos autobiográficos. Corroborando com o estudo prévio da pesquisadora (WHITAKER, 1996) traçamos estratégias de atenção para as falas dos narradores, *tentando não esquecer de que quando as pessoas falam não estão escrevendo*, portanto, não podendo transcrever na íntegra já que não cometeriam possíveis erros ortográficos se estivessem escrevendo, ou digitando. (WHITAKER, 2000, p.149).

Acerca da forma utilizada das transcrições nessa pesquisa, de início houve certa inclinação para o uso integral das narrativas, impondo mínimas intervenções nelas. Porém, pela própria experiência ficou clara a impossibilidade, de acordo com o tempo dispendido, “desfazendo a ilusão de que deveríamos conservar a narrativa o mais próximo do registro”. (PEREIRA DE QUEIROZ, 1991, p.4)

> Outro aspecto fundamental da história de vida é ser ela uma técnica cuja aplicação demanda longo tempo; não é com uma ou duas entrevistas que se esgota o que um informante pode contar de si mesmo, tanto mais que a duração delas é limitada devido ao cansaço. Além de exigir muitos encontros com o narrador, também se deve contar quanto tempo levam os relatos para serem transcritos. (*Ibidem*, p.7)

A partir da citação de Pereira de Queiroz, pode-se intuir certo impasse entre as visões das duas pesquisadoras, acerca da edição das transcrições. De um lado Whitaker aponta para os perigos vinculados às interpretações dos relatos de vida assinalando como “violenta a forma de edição da transcrição para adequação da lógica da pesquisa”. (WHITAKER, 2000, p. 149-150).

> Ao resumir e reformular o discurso, o transcritor realiza então uma "correção" e esta sim desrespeita a fala do outro. A sintaxe original (que deveria ser reproduzida) torna-se "correta", desaparecem as hesitações, que expressam em geral as rupturas, sofrimentos, dúvidas, contradições… Reiterações de temas ou palavras, elementos importantíssimos para análise do discurso são eliminados, as ênfases se desvanecem, trechos truncados são desprezados. (*Ibidem*, 2000, p.150)

Enquanto Pereira de Queiroz (1991, p.4) marca a força do pesquisador e de seu foco de pesquisa.

> Mais tarde, ao utilizar o relato, o pesquisador o fará de acordo com suas preocupações e não com as intenções do narrador; isto é, as intenções do narrador serão forçosamente sacrificadas. Assim, o propósito desse último fica sempre em segundo plano, desde o início da coleta de dados. Em primeiro lugar, porque nunca coincide inteiramente com os propósitos do pesquisador; foram os desejos deste que deslancharam o relato, sendo então predominantes sobre o intento do narrador. Em segundo lugar, porque o pesquisador utilizará em seu trabalho as partes dos relatos que sirvam aos objetos fixados, destacando os tópicos que considerará úteis e desprezando os demais.

Através da permissão concedida pelas bases do pensamento complexo, esse suposto impasse poderia ser resolvido atrelando os dois pensamentos que não são antagônicos. A questão da sensibilidade do pesquisador e do bom-senso nas intervenções e edições ao texto transcrito definirá o comprometimento das análises. Desta forma, optamos, em acordo com Pereira de Queiroz, intervir eliminando as repetições e reticências quanto às reiterações possíveis, como também elencar temáticas que consideremos importantes para o trabalho. (*Ibidem*, p. 104). Tentamos dar a voz aos sujeitos, porém na medida do possível, já que a proposta é uma construção narrativa e não a análise do discurso.

3 -TRAJETOS FORMATIVOS E SUJEITOS EM PROCESSO

> *Tudo é corpo, e nada é mais; a alma é apenas nome de qualquer coisa do corpo (...)*
> *Há mais razão no teu corpo do que na própria essência da tua sabedoria. E quem sabe por que é que o teu corpo necessita da essência da tua sabedoria?*
>
> *Friedrich Nietzsche*

3.1 *Corpo-de-Sonho* e o estado de risco

A reflexão em torno das questões de *corpo-de-sonho*, autopoiése e do *amor fati* perpassa as discussões travadas por Accioly Fonseca (1998), com base nas considerações de Deleuze e Guattari, sobre a representação do sujeito como pertencente ao plano da imanência, *"*realidade incorporal, porém tão real quanto o ar que se respira". (DELEUZE; GUATARRI *apud* FONSECA, 1998, p.46)[2]

Diferenciando a noção de transcendência, que opera hierarquizando níveis, planos e estágios do *ethos* existencial, destaca-se a imanência por evocar, sobretudo, a ideia trágica do humano, esquivando-se de qualquer forma de julgamento.

> A transcendência estabelece pesos, medidas e julgamentos, ou seja, estabelece um plano moral, enquanto o plano da imanência, em si, não é nem bom nem mal, pois não é de moral que ali se trata, mas de fuga à qualquer idolatria. [...] No campo de imanência o rigor formal dá lugar ao que, em item anterior deste capítulo, compreendemos como a entrada na dimensão trágica da vida, que ocorre quando se consente em viver sem as garantias do saber suposto. Mas isso não implica abandonar a linguagem, ou mesmo o rigor formal, mas, ao contrário, afirma-los. (FONSECA, 1998, p. 46)

[2] DELEUZE, G. Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

Vale expor o pensamento de Deleuze e Guattari (*apud* FONSECA, 1998, p.47) sobre as origens de tais considerações, na Grécia antiga, – acerca da transcendência e da imanência – para uma analogia com o pensamento trágico.

> À questão: A filosofia pode ou deve ser considerada como grega? Uma primeira reposta pareceu que a cidade grega, com efeito, se apresenta como a "nova" sociedade dos amigos, com todas as ambiguidades dessa palavra. Jean-Pierre Vernant acrescentou uma segunda resposta: os gregos seriam os primeiros a ter concebido uma imanência estrita na Ordem a um meio cósmico que corta o caos à maneira de um plano. Se se chama Logos um tal plano-crivo, grande é a distância entre o Logos e a simples "razão" (como quando se diz que o mundo é racional). A razão (discursiva) é apenas um conceito, e um conceito bem pobre para definir o plano e os movimentos infinitos que o percorrem. Numa palavra, os primeiros filósofos são aqueles que instauram um plano de imanência como um crivo estendido sobre o caos. Eles se opõem, nesse sentido, aos Sábios, que são personagens da religião, pregadores, porque concebem a instauração de uma ordem sempre transcendente, imposta de fora por um grande déspota ou por um deus superior aos outros, inspirados por Eris, na sequência de guerras que ultrapassam todo o agôn e de ódios que recusam desde o início as provas da rivalidade. Há religião toda a vez que há transcendência, Ser vertical, Estado imperial no céu ou sobre a terra, e há filosofia cada vez que houver imanência, mesmo se ela serve de arena ao agôn, à rivalidade [...]

A menção aos primeiros filósofos por Deleuze e Guattari (nova sociedade de amigos da sabedoria e não sábios) reforça a proposta deste momento: atestar a condição trágica da vida na relação com o imanente sujeito *corpo-de-sonho*, expostas por Eliane Accioly Fonseca.

Porém, quais são as bases para lidar com a perspectiva trágica da vida da qual Fonseca desenvolve seu conceito de *corpo-de-sonho*?

Lembremos então, de antemão, que Nietzsche (1995, p.118) foi o primeiro a se auto-intitular filósofo trágico definindo seu pensamento como,

> [...] fórmula da afirmação máxima, da plenitude, da abundância, um dizer sim sem reservas, até mesmo ao sofrimento, à própria culpa, a tudo o que é problemático e estranho na existência.

Deleuze (2001, p.19), em *Nietzsche e a Filosofia*, menciona esta auto-apropriação feita pelo filósofo alemão ao citar, "Fui eu quem descobriu o trágico, mesmo os gregos o desconheceram".

Sendo assim, Almeida (2013, p.53) nos recorda a questão do trágico presente também em outros autores pontuando que,

> [...] a questão – do trágico e da aprovação – não é exclusiva de, nem inaugurada por, Nietzsche. Peter Szondi, por exemplo, estabelece uma divisão entre poética da tragédia (que se inicia com Aristóteles) e filosofia do trágico (com início em Schelling), que seria predominantemente alemã e trataria do "fenômeno trágico", pensado, portanto, como "teoria". Szondi lista – além de Schelling – Hölderlin, Hegel, Goethe, Kierkegaard, Hebbel, Nietzsche, Simmel e Scheler como representantes da filosofia do trágico. Na mesma esteira, segue Roberto Machado, delineando como Schiller, Schelling, Hegel, Hölderlin e Schopenhauer concebem o trágico; sua obra culmina no pensamento de Nietzsche, que *evidencia a independência do trágico com relação à forma da tragédia* – essa, de fato, a novidade em relação aos anteriores, acrescida da afirmação incondicional da vida.

Encontrando, assim, contatos iniciais entre *amor fati* e a imanência em *corpo-de-*sonho conforme Fonseca (1998, p.84) debruçou-se:

> No campo da imanência, o rigor formal dá lugar ao que [...] compreendemos como a entrada na dimensão trágica da vida, que ocorre quando se consente em viver sem as garantias do saber suposto. Mas isso não implica abandonar a linguagem, ou mesmo o rigor formal, mas, ao contrário, afirmá-los.

Esta passagem referente à entrada na dimensão trágica da vida contempla a ideia de *amor fati*, em *Ecce Homo*.

> Minha fórmula para a grandeza do homem é *amor fati:* não querer nada de outro modo, nem para diante, nem para trás, nem em toda a eternidade. Não meramente suportar o necessário, e menos ainda dissimulá-lo [...], mas *amá-lo*. (NIETZSCHE, 1987, p.154)

Rosset (1989, p.8) reforça a afirmação de Accioly Fonseca (1998) ressaltando a questão do consentimento, na "entrada na dimensão trágica da vida", ao afirmar que é a "ligação entre a alegria de existir e o caráter trágico da existência".

A controversa forma de existência apontada por Rosset, pautada na sustentação da alegria existencial frente a finitude da vida (trágico da existência), encontra ecos na afirmação de Fonseca (1998, p. 22),

> Tomaremos vida aqui, na confluência com a questão de ser, na emergência de diferentes maneiras de existir, nas múltiplas formas de subjetivação. Nosso conceito se deterá na face trágica da vida, que se nos apresenta quando nos comprometemos com a ausência de garantias, de *certezas* e de *a prioris*. Pensaremos a face trágica da vida como uma maneira de existir, de viver, uma forma de

> subjetivação. Na ausência de garantias, a vida é como um caminho que se faz a cada instante, entre a produção de autopoiése e a poética.

Consentir, segundo o dicionário Aurélio, *é o ato de concordar, de se comprometer e de admitir algo*. Da forma colocada por Fonseca, percebemos a possibilidade de abertura a entrada ou não ao trágico, consentida por Almeida (2010, p. 187) já que aponta o discernimento da escolha,

> Portanto, a consciência que atina para o nada que era antes de nascer, embora o mundo fosse, e para o nada que a espera, ainda que o mundo permaneça, tem a difícil escolha de aderir ao presente que tem, ao tudo que é, não reconhecendo nenhum sentido, nenhuma finalidade que possa efetivamente conhecer aqui e agora para além de sua existência real e concreta (escolha trágica), ou, não suportando tal visão, pode optar em crer em qualquer além, estabelecendo ou tomando de empréstimo uma metafísica qualquer, religiosa ou não, que direcione sua consciência, que alargue para um antes e depois de sua própria percepção autoconsciente (escolha não trágica).

Escolher a condição trágica, portanto, é dizer sim para tudo aquilo que se é e que se tem, afirmando de antemão toda situação em que nos encontremos e que se apresenta a cada instante, sem garantia alguma, a não ser a da morte (única certeza garantida), enaltecendo assim nosso constante estado de risco, afirmado ou não.

Fernando Pessoa (2006, p. 198), poeta também citado por Fonseca, em seu *Livro do Desassossego* – espécie de autobiografia *sem factos,* como diz o próprio escritor português a partir de seu semi-heterônimo Bernardo Soares – também nos indica a controvérsia trágica, ao perceber a ironia do destino,

> A tragédia principal da minha vida é, como todas as tragédias, uma ironia do Destino. Repugno a vida real como uma condenação; repugno o sonho como uma libertação ignóbil. Mas vivo o mais sórdido e o mais quotidiano da vida real; e vivo o mais intenso e o mais constante do sonho. Sou como um escravo que se embebeda à sesta – duas misérias em um corpo só.

Viver o *mais sórdido e o mais cotidiano da vida* real. É esta escolha pela exaltação e afirmação da vida que também observamos em Schopenhauer (1988, p. 221-222),

> Na infância, nos situamos frente ao curso futuro de nossas vidas, como as crianças em frente à cortina do teatro, na alegre e tensa expectativa das coisas que estão por vir. Sorte que não sabemos o que efetivamente virá. Pois quem o sabe, a este por vezes as

> crianças podem parecer delinquentes inocentes, que não foram condenadas à morte, mas à vida, que, contudo ainda não ouviram o conteúdo de sua condenação. Mesmo assim, todos desejam para si uma idade avançada, portanto, um estado em que a situação é: “Hoje está mal, e doravante, o amanhã será pior, até sobreviver o mal definitivo”.

Portanto, a questão manifestada até agora não está apenas na possibilidade de escolher ou não a perspectiva trágica da vida, mas sim sua afirmação.

O que aponta Fonseca (1998, p. 88), em sintonia com a citação de Almeida (2010), é a questão da escolha feita pelo sujeito simbólico que, imanado pela afetação de suas relações sociais, percebe-se possuindo alternativas em direção à abertura para a consolidação da lógica autopoética, ou seja,

> Passa-se do racional-discursivo para a lógica da poética, do horizonte das representações para o plano da imanência. É fundamental afirmar que isso é muito mais que teoria: é a vigência da vivência do dia a dia na dimensão trágica da vida.

Deste modo, a questão da escolha não concerne mais à esfera existencial já que, simplesmente, nascemos. Não temos ou nunca tivemos esta opção – a de não nascermos –, mas possuímos sim a capacidade, frente à perspectiva trágica, de assumir e contornar o trágico afirmando esta existência singular e sem garantias, *amor fati*, ou como Fonseca (1998, p. 121) *quando não se sabe o próximo passo,* vive-se o instante presente,

Em diálogo com essa reflexão, o seguinte trecho:

> Do ponto de vista existencial, não há nenhuma escolha a se fazer. Não escolhemos nascer, onde, quando e como nascer, em que condições materiais ou familiares vamos nascer, com quais características físicas, com que carga genética, nada. Também não escolhemos morrer; a finitude de nossa existência individual nos é dada de modo trágico, destituída de finalidade, impossível de ser escolhida. [...] No entanto, a existência, que não é uma escolha, impõe uma escolha fundamental: se aprovo ou não minha existência. Se eu a gozo, se eu a aceito como é. Quem não afirma a vida, a idealiza, a moraliza, a submete à lógica do dever ser. Impondo-lhe condições adia permanentemente uma realização que, embora efêmera, está ao alcance de todos: a adesão ao instante presente. Essa escolha essencial e constante – e nunca exclusivamente racional – é que possibilita ao homem assumir seu destino, a somatória das escolhas que faz com o fortuito da existência. (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p. 154)

Entretanto, aprovamos ou não a existência? Eis a questão! Encontramos pontos de contato entre as reflexões de Fonseca em C*orpo-de-Sonho e* as bases da própria perspectiva trágica de nossa existência.

Percebidas em diversos autores, de diversas maneiras, porém alinhados com o sentido da afirmação e exaltação da vida, sem condicioná-la a algum tipo de garantia, enaltecendo as escolhas ao perceber e afirmar o estado de risco. “Nada pode garantir a permanência de algo que, como expressou Schopenhauer [...], desperta com o nascimento e se apaga com a morte*”* (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2014, p.285).

Eliane Accioly Fonseca (1998, p. 120) aborda também acerca de outras facetas de *Corpo-de-Sonho*, conectadas às escolhas e à afirmação da vida quando pontua o aspecto de processo da construção desse estado autopoiético trágico da existência.

> Há algumas equivalências para a expressão corpo-de-sonho: devir-artista, dimensão trágica da vida, vigília poética. Para que se alcancem estes estados, há condições básicas a serem cumpridas, como o incremento a confiança; em outras palavras, a dimensão do corpo-de-sonho é construída. Por exemplo, a construção da confiança, como potência de vida, caminha da experiência de depender do outro humano para uma independência que, por sua vez, como se trata de um ser humano, é sempre frágil e relativa, pois é o reconhecimento de que somos sós, embora nunca possamos sê-lo. Trata-se de um paradoxo.

Em relação ao conceito autopoiético há a menção conceitual,

> como princípio de auto-organização dos organismos, sejam eles bióticos, sociais, culturais ou institucionais, permitindo-se analisar sua dinâmica própria sem sacrificá-la aos determinantes externos. (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.128).

O *amor fati* é uma questão de escolha e, a partir desta então, torna-se um processo de construção social, uma forma de se viver, já que se relaciona a partir das experiências com o outro.

Essa *potência de vida* como princípio autorregulador, autopoiético, trazida pela última citação ao tratar da construção do sujeito em *corpo-de-sonho*, pode ganhar paralelos quando recorremos ao conceito de *vontade de potência* de Nietzsche (1987, p. 194) presente no existir e não na ideia sobre a existência,

> Onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência; e até mesmo na vontade daquele que serve encontrei vontade de senhor. [...] E este segredo a própria vida me contou: [...] Não atingiu a verdade, por certo, quem atirou em sua direção a palavra da 'vontade de existência' – não há! Pois: o que não é, não pode querer; mas o que está na existência, como poderia ainda querer vir à existência! Somente, onde há vida, há também vontade: mas não vontade de vida, e sim – assim vos ensino – vontade de potência! (NIETZSCHE, 1987, p.194)

A superação do homem para além do homem, confirmando sua existência sem as *próteses e sem os consolos metafísicos* (perspectivas de vida eterna, premissas absolutas, vida pós-morte, finais escatológicos, entre outros) *de que o homem careceu até aqui para poder suportar a existência,* como retrata o filósofo Oswaldo Giacóia Junior, assumindo uma perspectiva de que a existência não tem uma justificação, *nem religiosa, nem ética, nem metafísica* (GIACOIA JUNIOR, 2009).

Desta forma, demos as bases do trágico contidas no conceito de *corpo-de-sonho*, sujeito enquanto processo de Eliane Accioly Fonseca. A partir destas premissas poderemos compreender e interpretar as experiências narradas em cada história de vida, guiando-nos epistemologicamente pela tarefa compreensiva acerca dos itinerários formativos.

3.2 Experiências, conversão e caminhos formativos

Necessita-se, então, prosseguir em direção à compreensão de itinerários formativos de educadores. Para isso, resgatamos a ressignificação introdutória dessa dissertação, acerca da criação do si mesmo como *obra-de-arte*, por compreendemos a angústia existencial humana concedida na perspectiva niilista nietzschiana que traz a *renúncia do indivíduo ao inalienável esforço para buscar fora de si o critério da ação*. Diante dessa premissa de renúncia, a elaboração do si mesmo, torna-se um ato criativo e estético, processo coerente à legitimidade da experiência de si mesmo, oportunizando a responsabilização de nossa formação, tornando-nos, nessa perspectiva, autoformativos. *Tomemos a vida como obra para que nos tornemos autores de nossa própria existência*, senhores de nós mesmos. (ALMEIDA, 2009, p.75)

> Você deve tornar-se senhor de si mesmo, senhor de suas próprias virtudes. Antes eram elas os senhores; mas não podem ser mais que seus instrumentos, ao lado de outros instrumentos. Você deve ter domínio sobre seu pró e o seu contra, e aprender a mostrá-los e novamente guardá-los de acordo com seus fins. Você deve aprender a perceber o que há de perspectivista em cada valoração — o deslocamento, a distorção e a aparente teleologia dos horizontes, e tudo o que se relaciona à perspectiva; também o quê de estupidez que há nas oposições de valores e a perda intelectual com que se paga todo pró e todo contra. (NIETZSCHE, 2000, p.22)

Perante essa prerrogativa, o percurso formativo desponta-se como autopoiético – do próprio sujeito enquanto construção – legitimando a processualidade do devir educador, preconizando as experiências, a exaltação e a valorização integrante de cada trajeto único e singular que manifesta no próprio corpo a semântica da palavra ‘sujeito’: *aquele que se sujeita às ações*, que se conscientiza de sua passividade. Alegoria de corpo na sua condição porosa, que permite-se passar e atravessar.

> Os itinerários de formação pressupõe que não há uma única maneira de se formar, [...], mas múltiplos caminhos que se abrem à nossa escolha e que propiciam uma autoformação, ou seja, a aquisição, mas também a construção, elaboração, criação de valores, pensamentos, sentimentos que nos situam no mundo, em suas múltiplas manifestações, sejam estéticas, sociais, éticas, psicológicas. (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS. 2012, p.142)

Portanto, alinhando-se à compreensão da singularidade do processo de formação – da potencialidade existencial na latente criação e reflexão sobre o si mesmo – relevamos como imprescindível a importância conferida às situações de inação dos sujeitos, permitindo-se conquistar a condição contemplativa, meditativa de seus próprios trajetos formativos, de sua íntima processualidade proporcionadora da conscientização das experiências que o afetaram e o transformaram, dando condições para o acesso às percepções singulares, bem como ao encontro às reminiscências e lembranças dos atos vivenciados, possibilitando outras significações.

> A convivência com o outro situa o homem no mundo da cultura, da circulação de bens simbólicos, da atribuição de sentidos para a sua existência e suas práticas. (*Ibidem,* p.153).

Nessa perspectiva, as proposições de Larrosa (2004, p. 160) acerca do sujeito da experiência em *Ensaios Eróticos* permitem-nos expor a condição do

sujeito revelado, definitivamente como educador, que surgiu experimentando-se e afetando-se pelas aberturas e escolhas diante dos caminhos percorridos.

> [...] vamos agora ao sujeito da experiência, a esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião ou do trabalho, que não é o sujeito do saber ou do julgar, ou do fazer, ou do poder, ou do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua na qual a experiência é "*lo que nos pasa*", o sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

Assim, cada educador, de acordo com essa perspectiva, se tornaria também sujeito da experiência a partir da suspensão de toda e qualquer ação, de todo e qualquer fazer, de todo e qualquer trabalho "pautado na informação e consequentemente na formação de opinião sobre algo ou sobre si mesmo", colocando-se, então, na vulnerabilidade do estado de simplesmente estar sujeito. (LARROSA, 2004, p.161)

O excesso de opinião, informação e a falta de tempo dos dias atuais são as causas principais para que as experiências não sejam percebidas. Quando permitirmo-nos contemplar em toda complexidade corpórea, todos os sentires daquilo que já vivemos, do que passou e do que nos afetou, quando conseguir contemplar o vivenciado, perceberemos o que nos passa (LARROSA, 2004, p.161),

> E, por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre ativos, sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar nada nos passa. (*Ibidem*, p.159-160)

O convite oferecido por Larrosa (2004, p. 160) está relacionado com a transformação dos sujeitos ativos em sujeitos da experiência, fornecendo-nos condições para interpretarmos nas narrativas tais revelações vistas como c*orpos-de-sonho*, afirmadores integrais da vida. Esta experiência singular, portanto, aconteceria quando,

> [...] a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que

> nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Deste modo, o que se desponta nesta perspectiva relativa ao *tornar-se* educador implica diretamente acerca das reflexões pertinentes à própria intencionalidade do sujeito, já que desloca a volição do sujeito para a condição contemplativa, expositora e afirmativa da vida.

> O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a imposição (nossa maneira de impor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz da experiência aquele que nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (*Ibidem,* p. 161).

Como estão as aberturas à experiência e, consequentemente, as narrativas provenientes destas?

Walter Benjamim (1985, p. 114) ao divagar sobre a relação entre experiência e pobreza – não a de qualquer miséria, mas aquela que faz com que a transmissão das experiências cesse – fornece o contraponto no qual se assenta também esta dissertação. Será que as transmissões das experiências na contemporaneidade continuam rarefeitas ou, de fato, elas se configuram de outras formas?

> Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: ‘Ele é muito jovem, em breve poderá compreender’. Ou: ‘Um dia ainda compreenderá’. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos.

Ecléa Bosi acerca da decadência da arte de narrar tem destaque neste momento para auxílio na compreensão dos vetores que interferem no gesto narrativo – “Por que decaiu a arte de contar histórias? Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências”*.* (BOSI, 1979, p. 42). Tanto para Benjamim quanto para Bosi a questão a ser dimensionada relaciona-se com a questão acerca da experiência.

Os motivos do declínio da experiência na modernidade, para ambos, possivelmente revelam o próprio contexto e situação do mundo das quais o próprio autor consagrado da teoria crítica estava inserido,

> [...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história.
> [...] uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem.
> [...] uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possível. (BENJAMIM, 1985, p. 114-115/198).

Para eles, as conjunturas históricas e a tecnicidade da vida assassinaram a escuta e a arte da narrativa, tanto pelas *short story* presente nos bombardeios de informações voláteis dos veículos de comunicação inaugurados na modernidade, quanto pelas guerras e pela burocratização da vida social. Essas formam as principais razões pelas quais a narrativa perdeu espaço. “Esta rede tecida em milênios se desfia de um lado e de outro”. (BOSI, 1979, p. 46)

Porém, se crê na possibilidade que os sujeitos possuem de apropriarem-se dessa condição de exposição, abertura à contemplação e afirmação na potência máxima da vida por meio da conscientização efetiva de cada percurso de vida, pela da persistência da narração, haja vista a proliferação das narrativas de vida, conforme pontua o historiador François Dosse (2001, p. 34).

> Assiste-se há algum tempo a uma subversão sob a pressão da história imediata, da mídia, que faz passar da memória à história. A proliferação das narrativas vividas contribui para essa subversão. Essa memória coletiva, indissociável dos lugares e das paisagens, que tendem a desaparecer, torna-se mais proliferativa à medida que a lembrança, desvinculada de seu suporte, é seriamente ameaçada.

Que provações, neste contexto, os sujeitos terão de enfrentar para revelarem-se educadores – considerando a valorização das potencialidades singulares, dos possíveis itinerários formativos dos sujeitos das experiências na formação do educador?

A tentativa de separação, de redução e simplificação, a partir do reino absoluto da racionalização, favoreceu a ideia distorcida da formação sem considerar todos estes aspectos que envolvem o *tornar-se*, o revelar-se educador. Aquele que não deve ser dividido, muito menos compreendido na fragmentação já que se contempla aqui todo seu *humanitas,* todas suas partes sabidamente distintas, porém complementares, que dialogam entre si.

> Nietzsche, o filósofo-artista, um poeta que só acreditava numa filosofia que fosse expressão das vivências genuínas e pessoais, vendo na experiência estética uma espécie de êxtase e redenção, é, por isso mesmo, um precursor da crítica a um tipo de racionalidade meramente técnica, fria e planificadora". (GIACOIA, 2000, p.13)

O caminho para se aproximar do pensamento nietzschiano perpassa aquilo que somos, tudo o que poderemos deixar de ser, o que seremos. Uma passagem pelo incerto que suspira em nós, pela frágil transitoriedade, pelo devir. A racionalização como instrumento técnico não é capaz de engendrar tais amplitudes. A experiência com o si mesmo precisa considerar a irreparável perda de si mesmo.

3.3 Sobre a ideia de formação para além da formação do educador

História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo
tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se
multiplicam em diversos e transmutáveis homens. Agora, quando desembrulho minhas lembranças eu aprendo meus muitos
idiomas. Nem assim me entendo. Porque enquanto me descubro, eu
mesmo me anoiteço, fosse haver coisas só visíveis em plena cegueira.

Mia Couto

Apresentadas as premissas de contorno ao trágico existencial avançamos para a compreensão das sagas formativas reveladoras dos sujeitos-educadores, *corpos-de-sonhos*, iniciando desta maneira, as discussões pertinentes à configuração do *tornar-se*, problematizando o conceito de itinerários formativos dos sujeitos enquanto processo.

Para tal, faz-se importante a reflexão acerca da ideia de formação desses sujeitos-educadores, buscando subsídios nos estabelecidos caminhos na obra de Nietzsche.

Preliminarmente, sintetizaremos nossas ponderações nesse exercício acerca da ideia de intencionalidade do sujeito, de sua capacidade de controle, remetendo-nos, de antemão, à frase "torna-te o que tu és" (*Genói oíos essí matón)* recitada pelo poeta grego Píndaro[3], redesenhada ao longo da obra de Nietzsche e que para Larrosa necessita sempre ser lida, relida e constantemente lida outras vezes já que sempre novos sentidos são revelados. (LARROSA, 2004)

> 'Torna-te o que tu és', para quem não sabe, é a divisa de Píndaro, que Nietzsche retoma para propô-la justamente como caminho de formação. 'Torna-te o que tu és' (ALMEIDA, 2014, p.87).

Inicialmente, a interrogativa do "como se chega a ser o que se é?" confere ao verbo *chegar* o sentido de movimento do tornar – como o ato de entornar, deixar virar, despejar o jarro narrativo, além do transformar-se – e ainda exprime paradoxal dualidade. Primeiro por apresentar acolhedor sentido existencial às errâncias dos sujeitos-educadores ao longo do complexo porvir da vida, compreendendo a motricidade do gesto da eterna transmutação no percurso.

Segundo porque, muito além, incorpora também nesse mesmo gesto a angústia processual do não alcance de nenhum lugar de fato, já que esse "é", essa flexão verbal, insinua-se sempre provisório. (LARROSA, 2004)

Essa dubiedade implícita na frase atina às questões levantadas desde os pré-socráticos, como em Heráclito de Éfeso que buscou compreender a arqueologia dos elementos fundantes da matéria, assim como seus pares, contudo encontrando a beleza da inconstância e da impermanência do mundo como imperativos existenciais do vir a ser.

> Vejo apenas o vir a ser. Não vos deixeis enganar! É devido à vossa miopia, e não à essência das coisas, que credes ver no mar do vir a ser e do perecimento alguma terra firme. Vós empregais os nomes

[3] Também conhecido como Píndaro de Cinoscefale ou Píndaro de Beozia, foi um poeta grego, autor de "*Epinícios*" ou "*Odes Triunfais*", e autor também da célebre frase "*Homem, torna-te no que és*", que entoou as famosas "*Odes Pítias"*.

> das coisas como se tivessem uma rígida duração: mas até mesmo a correnteza, na qual pondes vossos pés pela segunda vez, não é a mesma que a primeira vez. (NIETSZCHE, 2013, p.56)

Consequentemente, a frase revela a inconstância, a própria impermanência como princípio. Ela, segundo Larrosa (2004), é demasiadamente cheia, plena de sentidos confortando determinadas fases ou momentos de quem a lê, contudo, como que ao mesmo tempo, perde toda essa potência e se apresenta demasiadamente vazia de sentido algum. “A rescrita dessa frase atravessa a obra de Nietzsche, porém, dizendo cada vez coisas diferentes” (*Ibidem*, p.47).

A grande contribuição do autor para esta divagação centra-se no perfil dado pela frase de Píndaro: emblemática para a ideia de formação, ou melhor, na explosão promovida por Nietzsche na ideia de *Bildung*, cerne de nossa investigação.

Larrosa expõe, inicialmente, as três vertentes acerca de *Bildung* (vertente filosófica, pedagógica e do subgênero da novela) atentando-se em evidenciar como Nietzsche promoveu seu extremo tensionamento ao justificá-la como novela de formação (*bildungsroman*) de base goethiana: como o relato do jovem que abandona tudo e lança-se numa viagem contra o destino dado, como um errante, aprofundando-se em si mesmo cunhando suas autodescobertas e autorrealizações. Esse é o viés que se interessa aqui.

> [...] se apresenta como o relato exemplar do processo pelo qual um indivíduo singular, em geral um homem jovem, de boa família, terminados os seus estudos, abandona sua própria casa junto com o destino que lhe está previsto e viaja até si mesmo, até o seu próprio ser, em um itinerário cheio de experiências, em uma viagem de formação que reproduz o modelo da escola da vida ou da escola do mundo. (*Ibidem*, p.51)

E é justamente no *bildungsroman* que se ancora a busca de subsídios compreensivos dos itinerários formativos, a partir de Nietzsche. É pela concepção de *bildungsroman* que poderíamos ousar aproximar cada trajetória reveladora da conversão dos educadores em questão, “alcançando sua própria forma, constituindo sua própria identidade, configurando sua particular humanidade, [...], convertendo-se no que se é” (*Ibidem*, p.52). Analisando cada itinerário como novela formativa.

Larrosa, apoiado em Nietzsche, retoma o caminho para além da ideia de formação, avançando dessa forma nas aparições que as afetações da frase de Píndaro causam profundamente na obra de Nietzsche. Não se pretende reproduzir o percurso de Larrosa, porém utilizá-lo como norteador para compreensão dessa ideia de formação para além da formação.

Nietzsche, segundo Larrosa (2004, p. 53), afeta-se pelo *dictum* de Píndaro manifestando suas reescritas em sua extensa obra. Quando a redesenha em *Ecce Homo*, - e aqui ela nos ajuda refletir sobre os relatos narrados autobiográficos – ele a faz sob dois vieses. O primeiro dentro do próprio relato retrospectivo de Nietzsche nessa obra, contando-nos como se tornou o que se é. Porém, revelando também uma segunda voz, a voz reflexiva que se contrapõe com a da narrativa, reflexionando sobre os distintos momento de seu itinerário.

A perspectiva assumida por Larrosa, a busca em seguir o fio condutor das diferentes aparições da frase na obra do filósofo e de dar sentido ao *dictum* de Píndaro, confere nexo aos que buscam a compreensão acerca da ideia de formação. Desse modo, clareia-se o percurso de nosso caminho investigativo convergindo novamente para as questões das experiências que nos chegaram e que reforçam o processo do tornar.

> Então, parece-me que a primeira coisa que é preciso fazer é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...(LARROSA, 2015, p.40)

A experiência reivindicada é inerente ao processo de autoconversão, de constituição de identidades, já que a própria palavra *experiência* carreia sentidos ontológicos que interferem na compreensão sobre as interpretações dos itinerários formativos. “Na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior, talvez necessário como ponto de partida, porém inferior” (*Ibidem*, p.39)

A vida entendida como itinerários experimentados traz à tona a provocação em relação à força da intencionalidade do sujeito frente às experiências quando, por exemplo, enaltecemos o caminho formativo

caracterizado como um processo de autoconhecimento, que privilegia as escolhas diante das possibilidades que se abrem a todo instante. Porém, quão intenso é a intencionalidade dos sujeitos em seus processos formativos? Vejamos.

Diante de tais questionamentos conseguiríamos atribuir ao processo do porvir sujeito-educador – revelando-se *corpo-de-sonho*, autopoiético e aberto aos riscos – algum projeto intencionado, pré-determinado, garantidor de lugares a se chegar? Sob a perspectiva escolhida nesta dissertação, sob o escopo nietzschiano e dionisíaco formativo, a resposta é negativa.

Não nos opomos a ideia de formação de educadores intencionada, planejada e extenuada pelo indivíduo, através dos princípios da organização e previsibilidade. Aliás, quem hoje em dia, projeta ser educador?

No entanto, optamos por outra perspectiva: a da formação que incorpora (que traz para o corpo, literalmente, as experiências marcadas) e valoriza as conscientizações dos sujeitos frente aos acasos em que os processos se deram e que se consolidaram para a formação de educadores. Rumos que se abrem, e que exigem de nós a habilidade do exercício das escolhas e alternâncias de rotas oriundas das afetações durante o processo.

Nessa perspectiva escolhida, nada é garantido. Valoriza-se, então, a compreensão dos procedimentos e das formas com que os sujeitos foram se fazendo, se construindo como educador. Nesta perspectiva, a "pesquisa compreende a identidade do professor como algo que se constrói antes e aquém dos processos formais de sua educação" (SOBREIRA, 2008, p.45).

> Cabe salientar que o conceito de formação utilizado transcende o de educação e o de progresso – deriva da palavra alemã *Bildung*, que significa mais do que sua tradução literal para o português: formação. Há uma variante de romance que possui caráter pedagógico significativo. (...) Durante o enredo, é apresentada a imagem do homem em devir: não é uma unidade estática, mas dinâmica. (*Ibidem*, p.54)

Nas discussões pertinentes à intencionalidade podemos encontrar no existencialismo de Jean Paul Sartre – apesar de não ser considerado um

pensador trágico[4] e que também confere em seu discurso tom humanístico do engajamento[5] – uma aproximação, na sua percepção, da falta de sentido do mundo, afirmando com veemência, desta maneira, a existência sendo anterior a qualquer essência ou pensamento,

> O existencialismo ateu, que eu represento, é mais coerente. Afirma que, se Deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito: este ser é o homem, ou, como diz Heidegger, a realidade humana. O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que fizer de si mesmo. Assim, não existe natureza humana, já que não existe um Deus para concebê-la. O homem é tão somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se concebe após a existência, como ele se quer após esse impulso para a existência. [...] Porém, se realmente a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. (SARTRE, 1987, p. 6)

O autor confere legitimidade à crítica da ideia de intencionalidade humana quando aponta que, primeiramente, existimos, experimentamos a existência para depois defini-la. Presume a ideia de que a vontade ou a intencionalidade viriam quando se aceita essa perspectiva posteriormente à experimentação existencial. Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. Auxilia-nos por instigar-nos sobre a perspectiva mais existencial do humano.

Porém, vale ressaltar que Sartre (1987,p.6) encerra sua reflexão com a questão do engajamento e, portanto, de certo controle desse processo, “o homem é responsável pelo que é” Se a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que ele é e, na perspectiva de *bildungroman*, não saberíamos o que se é ou até que ponto conseguimos controlar, inclusive, aquilo que somos.

---

[4] Quanto a Sartre, ele se aproximaria do trágico ao ver, por exemplo, o nada, a falta de sentido do mundo. Mas não é um filósofo trágico, como Nietzsche, pois crê na liberdade e que, pela liberdade, o homem pode exercer certo domínio no mundo, ideia de engajamento. A própria ideia humanista se distancia, assim, do trágico, pois impõe determinadas condições para que o homem e a humanidade sejam aceitos como humanos.

[5] Quando Sartre diz: “Portanto, a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira” (1987, p.7)

Lançadas essas bases, é necessário avançar debruçando-se acerca de dois entendimentos importantes acerca da temática formativa.

3.4 Aspectos formativos entre as perspectivas do “conhece-te a ti mesmo” e do “torna-te o que tu és”

As preocupações relacionadas aos estudos acerca da formação e do conhecimento do homem sobre si próprio, especificamente dos educadores, perpassam e acabam expondo o tensionamento entre dois imperativos filosóficos: “conhece-te a ti mesmo” e “torna-te o que tu és”.

Assim, se faz necessário, pela coerência epistemológica, compreendermos os distanciamentos estabelecidos por Nietzsche da tradição socrática, precisamente da frase “conhece-te a ti mesmo” escrita no oráculo de Delfos, atribuída a Sócrates e que concerne em apontar a valorização da intencionalidade norteadora do exercício do *logos*, no projeto de apreensão e compreensão conceitual do mundo, de nossa própria existência e de nossa formação.

Foucault (2006, p.6), para tal proposta, aponta-nos a importância da frase “conhece-te a ti mesmo” como sendo “fórmula fundadora da questão das relações entre sujeito e verdade”. Para ele,

> É um tanto paradoxal e sofisticado escolher esta noção, pois todos sabemos, todos dizemos, todos repetimos, e desde muito tempo, que a questão do sujeito (questão do conhecimento do sujeito, do conhecimento do sujeito por ele mesmo) foi originariamente colocada em uma fórmula totalmente diferente e em um preceito totalmente outro: a famosa prescrição délfica do gnôthi seautón ("conhece-te a ti mesmo") (*Ibidem*, p.5)

A frase délfica possuía outro significado, outro valor, na origem, do que aquele que atribuímos hoje. (FOUCAULT, 2006). Propunha-se, paradoxalmente, evocar o exercício reflexivo, racional, diante da edificação do templo, do oráculo[6], símbolo da mistificação e adoração ao deus *Apólo*, local

[6] Desta construção imagética e simbólica de união da incitação reflexiva pela inscrição no pórtico (*logos*) e dos rituais e ocorrências no templo (mito), revela-se, de fato, uma relação social profundamente estabelecida na tradução do estabelecimento de uma latente abertura

consagrado procurado pelos homens, pelo viés das consultas e réplicas com o divino. Simbolizava a comunhão entre o sagrado das divindades míticas e o racional mundano, porém, mais precisamente, instigando nossa interpretação acerca da preocupação com o mistério do si mesmo.

> Delfos, continha escrito em seu templo uma máxima cujo núcleo principal da oração dizia “conhece-te a ti mesmo”. O imperativo de conhecer-se denota uma exigência reflexiva, o que não deixa de ser curioso por ela estar inscrita em um local de oração e adoração aos deuses. A exigência reflexiva por sua vez não nos diz nada sobre a reflexão ela mesma. Ela poderia ser uma reflexão causal. Neste caso, o conhecente pergunta pelas causas que se entrelaçam nele, a partir dele, antes dele que possam dizer mais sobre ele próprio. Mas poderia ser também uma reflexão que vai até dos limites desta causalidade e pergunta o lugar do homem, do indivíduo, do si próprio perante a divindade e perante os outros homens. Talvez a postura socrática seja esta. (BRAZIL, 2012, p.34)

Desde a antiguidade, para o pensamento grego, existia a analogia e movimento entre a ordem divina e natural, vigorante no cosmos, e a ordem ética e social. Essa harmonia entre o cosmos e a legislação ética encontra expressão em longa e sólida tradição, de que testemunha, por exemplo, o proverbial oráculo. Uma das implicações do “conhece-te a ti mesmo” é aquela segundo a qual o comportamento moral deve ser equilibrado com o auxílio de regras tão racionais e universalmente aplicáveis quanto aquelas que vigoram no curso da natureza, muito embora designe a tentativa de compreensão acerca da vontade e do conhecimento.

> Gostaria de insistir sobre outra coisa que concerne bem mais ao assunto que me preocupa. Qualquer que seja, efetivamente, o sentido dado e atribuído no culto de Apolo ao preceito délfico "conhece-te a ti mesmo", é fato, parece-me, que, quando este preceito délfico, o *gnôthi seautón*, aparece na filosofia, no pensamento filosófico, aparece, como sabemos, em tomo do personagem de Sócrates. Xenofonte o atesta nos *Memoráveis* e Platão em alguns textos sobre os quais será preciso retomar. Ora, quando surge este preceito délfico (*gnôthi seautón*), ele está, algumas vezes e de maneira muito significativa, acoplado, atrelado ao princípio do "cuida de ti mesmo" (epime/ou heautou). Eu disse" acoplado", "atrelado". Na verdade, não se trata totalmente de um acoplamento. Em alguns textos, aos quais teremos ocasião de retornar, é bem mais como uma espécie de subordinação

---

para a racionalidade e seus desdobramentos, mas ainda mantém toda uma estrutura consolidada nas apropriações do imaginário mítico, que se relacionava com as divindades representativas dos ciclos e elementos da natureza, que consolidavam simbolicamente ocasiões para a solução das mais variadas incertezas frente às intempéries da vida permitindo a intervenção destas divindades auxiliando as tomadas de decisões e ações humanas, com, justamente, o exercício racional intencionado para a própria compreensão de si. Era a comunhão entre o mítico sagrado e a racionalidade profana.

> relativamente ao preceito do cuidado de si que se formula a regra" conhece-te a ti mesmo". (FOUCAULT, 2006, p. 8)

Porém a frase, “torna-te o que tu és”, ganha saliência e vigora nesta propositura, ao distanciar-se da tradição socrática primeiramente por estar no imperativo e segundo porque atesta a pretensa noção de que, pelos auspícios do racionalismo conceberíamos o conceito sobre a ideia, ou verdade do humano, acerca do que nós somos de fato.

A frase “conhece-te a ti mesmo” evoca a potência delegada ao cuidado da razão para a *gnose* sobre nós mesmos, sobre o conhecimento e o cuidado de si mesmo. “É preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p.7). É neste domínio, como que na fronteira deste cuidado, que se formula a regra "conhece-te a ti mesmo".

Porém, sejamos precavidos. Existem demasiadas significações atreladas a ela e, ao longo da história, ampliou-se, multiplicou-se e deslocou-se,

> É claro que, no curso desta história, a noção ampliou-se, multiplicaram-se suas significações, deslocaram-se também. Posto que o objeto do curso deste ano será precisamente a elucidação desta temática (o que agora lhes apresento não passa de puro esquema, simples sobrevoo antecipador), vejamos o que, da noção de *epiméleia heautou*, por ora devemos reter,.
>
> [...], a *epiméleia heautou* é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se o conduza do exterior para... eu ia dizer ‘o interior’; deixemos de lado esta palavra (que, como sabemos, coloca muitos problemas) e digamos simplesmente que é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para si mesmo" . O cuidado de si implica uma certa maneira e estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento.(*Ibidem,* p.14)

Nas discussões que concernem à nossa proposta, a frase délfica exige de nós a atenção para a *conversão do olhar*, como propõe Foucault. Esse olhar para si mesmo, estando “atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (FOUCAULT, 2006, p.14). E é justamente aqui que nos afastamos dela para potencializar a escolha do que provoca as releituras da frase de Píndaro em Nietzsche.

"Torna-te o que tu és", em seu imperativo, implica a aceitação de que para sermos, antes de qualquer coisa, é necessário uma processualidade*;* segundo Viesenteiner (2010), a questão envolvendo a intencionalidade é expressada pela frase de Nietzsche em *Ecce homo, "*que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o que é" (1995), evidenciando a hipótese de "tornar-te o que se é" dar-se-ia através das vivências, opondo-se a qualquer prerrogativa prévia intencional.

O que é e o que sejamos estão vinculados a um porvir – nos sabemos em retrospectiva, atrelada a certa temporalidade de formação – para posteriormente abandonar as crenças sobre o que acreditávamos ser. Tarefa para os não *covardes* tampouco *preguiçosos* como bem expõe Nietzsche (1987). Necessitamos também do *olhar* sobre nós mesmos, porém retrospectivo que repercutirá na posterioridade, que contemple a ideia de formação – *Bildung.*

> Essa é justamente a temporalidade de *Bildung*, uma temporalidade que não tem forma linear, digamos progressiva, na qual os acontecimentos anteriores repercutem sobre os posteriores, mas uma fórmula permanentemente reflexiva na qual os acontecimentos posteriores, e as formas de consciência posteriores, os que repercutem sobre os anteriores, em um processo constante de ressignificação retrospectiva. Desse modo, ao final do relato, o protagonista alcança a plena autocompreensão e a plena autopossessão. (LARROSA, 2004, p. 54)

Assim, pelo processo de racionalização, supostamente conseguiríamos empreender, então, uma jornada de conhecimento (*gnose*) sobre todas as coisas, inclusive sobre a ideia de nós mesmos, acerca da intenção anterior à consciência de nossos atos, como sujeitos ativos, do predomínio do *homo faber* sobre o *homo symbolicum*.

Como se pudéssemos aceitar uma dicotomia existencial ontológica, a superação de nosso *ethos* mítico pelo desenvolvimento e legitimação infinitas da racionalização.

A consolidação dessa racionalização permite, como nunca, aportes para uma configuração humana de domínio e de poder sobre a compreensão das mais variadas realidades e, de seus mais diversos organismos pertencentes,

incluindo nós mesmos. Quanto à racionalização, Humberto Maturana (2002) enfatiza que,

> Todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo mundo os entende são antolhos. Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (*Ibidem*, p.15)

Devido às dicotomias segregamos o todo e o mundo em partes definitivamente opostas como alma e corpo ou, razão e sensibilidade, natureza e cultura, sujeito e objeto, sagrado e mundano, cosmos e comunidade, consciência e inconsciência, enfim. Divisões que serviram como balizas maniqueístas na constituição das próprias ciências clássicas, de seus paradigmas positivos e de suas relações de poder.

Porém, Nietzsche, ao ressignificar a frase de Píndaro, enaltece outra possibilidade compreensiva, vinculada ao *amor fati*, estabelecendo outra via de acesso ao exercício do devir; da *phísis* que nos faz percebermos como sujeitos.

> Nietzsche propõe uma série de exames de consciência que inclui um olhar reflexivo até os próprios educadores, e que servirá como transição para um deslocamento do olhar até Schopenhauer, e, através de Schopenhauer, até a filosofia como forma de vida e como disciplina de liberação e intensificação da vida, ou, se se quer, disciplina da indiciplina. (LARROSA, 2004, p. 58-59)

Assim, fragiliza-se a premissa de que somente a racionalidade absoluta, sob a forma de racionalização, possibilitaria saber o que nós somos, e mais, de que não compete à intencionalidade o aspecto conceitual sobre a noção de nós mesmos. Sobretudo porque a frase *torna-te o que tu és,*

> [...] registra um radical distanciamento de Nietzsche, por um lado, da tradição socrática do ‘conhece-te a ti mesmo’ e seus desdobramentos e, por outro lado, da tradição da intencionalidade, segundo a qual o homem é capaz de desdobrar suas ações no mundo através de uma formulação teórico-intencional. (VIESENTEINER, 2010, p.98)

Assim sendo, a discussão relativa ao *tornar-se*, revigora-se não mais pela fixação da supremacia do ser cindido, mas sim nas reapropriações

simbólicas que a complexidade da experiência do ser comporta em suas travessias, desta jornada da revelação do *tornar-se* sujeito experiencial educador, *corpo-de-sonho*.

> Neste caso, não há modelos, codificações, elementos religiosos, conceituais ou morais que enquadre este 'tornar-se... ', sobretudo porque à tarefa de 'tornar-se o que se é', exige precisamente a suspensão de quaisquer anteparos entre o homem e a vida e, principalmente, a supressão da compreensibilidade estritamente conceitual da existência, incluindo-se aí a suspensão da própria intencionalidade. (*Ibidem*, p.98).

Não se trata de excluir a racionalidade desse processo. Pelo contrário. Evocamos sua força justamente por sua potência conscientizante dessas interações, das interpelações constituintes do que somos e de que estamos sendo feitos a cada instante, sempre em processo.

Larrosa (2004) corrobora com viés ético e moral trazido por Viesenteiner (2010) quando expõe a questão do processo de conscientização do ser sujeito (e por que não sujeito-educador?) que "acentua essa sensação de solidão, de heroica solidão, como a condição de partida de um sujeito que não pode nem confiar agora nem na religião, nem na sociedade, nem no Estado, para encontrar seu próprio caminho" (LARROSA, 2004, p.58).

Por complexidade compreendemos,

> [...] o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo, entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2003, p. 38)

Isto posto, não só reavaliamos o sujeito de conhecimento, mas também o sujeito em processo de conhecimento frente à patologia da racionalização, de que nos fala Maria da Conceição de Almeida (2000, p.20-21),

> A ideia do sujeito de conhecimento deve ser reavaliada em favor de outras mais interativas, menos antropocêntricas e mais dialógicas. O que instituiu o ser do conhecimento como sujeito que se apropria do mundo pelo pensamento foi, sem dúvida, uma racionalidade patológica, denominada por Edgar Morin de racionalização.

Escolhemos assim, paradigmas que enalteçam a complexidade daquilo que foi vivenciado e sentido pelas singularidades e oportunizado pelas

experiências. E que, tanto afeta e se manifesta nas corporeidades dos sujeitos quanto nas reflexões destas próprias afetividades. Daquilo que ficou em nós como reminiscências.

Propomos então a comunhão das partes. Da multiplicidade complexa singular, entre *pathos e logos*, entre razão e sensibilidade, razão sensível, corpo múltiplo como bem pontua Morin (2000, p. 12),

> A inteligência que só sabe separar, rompe o complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e torta; e termina a maior parte das vezes por ser cega porque destrói no germe todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando também as oportunidades de um juízo corretor ou de uma visão a longo prazo.

Pressupõe que a construção daquilo que nos identifica, ou seja, que nos comporta pela apropriação do que se constituíria tanto pela reflexão (*logos)*, quanto pelas impressões sensíveis do que experienciamos (*pathos*).

> Tal imediatez do homem com a vida em uma vivência, porém, significa que o homem nunca possui consciência daquilo que vivencia, no instante mesmo em que está vivenciando, de modo que o conteúdo de uma vivência não se deixa instrumentalizar racionalmente, estando ele, portanto, inteiramente oculto ao homem. Só depois é possível sistematizar racional e conceitualmente aquilo que se vivenciou, conferindo-se inclusive um conceito ao que foi vivenciado. (VIESENTEINER, 2010, p.99)

De nossa interpelação com o universo circundante reitera-se, assim, não apenas nossa vontade e intencionalidade – já que a frase trazida por Nietzsche sugere que, para nos tornarmos o que nós somos, é preciso a condição modesta de sequer saber o que somos realmente – mas, sobretudo, nossa condição passional de existência pela qual devemos, portanto, existir e flanar anteriormente para depois cogitar acerca das experiências.

> Nômade, *flaneur*, caminhante, são atributos de um novo homem que quer correr o risco de pensar complexo, que quer abrir os braços para o abraço: abraçar.
> Utopia? Talvez. Mas 'uma utopia ao alcance da mão', como fala Lévy. E quem sabe, possuídos pela imagem de Shiva que segura em uma mão um tambor, na outra uma tocha de fogo, poderemos olhar para nós mesmos e para o mundo pela ótica do pensamento complexo. (ALMEIDA, 2000, p. 22-23).

Assim, partilhamos do princípio sintetizado na ideia de que não nascemos prontos – inclusive o educador. Pelo contrário, vamo-nos

construindo autopoiéticamente, a cada instante; *de que o caminho se faz ao caminhar*.

3.5 Narração de si mesmo e a formação de educadores

> *Há uma grande diferença se fala um deus ou um herói; se um velho amadurecido ou um jovem impetuoso na flor da idade; se uma matrona autoritária ou uma ama dedicada; se um mercador errante ou um lavrador de pequeno campo fértil; se um colco ou um assírio; se um homem educado em Tebas ou em Argos.*
>
> *Horácio*

A oralidade como gesto significativo da linguagem nos ofereceu, por intermédio das lembranças presentes nas narrativas, substrato fértil para a transmissão de nossas experiências, desde os mais remotos tempos.

Este partilhar dado pelo vigor da narrativa advém da mesma fonte expressiva do pintar e do representar cênico, miríade da linguagem que se manifesta através do atributo simbólico-significativo, pela qual decifamos os mistérios da relação nossa com o mundo, através da interpretação dos significados presentes também nas recordações daquilo que nos foi dito.

> Portanto, ao invés de apresentar como são as coisas, escolhemos falar de como interpretamos quem são. É importante não esquecer, como sempre recorda Maturana, que todo o dito é dito por alguém e, no possível, não esconder o orador atrás da forma em que são ditas as coisas. (ECHEVERRIA, 2014, p. 39)

Nossa tarefa maior é interpretar, portanto, os significados presentes em cada relato autobiográfico, *não escondendo o* orador, mas justamente o contrário, o evidenciando. Para isso, faz necessário diferenciarmos as estruturas semânticas relacionadas ao ato de compreender tais sentidos dentro da linguagem, como a imanência apontada por Accioly Fonseca (1998, p. 84), reforçando a ligação entre as pontuações feitas acerca da imanência com a questão ancestral da oralidade, evocando que,

> No campo da imanência, nos encontramos com as fontes da palavra oral, fontes nas quais a fala nasce e, antes desta, a voz humana.

> Essas fontes nos conduzem naturalmente para além das estruturas da linguagem mas, como é ali que nasce a linguagem, não se trata de abandoná-la, apenas de resgatá-la de outros modos, [...], em que trataremos da materialidade da linguagem.

O desígnio epistemológico vinculado à forma de como interpretamos as manifestações das reminiscências intrínsecas ao que foi dito, trazida pelo sociólogo chileno Rafael Echeverria, ganha respaldo substancial quando o associamos às questões pontuadas por Dosse (2001, p. 35), acerca das consequências da reavaliação da noção de *acontecimento* que "torna-se indissociável da trama das interpretações" do instante memorativo,

> Esse momento memorativo modificou sensivelmente e pôs em crise as categorias propriamente históricas de espaço de experiência e de horizonte de expectativa, substituindo-o por uma solidariedade entre presente e memória de um passado cuja opacidade se tenta desvendar. Disso resulta um privilégio da categoria do presente, do instante, que é erigido em dossel sobre o panorama historiográfico. A outra consequência importante dessa subversão é uma reavaliação da noção de acontecimento, que é apreendida no âmago das metamorfoses a que a memória coletiva a submete. O acontecimento torna-se indissociável da trama das interpretações e de sua eficácia ao longo do tempo.

E é neste ponto, da reavaliação da capacidade de atribuir significado aos acontecimentos das experiências, destes instantes memoriais, que nos diferenciamos dos outros animais[7]: tornamo-nos seres biográficos, conscientes de nossa disposição temporal, conferindo sentidos à nossa própria existência, construindo e transmitindo pontes simbólicas entre nossos entornos sociais,

> Além dessa propriedade de permitir a relação do ser humano com o mundo mediante "pontes" que o ligam com à realidade, sendo estas "pontes" os signos sonoros, gestuais, gráficos ou corporais que nos apresentam seus referentes, mesmo quando estão distantes ou ausentes, a linguagem tem outro predicado importantíssimo para a compreensão da vida social – ela torna essas experiências compartilháveis e, portanto, coletivas. (COSTA, 2010, p.99)

Portanto são marcas também, da condição humana, as expressivas e mensuradas tentativas de interpretações dos acontecimentos, percebidas

[7] Este é hoje uma temática polêmica na contemporaneidade, mas recorro às contribuições do filósofo Ernest Cassirer (2001, p. 47), em seu *Ensaio sobre o Homem*, quando afirma sobre o *mundo humano*: "É óbvio que esse mundo não é nenhuma exceção às regras biológicas que regem a vida de todos os demais organismos. No entanto, no mundo humano encontramos uma característica nova que parece ser a marca distintiva da vida humana. O círculo funcional do homem não é só quantitativamente maior; passou também para uma mudança qualitativa. O homem descobriu, por assim dizer, um novo método para adaptar-se ao seu ambiente. Entre o sistema receptor e o efetuador, que são encontrados em todas as espécies animais, observamos no homem um terceiro elo que podemos descrever como o *sistema simbólico*."

através da coletividade de memórias contadas, pertencentes aos meandros da arte de narrar através do poder conferido às palavras,

> E isso com base na convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-nos em nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-nos de nossas palavras. E pensar não é só "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2004, p.152)

Desde os primeiros hominídeos e de suas pinturas rupestres nas cavernas, a prevalência das expressões narrativas, as quais reuniam outros em volta para ouvir, constituiu nossos primeiros amálgamas sociais. Não sabemos a dimensão de que estórias eram essas, mas alcançamos a suposição de que eram recontadas e apreciadas, pelo aprimoramento da escuta que acolhia a latência do dizer,

> Se examinarmos cuidadosamente a comunicação, nos daremos conta de que ela descansa, principalmente, não no falar senão no escutar. O escutar é o fator fundamental da linguagem. Falamos para ser escutados. O falar efetivo somente se constrói quando é seguido de um escutar efetivo. O escutar valida o falar. É o escutar, não o falar, o que confere o sentido ao que dizemos. Portanto, o escutar é o que dirige todo o processo de comunicação. (ECHEVERRIA, 2014, p.138)

"É o escutar, não o falar, o que confere sentido ao que dizemos" (*Ibidem,* p. 138*).* Crer que essas histórias narradas, contudo, principalmente escutadas enfatizavam o elã tanto das memórias quanto do imaginário, conferindo significados ao contar e recontar as experiências. A aguçada escuta do pesquisador, concernido dessa ontologia da linguagem, amplificará cada itinerário formativo, conferindo sentidos nas entranhas da interpretação como,

> Da mesma forma que desenho e palavra escrita constituem uma reinterpretação do relato oral, também o individuo intermediário, por mais fiel, acrescenta sua própria interpretação àquilo que está narrando. (PEREIRA DE QUEIROZ, 2008, p. 39)

Através das reminiscências escutadas dos episódios experimentados, compartilhamos as reinvenções de fatos vivenciados, sonhados e também temidos. Ao serem lembradas e contadas transformamos as palavras, pela

narrativa, em objetos coletores significativos que transmitem aos espectadores nossas experimentações.

> As estruturas verbais primárias são de algum modo moldes em oco que esperam o seu preenchimento pelos símbolos distribuídos pela sociedade, pela sua história e pela sua situação geográfica. Mas reciprocamente todo o símbolo para se formar tem necessidade das estruturas dominantes do comportamento cognitivo inato do *sapiens*. (DURAND[8] *apud.* ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009, p.10)

Deste modo, a narrativa do mundo e de si alcança interesse ontológico visto que carreamos, em nossa herança cultural, a ancestralidade destes gestos – de professar e de ouvir –, na tradução do indizível em palavras organizadas de sentidos, nos introduzidos sistemas culturais.

> Entre sociedade e língua, de fato, não há uma relação de causalidade. Desde que nascemos, um mundo de *signos* linguísticos nos cerca, e suas inúmeras possibilidades comunicativas começam a tornar-se reais a partir do momento em que, pela imitação e associação, começamos a formular nossas *mensagens*. E toda a nossa vida em sociedade supõe um problema de intercâmbio e comunicação que se realiza fundamentalmente pela língua, o meio mais comum de que dispomos para tal. (PRETI, 1994, p.11)

Edgard de Assis Carvalho (2002, p. 168) ainda explana acerca da perspectiva compreensiva quando elucida a noção de *auto-eco-organização* do sujeito dando ênfase às contradições, tensionamentos e aos acasos nutrindo nossa formação autopoeitica.

> Qualquer indivíduo é sujeito na medida em que faz referência a si, e a não-si, reorganiza o ecossistema, produz autopoiése, num movimento organizatório recursivo em que causas e efeitos interagem mutuamente, impulsionando o sistema para outras direções. Essa auto-eco-organização do sistema vivo nutre-se de acasos, tensões, contradições, erros, que o reordenam de modo mais complexo, como se a relação ordem-desordem-reorganização, cercada de antagonismos, complementaridades e concorrências estabelecesse uma dispersão em espiral na configuração do todo.

E justamente por esses processos formadores experimentados, gestados pelas interferências também citadas por Carvalho (2002), a linguagem oral expressa, dessa forma, o processo resignficador do vivenciado pela narrativa do si mesmo *que cria mundos*, que constrói sujeitos. Neste sentido vale ressaltar que, na passagem da oralidade para o registro escrito, Lopes (2007, p. 33) também corrobora,

---

[8] DURAND, G. **L' imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image**. Paris: Hatier, 1994.

> Mas, ao cotejar as duas modalidades de expressão linguística, a falada e a escrita, não podemos perder de vista que a *invenção da escrita é recente* se a compararmos com a antiguidade da fala; esta se confunde com a própria origem do homem ['dizer *Homo sapiens*, escreve Malmberg, é dizer *Homo loquens*']. (...) Por isso Saussure advertia que a única razão de ser da escrita é o seu caráter *representante* da fala.

Pereira de Queiroz (1991, p. 3) corroborando esta conclusão assinala que,

> Um primeiro enfraquecimento ou uma primeira mutilação ocorre então, com a passagem daquilo que está obscuro para uma primeira nitidez – a nitidez da palavra – rótulo classificatório colocado sobre uma ação ou uma emoção.

Desta forma, todas estas premissas condizentes à dimensão ontológica da oralidade nos guiaram para evocarmos as seguintes indagações: o que sucede na contemporaneidade com a significação da narrativa? Que espaços existem ainda para a narrativa interferir na conscientização do processo do sujeito *tornar-se* educador?

Desta forma, acerca destes levantamentos, Walter Benjamim (1985, p. 197), em seu capítulo intitulado *O narrador*, aborda a especificidade da pessoa do orador, daquele que se coloca na condição de observador, afastado daquilo tudo que observa. Para ele, esta condição está *em vias de extinção*,

> Vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador se destacam nele. Ou melhor, estes traços aparecem, como um rosto humano ou como um corpo de animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável. Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.

E reitera, "uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa" (*Ibidem,* p.197).

> A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou o que nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo que passa está organizado para que nada nos passe. Walter Benjamim, em um texto célebre, já certificava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2004, p. 154)

Não apenas pela rarefação das experiências, como também pela dificuldade em nos expormos, pela diminuição de nossas habilidades em percebê-las e em relatá-las em decorrência, do que Larrosa (2004) chamou, do "excesso de informação, do excesso de opinião e pela falta de tempo".

> O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. E a agitação que lhe caracteriza também consegue que nada lhe passe. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. (*Ibidem,* p.157)

E mais,

> A informação só nos interessa enquanto novidade e só tem valor no instante que surge. Ela se esgota no instante em que se dá e se deteriora. Que diferente a narração! Não se consuma, pois sua força está concentrada em limites como a da semente e se expandirá por tempo indefinido. [...] O receptor da comunicação em massa é um ser desmemoriado. Recebe um excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação. A comunicação em mosaico reúne contrastes, episódios díspares sem síntese, é a-histórica, por isso é que seu espectador perde o sentido da História. (BOSI, 1979, p.45)

Assumir a condição de sujeitos-herdeiros é compreender todas essas questões pontuadas acerca da diminuição da experiência e reforça a justificativa do acolhimento delas contidas em cada memória narrada.

Assim, as nuances acerca dos locais e dos instantes das experiências presentes nas narrativas de vida, nos levam a explanação de Accioly Fonseca (1998, p. 27-32) acerca da potência dos encontros, dos quais associamos dentro da interpretação das memórias do *tornar-se*, autopoiéticamente, educador.

> O sujeito-processualidade é autopoiético. Ele habitará os intervalos em que múltiplas formas de realidade se entrecruzam, se tecendo, experimentando a continuidade de ser nesses vários entrecruzamentos. Os intervalos ou entrecruzamentos serão criados nos encontros entre os seguintes termos: o eu, o meio-ambiente, o objeto.
> [...]O processo de conhecimento é, assim, um paradoxo de múltiplas facetas, e o conhecido ainda não pensado, uma gama de aspectos apenas potenciais. Algo *pode ser pensado*, elaborado, no encontro do sujeito com o meio, através do(s) objeto(s) que o meio oferece e propicia, assim como através dos usos do objeto. [...] O encontro é o terceiro termo, o intervalo ou o espaço onde se desenrolam os acontecimentos. [...] Pode-se dizer que a poética coincide com a vida, e que a vida é uma reserva de acontecimentos que, a princípio, são

> apenas potenciais. Nesse sentido, a vida pode ser compreendida como um campo de virtualidades, os acontecimentos engendrando-se nos intervalos do encontro. À reserva de acontecimentos, em si mesma campo de virtualidades, pode-se chamar de sítio do estranho/íntimo. A autopoiése – potência de auto-engendramento – potencializa a atualização de um acontecimento virtual, de uma estranheza, nos encontros entre indivíduo e meio, cria forma para o informante, para o que, a princípio, é apenas potencial.

Outra questão importante nas transformações da arte de partilhar experiências e que ajudam a compreender o processo da desvalorização das narrativas foi o surgimento do romance, como gênero literário, do *período moderno*. Benjamim (1985, p. 201) reflete acerca das diferenças fulcrais entre a narrativa e o romance pontuando que,

> O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que separa o romance da narrativa (e da epopeia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa. A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. [...] O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los.

A escrita narrativa sobre si mesmo impõe importantes reflexões. Desde *As Confissões* de Rousseau inaugurando esse estilo no período moderno, ou com Santo Agostinho em busca da relação divina, as dificuldades intrínsecas à escrita testemunhal ficaram evidenciadas.

Na tentativa de compreender as bases ontológicas da autobiografia, Jean-Philippe Miraux (2005, p. 14), em seu livro *La autobiografia: Las escrituras del Yo*, estabelece delicadas, mas profundas discussões acerca da complexidade dos meandros particulares desse específico método.

> A vida pessoal pode encontrar na atividade escritural a possibilidade de uma nova vida: o *auto* inscreve no *bio* a decisão *de escrever; a autobiografia* é renascimento, iniciativa que apresenta as condições para uma eventual reconquista de si mesmo, de uma reconstrução, de uma reconstituição. Porém esta recomposição do *eu* leva a questão da expressão: ao parecer tão árduo alcançar *escrever* o *eu* como construí-lo positivamente na própria existência. [...] As angústias frente a página em branco, tão frequentes nos escritores, torna-se angústia ontológica ao não poder expressar-se, de não ser capaz de dizer sobre si mesmo.

E mais,

> Gusdorf descreve admiravelmente esse sofrimento do autobiógrafo, porque conjuga a dificuldade do estilo com a difilculdade de observar-se de frente: embora afirmando sua escritura e afirmando por seu conteúdo. (*Ibidem*, p. 14)

A dificuldade paradoxal da autobiografia trazido por Miraux – entre o renascimento da existência e seu sofrimento diante o perceber-se em frente ao estilo literário – foi expressa por Jorge Larrosa (2010, p. 22) quando questiona qual seria a saída, então, para tal complexidade,

> Desse mesmo modo, que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas? E isso a que chamamos autoconsciência ou identidade pessoal, isso que, ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa, não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta?

Paralelamente a esta forma provisória e a ponto de desmoronar, aparentemente de difícil apreensão, que caracterizam as autonarrativas como objeto de estudo, torna-se imprescindível compreender também seus significados. Assim o interesse nas histórias de vida, precisamente nas autobiografias, solicita métodos de análises que abarquem as particularidades apontadas tanto por Miraux quanto por Larrosa.

Dulce Consuelo Whitaker (2005, p. 56-57), neste sentido, diz que,

> Não basta afirmar que um fenômeno é síntese de múltiplas determinações. É preciso compreender cada um dos significados que informam tais determinações. Não basta falar em mediações. É preciso [...], compreender os diferentes níveis nos quais se dão tais mediações. É preciso penetrar numa teia de significados que se apresenta cada vez mais complexa – numa compreensão ao mesmo tempo antropológica e weberiana dos atores sociais e dos sujeitos que se transformam em atores por imposições do sistema, mas que levam ao sistema os aportes de suas subjetividades.

A demarcação das diretrizes pela utilização da história oral e de seus desdobramentos em relatos de vida sob o viés autobiográfico possui, em partes, suportes nos critérios em pesquisa social do consagrado Centro de Estudos Rurais e Urbanos - CERU[9], preocupado com as interpretações

[9] O CENTRO DE ESTUDOS RURAIS E URBANOS foi fundado em 1964, em São Paulo, por professores do Departamento de Ciência Sociais da USP, entre os quais a socióloga Maria

sociológicas *em seus múltiplos aspectos e grupos sociais ou coletividades, em diálogo para outras ciências sociais.*

Por influências do estreito contato com o sociólogo, seu professor e pesquisador francês Roger Bastide, Maria Isaura Pereira de Queiroz[10] ratifica-se - observada a densidade e importância de sua trajetória de pesquisa e produção acadêmica - justamente pelo desígnio aos cuidados vinculados à manutenção dos critérios e da rigorosidade científica na aplicação das técnicas de apreensão da realidade social; destacando-se seu zelo destinado à preservação dos ensinamentos de Bastide além de ampliá-los e aprofundá-los na dimensão das técnicas e dos métodos relacionados à abordagem da utilização da história oral na pesquisa social.

> Dada às dificuldades encontradas no emprego desta técnica, procurou estimular seus alunos a utilizá-la, de modo que os relatos sobre a forma como os obstáculos fossem sendo vencidos pudessem ajudá-los em suas reflexões a respeito de sua aplicação. Tratava-se de encontrar outros caminhos para tornar a história de vida uma técnica verdadeiramente sociológica. (CAMPOS; DEMARTINI; LANG, 2010, p.11)

Desse modo promovemos a convergência das Ciências Sociais com a Educação, sedimentada no caráter transdisciplinar de relação, vinculando-as às compreensões e abordagens acerca do processo formativo de educadores, linha de interesse desta dissertação.

> A criação e atuação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP) marcam as primeiras experiências com pesquisas (auto)biográficas como práticas de formação, através das aproximações das memórias e trajetórias de professoras com seus percursos e aprendizagens da docência, entrecruzando com questões de gênero. O trabalho de Bueno, Sousa, Catani e Chamlian (2006) sistematiza o percurso do grupo, destacando pesquisas realizadas, experiências desenvolvidas com projetos de formação de professores em serviço com base nas histórias de vida como perspectiva de formação e auto-formação. (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2007, p.60)

Dessa maneira, amparamos metodologicamente cada relato de vida à semelhança das pesquisas de Belmira Bueno, mostrando ser necessário,

---

Isaura Pereira de Queiroz que dirigiu o centro por muitos anos e orientou os trabalhos dos pesquisadores [...]. É um centro de Sociologia e, como tal, orientado para o conhecimento da sociedade em seus múltiplos aspectos e grupos sociais ou coletividades, em diálogo para outras ciências sociais. (LANG; CAMPOS; DEMARTINI, 2010)

[10] Junto a outros professores do Departamento de Ciências Sociais da USP, Maria Isaura Pereira de Queiroz foi fundadora do Centro de Estudos Rurais e Urbanos - CERU.

abarcá-las na perspectiva autobiográfica sublinhando a dimensão autoformativa dos percursos na transformação de sujeitos em educadores.

4- NARRATIVAS

4.1 Um exercício autobiográfico

> *No nível das ansiedades inimagináveis, não há uma memória pronta para ser recordada em alguma instância inconsciente. Mas, antes, uma memória à espera de ganhar forma, à espera de ser construída.*
>
> Eliane Accioly Fonseca

Justificando o método autobiográfico eleito nesta dissertação, é oportuno, escoar aqui minhas *ansiedades inimagináveis.* Das tantas recordações que aguardam *ganhar forma* no contorno deste exercício autobiográfico, acredito encontrar caminhos compreensivos ao aprofundar-me nelas, significando-as também como processo de humanização, em acordo com Eliane Accioly Fonseca (1998, p. 29),

> No processo de humanização autopoiética teríamos, em parte, o sujeito como seu primeiro objeto de conhecimento, ou seja, como processo, campo de conhecimento e experimentação. A partir do conhecimento de si mesmo, ele pode se voltar para o conhecimento do outro.

Coloco-me, a princípio, nessa difícil tarefa de realização, procurando encontrar o limite nesse distanciar-me, tornando-me meu *primeiro objeto de conhecimento* e, com cautela para não perder a autenticidade da autonarrativa, podendo tornar-me uma ficção. Como escrever a absoluta verdade quando o tempo encobre os atos e as relações, quando se fez uma obra a partir da própria vida? (MIRAUX, 2005, p.54)

> Quem narra , narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou. Por isso, NARRAÇÃO e FICÇÂO praticamente nascem juntas. (LEITE, 2007, p. 6)

Para tal, compartilho as dificuldades apontadas por Miraux ao abordar o gênero autobiográfico: a questão do estilo, as discussões acerca da verdade e a problematização em relação ao destinatário (MIRAUX, 2005, p.12).

Busco, dessa maneira, interpretar minhas narrativas a partir das reminiscências das experimentações vivenciadas, compreendendo minha sinceridade ao narrar, tornando-me outro, diferente daquele que protagonizou o que está sendo dito. Miraux, ao explanar acerca das origens do gesto autobiográfico, debruça-se sobre as *Confissões* de Rousseau apontando a origem do gesto autobiográfico, pouco importando com a questão da verdade: "a lei do gênero é melhor da sinceridade, pois o texto reproduzirá a consciência ao que parece verdadeiro ao escrevente". (MIRAUX, 2005, p.55)

A sinceridade, em sua base etimológica, refere-se ao não misturado ou alterado, à ideia de pureza, do latim *sincerus* que dignificava, evocando a imagem das abelhas, o mel puro, sem cera. (*ibidem*, p.55)

O desafio posto está em encarar as imposições do gênero autobiográfico relacionado à tarefa, nada fácil, de compreensão dos limites da análise da própria obra vinculada à questão da sinceridade. Sobre os limites, Arfur, a partir de Starobinski, explicita que esta "autorreferência" pode soar como "obstáculos para a captação fiel e a reprodução exata dos acontecimentos passados" *(*ARFUR, 2010, p.54).

Preferi correr o risco e, para início de investigação, tenho a clareza que os fios que tecem minhas recordações são "entidades mistas" (ARFUR, 2010, p.55) destacando assim três pontos a saber: a percepção das não garantias intrínsecas em meus percursos formativos; a sincronicidade do movimento pelo qual os acontecimentos se desenvolveram e a noção de incompletude operante nos meus diversos trajetos.

A propósito da noção de movimento e incompletude, Nietzsche (2013, p. 120), divagando sobre os pré-socráticos, aponta-nos que é apenas por meio da própria oscilação do movimento que a noção do vir a ser encontra contornos, cujo embalo dos deslocamentos é considerado mais importante do que qualquer projeto desenhado para alguém.

> A experiência mostra que é apenas por meio do movimento que a preponderância gradativamente se realiza, e que esta, portanto, é o resultado de um processo, o qual normalmente chamamos de vir a ser; que tudo esteja em tudo é, por outro lado, não o resultado de um processo, mas, ao contrário, o pressuposto de todo vir a ser e de todo estar em movimento, e, portanto, precede todo e qualquer vir a ser.

Assim, equiparo-me à alegoria autopoiética, autoconstruída, de uma estação central, espécie de território de partidas e chegadas simbólicas, de inúmeras possiblidades de vir a ser, de despedidas e de histórias, mas que conserva nesta estrutura corpórea, a força dos movimentos, a potência do humanitas e desse processo de humanização, segundo Fonseca (1998).

Neste exercício busco ainda observar, pela narrativa de minhas trajetórias, a sutileza do processo de interiorização de aceitar, de fato afirmar a vida. O a*mor fati* não implica em resignação, muito menos em aceitação passiva, nem em acovardar-se. Este conceito atesta a opção de escolha do sujeito em amar a vida, porque só ela existe e fora disto não há nada. Significa afirmar o que tinha que ser, afirmando a *vontade de potência*, em si e no mundo, sem garantia alguma.

> Minha fórmula para a grandeza do homem é *amor fati:* não querer nada de outro modo, nem para diante, nem para trás, nem em toda a eternidade. Não meramente suportar o necessário, e menos ainda dissimulá-lo (...), mas *amá-lo*. (NIETZSCHE, 1987, p.154)

Este conceito, interruptamente, apresenta-se em incontáveis vias de acesso, itinerários formativos forjados pelas vias alternativas e, principalmente, pelas afirmações dessas. É isso que apresento agora. Assim, revelo as bases do *tornar-me* educador criando aqui meu *espaço biográfico* (ARFUR 2010).

Este exercício não vislumbra de forma alguma determinar contorno único a narrativa, tampouco compreendê-la através da linearidade ou sequencialidade, pelo contrário. Aproxima-se da condição corpórea poética de sonho, como pontua Eliane Accioly Fonseca (1998, p. 12),

> Por sua vez, como o corpo-de-sonho é atravessado pela simultaneidade dos afetos, das sensações e vivências – que nunca vêm em estado puro, mas enfeixados, seu tempo é o da simultaneidade, à diferença da cronologia da senso-percepção comum.

Faço desta dissertação ambiente oportuno para o exercício reflexivo acerca do si mesmo, compreendendo-o como precioso instante para minimizar, por algum momento, as ações, pela concentração nas reflexões sobre a travessia formativa que destaca o vivenciado. “A vivência, pensada então como

uma unidade de uma totalidade de sentido em que intervém uma dimensão intencional" (ARFUR, 2010, p.38).

4.1.1 Renascimento – desdobrando-me ao desabrochar do florir

Lá vai o trem com o menino
Lá vai a vida a rodar
Lá vai ciranda e destino
Cidade e noite a girar
Lá vai o trem sem destino
Pro dia novo encontrar

Heitor Villa Lobos

A imagem simbólica do florescer concomitante à do renascimento trazida aqui vem de acordo com a mitohermenêutica, instância importante das tentativas de compreensão, [...] recurso à etimologia que nos aclara sentidos arqueológicos nas entranhas da significação, como bem apontam Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida (2014)

Iniciemos desta maneira, um breve percurso para tatearmos os significados da identificação, na poética do movimento do desdobrar ao desdobrar-se e o desdobrar-se em novos desabrochares sobre o vir a ser.

Tais autores investigam esse movimento aprofundando-se acerca do modo ancestral de ser da nação guaranítica, de sua cosmovisão explícita na totalidade de suas manifestações. Relacionam-na aos desígnios ancestrais originários dos nomes de cada integrante da tribo, *atributo sagrado da palavra*. O nome-palavra tem peso e valor.

Nomes enraizados de sentidos na dimensão onírica, mas que são reconhecidos e legitimados por todos, batizados pelo próprio cacique quando os jovens realizam-se nas experiências, sempre em processo.

> Esta concepção de que vivemos para realizar o destino de nossos nomes [...] se traduz na mais bela imagem da ontologia guarani:

> realizar-se é *poty, florir*. A pequena e bela epifania da luz no drama vegetal dos ciclos. Desdobrar ao desdobra-se...como as pétalas de uma flor. (Ibidem, p. 54)

Esta também *epifania* trazida me ofereceu condições para exigir a realização de meu nome. E, através do tornar-se existencial guaranítico, desse *ethos* pertencido aos códigos antepassados dessa específica nação, estabeleci aproximações com o universo mítico grego, "um pouco mais conhecido no território ocidental" (*Ibidem,* p.54), urdindo paralelos com a minha própria narrativa existencial. Vejamos a renitência de meu *poty* atrelada à minha ancestralidade.

> Ancestralidade aqui é entendida como o traço constitutivo de meu processo identitário que é herdado e que persiste para além da minha própria existência. Durante a pequena duração de minha existência, sou portador dessa ancestralidade (grande duração histórica). Somos portadores de algo muito mais amplo e mais profundo. Através de nossa voz, as vozes ancestrais re-encontram o seu canto no mundo. (*Id.*, 2012, p.60)

Dionísio, um dos doze deuses olímpicos, nasceu duas vezes e de formas distintas. A primeira, da relação adúltera entre Zeus e Sêmele, princesa tebana. Enfurecida Hera, a esposa legítima de Zeus, mandou matar o filho bastardo. Para fugir da ira professada, Dionísio transformou-se em touro para fugir, porém foi pego e despedaçado pelos *eidolas*[11]. Seu coração ainda batendo foi salvo por seu pai que "num gesto esperançoso coloca o coração do pequeno dentro de sua coxa e gesta novamente o filho" (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2014, p. 54)

> Dionísio, deus do êxtase, deus dos camponeses agricultores que teve muita dificuldade de penetrar no ambiente apolíneo da polis (reino da razão, do *logos* já associado à razão e descuidando da noção de 'palavra fecundante' – *logos spermátikós)* possui como arautos de sua celebração os atores de teatro. (*Ibidem,* p. 54)

Aludindo à convergência da cosmovisão guaranítica com o mito grego, sinto-me, cada vez mais, religando-me à minha ancestralidade integrando minha ascendência dionisíaca, mais precisamente de Dionísia – minha avó materna, sob a luz do signo de touro do zodíaco, que deixou uma vida em Portugal para *renascer* e trilhar aqui, no Brasil.

[11] Fantasmas, o mesmo radical para *ideias.*

Percebo-me herdeiro do ato, do coração gestado novamente em outras coxas, tanto de minha vó que me criou, mas também como da gestação pelo próprio caminhar, como discorrem Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida (2014). Apresento-me melhor, buscando equacionar o fluxo entre presente, passado e futuro que há em mim. (ABRAHÃO, 2003, p.7).

Assim, comprometido em ater-me aos fatos que contribuam para o presente estudo e buscando exercitar também a tarefa de isentar, quando possível, a passionalidade de minhas memórias, revelo este exercício autobiográfico.

Isolado no quarto escuro de meu apartamento, num movimento descontrolado e imprevisto, sem intenção alguma, soltei, há seis anos e meio, de minhas entranhas um berro ontológico acompanhado por um profundo mal-estar, desassossego físico, emocional e mental que tirou todas as bases de meu chão e que colocou em xeque tudo que estava consolidado em minha vida. Estava com trinta anos.

Era o movimento inaugural de um processo de conscientização e de busca por autoconhecimento, mesmo sem esta clareza na época. Sentia-me muito angustiado, deparando-me com a amargura por não reconhecer qualquer sinal de contentamento quando me questionava sobre o que eu era e vinha sendo, sobre meu trabalho, meus desejos, meus gostos ou preferências. Sabia pouca coisa sobre mim, experimentava minha angústia existencial,

> O termo “angústia” é derivado do latim “*angor*” ou espanhol “*agosto*”, passagem estreita que faz referência ao estreitamento vaginal quando a criança está em vias de seu nascimento durante o parto. O não saber o que virá, o estreitamento crescente aumentando a pressão durante o processo, o distanciamento cada vez maior do líquido amniótico no ventre materno. De maneira paradoxal, a angústia experimentada nos processos de transformação sempre conserva um renascimento. (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2012, p.60)

Era “uma estranha mistura de ser e não-ser” (CASSIRER, 2001, p.26). O medo e a falta de garantias dominaram meu corpo e meus pensamentos. Considero este fato, julgado por mim na época como algo negativo, como um marco simbólico, espécie de abertura para uma nova etapa: senti a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre mim mesmo.

Podemos considerar que foi o início de percepção da conscientização pelo meu processo de autoconhecimento. Imbuí-me, sem saber, de ater-me ao meu desdobrar, ao florir-me, querendo romper os grilhões que me impediam de desfrutar “a verdadeira liberdade. O autoconhecimento é o primeiro requisito da auto-realização” (CASSIRER 2001, p.10).

Não segui as palavras de Fernando Pessoa (2006, p. 199): “o homem vulgar, por mais dura que lhe seja a vida, tem a ao menos a felicidade de não pensar*”.* E, por infelicidade, segundo o célebre autor português, comecei a pensar, a pensar sobre mim mesmo.

Porém, necessitei encarar as inquietudes, o sentimento de infelicidade, o cansaço e os desconfortos existenciais que brotavam em mim. Pode ter sido o momento de aprender a reaprender sobre nossa existência, como pontua Nietzsche (1987, p. 39) em *Schopenhauer como educador,*

> Quem entende sua vida apenas como um ponto no desenvolvimento de uma espécie ou de um Estado ou de uma ciência e assim quer ser unicamente parte integrante da história do vir-a-ser, da História, não entendeu a lição que lhe propõe a existência e tem de aprendê-la mais uma vez. Esse eterno vir-a-ser é um mentiroso jogo de fantoches no qual o homem esquece de si mesmo, a verdadeira dispersão que desbarata o indivíduo por todos os ventos, o infindável jogo de burla que essa grande criança, o tempo, joga diante de nós e conosco.

Naquele momento compreendia a vida como algo desestimulante, como resultado de infelizes escolhas que havia feito até então; sentia me envergonhado, diminuído, vitimizado pelas consequências dessas mesmas escolhas realizadas. Estava infeliz com o trabalho e, principalmente, com a falta de perspectiva no futuro.

Valho-me das palavras questionadoras de Larrosa (2010, p. 23) do instante que engrandeço meu desassossego,

> Como evitar, então, a suspeita de que a crescente profusão de nossas palavras e de nossas histórias não tem como correlato o engrandecimento de nosso desassossego? Como não pensar que nosso já quase insuportável falatório talvez tenha algo a ver com a também insuportável certeza de nossa própria in-existência.

Transformei minha inquietude em uma história em minha autoconsciência essencialmente narrativa, buscando consolar, de forma

provisória aquilo que me inquietou (LARROSA, 2010). Assim, continuando, não afirmei, em momento algum, a vida, só reclamava. Não encontrava nenhum nexo entre os fragmentos de minha existência; meus pedaços de histórias eram um fardo para mim. Sentia-me lamentoso e descrente nos jogo “de fantoches da vida”, percebia-me “oco, enganoso, raso e digno de nosso desprezo”, como Nietzsche (1987a, p.39) provoca.

Este berro ecoado, desejoso por conhecimento sobre mim mesmo saiu como furiosa sai a água por tanto tempo represada, impedida de seguir seu fluxo. Saiu na forma imperativa, semelhante a de Píndaro, como o próprio *imperativo de libertação* pontuado por Larrosa ao discorrer acerca do momento solene “que inicia o devir de Nietzsche em Nietzsche” (LARROSA, 2002)

> O homem que não quer pertencer à massa só necessita deixar de comportar-se comodamente consigo mesmo e obedecer à sua consciência que lhe grita: ‘Sê tu mesmo. Tudo o que agora fazes, opinas e desejas, nada tem a ver contigo’ (NIETZSCHE[12] *apud* LARROSA, 2002, p.58),

Ecoou, assim, de minhas entranhas a inquietude e o desconforto pela falta de respostas e de perspectivas sobre quem eu era. Estava em crise, momento oportuno para transvalorizar saberes, que me permitiu desmembrar e desdobrar-me em “pétalas de flor”, parafraseando Marcos Ferreira-Santos, pétalas que buscavam sentidos em existir. Simbolicamente, o renascimento das alternativas só se efetiva depois da gestação pelo próprio caminhar. (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2014)

Assim, como acordando de um sonho profundo, percebi-me renascendo das *coxas* que trilharam minhas experiências, desejoso por dar novos sentidos aos meandros de meus trajetos percorridos, aceitando o acesso à compreensão de meu *poty.*

> Desde já o indivíduo que entendeu aqueles novos pensamentos fundamentais da cultura está diante de uma encruzilhada; indo por um dos caminhos, ele é bem-vindo ao seu tempo, este não deixará que lhe faltem lauréis e recompensas, partidos poderosos o apoiarão, às suas costas haverá tantos correligionários quanto à sua frente e, quando o que vai na frente pronuncia a senha, ela ecoa por todas as fileiras. Aqui o primeiro dever é “combater em fileiras cerradas”, o segundo, tratar como inimigos todos aqueles que não querem cerrar

[12] NIETZSCHE, F. **Schopenhauer como educador**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

> fileiras. O outro caminho o reúne com raros companheiros de andança, é mais difícil, mais tortuoso, mais escarpado; aqueles que vão pelo primeiro zombam dele por avançar por ali com mais esforço e correr perigo com mais frequência e, tentam atraí-lo para si. (NIETSZCHE, 1987a, p.69)

Escolhi indiferente o desconhecido, não aguentava mais o antigo; combater em fileiras cerradas não me cabia mais. Foi necessário seguir por outro caminho, aquele por onde reúne os raros companheiros de andança, o mais difícil e tortuoso (NIETSZCHE, 1987b).

> Essa indiferença assenta-se na constatação de que diante da brevidade da vida e da impossibilidade de alterar nossa condição humana, só nos resta passar pela vida e, nessa breve passagem, afirmar as pequenas escolhas. (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2014, p.254)

Notava meu desajuste em observar as pequenas coisas, como a sutileza das singelas escolhas cotidianas, em grande parte por deixar-me levar pelas configurações impostas oriundas das expectativas sociais depositárias. Minha exigência interna, julgando-me sempre incapaz e inferior, consumia-me subestimando minha condição ao julgamento e olhares dos outros, daquele que “combatem em fileiras”, como diz Nietzsche (1987, p. 69). Estava diante de uma construção de consciência da encruzilhada existencial: escolher afirmar ou não minha trajetória de vida?

Compreendo este período como sendo crucial em minha trajetória de vida, instante proporcionador para meu renascer, por permitir-me realizar e afirmar meu *poty*, autorreferenciado em processualidade, como pontua Morin. É, justamente, nessa concepção de sujeito em processo que percebemos *e “*experimentamos a continuidade de ser” (FONSECA, 1998, p.28).

Faz-se necessário debruçar-nos, então, sobre as “representações que devem ser respeitadas por serem dignas de serem analisadas” (WHITAKER, 2000, p.151) dos gestos que contribuíram para cerzir-me como sujeito, na teia da linguagem, para a construção do caminho interpretativo acerca de minhas intensidades. Começarei pelas frágeis memórias infantis.

> A fragilidade da memória de infância é um tema importante para aqueles que estudam memória e muitas são as teses a respeito. Para Halbwachs, a memória dos adultos consolida-se a partir dos quadros coletivos da memória a que tem acesso. Quando o adulto se recorda

> de um tombo ocorrido na infância, ainda que sem a presença de qualquer testemunha, ele reconstrói o acontecimento a partir das lembranças do lugar, das pessoas que o cercavam, e do contexto de época. São as lembranças familiares que se consolidam e registram os eventos ocorridos na infância. Aqueles que lembram, ao narrarem suas lembranças, estão sempre trazendo à tona memórias que foram construídas coletivamente. (SANTOS, 2003, p.45)

Dos tempos idos de infância, existem "memórias aguardando construções" (ACCIOLY e SILVA, 1996, p.39). Constituo, assim, tais recordações ora tecidas por julgamentos erguidos na intimidade familiar e de amigos, ora pela ressonância desses internamente. No encontro *"*com o outro, o sujeito conhece a si mesmo, conhece o outro e o mundo, como também o outro de si mesmo" (FONSECA, 1998, p.29).

Minhas narrativas, desta forma, pertencem também ao universo coletivo, dos "quadros sociais da memória", conceituados por Maurice Halbwachs. Minha história individual é uma história de vida, sou o "resultado da interação entre minhas especificidades, todo o meu ambiente, todas as coletividades que me inseri*"* (PEREIRA DE QUEIROZ, 1988, p.36).

E, parafraseando Pessoa (2006), entrego-me futilmente à sensação sem propósito, cultivada num epicurismo subutilizado, como convém aos nossos nervos cerebrais. Apresento as tramas da minha subjetividade, a "reterritorialização do meu vivido", como diriam, Ferreira e Grossi (2004, p.42).

Derivo, então, da confluência de matrizes libanesas e nordestinas pelo lado familiar de meu pai e pelas raízes portuguesas e italianas do lado materno, relatando-as, logo neste início, pela percepção de que tais lembranças decorrentes desta miscigenação marcaram e influenciaram de tal maneira a forma como apreendi e me relacionei com o mundo, em meus mais variados trajetos.

Sou o filho mais velho de minha família nuclear que é composta por meu pai José, minha mãe Márcia e minha irmã Renata, além da minha avó materna Dionísia (já citada anteriormente), que está inserida nesta configuração pouco depois da morte de meu avô Wilson, pai de minha mãe, em 1984.

Minhas lembranças significativas mais remotas projetam os tempos vividos do início da década de 80 no bairro de Pinheiros, na cidade de São Paulo e, se apresentam como *reminiscências* de ações sociais corriqueiras, como por exemplo, as reuniões familiares aos domingos, recheadas de significados.

Recordo-me das brincadeiras de rua, das inúmeras travessuras e do contato com distintas realidades sociais. Foi neste período que fui percebendo, morando em casa, as matizes sociais que o bairro já naquela época comportava. Neste pequeno trecho de rua, éramos conhecidos por todos e conhecíamos todo mundo; identificavam-nos como os netos da dona Dionísia. Lá havia duas vilas, uma em cada ponta da rua, onde brincávamos sempre ao voltar da escola.

Passei tempos difíceis morando na casa de minha avó. Meu pai foi morar nos Estados Unidos por quase um ano por um projeto pessoal seu e, diante das ofertas e possibilidades que a rua apresentava, restou à minha mãe e minha avó todos os cuidado, as atenções e, por vezes, as repreensões sofridas.

Por volta de dez anos tive muitos problemas de ordem emocional, existencial e comportamental que, de uma maneira muito negativa, me influenciaram. Sentia ao mesmo tempo a falta do meu pai e a mão pesada da minha mãe quando punia-me pelas minhas desobediências e às quebras das regras constantes.

Desta época, especialmente quando meu pai ficou fora do Brasil, decorrem experiências marcantes em minha configuração. Compreendo que este período tenha germinado a sensação que carreguei de culpa, por me sentir sempre errado, fora do contexto. Minhas inusitadas peripécias sempre ocasionaram repreensões que iam desde castigos à físicas punições.

Não pretendo encontrar culpados, tampouco fazer juízo de valor sobre tudo isto; compartilho-as, pois, a partir destas experiências, fui me reconstituindo enquanto sujeito mais observador e sensível neste processo de tornar-me educador. A tentativa aqui é buscar o amálgama que une todos

esses gestos narrados. Auxilia nessa percepção a citação de Ferreira e Grossi (2004, p.44)

> A tentativa é procurar, como lembra Roland Barthes, *a estrutura que liga* relatos pessoais do vivido e rememorado, a uma interpretação consisitente, capaz de compreender, desvendar e enunciar nos moldes exigidos pela ciência.

Entre 1986 e 1996 estudei no colégio Dante Alighieri. Para meus pais, este novo colégio representava, além da possibilidade de não pagar escola, pois tínhamos bolsa integral, ensino qualificado. Porém, para mim foi difícil estudar lá. Sentia-me intimidado e perdido vários momentos tanto pela imensidão e frieza arquitetônica (recordo-me de que havia muito mármore) quanto pela falta de acolhimento diante das minhas dificuldades em compreender às regras firmes e autoritárias.

Experienciei, pela primeira vez, sentimento de inferioridade e segregação, neste ambiente de rígidas formalidades ligadas à tradição e ao civismo[13], tornando-me assim, estrangeiro naquele universo. Odiava tudo aquilo. Tornei-me submisso na maioria das brincadeiras, calado na maior parte do tempo, rebelde por não compreender as normas passadas, porém sempre desejoso por fazer milhares de coisas e ser reconhecido por elas. Lembro-me das imaginações que possibilitavam os enfrentamentos, as conquistas do meu espaço e da vazão a toda minha expressão e potencialidade.

Acabei criando alternativas de sobrevivência que contribuíram para as minhas primeiras escolhas profissionais. Antes de prosseguir gostaria, mais uma vez, de realçar a importância, ou dito de outra maneira, a necessidade de relatar tais fatos, pois não compartilharia se não fossem as coisas verdadeiramente significativas do meu aprendizado, durante minhas experiências no campo.

Piracaia, cidade localizada próxima à Atibaia, interior paulista, chegou como uma grande explosão, em minha adolescência, interferindo em todas minhas referências construídas até então. Conheci-a ainda identificado

[13] Como cantar o hino nacional todos os dias perfilados com a mão esquerda no ombro do amigo da frente, diariamente vigiados pelos olhares atentos dos bedéis, ou mesmo o levantar nada espontâneo em sinal de respeito quando o professor entrasse na classe.

socialmente pelos estereótipos de timidez, irrequieto, ansioso e cerceado, trazendo experiências negativas que me fizeram, até então, aguçar minhas sensações de inferioridade. Porém, nesta pequena cidade, fui aos poucos, ajudado pelo fortalecimento de novos círculos de amizade e vínculos afetivos, experimentando-me em outras configurações.

Foi lá que me “abri para a vida”, vivendo uma sensação de liberdade que até então não havia experimentado. Permiti-me sonhar em morar lá, rompendo com o que conhecia até então

> Por estar determinado pela quebra do senso comum, há uma função do corpo-de-sonho que se aproxima da função mais importante da arte: a ruptura com o velho, o conhecido, e a abertura para outra forma de conhecer que, [...], tratamos como o *saber que permite sonhar*, ou seja, a abertura para o que não conhecemos, para o não saber, o pré-formal ou o informe. (FONSECA, 1998, p.12)

Através do íntimo contato com as vivências do campo ao longo de minha adolescência, percebendo e afetando-me pelo ritmo e pela simplicidade da vida rural, cursei veterinária.

Como universitário, interessava-me por tudo que a faculdade apresentava tanto que, ao final do quarto ano, senti-me preocupado por não ter me aprofundado em alguma área específica nos anos anteriores (como clínica de pequenos, cirurgia, animais silvestres, entre outras áreas) comparando-me, novamente, às ações dos meus colegas.

Assim aflito, mas querendo realizar-me, prestei a prova para a vaga de médico veterinário, com contrato temporário na prefeitura de Piracaia, atuando um ano na Defesa Agropecuária do Estado de São Paulo.

Devido às demandas do trabalho percorri, no ímpeto de recém-formado, a maior parte das regiões do município predominantemente rural, conhecendo e afetando-me por suas particulares estruturas sociais, costumes e modos de vida. Fascinavam-me os comportamentos dos “campesinos” e de como estruturavam sua lida diária no manejo dos animais.

Gerenciava, além de tantas outras questões, encontros com as crianças de escolas municipais rurais, para conscientização acerca dos perigos das zoonoses (doenças que podem ser transmitidas aos homens pelos animais).

Eram escolas rurais afastadas do centro de Piracaia, com classes multisseriadas do ensino fundamental em que cada fileira de carteiras representava as respectivas séries.

Na época não imaginei o quão marcante havia sido estes contatos com aquelas crianças. Somente anos mais tarde, longe dali, percebi que, diante daquela realidade, em conjunto com aquelas crianças, o ser educador havia sido afetado.

Já me chamava a atenção a forma como as crianças do campo eram conduzidas. Por questões políticas, as escolas rurais vinham, gradativamente sendo fechadas e as crianças, então, eram trazidas para as escolas do centro. Muitas situações discriminatórias e vexatórias aconteciam contra elas. Elas eram estigmatizadas como “pés vermelho” pelos alunos das escolas do centro, devido ao íntimo contato com a terra.

Dentre tantos aprendizados com as pessoas do campo, recordo especialmente dos partilhados com o “seu Roberto”, pequeno produtor imigrante italiano, que há anos dedicava-se aos cuidados da produção de mel, pólen e geleia real.

Exercitei meu silêncio atento aos seus sutis movimentos, fascinado por tamanha sensibilidade e poética gestual em seu cuidado com cada caixa de abelhas. Ele tinha apenas dez por cento de visão.

Não me esqueço da sonoridade produzida pelo bater contínuo das asas das abelhas quando abríamos a tampa superior das caixas-colmeia, tampouco da minha aflição em saber que, mesmo paramentado com as roupas especiais protetoras, algumas abelhas sempre conseguiam penetrar por entre as frestas da vestimenta. Picadas eram inevitáveis.

Compreendendo que tais experiências afetaram-me profundamente como sujeito. Eram tempos recheados de significados, incompreendidos muitas vezes no momento, porém recordados pela leveza desses encontros. Respeitava a presença do mestre que me mostrava a sabedoria de tamanhos gestos agrários, pela sensibilidade e pelo cuidado que seu Roberto destinava

às abelhas. Era algo análogo ao trabalho do escultor que entalhando vai dando vida a sua obra. Sinto que estava sendo entalhando, ganhava outras formas, encontrando-me, educando-me por prazer.

> Educo-me por prazer, educo-me para responder às minhas questões, sejam cotidianas, existenciais, práticas, filosóficas, sexuais, sentimentais ou de qualquer outra ordem. A educação ocorre, portanto, aqui e agora e de maneiras múltiplas, plurais. (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2012, p.143)

Outras saudosas recordações originam-se dos encontros com o colega veterinário Acílio Junior. Durantes as capturas noturnas de morcegos para monitoramento da raiva, saíamos a campo, ao anoitecer, buscando possíveis abrigos destes animais; armávamos a rede de tecido fino e, entre uma captura e outra, o frio típico da Mantiqueira ia sendo aquecido por calorosas conversas "filosóficas" sobre a observação das constelações da noite limpa e estrelada.

Saí de lá após um ano de trabalho, afetado por todas essas questões sociais que até então desconhecia, mas com a sensação clarificada de que havia tido encontros com muitos mestres, destes como coloca George Gusdorf (2003, p. 73),

> Para retomar a ação pedagógica em sua mais elevada atualidade, o meio mais direto é solicitar o testemunho daqueles que um dia se acharam na presença de um verdadeiro mestre.

Estava despertando, nas premissas de Gusdorf, "para uma nova e mais autêntica consciência de si mesmo*"* (*Ibidem, p.73*).

Como tinha contrato de um ano não renovável, ao final de dezembro deixei aquela prefeitura indo trabalhar, por indicação, na vizinha cidade de Joanópolis. Assumi o cargo para atuar como segmento da C.A.T.I. (Coordenadoria de Assistência Técnica Integrada), na prefeitura, responsável pelo desenvolvimento da extensão rural do município.

Lidava intimamente, em parceria com um agrônomo, com pequenos produtores rurais, oportunizando condições técnicas para as capacitações e desenvolvimento de projetos de crédito agrícola advindas do Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF) no âmbito federal, como também

dos créditos disponíveis do Programa de Microbacias Hidrográficas do Governo do Estado.

Foi com este agrônomo[14], outro mestre encontrado, José Braga Semis, que percebi a importância ética de minhas ações profissionais como técnico agrícola. Ele significou uma espécie de marco referencial – porto seguro acolhedor para minhas dúvidas e inquietações surgidas durante este processo – em relação ao direcionamento, destinação e uso das verbas públicas, além dos benefícios sociais, de todos daqueles programas sociais. Estava educando-me "na dimensão ética e estética da vida, na pluralidade e na prática da pedagogia da escolha e de todas as práticas fundamentais para a formação da pessoa" (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.143).

Enquanto isso, Joanópolis, assim como outras cidades da região bragantina, ia sendo aliciada por diversas multinacionais agrícolas, de sementes e também de mudas de eucalipto, como a Votorantim, por exemplo, ocasionando mudanças profundas na tradição de cultivo, nos ciclos agrícolas e nas relações sociais.

Coordenava reuniões e discussões que fomentavam o desenvolvimento do espírito cooperativista entre os "campesinos" e suas famílias, incitando cada vez mais a práxis da transformação social.

Pela minha imaturidade em lidar com tamanhos impactos ocasionados por todas essas experiências, senti também, paralelamente, a chegada de uma profunda crise identitária, relacionada às expectativas e pressões profissionais depositadas em mim. Estava extremamente confuso

Enquanto as pessoas identificavam-me e cobravam-me como veterinário criando expectativas cada vez maiores, comecei a sentir sinais de incômodo diante a essas exigências sociais. Senti dificuldade em lidar, com tão pouca maturidade, com os desafios impostos pela afirmação e reconhecimento profissionais, de minha própria existência.

[14] Compreendo as experiências da terra vividas junto a este amigo agrônomo e seus cuidados com os pequenos agricultores, ao encontrar acolhimento em ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS (2012, p.) ao dizerem que "*os cultores são seres do fogo. Deitam no solo o fogo úmido (hephaísto em grego) da semente que flamejerá brotos germinais a incendiar o canteiro".*

E, em relação à existência, Gusdorf (2003) argumenta acerca da fragilidade deste contato, como é sempre muito delicado tocar em uma existência. Para ele qualquer movimento ou ação, por mais suave que venha, pode ocasionar *reações desproporcionadas*. Estava disposto a ir além das conveniências que tiram do homem o *choque consigo mesmo*. Já estava chocado, desejava escapar dali buscando enfrentar *ver-me face a face, questionar* minhas *razões de ser.*

Percebia mesmo que, o que mais significava e me deixava comovido eram os contatos através da consciência cooperativa na comunidade rural, desvinculada da fragilidade de minha existência como veterinário. Deste modo, pronunciava-se uma vontade mais essencial: experimentar-me de outras formas para revelar-me a mim mesmo. “No encontro, duas existências revelam-se uma à outra e cada uma a si mesma, pois só nos descobrimos verdadeiramente no choque e na prova da presença de outrem” (*Ibidem,* p. 170).

Tornei-me, assim, um estrangeiro de fato e, assim como escreve Maldonado (2004, p. 31), deixei minha casa, minha habitação, deixei a terra dos meus pais.

> O estrangeiro tem de deixar a terra dos pais, a casa, a memória. Se mesmo a mais tênue raiz o detivesse – um estremecimento de saudade que fosse –, tornaria a cair no antigo vício da identidade que se espelha em si mesma. Migra, o estrangeiro. E ao migrar desmancha qualquer vínculo com a saudade e a tradição que se renova na interpretação, na exegese. Seus adeuses não deixam rastro ou memória. Nenhuma memória tem resposta.

Como traz Nietzsche (2006, p. 302) em *Humano, Demasiado Humano* acerca do sentimento de liberdade conquistado pela condição de *viajante*, minha insatisfação e desassossegos tornaram-se tão grandes que me desapeguei da prefeitura de Joanópolis com o intuito de me libertar viajando, mantendo meus *olhos abertos* para novas possibilidades em um novo país. Fui morar nos Estados Unidos, em Bridgeport, estado de Connecticut.

> Aquele que quiser, mesmo que fosse somente em certa medida, chegar à liberdade da razão, não tem o direito de se sentir na terra de

> outra forma senão como viajante. [...] Mas se proporá a observar bem e a manter os olhos abertos para tudo que se passa realmente no mundo; é por isso que não pode apegar muito intensamente seu coração a nada em particular; é preciso que tenha sempre nele alguma coisa do viajante que tem prazer pelas mudanças e pela passagem. (NIETZSCHE, 2006: 302)

Este espírito viajante reforçou-se também pela já manifestada vontade de sair da casa de meus pais, vislumbrando uma oportunidade de aumentar minha autonomia tanto financeira quanto emocional, aprofundando em outra cultura, outra língua, além de quitar meu financiamento educativo (FIES) da Veterinária.

> A atitude de viajante desemboca na do romancista. Não se trata de descrever etnograficamente de forma isenta e neutra, mas de recriar sua experiência (*Homo criator*) com a expressão das palavras, para que o Outro tenha a possibilidade de vivenciar o encontro através da narrativa. (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2012, p.119)

Escrevo então meu *romance*. Foram exatamente um ano e nove meses vivendo naquele país. Senti, no início, a leveza do afastamento de todas aquelas cobranças (internas e externas), da crise profissional. Abriu-se a possibilidade de um recomeço, em outro lugar. Busquei, sedento, minhas infinitas formas de realização como ser humano, sentia-me aberto para experimentar-me. (ECHEVERRIA, 2014)

Antes de iniciar meus estudos na escola de inglês, trabalhei em dois lugares que me possibilitaram contato mais íntimo com distintas realidades sociais. Pela manhã trabalhava em um restaurante *fast-food* e a noite entregava pizza. Nestes empregos estreitei laços com a comunidade latina, especialmente com a mexicana, que dominava a cozinha de muitos restaurantes.

Foi lá que reforcei meu olhar para o outro, reparava como as pessoas, mas principalmente os imigrantes viviam e se estruturavam para lidar com suas dificuldades e necessidades cotidianas; como os nichos de mercados eram demarcados pelas questões étnicas. A entrega de pizza era feita basicamente por brasileiros naquela região, enquanto nas cozinhas havia o predomínio dos mexicanos, guatemaltecos e pessoas da América Central. Fascinava-me ouvindo suas histórias, verdadeiras odisseias para chegar até lá, atravessando

o deserto cruzando a fronteira com o México. Quanto mais os ouvia, mais em contato comigo ficava.

Ali, me percebi iniciando meu aprendizado da escuta. Aprendia-me a esvaziar-me, deixando meu corpo desocupado para receber as histórias dos outros, que, mesmo diferentes, eram minhas também.

> O ato de escutar o outro é hoje para mim, como educadora, uma das primeiras posturas pedagógicas que trabalho com o educador no seu processo de formação. (DOWBOR, 2007, p. 35)

Intrigava-me ao escutar como essas pessoas viviam e lidavam com as dificuldades impostas por sua condição de ilegalidade. Estes fatos, para mim, possuem enorme significado ainda mais quando encontramos amparo nas reflexões, por exemplo, de Echeverria (2014, p. 141) quando diferencia o ouvir e o escutar, já que nesta distinção evidenciamos o panorama para adentrarmos na dimensão interpretativa. “O que diferencia o escutar do ouvir é o fato de quando escutamos, geramos um mundo interpretativo. O ato de escutar sempre implica compreensão e, portanto, interpretação”.

A solidão do tempo fora do Brasil oportunizou importantes momentos de silêncio e observação, tanto de mim quanto do universo ao meu redor. Pude me escutar.

Quando completei minha meta não bastava mais morar lá, pelo contrário, queria mesmo regressar e continuar minha trajetória novamente em solo brasileiro. Dei vazão à intuição querendo compreender aquela jornada até ali, aquele momento antropológico singular, como organizam Almeida & Ferreira-Santos (2012, p. 44),

> A jornada interpretativa é, precisamente, esse momento antropológico em que eu deixo o gabinete, a comodidade do lugar-comum, o meu lugar, o meu *locus* (lugar) e *domus* (lar) e, então, viajo. Vou contemplar essa paisagem desde o seu interior, vou dialogar com as pessoas concretas lá. E ai, então, nessa explosão de sentidos, é que ocorrem as descobertas da constituição de nossa alteridade, numa reconstituição pessoal de sentidos.

Foi destas experiências que explodiram meus sentidos, como trazem os dois autores, permitindo aprofundar nas reconstituições de minha existência. Sentia, no corpo a ansiedade de um novo renascimento, experimentando a

sensação de talvez, pela primeira vez conscientemente, acreditar em mim e em meus esforços, após encerrar este ciclo importante.

Voltei ao Brasil no final de 2005 com uma única certeza: a de ter experimentado um movimento de muitos aprendizados. Voltei homem maduro dos Estados Unidos, sendo capaz de desejar abrir-me às oportunidades que a vida me trazia, imaginando-me em novos desafios. Aprendemos ao longo de toda a vida. Logo, as pressões pedagógicas dos meios sociais, dos bens e comportamentos culturais estão sempre presentes nos processos de formação (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012).

Após três meses matando a saudade e descansando no seio familiar, retomei minhas atividades. Quando, simultaneamente, o que percebia atravessando novamente em mim era, o peso de um novo desassossego: o que fazer da minha vida neste retorno?

A estratégia usada para lidar com a indefinição crescente acerca do que iria fazer foi oferecer ajuda ao meu pai, na agência de turismo. Ela tinha acabado de ser assaltada e ele precisava de ajuda. Fiquei lá por seis anos.

Durante este momento delicado de reestruturação (tanto da agência como da minha vida), acabei aprimorando habilidades de relacionamento e resolução de conflitos através do contato com clientes e fornecedores, coordenando o setor de reservas e emissão de passagens, além da gestão financeira da empresa. Foi mais um período desapegos, aberturas e novas experiências.

Porém, o que de mais forte ressalto deste processo foi o fortalecimento e ressignificação do vínculo com meu pai.

Foi nesse período também, trabalhando na agência, que conheci minha esposa. Deste encontro nascia a possibilidade de ressignificar o significado de parceria. Encontrei espaços, tanto de diálogo quanto de respeito ao silêncio; encontrei abrigo ao sentir e ressentir como traz Dowbor (2007, p. 51), dialogando sobre a parceria, “isso porque se não permito a mim mesmo ser o que estou sendo, se não assumo meu próprio desejo de querer ser o que estou

sendo, como posso ser par com o outro?". Ainda buscava encontrar sentidos maiores para minha existência, em todos os âmbitos.

Reparei que começava a ter mais interesse por minhas memórias, pelos meus processos vividos na minha infância e pelos ecos desse movimento reeditado em minha vida adulta. Iniciava um movimento, então, de compreensão sobre mim mesmo, seja por intermédio de minha companheira, seja pelo processo terapêutico ali iniciado. Segundo Fonseca (1998, p. 119), "era a confiança se estabelecendo como potência de vida".

A partir do sentimento de incompletude e do desejo por conhecer os significados de minha trajetória, ingressei no curso de Ciências Sociais disposto a buscar compreensão daquilo que havia me afetado[15]. Pode-se arriscar dizer que desse meandro, tornava-me *corpo-de-sonho* já que suportei o momento de aniquilação e risco, formando-se a partir do fechamento de um ciclo estabelecido "por meio da experiência de depender de um outro humano" (FONSECA, 1998, p.118).

> O corpo-de-sonhos seria o infindável processo de constituição de uma consciência sonhadora que se forma e, ao mesmo tempo, sente-se como nunca estou pronto. (*Id. Ibidem*, p.119)

Passei quatro anos dedicados aos estudos complexos da educação pelas Ciências Sociais buscando encontrar, nos esquemas teórico-metodológicos, a compreensão para aquilo que havia visto e vivenciado no

[15] Tenho certeza que os contatos proporcionados pela Extensão rural, tanto em Piracaia quanto Joanópolis, definiram meus rumos profissionais. Não me esqueço dos apertos das mãos engrossadas pela lida do sítio, dos olhares envergonhados dos produtores rurais, de suas histórias sobre os fenômenos da natureza, sempre mostrando muita sabedoria em compreender seus processos e ciclos; não esqueço também da situação das pessoas que viviam nas carvoarias em casas esfumaçadas pela fuligem das chaminés que coloriam de negro todos os cômodos; não me esqueço como eram tratados pelos donos de terra os plantadores de sementes de pimentões que adoeciam pelo íntimo contato com insumos agrícolas e agrotóxicos; não recebiam treinamento sobre equipamentos de proteção adequados, tampouco sobre a destinação adequada das embalagens de agrotóxicos que muitas vezes iam parar nos rios das microbacias hidrográficas. Não canso de lembrar as muitas pessoas que não se encaixavam no perfil socioeconômico do PRONAF e que, mesmo conscientes do perfil exigido pelo programa, faziam de tudo para conseguir tal crédito. Lembro também as reuniões de discussões e participação comunitária no bairro do Cancan em Joanópolis fortalecendo as bases do cooperativismo e associativismo. As pessoas se uniam para, em conjunto, comprarem trator, tanques de expansão leiteira, máquinas agrícolas, entre outros. Recordo-me da dedicação e da humildade no trato com os colonos e pequenos produtores rurais que meu parceiro extensor, engenheiro José Braga Semis, desempenhava e que me serviu como referência, apesar de não ter consciência naquela época.

campo, sobretudo as relacionadas as questões sociais. Percebendo-me, dia-a-dia, pelo desejo pulsante em me sonhar educador, trabalhando no processo de sensibilização e conscientização acerca dos fenômenos sociais, compartilhando saberes e experiências.

Graduei-me, cientista social, em 2011 e fui convidado pelo professor doutor Rodrigo Medina Zagni a fazer parte do grupo de pesquisa do antigo *LEI* (Laboratório de Estudos sobre a Intolerância) atual *Diversitas*, departamento vinculado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – (FFLCH - USP), para abordar questões pertinentes aos conflitos agrários. Participei intensamente da primeira fase deste grupo de pesquisa.

Após um ano de reuniões e diretrizes acerca da condução do grupo, decidi sair para dedicar-me às questões ligadas à educação que pulsavam dentro de mim. Nesta época minha esposa estava no último semestre de pedagogia da Faculdade de Educação (FE - USP) quando comecei a acompanhá-la nas aulas que cursava, dos professores Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida.

Minha incessante busca por sentidos havia encontrado ecos nesses encontros. Acolhido e estimulado às discussões nas respectivas disciplinas percebi-me tocado, afetado e motivado para poder refletir num tema da educação através do mestrado.

Nesta mesma época consegui minhas primeiras aulas de Sociologia para Ensino Médio em um colégio na Cidade Dutra, zona sul de São Paulo. Conciliei estas primeiras aulas e o trabalho na agência. Desejava, mas não sabia quando conseguiria viver apenas da Educação.

Fui aumentando meu número de aulas no colégio ao longo do ano, abraçando também a disciplina de *Ética e Cidadania* do Ensino Fundamental II e, ao final de 2012, recebi uma proposta para participar de uma ONG, Instituto Pró-Saber, no bairro de Paraisópolis.

Isto foi determinante para minha saída da agência de turismo, já que não conseguia mais conciliar meu tempo entre ela e as oportunidades pedagógicas que se abriam.

O desejo de entrar no programa de mestrado da FE - USP era enorme e, para me ajudar na construção do objeto a ser estudado pedi auxílio para uma grande amiga, Ana Lucia Pastore Schritzmeyer, professora de Antropologia do Departamento de Ciências Sociais da FFLCH - USP.

Ela foi fundamental por ajudar-me no apontamento das diretrizes de interesse em pesquisa. Acabei, por intermédio deste encontro, escrevendo meu projeto de mestrado para o processo de ingresso da FE - USP sobre as trajetórias de vida que levam alguém a tornar-se educador.

4.2 Análises dos relatos autobiografados

> Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.
>
> Paulo Freire

Em consonância ao artigo “A pesquisa como jornada interpretativa: uma leitura metafórica do filme ‘A lenda do pianista do mar’” (ALMEIDA, FERREIRA-SANTOS; WILLMS, 2014, p. 151) corroboramos com a perspectiva de que não só um filme traz sempre muitas possibilidades interpretativas, como também, sobretudo no interesse dessa pesquisa, traz a própria vida sendo representada num relato autobiográfico. Desde o início desta empreitada, alinhamos nossa concepção de itinerários formativos, traduzindo os registros autobiográficos em “obras-de-arte, por serem abertos, apresentando visões de mundo, afectos

projetados e introjetados na relação homem com o mundo" (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2012, p.151).

> A obra fundamental do homem é ele mesmo, e as realizações exteriores são apenas confirmações dessa obra- prima fundamental que para o homem digno desse nome é a edificação de si mesmo. (GUSDORF, 2003, p, 93)

Esta edificação referida por Gusdorf (2003) compreende a escolha da perspectiva da vida pela sua afirmação, entendida na potencialização dos significados dados ao longo das trajetórias existenciais, amor pelo destino. Nada premeditado ou preestabelecido, porém afirmando incondicionalmente as somatórias das escolhas que fizemos e fazemos continuamente.

O relato autobiográfico visto nesta ordem, como arte em obra (ALMEIDA, FERREIRA-SANTOS, 2012, p. 152) não se encontra apartado do mundo, mas em diálogo. Nesse sentido, não se enclausura numa narrativa hermética, restrita à vida dos personagens em ação, no entanto, convive também em cada leitor, evocando pessoais repertórios, arquétipos, *representações do mundo, paralelos, metáforas* (ALMEIDA, FERREIRA-SANTOS, WILLMS, 2014, p.119). E é pela complexidade desta perspectiva múltipla que, nesta dissertação, guiaremos a leitura interpretativa dos relatos autobiográficos de Marcos Guerra e Ataul Garcia, verificando o *amor fati* contido, em seus trajetos para tornarem-se educadores.

> A consequência imediata dessa operação é que a própria pessoa constitui-se como uma obra em criação, dado sua neotenia[16], que faz com que o homem aprenda durante toda a sua vida, e o aspecto cultural de sua existência, pelo qual dota de sentido sua experiência de existir. (ALMEIDA, FERREIRA-SANTOS, 2012, p. 152)

Mais do que procurar compreender tais relatos encerrando seu sentido autoral, partiremos das narrativas para estabelecer comparações com o trabalho do pesquisador. Não se trata, portanto, de uma leitura fechada, mas de uma leitura possível que se traduza trazendo "vida à obra gelada, morta"

[16] Segundo Almeida & Ferreira-Santos (2012, p.78) a neotenia "afirma a condição de inacabamento humano, o longo processo biológico de desenvolvimento que torna o homem aberto à transformação e, consequentemente, ao aprendizado. Aprendemos ao longo de toda a vida.".

(DURAND[17] *apud* ALMEIDA, FERREIRA-SANTOS, 2012, p.152) aos trajetos existenciais formativos dos dois educadores.

Desta forma, inspira-se nas divagações acerca do reconhecimento da não originalidade de nossas lembranças, como aponta Bosi (1979, p.331) ao se debruçar na substância social da memória; *as memórias foram inspiradas nas conversas com os outros*. Decorrentes das memórias contadas e que tornam-se *histórias dentro da gente,* tão nossas que nos causariam estranhezas ao indagarmos quando elas nos chegaram.

> Não há consciência autônoma e livre capaz de reanimar o passado. Quando os indivíduos se lembram de eventos passados, eles não tem a habilidade de ver nada com um novo olhar, pois fazem parte de uma cadeia de significados, da qual não tem o menor controle. (SANTOS, 2003, p.162)

Ou ainda, como pontua Arfuch (2010, p. 129), ao recapitular o itinerário compreendendo-o como via de acesso para a compreensão do *retrato do eu*.

> Não haveria "uma" história do sujeito, tampouco uma posição essencial, originária ou mais "verdadeira". É a multiplicidade dos relatos, suscetíveis de enunciação diferente, em diversos registros e *co-autorias* (a conversa, a história de vida, a entrevista, a relação psicanalítica), que vai construindo uma urdidura reconhecível como "própria", mas definível só em termos relacionais: *eu sou tal* aqui em relação a certos *outros* diferentes e exteriores a mim.

Assim, seguem os retratos de Marco e Ataul entrelaçando-se entre si. Reitera-se, nesse exercício, que a interpretação de tais relatos não devem deixar de lado que "todo procedimento hermenêutico interroga à uma recomposição da existência e não a própria existência (MIRAUX, 2005, p. 42).

> *Meu nome completo é Marco Antônio da Silva, mas tenho um nome artístico que é Marco Guerra. Quando me apresento às crianças sou o Guerra, Guerrinha, Guerrildo e Guerrilindo Agora meu palhaço chama-se Peruca e Cacaruto e tenho um terceiro também que chama-se palhaço Melancólico. Eu sou de uma família de seis irmãos e minha mãe criou mais quatro. Éramos dez. Meu pai era um mineiro, do sul de Minas, versado nas primeiras séries do Ensino Fundamental I e minha mãe é uma cearense analfabeta. Os dois conheceram-se no interior do Estado do Paraná, eram colonos de uma fazenda, casaram-se e estabeleceram-se na cidade de Mogi das Cruzes/SP. Mogi fica na região metropolitana leste da cidade de São Paulo, porém, é uma cidade de estilo bem interiorano, ainda*

[17]DURAND, G. **Campos do imaginário. Lisboa**: Instituto Piaget, 1998.

> *que, uma cidade de médio porte, a mais importante da região do Alto Rio Tietê. Tive uma infância muito boa. A pobreza foi nossa companheira, mas podemos dizer o mesmo da liberdade. Joguei em campinhos, nadei em rios, colhi cana, mandioca e batata doce em plantações alheias, subi em árvores e comi frutas no pé, joguei todos os jogos de rua, fiz fogueira, enfim, amei e fui amado na infância.*

Pensando nesse formato autobiografado da narrativa iniciada aqui, atesta-se a grandiosidade desse *eu* aparentemente demarcado, incluindo seus pseudônimos, na recomposição de nosso narrador, Marco Guerra. *Meu nome completo...* Árdua tarefa de interpretar tamanha complexidade.

Quando este nome se completaria se levarmos em consideração a perspectiva de trajetos formativos, da *neotenia*, concebendo-o como arte em obra, sempre aberto? Fernando Pessoa (2006, p. 41), no capítulo *Autobiografia sem factos*, contribui para elucidar tal questionamento chamando a atenção à condição da escrita sobre o si mesmo,

> Sabemos bem que toda a obra tem que ser imperfeita, e que a menos segura das nossas contemplações estéticas será a daquilo que escrevemos. Mas imperfeito é tudo, nem há poente tão belo que o não pudesse ser mais, ou brisa leve que nos dê sono que não pudesse dar-nos um sono mais calmo ainda. E assim, contempladores iguais das montanhas e das estátuas, gozando os dias como os livros, sonhando tudo, sobretudo, para o converter na nossa íntima substância, faremos também descrições e análises, que, uma vez feitas, passarão a ser coisas alheias, que podemos gozar como se viessem na tarde.

Questionamento, portanto, que não pressupõe respostas, apenas torna-se guia para intepretações contempladoras da estética também de cada narrativa. Neste sentido, Marco apresenta-se dando sua primeira autorreferência, sua palavra-nome – instigando a visitação das contribuições de Arfuch (2010, p.126) quando problematiza as “palavras dadas” – inclusive os nomes –, e que permanecem cerzidos pelo complexo trajeto simbólico existencial.

> Essa assunção da palavra “própria”, como instauração afetiva do eu e, simultaneamente, como dom, como promessa de uma (relativa) permanência, me parece outra hipótese sugestiva para nosso espaço biográfico.

Esta problemática do eu, entre o factual e o ficcional, ganha, apontada por Arfuch (2010), diálogos com Almeida (2015, p. 88) quando esclarece a construção social do sujeito, buscando compreender sua definição.

> Dizer o que é o homem é dizer o que eu sou, é definir quem são esses outros que me interpelam, que me afrontam com suas presenças, é buscar pela compreensão das minhas relações com os outros, esses que me educam, que me amam, que despertam meu desejo, meu ódio, que contribuem para me situar no mundo, que me situam efetivamente no mundo, o qual me cobra insistentemente uma posição sobre ele e sobre mim mesmo. (ALMEIDA, 2015, p.88)

Marco já oferece professado, de antemão, seu *eu* e os outros tantos nomes que o definem, nos rincões de sua existência, estabelecendo contatos a partir desta identidade afirmando sua pertença. Delimita sua existência similar às "meninas cegas, surdas e mudas", apresentadas por Cassirer (2001, p. 62) quando descobrem os sentidos e a função da linguagem humana. *"*Teve de entender que tudo tem um nome".

> *Meu pai se chamava... eu fiquei sabendo isso há pouco tempo, porque acho que isso também tem a ver, de como me assumi como Marco Guerra. As pessoas me cobravam "Por que você não é o Marco Antônio da Silva?". Porque tanto faz, não me apego em sobrenomes. Mas meu pai chamava-se, de família, José Carlos Rodrigues e quando meu pai foi casar com minha mãe, meu pai era menor de idade. Então o que meu pai fez foi criar outro registro pra ele, pra poder casar com a minha mãe e mudou o sobrenome dele. E colocou José Carlos da Silva. E nós somos todos "da Silva" e minha mãe me contou há pouco tempo que meu pai tinha mudado o sobrenome.*

"Não me apego em sobrenomes". Deste jeito, Marco demarca seu lugar de origem, revela seu *poty*, afirma sua história em *amor fati*, quando diz: *enfim, amei e fui amado na infância.*

Relato que traz imensa riqueza imagética e, segundo Almeida (2015), os seres humanos possuem uma inclinação imensa na identificação das imagens, narrativas e lembranças. Buscamos incessantemente a identificação do si mesmo, através dos sentidos da identidade narrativa. E quantas imagens deste retrato dos rincões de Marco não são evocadas? Busca-se, deste modo, a identificação do si mesmo, questão central da busca pelo próprio *homem,* à procura de um sentido em sua história.

> O lugar de origem é algo de muito importante na vida de uma pessoa. Somos todos, de certa forma, determinados, alimentados e norteados por esse lugar. A origem dorme um sono gostoso no nosso corpo. E, no entanto, é interessante como algumas situações, odores, cores ou luzes costumam acordá-la com muita facilidade… E mesmo se não estamos fisicamente distante do nosso lugar e de onde viemos, que nos remetem a nossos primeiros anos de infância (DOWBOR, 2007, p.30)

Mas o que é, de fato, então ter uma história, daquelas que remetem aos rincões de nossa origem? Grossi e Ferreira (2004, p. 44) buscam preencher tal lacuna ao atestarem o poder do "dizer-se, procurando apenas uma abertura dialógica" clareando os horizontes para a compreensão de que o mundo instiga transformações. "Seria possível pensar que ter uma história significa passar por ações transformadoras".

O *dizer-se* já convoca transformações e é, segundo Miraux (2005, p. 34) o que clareia o itinerário percorrido favorecendo o aprofundamento nas camadas sutis constituintes das pessoas ao se realizarem, pois "se ocultam múltiplas personalidades, ininterruptas estratificações do ser e do existente". Na tentativa de elucidar a trajetória de uma pessoa, constata-se que *toda "*autobiografia é uma autointerpretação". (*ibidem*, p.39).

Ao apresentar-nos remetemos, frequentemente, à ancoragem do pertencimento de sentidos, como obviamente os laços familiares. Para Marco não foi diferente. Começou narrando-se pelo nome que lhe foi dado, mas também aos que foram incorporados pela experiência. Escolheu oferecer, logo de início, as imagens de seu pai e sua mãe e sobre isso Bosi (1979, p. 347) comenta,

> A imagem de nosso pai caminha conosco através da vida. Podemos escolher dele uma fisionomia e conservá-la no decurso do tempo. Ela empalidece se não for revivida por conversas, fotos, leituras de cartas, depoimentos de tios e avós, dos livros que liam, dos amigos que frequentava, de seu meio profissional, dos fatos históricos que viveu… Tudo isso nos ajuda a constituir sua figura.

Grossi e Ferreira (2004, p. 44) afirmam, a partir de Roland Barthes, que a questão envolta nesse processo de estruturação das ligações entre os relatos pessoais vividos e a interpretação do consciente se dá pela constância da "possibilidade de contato com o presente", expressando sua maneira de existir. Deste modo, ao relatar o trajeto que envolve seu nome, Marco Guerra conecta e preenche de sentidos e significados as recordações de seu pai, encontrando um existir partilhado na semelhança de suas trajetórias, desvendando seu presente ao "afirmar todas as suas redes vivenciais, todas as suas determinações" (GROSSI, FERREIRA, 2004, p.44).

Ataul seguiu por outro caminho. Preferiu, de início, escancarar, num tom menos entusiasmado do que Marco, o primeiro setênio da sua infância, gesto compreensível pelos impactos da morte de seu pai, vítima de alcoolismo,

> *Perdi meu pai com sete anos. Morreu com 42 anos vítima de uma trombose. Em decorrência do quê? Infelizmente, do alcoolismo. Morreu aos 42 anos deixando o quê? Cinco filhos e uma mãe. O salário, a pensão daquela época: triste. Como hoje em dia também. Um valor realmente abaixo pra criar cinco filhos. Imagine. Minha mãe teve que retornar ao trabalho. Uma coisa que ela não estava acostumada. E fazer o que sem uma educação correta? Ela apenas tinha só a questão da quarta série, a alfabetização, praticamente. E ela começou a trabalhar como empregada doméstica, na época. Muito difícil. E eu a acompanhava. Às vezes não tinha com quem me deixar e eu ia junto. Ela fazia limpeza em apartamento e em casa e eu a seguia, observava. Uma coisa muito interessante na época foi quando ela foi limpar o apartamento que fica praticamente atrás da Faculdade de Direito São Francisco e eu sempre observava. Falei: "Puxa vida o que será isto?" Minha mãe também desconhecia. E justamente essa advogada, para quem ela trabalhava, um dia chegou do escritório mais cedo e falou: "nossa, o que você tanto olha ali?" Eu falei: "nossa, um lugar tão bonito, interessante. O que é isso?" Ela me respondeu: "nossa, você não sabia?" Eu falei: "não, não sei!", "Aí é a faculdade!", "Faculdade do quê?, "Da parte de Direito" E eu falei: "o que faz o Direito?" Isso aos dez anos de idade. Pra que serve o direito? Ela apontou, relatou que era advogada, tem as questões sociais. Isto foi introduzindo na minha mente! E é muito difícil chegar aí? Ela falou: "Tem todo um processo!".*

Escolheu construir seu autorretrato adjetivando a narrativa com palavras e frases como observadas neste pequeno trecho acima: "triste", "muito difícil". Porém, deve-se ressaltar que a construção da narrativa é também uma forma de discurso. Há escolhas, conscientes ou não, desta autoafirmação, desta autorreferência. Por exemplo, Miraux (2005, p. 49) ao explanar acerca do estabelecimento do retrato de si mesmo, toca profundamente na delimitação do relato autobiográfico visto como uma "etopeia", ou seja, "um retrato moral desdobrado em conjunto ao relato autobiográfico" e não como uma "prosopografia". A "prosopografia", diferentemente, investe na descrição física, no corpo, nas características exteriores e até mesmo no porte gestual, segundo Miraux.

Ataul também revela seu pertencimento ao discorrer dando sentidos aos encontros de seus genitores,

> *meus pais oriundos do interior, meu pai nasceu em Araras e minha mãe nasceu em Itapeva, ou seja, os dois do interior de São Paulo, ou seja, percebe o porquê vieram pra São Paulo, devido às dificuldades que existiam lá no interior. Houve um encontro deles*

> *aqui em são Paulo e, posteriormente o casamento e, por que eles vieram para São Paulo? Tentar uma vida melhor, como qualquer migrante. A formação da família era interessante, porque aos domingos sempre reuniam os parentes. Da minha mãe, que era uma família enorme, na época, eram onze irmãos, então sempre exista um rodízio aos domingos; uma parte da família dela viria num determinado domingo e a outro em outro domingo,*

Quando Ataul e Marco se narram, eles o fazem interessados em constituir e tentar ordenar suas interioridades, revelando as teias de significados dos contextos dos quais fizeram parte, bem como as escolhas como cada um pretendeu apresentar-se ao pesquisador e ao leitor. Miraux (2005, p.37), sobre isso, acrescenta também que "a recomposição retrospectiva do eu corre o risco de propor ao leitor a imagem de um eu artificial, recarregado, retrabalhado, fabricado". Mas sempre se está em risco, na perspectiva trágica.

> A ordenação que a autobiografia aporta, segundo Bakhtin, à consciência da própria vida (do escritor, do leitor) não supõe, no entanto, univocidade. Se há certo "revisionismo" da vida na escrita, essa poderá ser retomada mais de uma vez: várias versões da autobiografia, ou melhor, as atualizações periódicas que os gêneros midiáticos, como as entrevistas, permitem desdobrar numa temporalidade casual e na comodidade do diálogo, que dispensa generosamente a inspiração (ARFUCH, 2010, p.136).

Apresentam não apenas as descrições e qualidades físicas, mas sim como se relacionaram e se posicionaram frente a valores éticos e morais. "Posturas e hábitos dão uma ideia do indivíduo em um momento determinado de sua existência (MIRAUX, 2005, p. 51). Novamente, "dão uma ideia do indivíduo".

> E a conclusão do retrato moral que recorre todo o texto frequentemente não é mais que a conclusão de uma aproximação filosófica do universo: com muita frequência a etopeia autobiográfica coroa a conclusão de uma obra que desenvolve uma singular concepção de um vínculo com o mundo no qual evolui o eu.

Assim se desenrolam também as representações de Marco, no início da juventude, possibilitando florescer as questões de cunho moral, determinando certos limites entre as percepções da infância e a inquietude da juventude, como vemos abaixo,

> *Da juventude não posso dizer a mesma coisa, tive muitos problemas de ordem emocional, existencial e comportamental que, de uma maneira muito negativa, influenciaram em meus estudos levando-me a repetência e ao descrédito familiar, escolar e pessoal. Por outro*

> *lado, um acontecimento foi muito marcante aos treze anos, quando participei, durante alguns encontros, de um grupo de teatro formado na escola. O grupo foi montado por professores e professoras, somente com alunos e alunas do Ensino Médio, pude entrar por indicação de uma professora de Português que acreditava que eu tinha algum potencial artístico, mas não fiquei com o grupo por muito tempo, os maiores souberam muito bem colocar-me em meu lugar. O pouco tempo que fiquei, no entanto, mexeu comigo de alguma maneira, como pude constatar mais tarde.*

Atesta-se também o acaso e as escolhas realizadas, dignas de serem lembradas. Mesmo que sem a consciência do ato no calor do momento, houve a possibilidade em escolher ou não "realizar-se". Marco poderia não ter arriscado à oportunidade aberta do teatro, mas, mesmo diante da interferência da professora ou mesmo dos colegas, havia a possibilidade de não escolher. Seguindo sua vontade preferiu arriscar se colocando em experiência, em risco, mesmo que tenha sido por pouco tempo: *O pouco tempo que fiquei, no entanto, mexeu comigo de alguma maneira, como pude constatar mais tarde.* Este trecho dialoga com o que traz Fonseca parafraseando Deleuze: "somos feitos dos encontros com os intercessores que nos afetam e nos modificam, e vice-versa" (DELEUZE[18] *apud* FONSECA, 1998, p.69).

> Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. Se a linguagem da crítica elabora a reflexão do sujeito sobre si mesmo a partir do ponto de vista da ação, a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão (LARROSA, 2015, p. 68).

Isto faz lembrar a compressão de Fonseca (1998, p. 25) em relação à complexidade da *singeleza* do sujeito sempre em processualidade, quando diz:

> A complexidade e a singeleza do sujeito-processo são, ao mesmo tempo, universais e o que há de mais singular possa existir, pois cada um de nós é único. Melhor dizendo, cada momento que um ser humano vive é único e irrepetível, caso ele possa se perceber como processo, pois no momento seguinte haverá naquele ser um outro, e depois ainda um outro.

Ao dizer sim às aberturas impostas durante os percursos existenciais formativos, aos encontros imprevistos e aos acasos da vida um aspecto, segundo Echeverria (2014, p. 88), aparece muito relevante para este momento, em acordo com as experimentações e afetações de nossos dois entrevistados,

[18] Deleuze, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

apoiando a elucidação destas trajetórias. Para ele, ao afirmarmos o sim, assumimos um “compromisso”, como a própria aceitação. “Quando ele acontece colocamos em jogo o valor e respeito pela nossa palavra”.

Desta forma, semelhante ao que fez Marcos, Ataul também afirmou seu compromisso à sua trajetória quando, ao relatar sobre suas lembranças escolares, revela os sentidos das escolhas realizadas.

> *Cheguei na primeira série, isso na escola estadual. Primeira série, tudo bem! Fui ter o quê? A primeira retenção. Não conseguia me adaptar. Por quê? Porque me sentia preso, preso demais. Na época, ainda existia o regime militar. Então você não podia dialogar com seu colega, mal você poderia levantar para ir ao banheiro. Foi quando ocorreu o quê? Eu pedi a professora se eu poderia ir ao banheiro que eu estava apertado. Eu precisava urinar. Ela falou “Não, você vai ter que esperar até o momento correto” Isso me deixou um tanto estranho e eu falei e agora? Eu preciso urinar. Foi quando eu urinei na calça. Foi um constrangimento. A professora observou, falou que eu não tinha educação alguma, modo algum, isto eu pedindo que pudesse ir ao banheiro. Urinei na calça, molhei ali o lugar onde eu estava, todos rindo de mim; isso foi o primeiro tropeço, isso ficou realmente marcado. Consequência disto, repeti a primeira série. Retornei no ano seguinte, fiz, fui bem. Chegando na segunda, terceira, quarta série. O que me levou a estudar muito mais? Foi um professor chamado Pedro. Isto ficou muito, muito, positivo na minha mente. Por que tão positivo foi este professor? Porque ele sabia lidar com as crianças. Sabia a postura, o posicionamento; já era uma pessoa mais aberta. “Filho você está interessado em ir ao banheiro, interessado em determinada aula?”. O que fazia este professor?*

Mesmo diante de significativas dificuldades ele enaltece a afetação, a própria questão da experiência de Larrosa: *isso foi o primeiro tropeço, isso ficou realmente marcado. Consequência disto, repeti a primeira série. Retornei no ano seguinte, fiz, fui bem*.

Pode-se, em relação a estas inquietudes de Ataul, observar as considerações realizadas por Larrosa (2015, p. 104) sobre as que ocorrem na infância, ao diferenciá-la do desassossego dizendo que ela “começa no cérebro e mina nossa relação com o espaço, destruindo nossa familiaridade e suas certezas, e convertendo-o em asfixiante. Muitas vezes, ainda segundo o autor espanhol, não seria, então, questionar quem nós somos, e sim, onde estamos.

Atenta-se, seguindo as pontuações de Larrosa, observar a descrição também dos lugares por onde Marco Guerra “experimentou-se”, pois revelam as intensidades dos aprendizados envoltos neles.

> *Aos dezessete anos optei por ir morar com meu irmão, que era policial militar, no Estado de Rondônia, cidade de Ariquemes. Ele precisava de alguém para tomar conta de um pequeno negócio que adquirira no garimpo Bom Futuro, jazida de cassiterita, a noventa quilômetros de Ariquemes. O ano era 1989 e eu ainda não havia terminado a oitava série. Durante os anos de 1989 a 1991 fui morador do garimpo Bom Futuro, onde conheci e vivi com minha primeira companheira, Tica. É sobre os seus ensinamentos que quero falar, sobre sua sabedoria que marcou muitas decisões importantes que tomei no futuro. Assim como minha mãe, Tica era analfabeta. Era mais velha do que eu oito anos e mãe de dois filhos. O pai das crianças estava preso em um presídio de Porto Velho. Sua sabedoria e ensinamentos eram baseados em ditados populares, os quais foram ensinados a ela por seus pais, cearenses assim como ela, em Marabá, cidade do Estado do Pará, onde ela fora criada em um sítio. O garimpo Bom Futuro, surgido entre os anos 1986 e 1987, era na época a maior jazida de cassiterita do mundo. Cassiterita é a matéria prima do estanho, que é utilizado, entre outras coisas, nas soldas; quase toda a produção nacional era comprada por Japão, China e Coreia. Precisavam de quase todo o estanho do mundo para soldar quase todos os eletro e eletrônicos do mundo. Todos os garimpos são lugares de trabalho muito duro, de pessoas lidando com matéria bruta. Também é um lugar muito perigoso, de muito dinheiro circulando e pouca segurança, de maneira que, quase todas as pessoas mantinham armas de fogo entre seus pertences, muitos chegavam a andar armados todos os dias. Baseado nestas primeiras informações sobre o garimpo, três coisas eram terminantemente proibidas em áreas de garimpo no território brasileiro: armas de fogo, bebidas alcoólicas e mulheres. Teoricamente, todos os garimpos deviam ser cercados e controlados pela Polícia Federal, que fiscalizava a entrada e saída de pessoas, revistava os veículos e pertences para que não entrassem coisas proibidas e para que não saíssem riquezas minerais sem serem pesadas e anotadas como produção nacional. As produções eram vendidas, ali mesmo no garimpo, para Caixa Econômica Federal, que também se instalava nos garimpos, principalmente, nos de ouro. Entretanto, dentro dos garimpos a realidade era bem diferente; o que mais tinha em ordem de quantidade, primeiro a bebida: tinha em todos os estabelecimentos de diversão e de alimentação, podemos dizer que onde há dinheiro há prestação de serviços, de maneira que o garimpo era bem sortido de estabelecimentos comerciais, que ia de pequenas casas comerciais de secos e molhados até postos de combustível, hotéis, padarias, restaurantes, sorveterias, salões de beleza, açougues, lojas, cinemas e aeroportos. Todas essas coisas existem em qualquer cidade pequena, inclusive, talvez, pistas de aviões monomotores e bimotores. Mas imagina um lugar no meio*

> *da floresta amazônica, onde não havia, necessariamente, eletricidade e os endereços dos comércios eram transitórios, porque a extração do minério se esgotava em determinado ponto e seguia para outro lugar. O garimpo ia se tornando um lugar gigante, uma grande ferida no mar de árvores. Muitos comércios seguiam o fluxo das mudanças e durante um ano ou mais ficavam com a estrutura de seu estabelecimento construída em madeira. Quando as extrações migravam muitos seguiam com elas, desmontavam e tornavam a montar tudo novamente; processo oneroso, o resultado desses fatores era que nem toda a "currutela", como era chamada a rua de comércio dos garimpos, migrava junto, as pessoas que não tiveram sorte no comércio ou em empregos na extração, ficavam e formavam pequenas vilas, pobres e violentas. A segunda coisa que mais vi, nos quase três anos que permaneci no Bom Futuro, foi arma de fogo. Nem todos possuíam, porém de noite todos andavam armados, mesmo que de faca ou facão. Quando os principais comércios fechavam e as poucas famílias se recolhiam, só ficavam abertos os comércios de jogos (que pela lógica também deveria ser proibido [o jogo de azar]), carteado, dominó e bilhar eram os principais, poucos eram os que jogavam apenas pelo prazer do jogo, a maioria jogava apostado, principalmente dinheiro, mas vi casos de apostarem carros novos e picapes novas, e ouvi casos de apostas de caminhões, tratores e até mulheres. A mistura do jogo apostado com a arma na cintura não dava nada de bom, juntava-se a isso o álcool e a falta quase total de policiamento, que era um destacamento de cinco policiais para uma área do tamanho de uma cidade pequena que tinha, pelo menos, cinco currutelas bem distantes umas das outras. Na visão das autoridades competentes só um elemento poderia deixar tal lugar mais tenso ainda, que era a terceira coisa proibida e a última em escala de quantidade: a presença de mulheres. A presença feminina era ambivalente, porém essa ambivalência entre tensão e harmonia só se dava devido à quantidade de mulheres ser inferior a quantidade de homens.*

Nota-se, inicialmente na expressividade de Marco, sempre a exaltação às escolhas das afirmações destas. *Aos dezessete anos optei por...* Escolhas significativas que mudam destinos, transformando meninos em homens não pela dimensão cronológica do tempo, mas, sobretudo pela qualidade que ele se impõe, revelando a profundidade dos sentimentos envolvidos nesses processos atestando sempre a dimensão do viver, do habituar-se constantemente, em outro estado, em outra realidade, logo tão cedo.

Por esta peculiar escolha Marco se deparou com a problemática social da relação entre público e privado, da herança colonial brasileira pela relação e observação do poder público – retratado quando aponta a questão do número

de policiais, por exemplo – e, principalmente, por sua relação honrosa com Tica, seu primeiro amor.

> *Não preciso entrar nos pormenores que me uniram a Tica, basta dizer que ao seu lado passei três anos, aprendendo com sua sabedoria matuta, como a dos verdadeiros mestres que aprendem o mundo pela intuição. Ela exemplificou-me, nos acontecimentos cotidianos culturais do garimpo, dezenas de ditos populares, alguns engraçados, outros trágicos, mas todos profundos. Dois deles me marcaram de maneira mais acentuada, o primeiro logo nos primeiros meses: vendo-me sempre em alegres conversas, com meu coração de palhaço, dando confiança demais a certos fregueses e vendendo fiado, ela chegou e me disse, oriente-se porque coração é terra que ninguém anda.*
> *Uma coisa marcante desse aprendizado era que eu não perguntava o significado do dito, compreendia alguns na hora, mas outros como este, deixavam-me a pensar por dias e meses a fio. Na hora balançava a cabeça para ela, indicando que havia entendido, mas era puro orgulho de moleque, muito preso ainda a minha cultura machista. Mas depois, quando conseguia entender o significado do dito, procurava-a na alegria da descoberta, ela, então, olhava-me, de cima a baixo, desacreditada e desatava em uma gostosa gargalhada.*
> *Hoje, tempos depois, lembro-me, que esta gargalhada era pedagógica e tinha um significado plural, no meu imaginário era punitiva, de escárnio de meu orgulho de ter fingido que havia entendido; o escárnio de quem fora subestimada e virou o jogo.*

E, em narrativa pelo que parece, Marco se mostrou aberto às experiências que a vida lhe trouxe. “O que é vida senão o passar do que nos acontece” (LARROSA, 2015, p.74), na tentativa de dar-nos algum sentido a tudo isso? Em sua poética, Marco parece sempre exaltar seus itinerários, pela maneira com que narra suas aventuras, compreendendo tudo como aprendizados.

E o que, de tudo isso, permanece em Marco por tamanhas afetações? Mesmo compreendendo que a vida, na perspectiva trágica, não tem sentido algum e que, por isso, não há impedimento algum de dar sentido a ela, verifica-se diante da complexidade da narrativa, a dificuldade em interpretar os sentidos deste percurso. Mesmo assim, interpretamos e buscamos dar sentido aos relatos de Marco e Ataul, visando compreender seus percursos e, neste sentido, com auxílio, Kaufmann (2013, p. 98) expõe,

> [...] o indivíduo só se torna ele mesmo ao fabricar sua identidade, quer dizer, ao tecer o fio que confere um sentido a sua vida. A cada instante, ele trabalha com a totalidade significativa que o reagrupa a

> si mesmo, à unificação de seus fragmentos dispersos. A representação não é, portanto, um simples reflexo, ela é um momento crucial no processo dialético de construção da realidade.

Já que a vida é, segundo Larrosa (2015), experiência e que, por isso mesmo, é permitido dar-lhe qualquer sentido como Kaufmann (2013) sugere, a interpretação das experiências com o garimpo merecem atenção. Tanto Marco quanto Ataul tiveram semelhantes, porém distintos, processos vivenciais no norte do país que impactaram cada singular forma de tornar educador. Vejamos então como isso se consolidou na narrativa de Ataul,

> *Já tinha concluído o ensino médio, o que fiz? Estudei. Eu não tive o cursinho na verdade, o que houve foi a orientação de algumas pessoas conhecidas dentro de uma empresa que eu trabalhei chamada Gercomp que é também da parte de análise. Então o que aconteceu? Quando eu trabalhei lá, comecei a trabalhar na parte administrativa, o famoso auxiliar de escritório. Só que lá tinha os franceses que eram os donos da empresa. E esses franceses falavam bem a língua portuguesa? Sim, comunicavam-se muito bem e foram me ensinando… "olha a empresa aqui trabalha com isso e isso"... e falei "puxa, que maravilha". "Por que que você não presta um vestibular?", e eu sabia que tinha condição. E com isso alguns franceses sentavam na hora do almoço e iam me ensinando; "deixa eu ver o que tem aqui! vou te mostrar um pouquinho sobre a universidade" que tem o vestibular e que até um momento eu sabia, mas era muito diferente. Eles começaram a ensinar, prestei o vestibular, adentrei. Eu falei "puxa vida". Era o que eu queria na verdade, engenharia. E agora, o que pretende fazer?" Falei "olha, no primeiro ano tem algumas matérias que eu não gosto". Fui sincero porque eu não gostei, mas tinha algumas que eu gostei. Aí depois, no segundo ano de faculdade eles falaram se queria ir fazer um trabalho de campo. Fomos para a região amazônica. Trabalhei lá alguns meses, depois passaram alguns anos, só que a doença, o que ocorria? Solidão. Ficava seis meses mal e seis meses em tratamento. Eu falava que essa vida aqui não é aquilo que eu esperava, esse centro de pesquisa. Outra coisa, em relação a essa parte amazônica, como se dava esse trabalho de análise e pesquisa. Então, você se aprofundava no solo, as vezes você tinha que mergulhar, em alguns rios, outras vezes no solo mesmo, usando alguns equipamentos para perfurar, retirava o urânio, então para o governo brasileiro era tido que era retirado apenas o urânio; o urânio era só uma fachada. O que tinha estava abaixo do urânio, o que interessava. Essa era a questão. E o que você encontrava nessa região amazônica? Primeiro: você chegava lá, você não tinha a localização perfeita. Eles faziam você chegar a determinado lugar e você andava muito nas trilhas. Pra quê? Pra você não saber onde você estava! Falavam "olha, aqui é tal região" que tem um nome, geralmente fictício, pra você não saber de nada. O que eu percebia naquele lugar? Muito rico em quê? Em ouro. Só que o que*

> *incomodava tudo aquilo? Na época era o exército. O exército então se prontificava de fazer essa parte militar. Então você ou qualquer pessoa era proibida de adentrar naquela área. Só pesquisadores. E aí você me pergunta "puxa, e esses pesquisadores, britânicos, tinha americanos, francês recolhiam ouro?" Não! "E o diamante e essas pedras que tinham?" Mantinham no lugar! O que interessava era parte do urânio não, mais nada. E com as outras pesquisas que eu percebi? O que era feito? Principalmente eles observavam muito a água, mas nunca adentrei a conversar sobre pesquisa. Primeira coisa quando eu adentrei nessa profissão de examinar o solo, foi uma questão muito interessante que o diretor falou "jamais comente nada sobre o que eles estão fazendo lá! Jamais pergunte nada! O que você vir não pergunte! Faça o trabalho que eles te mandarem, mais nada! E o que você vier a ver ou a conferir dentro, na selva amazônica, guarde pra você!". Aceitei, fiquei lá um tempo trabalhando, na sequência de alguns anos. Ganhei dinheiro? Como eu disse, ganhei! Mas também, o que aconteceu com esse dinheiro? Essa é a questão básica da empresa. Eu tinha convênio médico? Não! E como eu fazia então? Como que era essa parte? Eu trabalhava seis meses e poderia viajar durante outros seis meses. Eu tinha essa possibilidade de voltar pra casa. Só que quando eu retornava eu ia fazer tratamento! Fazia, visitava as pessoas aqui e retornava, ao campo de trabalho. Então era curto! Desisti, dessa área. Qual foi o motivo da desistência? Primeiro: física; segunda: psicológica e outro, a questão de que você ganha bem, mas você gasta. Outra que eu percebi: minha mãe necessitava de alguém ali presente. Tinha os irmãos? Tinha, mas cada um na sua vida, na sua casa, tá, isso aí incomodava um pouco. Foi aquilo tudo que eu pensei? Não, não foi tudo aquilo tudo que eu pensei e imaginava, essa parte de exploração do solo. Fiquei ali, praticamente 3 anos.*

Afinal, Ataul descreveu, como Marcos, suas experiências pelo íntimo contato com as realidades distantes do Estado de São Paulo, principalmente com a terra. Porém escapou da forma de Marcos pela postura menos afirmativa, ao que parece, em algumas situações. Preferiu dar menos ênfase, celebrando as conquistas do emprego na companhia francesa, o acesso à faculdade e o projeto de pesquisa de campo na amazônia, porém, ao mesmo tempo, se referiu à temporada na selva dizendo, *não foi tudo aquilo que eu pensei e imaginava*.

Tamanha são as recordações e, colocando-nos como um analista, segundo Fonseca (1998, p. 26), trilhamos "com ele os territórios mais horríferos das ansiedades inimagináveis". Percebe-se também possíveis desvios em sentimentos que as reminiscências podem despertar, interferindo também em sua narrativa. O que não querer relembrar?

Ataul explorou, metaforicamente, seu solo e foi além, sentiu-se exigido por ele. Entrou, assim sem imaginar, em contato com a profundeza de suas angústias, de seus medos e anseios ao trabalhar com a terra, no coração da floresta amazônica. Tornou-se mais maduro.

Pode-se aferir também os processos de maturação dos dois pesquisados no percurso de tornarem-se educadores. Maturidade conquistada através das experiências, proporcionadas pelas aberturas ao risco e às ausências de garantias, que as situações revelaram permitindo o processo de adaptação dos dois frente às demandas apresentadas nesses diferentes contextos.

Com isso, cada um conheceu-se um pouco mais em experiências, como também o outro de si mesmo, quando conseguiram, mesmo por poucos instantes, abandonar a ideia que tinham sobre eles mesmos. E, pela relação estabelecida com os outros, tiveram acesso à outras potencialidades de si mesmo, não imagináveis e que não se apresentariam se não fossem tais percursos.

> A partir de uma autorreferência construída no encontro com o outro, o sujeito conhece a si mesmo, conhece o outro e o mundo, como também o outro de si mesmo. (FONSECA, 1998, p.29)

Foram se transformando, pouco a pouco em *corpos-de-sonhos*, sujeitos em movimento em relação com os espaços e com o tempo.

> Descrever e analisar o caráter específico que o espaço e o tempo assumem na experiência humana é uma das tarefas mais atraentes e importantes de uma filosofia antropológica. (CASSIRER, 2001, p. 73)

Fonseca (1998, p. 23) aponta ainda, de acordo com magnitude da tarefa de analisar, segundo Cassirer, a experiência humana relacionada ao tempo e espaço, que “o sujeito é moto-perpétuo e, caso estancado, deixaria de sê-lo”. Eles não pararam de ser, não param de quebrar, conscientes ou não, os “equilíbrios estabelecidos”.

Esse movimento todo de experimentar-se e dos intervalos de descanso entre os trabalhos no espaço da selva, Ataul, pelo acaso dos acontecimentos, revela seu tempo despertado para a educação.

> *Eu tinha que fazer o meu tratamento. Eu precisava me cuidar também, tinha minha parte de saúde. Tinha principalmente febre,*

náuseas, mesmo tomando todas as injeções possíveis lá, contra malária e outras doenças mais, mesmo assim, você se sentia mal, a parte psicológica, porque você morar dentro de uma floresta, convivendo com determinadas pessoas que você não tem lá grande relação, se torna, você vai se tornando o que? Não frio, mas vai se tornando apático; aquele mundo que te envolve ali você vai se tornando um pouco fraco, exausto, se tornando depressivo. Essa é a consequência! Por quê? Falta do diálogo! Falta da família também nesse... foi isso o que iniciou a minha mudança, essa troca, mas só foi isso? Não! O principal foco de mudança de uma área de Engenharia para uma área de Letras foi a chamada caixa de pandora! É o mistério de compreender como é que as pessoas realmente aprendem? Como essas pessoas realmente educam?
Lá em Manaus, quando eu ficava a espera de retornar a São Paulo, lia os livros que tinha no acampamento, de literatura. Gostava dessa parte de literatura. Era uma coisa que eu gostava também, essa parte de psicologia. E a psicologia caía muito bem. Comecei a ler alguns clássicos da literatura, e alguns a rever praticamente. Isso foi me interessando. Eu pensei: "Puxa, tanto falam que realmente os professores são excelentes. Eu quero observar essa caixa… quero abri-la. Quero observar até que ponto realmente é bom!! De que forma os professores realmente aprendem e ensinam?". E quando isso iniciou, essa parte de aprendizado? Primeiro foi meu irmão lá trás, na infância. Meu irmão dava dica e me ensinava, era legal a forma que ele me ensinava. Tranquila, serena, não tinha aquela violência de falar que você é burro a todo o momento. Segundo como que houve essa aplicação, a entrada nessa parte da educação. Foi quando lá, em Manaus, quando havia esse contato que eu poderia sair de lá depois de seis meses e ir até Manaus e depois para São Paulo. O que ocorria? Havia um encontro ali no hotel, lá em Manaus, pelo menos alguns dias. Tinha um encontro e as pessoas perguntavam "o que você faz? Ah pesquisa!" Nos finais de semana nos encontrávamos no hotel onde eu dormia, residia. Encontrava algumas pessoas e as pessoas falavam assim "puxa que trabalho é esse que você faz, como que é isso?". Então eu explicava e a pessoa ficava atenta. Aí começou a o quê? A empregada do hotel, ao perceber falou "puxa vida,você poderia me ensinar a estudar isso na escola?", aí eu falei "que legal! você esta fazendo o quê?", "Ah, eu retornei o estudo, só que eu não tô entendendo. Você poderia me ensinar essa parte de matemática?". Aí ensinava! De uma forma o quê? Bem tranquila! Nada de teoria. O que eu apresentava no momento, eu nem imaginava se professor pegava coisas da fauna, da flora da região e relatava na forma de cálculo. "olha aí, você tem isso, mais isso, vai dar o quê?" e nisso ela me ensinava também. Falou "e se eu fizer uma poda aqui nessa árvore aqui? Tá vendo isso aqui? É um inteiro, não é isso?", "É!", "E se eu pegar aqui, não vai ser a metade?", "É a metade! Equivale a quanto?", "E se eu pegar em três partes? Isso que é um terço?", "É! O que acontece?". Então eu ensinava e aprendia que determinadas árvores eu não poderia fazer uma poda aleatória, a qualquer

> *momento. Poderia danificar. Então eu recebia algo muito interessante, que era o ensino, e ajudava também a alfabetizar algumas pessoas. Aí algumas começaram a perguntar sobre a língua portuguesa. Eu falei: "puxa, não é a minha área. Como é que eu posso conjugar?". Mas eu havia aprendido alguma coisa, eu tinha me preparado também pro vestibular. aí eu falei "olha, é assim dessa maneira". Aí quando eu fui ver, em dois anos de ida e vinda, de ida e vinda e as pessoas me procurando cogitei em ensinar de um jeito fácil. Eu nunca, jamais, eu falei assim "olha eu sei tudo". Não!, quando eu não sabia eu falava "olha, essa não é a minha parte, não é meu departamento!". E fui assim tomando gosto. Retornando eu falei "vou desistir dessa parte, não dá mais a engenharia de solo".*

A exaustão mental e física de Ataul, oriundos dos trabalhos e vivências profundas na selva, contribuíram possivelmente para que o permitisse desejar novos rumos existenciais*. O que eu apresentava no momento eu nem imaginava ser professor*. Neste movimento, esses intervalos em Manaus foram essenciais. Talvez tenham sido nesses momentos que tenha refletido sobre sua trajetória até então, avaliando e reavaliando os impactos profundos em sua corporeidade, observando seus limites, suas conquistas e suas angústias. Talvez tenha sido o tempo mesmo, nas camas deste hotel citado e instante esvaziado de afazeres, que conseguiu contemplar aquilo tudo que o atravessara nestes anos de experiências com o solo e com a extração de urânio.

> Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é "o que nos passa", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como a superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2015, p.25)

Permitindo-se, provavelmente, também expressar as manifestações generosas da escuta de si mesmo, percebendo o que sentia e o que rememorava quanto os outros que o procuravam pedindo para lhe ensinar. Tempos sozinhos e necessária solidão. Sobre ela Nietzsche (2000, p. 23) ainda provoca, "mas quem sabe hoje o que é solidão?"

> Desse isolamento doentio, do deserto desses anos de experiência, o caminho ainda é longo até aquela imensa segurança e transbordante saúde, que não pode prescindir da própria doença como meio e anzol de conhecimento, até essa liberdade *amadurecida* do espírito, que é autodomínio e disciplina do coração e que permite o acesso para maneiras de pensar múltiplas e opostas; [...]

Analisando as questões semânticas que revelam a palavra experiência, Larrosa conclui que ela *"*contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo" (LARROSA, 2015, p. 27). Desta forma, clareia-se a compreensão também das *travessias e perigos* que Marco por assim passou.

> *Com o tempo fui percebendo que garimpos eram lugares de muitos homens degredados: punguistas, assassinos foragidos da justiça e mau feitores de toda ordem, misturados, claro, a muitas pessoas de bem, muitas famílias e crianças. Fui enganado, muitas vezes, porque acreditava demais nas histórias dos outros. Nessa ingenuidade comecei a compreender as primeiras nuances do dito que me acompanharia e se apresentaria em diversos níveis de entendimento em muitas outras ocasiões ao longo de minha vida: Coração é terra que ninguém anda. Quando me despedia de Tica para voltar a São Paulo, ambos com o coração machucado, ela me proferiu o último dito. Mesmo na despedida não tive humildade de perguntar-lhe o sentido, de maneira que passei anos matutando o ditado: fazemos nosso caminho e depois o chamamos destino. Só começaria a compreender o dito na década seguinte, depois de ter casado e sido pai, passado por diversos empregos, frustações e necessidades, ter reencontrado a capoeira, o teatro e a escola, e ter conhecido o circo. Nunca pude reencontrar minha mestra, tinha plena consciência de que fora injusto com sua humildade em compartilhar de sua sabedoria.*

Entre tantas andanças que Marco trilhou, da notícia demorada – pela condição precária de informações no garimpo – da morte de seu pai por malária que motivou sua saída do norte em 1991, quando viu Tica pela última vez, até as suas aventuras como telhadista - cortando telha de cimento amianto com lixadeira –, ou como vendedor de calçados, marido de Adriana e estudos no supletivo, além de dono de barraca de praia em Praia Grande, litoral de São Paulo, muitas experiências se passaram nele.

Todo seu percurso foi sempre demarcado pelo feitio autodidata. Assim ele conseguiu tirar seu DRT[19], provando que conseguia interpretar comédia, drama, tragédia, prova teórica e fazer leitura dramática, nada tão complexa

[19] Registro profissional emitido pela Delegacia Regional de Trabalho, que regulamenta as profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões, e diz que para artistas e técnicos serem contratados como profissionais para trabalhar em TV, cinema, teatro, publicidade, shows de variedades e dublagem é necessário ter o registro profissional emitido por uma DRT

quanto ter ido aventurar-se no norte; tinha então repertório para esses novos desafios. Desta forma seguiu como artista profissional, participando de festivais e *fazendo teatro com* grupo de adultos.

Marco retornou para Mogi das Cruzes depois de anos, podendo atuar agora como professor de teatro. Ele ainda não tinha se formado na escola. *Consegui me formar no ensino médio, por conta dessas andanças todas, aos trinta anos, mas já era professor de teatro desde os vinte e cinco.*

> *A partir desse momento, não atuei ainda como professor, acabei indo fazer teatro com um grupo e, na Praia Grande, enjoei da praia. No inverno lá, não tinha nada pra fazer, nossa barraca não dava dinheiro, a droga era muito pesada pela proximidade do porto, então morria muita gente também. Voltei pra Mogi com ela, aí qual a profissão que eu tinha? Ser professor de teatro, mas não tinha me formado no ensino médio ainda. Voltei para o ensino médio conseguindo me formar, parando, fazendo, parando e fazendo, aos trinta anos, mas já era professor de teatro desde os vinte e cinco, só que eu dava aula para adultos. Eu fazia uns cartazes, "Curso de Teatro" e alugava uns espaços, ou pegava um espaço na academia de capoeira, também treinava capoeira desde 91. Aí, então, meu mestre de capoeira emprestava a academia em dia de sábado para mim, pagava uma parte para ele e dava meu curso de teatro lá. Para uns dez quinze adultos. Daí para eu ser educador, começou em 2000. Em 1999 eu me formei no ensino médio, só que olha que interessante, a diretora chegou pra mim e disse: "Marco Antônio, você está com o pensamento de fazer faculdade? Falei não, na minha família ninguém tinha feito ensino superior, não passava pela minha cabeça, não tinha exemplo de ninguém. Foi quando ela falou que os professores falavam muito bem de mim, que eu era muito inteligente e se eu não tinha interesse em ser professor, professor eventual, entrar no curso de letras, já podendo ser professor eventual. Dava para ganhar na época, uns R$700,00, dá pra ganhar uma grana, dá pra pagar a faculdade e ainda sobrar dinheiro. Eu topei, mas não tinha dinheiro nem pra fazer a matrícula. Eles emprestaram o dinheiro da escola pra depois ser descontado no meu primeiro salário. Ela ofereceu uma coisa muita legal pra mim, porque eu nunca pensei em fazer um curso superior. Nesse interim entre eu me formar na escola e eu começar na faculdade, um dia no trem eu recebi esses jornaizinhos que distribuem nos vagões e li lá: "Precisa-se de professor de teatro, de circo, de capoeira, tal, tal" para uma ONG. Peguei e mandei uma proposta com meu currículo. De repente chegou uma carta para mim, já tinha até esquecido, me convocando pra entrevista, dinâmica de grupo. Eu fui e fui selecionado e o salário era muito maior do que de professor lá em Mogi. E era com carteira assinada, nunca tinha tido carteira assinada. Aí minha mulher falou para eu ir para esse, porque tinha*

> *vale refeição, tinha vale transporte, tinha convênio médico para mim e para minhas filhas. Até aí eu já estava com minha segunda filha também, que nasceu em 1996. Peguei e devolvi o dinheiro para a diretora, não vou vim ser professor, passei o lugar para um outro colega do supletivo, um senhor amigo meu, ele ficou muito feliz. E aí eu fui trabalhar nesse lugar chamado "Instituto Criança Cidadã". A mulher me escolheu porque, eu acho, porque eu era professor de teatro, e trabalhei em circo em Santos. A mulher que me contratou disse que ela queria um professor de teatro com toda essa pegada. Só que ela queria também o palhaço. Mas até então eu tinha só passado de leve passado pelo palhaço. Eu era ator né! Fui fazer um curso de teatro com Antunes Filho, no CPT e lá eu aprendi o que é realmente a arte, que até então… Tinha feito teste para a rede globo duas vezes. Com o Antunes eu tive a ideia da função social da arte, a arte como transformadora da gente e a arte como transformadora do outro.*

Marco deixa claro sua profunda relação com o experimentar. Pelo seu atuar e fazer-se na vida, pelos seus percursos trilhados e afetados, Marco Antônio foi se formando Marco Guerra. Foi experimentando-se em diversas situações, provando-se em muitos contextos diferentes. Foi preenchendo sua bagagem existencial, sem nenhuma pretensão de que iria usá-la um dia, mas, por acaso, os caminhos o levaram a usar todo esse vasto repertório vivenciado. Esse aprender com a vida, como a de um eterno *flaneur*, como o viajante errante que não planeja seu futuro. Atravessou, percorreu, testemunhou. Em narrativa temos apenas leves sabores do que foram tais travessias. Larrosa, ainda divagando sobre a palavra experiência tece aproximações com o vivenciado de Marco.

> A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigoso. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. (LARROSA, 2015, p. 26)

Novamente o *amor fati* torna-se visível. Mesmo sem saber ou projetar seu destino, Marco, em sua narrativa, mostra-se compreensivo como cada evento foi importante para seu processo em tornar-se educador. Caminhos tortuosos que contemplam a dimensão dionisíaca. Mesmo não dizendo, na forma como descreve as etapas dos itinerários percorridos, tem-se a nitidez de que cada instante foi crucial para seu desenvolvimento como ser, atestando

seu ser-processualidade, autopoético. Marco nunca apresentou algum tipo de garantia em sua fala. Tornou-se *corpo-de-sonho*, tornou-se educador.

5- PERCEPÇÕES FINAIS

Olá, Árvore Sagrada da Vida,
Raíz de cada árvore,
Obrigado por me concederes.
Olá, Povo-em-Pé,
Que me ensinarás
A fincar raízes na Terra,
Enquanto alcanço o Avô Sol.
Olá, Salgueiro, árvore do amor,
Ensina-me a me curvar,
Até formar um círculo perfeito,
Cada parente amigo.[20]

O que foi possível perceber abrindo terreno fecundo para outras investigações é que a busca pela compreensão das escolhas significativas nos itinerários formativos dos sujeitos tornando-se educadores, reveladas pelos relatos autobiográficos, perpassou, inevitavelmente, pela problemática da escuta.

Ao escutar atentamente as histórias de vidas narradas, permaneci não como neutro coadjuvante, observador estático ou indiferente, mas, sobretudo, transformei-me em cúmplice dos protagonismos, de cada ação perpetrada pelos sujeitos, reconstruindo e reinventando tais registros concomitantemente ao meu repertoriar (ECHEVERRIA, 2014).

Desta maneira, “o que esteve em jogo aqui foi o modo como o ouvinte escutou e como essas ações afetarão seu próprio futuro” (*Ibidem*, p.156). Esta união afetiva percebida entre as narrações e a minha própria escuta como pesquisador, propiciadora do interpretar, é como a “fusão de horizontes”, pontuada por Hans-Georg Gadamer (GADAMER[21] *apud* ECHEVERRIA, 2014, p. 156). Todas as partes (narrador, pesquisador-ouvinte e leitor) contribuíram, então, na construção das interpretações destas jornadas dos educadores, bem

[20] Cântico difundido entre a resiliente tradição nativa da América do Norte para homenagear o “Povo-em-Pé”, as árvores sempre sagradas e suas florestas.
[21] GADAMER, H. **Truth and method**. Nueva York: Crossroad, 1984.

como cada processo de conscientização do si mesmo, pela forma acolhedora da escuta.

Posto isto, a questão colocada principalmente por Walter Benjamim acerca da diminuição da *arte de narrar* e da própria experiência na contemporaneidade tornaram-se problematizáveis, quando observamos a amplitude e a densidade significativa dos relatos autobiográficos apresentados. Apresenta-se, portanto, caminhos abertos para reconsiderar que Marcos Guerra e Ataul Garcia, esses homens-educadores-comuns, trazem em si muita experiência de vida em suas jornadas narradas, ao realizarem-se em processo, tendo, portanto, muito a compartilhar.

O mote aqui percebido, então, está sendo alocado para outra perspectiva da qual se vale inferir futuramente: que qualidade de tempo dispomos, pelas demandas da contemporaneidade, para nos abrirmos à escuta do outro?

A reivindicação de transmutação, no início deste trabalho, do pesquisador para a condição de pesquisador-herdeiro, se fez na presunção de que estas aberturas no cotidiano é que estão raras. Por isso reconhecemos a importância da escuta quando, utilizando-se do método autobiográfico, compreendeu-se que “quem decide o que vai relatar é o narrador, diante do qual o pesquisador deve se conservar tanto quanto possível, silencioso” (QUEIROZ, 2008, p. 45).

Conservar o silêncio exigido pelo método foi difícil, mas também colocaram em prática as atenções sobre o pessoal ato de escutar. Fez com que a ação de coletar os relatos autobiográficos fosse experimentada, como uma forma de conscientização dessa tarefa, aparentemente, rara nos dias atuais: sentar e realmente escutar o outro, contemplando o que é dito, independente da segurança trazida pelo gravador. Apresentou-se, assim, o escutar e não um simplesmente ouvir.

> O que temos sustentado até agora é que o fenômeno do escutar surge quando, a partir de nossa capacidade biológica de ouvir sons, somos também capazes de remeter esses sons a um domínio consensual no que, para uma comunidade determinada, eles vêm-se iluminados de sentidos (ECHEVERRIA, 2008, p.157).

Compreendi, alinhando-me à Agambem (2008), o contexto e a condição em que o texto *O narrador* de Benjamim fora escrito e que permitem reflexões de que antes tínhamos mais experiências do que atualmente. Porém, afasto-me na perspectiva de que as experiências continuam existindo atualmente, como explicitados nos relatos; vivemos, no entanto, tempos de muitas distrações (popularização da internet, redes sociais, programas televisivos, relações de consumo, *fast-food*, entre outros) que interferem demasiadamente na percepção das experiências que nos atravessam, bem como sobre o processo de conscientização de nossos percursos, como também pontuou Agambem.

> Porém, hoje nós sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária e, que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. (*Ibidem*, p.22)

Mesmo com as considerações do filósofo italiano, é preciso lembrar que são também generalizações. Mesmo na cidade grande, muitas coisas acontecem de forma muito diferentes para uns e para outros. Esta singularidade na percepção dos eventos é que também se buscou evidenciar pelas narrativas relatadas. Agambem se alinha a nossa compreensão da problematização acerca da perda da experiência quando critica Benjamim e toda a sua geração.

> Por isso, se a sua condição é, objetivamente, terrível, jamais se viu, porém um espetáculo mais repugnante do que uma geração de adultos que, após haver destruído até a última possibilidade de experiência autêntica, lança a sua miséria em face a uma juventude que não é mais capaz de experiência (*Ibidem*, p. 24)

Vale a pena perguntar se as experiências na contemporaneidade estão perdidas ou ao contrário, se talvez elas estejam pouco valorizadas*, "*assim é inegável que a vida experimentada no mundo moderno não é igual a que se experimentou ao longo da tradição" (ALMEIDA, 2015, p. 153). Desta forma, contrariando Benjamim, Marco Guerra e Ataul Garcia foram narradores também estando "presentes em nós, em sua atualidade viva" (BENJAMIM, 1988, p. 197).

Outras discussões que podemos inferir relacionam-se ao modo como cada educador relatou e afirmou sua trajetória. Percebi tanto em Marco Guerra

quanto em Ataul Garcia a vontade de tornarem-se aqueles que são, sendo "únicos, incomparáveis, legisladores de si mesmo, criadores de si mesmo" (NIEZTSCHE, 1987a, p.164). Ao longo de sua narrativa, assumiram que a postura de "melhores aprendizes e descobridores de tudo o que é legal e necessário em seus mundos" (*Ibidem*, p. 164), afirmando deste modo os percursos, cada um de sua maneira.

Observando os trechos autobiografados em contraponto com o pessoal exercício memorial, percebi também, como sugere Larrosa (2004, p. 65), o paradoxo do "tornar-se o que se é", já que não descrevermos nenhum processo "que conduz a um resultado, ao 'que se é'". Cada itinerário formativo revelou a singularidade de cada processo transformador e significativo para cada um deles. Por outro lado, segundo o filósofo espanhol, esse estado do "que se é" alinha-se à complexidade da multiplicidade, "da singularidade múltipla que é a obra-de-arte", fazendo com que, nestas singularidades de cada jornada, tais relatos autobiográficos apresentados, sejam considerados obras-de-arte, já que "isso que somos e que temos que chegar a ser está claramente do lado da invenção" (*Ibidem*, p. 66).

> Uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência ou, melhor, da experimentação. (LARROSA, 2004, p. 66)

Cada narrativa apresentada mostrou as invenções e reinvenções de sujeitos sempre em constantes processos e que assumiram as irrealidades de suas próprias representações, já que "o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal" (*Ibidem*, p. 67).

Nota-se também evidenciadas as escolhas de Marco e Ataul, conscientes ou não, em seus processos educativos autoformativos. Portanto, convivendo com o outro, se transformaram "espontaneamente, de maneira que seus modos de viver fizeram-se progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência" (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2002, p. 153)

> A educação é, portanto, exercício da escolha, trajetividade que se inscreve na vida e a escreve, por meio das ações, emoções, imagens, símbolos, obras, sentidos etc. Nessa perspectiva

> antropológica, o homem é uma trajetória, projeta seu mundo, narra a si mesmo. E nessa narrativa escolhe o sentido simbólico de sua existência, inscreve-se no mundo por meio do trajeto antropológico, das escolhas que faz entre sua subjetividade e as intimações do mundo objetivo. (*Ibidem*, p. 153-154)

Percebendo, assim, a urgência na compreensão da arte-educação “na prática incorporada às atividades do cotidiano, na criação artística individual e coletiva dos educandos” (*Ibidem*, p. 152), como esses sujeitos-educadores, compreendidos em processualidade, permanecem impactando o cotidiano escolar?

BIBLIOGRAFIA

ABRAHÃO, M. H. **(Auto)Biográfico, um método possível de pesquisa?** In: PASSEGGI,M.; SOUZA, E.; VICENTINI,P. (Orgs.). Pesquisa (auto)biográfica – narrativas de si e formação. Curitiba: Ed. CRV, 2013.

ACCIOLY SILVA, D. **Repressão política, resistência e memória social: Um estudo de caso.** In: WHITAKER, D.; VELOSO, T.M. (Orgs.). Oralidade e subjetividade – os meandros infinitos da memória. Campina Grande: EDUEP, 2005.

AGAMBEM, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2008.

ALMEIDA, J. P. **Friedrich Nietzsche: a justificação estética da existência e a reatualização do ethos da modernidade**, 2009, 103 f., Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA, M. C. **Cumplicidade, Complexidade, (Com)paixão**. In: Carvalho, E. A.; Almeida, M. C.; Coelho, N. V.; Fiedler-Ferrara, N.; Morin, E. Ética, solidariedade e complexidade. São Paulo: Palas Athena, 1998.

ALMEIDA, R. **O Trágico em Machado de Assis: uma pedagogia da escolha**. In: FERREIRA-SANTOS, M; GOMES, E. (Orgs.). Educação & Religiosidade: imaginários da diferença. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010, p. 185-215.

_____. Considerações sobre as bases de uma filosofia trágica. In: **Revista Diálogos Interdisciplinares**. Vol.2, n. 3, p.52-63, 2013.

_____. **o mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha**, 2015, 204 f., Tese (Livre-Docência em Administração escolar e economia), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. ***Humanitas*: a educação entre as estruturas de poder e a potência existencial**. In: ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. Antropolíticas da educação. 2.ed. São Paulo: Képos, 2014.

ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M.; WILLMS, E. A pesquisa como jornada interpretativa: uma leitura metafórica do filme “A lenda do pianista do mar”. In: **Quipus – Revista Científica de Comunicação e Artes e Educação**. Natal, ano III, n.1, 2014.

APOLINARIO, J. A. F. O sentido do trágico e a efetividade do criar para além: Nietzsche e a plasmação dionisíaca. In: **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche**. Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 2008.

ARAÚJO, A.; TEIXEIRA, M. C. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário**. In: Revista Letras de hoje. Porto Alegre, v.4, n.4, p.7-13. 2009.

ARFUR, L. **O espaço biográfico – Dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**. In: Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOSI, E. **Memória e Sociedade – Lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. QUEIROZ, 1979.

BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, J.; FERREIRA, M (Coord.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BRAZIL, L. G. Do “conhece-te a ti mesmo” ao “torna-te o que tu és”: Nietzsche contra Sócrates em Ecce Homo. In: **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 2, 2012.

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, 2002.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1997.

CARVALHO, A. et al. **Aprendendo metodologia científica**. São Paulo: Nome da Rosa Editora, 2001.

CARVALHO, E. A. Edgar Morin, a dialogia de um Sapiens-demens. In: **Revista Margem**, São Paulo, n˚16, p.167-170, 2002.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o Homem – Introdução a uma filosofia da cultura humana.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COSTA, C. **Identidade narrativa**. In: _____. Sociologia – Questões da atualidade. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Porto: Rés-Editora, p.19, 2001.

DOSSE, F. **A história à prova do tempo – Da história em migalhas ao resgate dos sentidos**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DOWBOR, F. **Sobre o aprender a escutar**. In: CARVALHO, S.; LUPPI, D. (Orgs.). Quem educa marca o corpo do outro. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ECHEVERRIA, R. **Ontología del linguaje**. Buenos Aires: J.C. Saéz Editor, 2014.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. **Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: Képos, 2012.

FERREIRA-SANTOS, M. **Uma perlaboração do sujeito: subjetividade, arte &pessoa**. In: MANZINI-COVRE, M. Mudança de sentido, sujeitos e cidadania. São Paulo: Expressão e Arte, 2007.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FONSECA, E. A. **O Corpo-de-sonho – Arte e Psicanálise**. São Paulo: Annablume, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIACOIA JUNIOR, O. **Os Labirintos da alma**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

GUSDORF, G. **Professores para quê? – Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KAUFMANN, J. **A entrevista compreensiva – Um guia para pesquisa de campo.** Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LANG, A. B. S. G.; CAMPOS, M. C. S. S.; DEMARTINI, Z. B. S. **História oral, sociologia e pesquisa: a abordagem do CERU**. In: CAMPOS, M.; DEMARTINI, Z.; LANG, A. A pesquisa social, antiga tradição do CERU. São Paulo: Humanitas, 2010.

LARROSA, J. **Nietzsche e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Ensaios eróticos– Experiência e paixão**. In: Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

_____. **Tremores – Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

LEMINSKI, P. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

LIBERATI, J. La objetividad entre paréntesis: A propósito de Humberto Maturana. In: **Utopía y Praxis Latinoamericana. Maracaibo: Revista Internacional de Filosofia Iberoamericana y Teoria Social**. Ano 12, n.38, p. 121-125, 2007.

LOBO, E.; GIACÓIA JUNIOR, O. **O impacto de Nietzsche no século XX - Balanço do século XX – Paradigmas do século XXI**. In: Cultura marcas

[Filme-vídeo] Produção de Eliana Lobo. São Paulo, CPFL energia e TV Cultura, sem ano. 1 dvd, 50 min. color.son, 2009.

LOPES, E. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2007.

MATURANA, H. **De máquinas e seres vivos, autopoiese: a organização do vivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MEMEL-FOTE, H. **O Outro e o Mesmo**. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Org.). A intolerância: foro internacional sobre a intolerância. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 46-51.

MIRAUX, J.P. **La autobiografia: las escrituras del yo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visíon, 2005.

MORIN, E. **Complexidade e Transdisciplinaridade** – A reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 2000.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E.; MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. **Educar na era planetária – O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (orgs.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**. São Paulo: ed. Hemus, 1986.

_____. **Assim falou Zaratustra**. In: Nietzsche – Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Gaia Ciência**. **In: Nietzsche – Volume I**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Ecce homo. In: Nietzsche – Volume II**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **Considerações extemporâneas. In: Nietzsche – Volume II**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **Ecce homo - Como alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **A Filosofia na era trágica dos gregos**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2013.

NOVOA, A. **Histórias de vida: perspectivas metodológicas**. In: NOVOA, A. (org.) Vida de professores. Porto: Porto editora, 2000.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PRETI, D. **A sociolinguística e o fenômeno da diversidade na língua de um grupo social.** In: PRETI, D. Sociolinguística – os níveis da fala. São Paulo: Edusp, 1994.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.

_____. **O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões**. In: LUCENA, C.; CAMPOS, M.C., DEMARTINI, Z. (Orgs.) Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: CERU, 2008.

ROSSET, C. A **Lógica do pior: elementos para uma filosofia trágica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

SANTOS, M. **Memória coletiva & Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

SCHOPENHAUER, A. **Parerga e Paralipomena**. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores).

SOBREIRA, H, G. **A Formação de professores no Brasil: de 1996 a 2006**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

SOUZA SANTOS, B. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência Pós-moderna.** São Paulo: Revista Estudos Avançados, USP, 2 (2), p.44-71, 1998.

VIESENTENEIR, J.L. **O problema da intencionalidade na fórmula "como alguém se torna o que se é" de Nietzsche**. In: Revista *Dissertatio*, (31), p.97-117, 2010.

WHITAKER, D. C. **Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida: questões metodológicas**. In: WHITAKER, D.; VELOSO, T.M. (Orgs.). Oralidade e subjetividade – os meandros infinitos da memória. Campina Grande: EDUEP, 2005.