

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PATRIMÔNIO CULTURAL E SOCIEDADE  
- PPGPCS

NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE: BOLSISTAS DO PIBID EM  
HISTÓRIA E SUAS IDENTIFICAÇÕES COM OS DIREITOS HUMANOS

FELIPE RODRIGUES DA SILVA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. RAQUEL ALS VENERA

JOINVILLE – SC

2023

FELIPE RODRIGUES DA SILVA

NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE: BOLSISTAS DO PIBID EM  
HISTÓRIA E SUAS IDENTIFICAÇÕES COM OS DIREITOS HUMANOS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville (Univille) como requisito parcial para a obtenção de grau de doutor em Patrimônio Cultural e Sociedade, sob a orientação da professora doutora Raquel ALS Venera.

Joinville-SC

2023

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S586n Silva, Felipe Rodrigues da  
Narrativas de vida e formação docente: bolsistas do PIBID em história e suas identificações com direitos humanos / Felipe Rodrigues da Silva; orientadora Dra. Raquel A. L. S. Venera. – Joinville: Univille, 2023.

282 f.: il.

Tese (Doutorado em Patrimônio Cultural e Sociedade – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores - Formação. 2. História – Estudo e ensino. 3. Direitos humanos. 4. Patrimônio cultural. I. Venera, Raquel A. L. S. (orient.). II. Título.

CDD 370.7

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

**Termo de Aprovação**

“Narrativas de Vida e Formação Docente: Bolsistas do PIBID em História e suas Identificações com os Direitos Humanos”

por

Felipe Rodrigues da Silva

**Banca Examinadora:**

Profª. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera  
Orientadora (UNIVILLE)

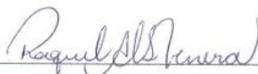
Profª. Dra. Juliana Alves de Andrade  
(UFRPE)

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha  
(UFSM)

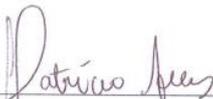
Prof. Dr. Fernando Cesar Sossai  
(UNIVILLE)

Profª. Dra. Luana de Carvalho Silva Gusso  
(UNIVILLE)

Tese julgada para a obtenção do título de Doutor em Patrimônio Cultural e Sociedade, área de concentração Patrimônio Cultural, Identidade e Cidadania e aprovado em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade.



Profª. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera  
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Patrícia de Oliveira Areas  
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade

Joinville, 27 de fevereiro de 2023.

Dedico esta tese ao meu filho, Bruno, que não estava aqui desde o início da viagem, mas chegou para trazer o mapa do caminho. Com sua chegada, o meu “caminho para si” se tornou repleto de beleza e amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Como toda produção de conhecimento, este trabalho é coletivo. Há, por isso, muitas pessoas a quem agradecer. A primeira delas é minha esposa, Sarah. Sem seu apoio, companheirismo e amor, nada disso seria possível. Foram dezenas as ocasiões em que eu deveria estar com meu filho, mas estive debruçado sobre estas páginas — e você estava lá, cumprindo o seu e o meu papel, como acontece agora, no exato momento em que escrevo estes agradecimentos. Obrigado por ser a minha grande história de amor!

Agradeço ao meu filho, Bruno, pela inspiração, amor e beleza que trouxe às nossas vidas. Apesar da dificuldade de fazer dois cursos ao mesmo tempo — este aqui, acadêmico, e o difícil curso de aprender a ser pai, na prática, na marra e aos trancos e barrancos. Parece que sem você aqui nada disso faria sentido. Escrevi sobre direitos e dignidade pensando no seu presente e futuro. E estarei sempre aqui para lutar, ensinar e aprender contigo. Obrigado, meu neneco!

A gratidão se estende aos familiares: minha mãe, Cida, meu pai, César, meu irmão, Thiago, minha irmã, Caroline, e minha sogra, Roseli. Vocês são a base de tudo, da criação ao sustento por décadas, do estímulo à dedicação aos estudos e das inúmeras vezes que ajudaram cuidando do Bruno para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa.

Também agradeço de coração aos participantes da pesquisa: Hermione, César, Fred, Pite, Mufasa, Paulistano, Lutero, Luna e H. Sua generosidade em doar tempo e narrativas de vida foi fundamental para que este trabalho existisse. Muito obrigado!

Sou grato à Universidade da Região de Joinville e ao Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade pela oportunidade de formação e acolhimento. Entre graduação, mestrado e doutorado, são mais de dez anos me formando nesta universidade. Sou grato e feliz por me sentir em casa dentro dela. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela manutenção da bolsa de estudos por quatro anos, mesmo em contexto de pandemia e de corte de verbas.

Agradeço aos professores do programa e aos colegas de turma. Sua contribuição para minha formação foi incomensurável! Espero conseguir multiplicar o que aprendi com vocês. Agradeço em especial os professores da banca, Juliana Alves de Andrade, Luana de Carvalho Silva Gusso, Fernando César Sossai e Jorge Luiz da Cunha. Com sua competente e sensível ajuda, nosso trabalho de fato se qualificou, ampliou e desenvolveu novos sentidos.

Devo gratidão eterna, finalmente, à professora Raquel ALS Venera. Entre mestrado e doutorado, são sete anos de parceria e mais de dez anos de amizade. Você é um dos principais motivos de eu ter escolhido o programa, pois é fonte de conhecimento inesgotável e de sensibilidade ímpar para compreender as necessidades dos orientandos. É um privilégio conhecer alguém tão inteligente quanto você. Muito obrigado!

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo central compreender, nas narrativas de vida dos estudantes em formação, como suas subjetividades são construídas sensíveis aos direitos humanos e intenta responder como as narrativas de vida dos estudantes de História evidenciam construções subjetivas de sensibilidade aos Direitos Humanos, além de entender como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, enquanto experiência de formação e de vida, é percebido como oportunidade de construção de vivências específicas e de sentidos compartilhados de direitos humanos na relação com a educação básica e ainda, compreender em que medida a relação narrativa-escuta desenvolvida por meio do ateliê (auto)biográfico se faz ferramenta de formação para os direitos humanos e de cidadania no campo do patrimônio. A pesquisa é parte dos esforços teóricos e metodológicos do grupo de pesquisas Subjetividades e (Auto)biografias que, por sua vez, se insere na linha de pesquisa Patrimônio, Memória e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Os participantes da investigação são estudantes de Licenciatura em História da UNIVILLE que participam ou participaram do PIBID e foram convidados a narrar as suas vidas, com foco nas experiências formativas relacionadas aos direitos humanos e aos processos de (auto)formação. As narrações se desenvolveram por meio uma metodologia que denominamos Ateliês (Auto)biográficos, inspirados nas experiências de Pesquisa-Formação sistematizadas pelas pesquisadoras francesas Christine Delory-Momberger (2014) e Marie-Christine Josso (2010). As compreensões do acervo empírico de pesquisa são conduzidas por reflexões sobre memória, identidade e processos de subjetividades tendo como referências principais Michel Foucault (1996 e 2006) e Paul Ricoeur (2010). As discussões de direitos humanos e de patrimônio cultural se pautam nas epistemologias do sul, na perspectiva de vislumbrar outras possibilidades de entendimentos sobre direitos humanos e patrimônio cultural e de defender o que entendemos como patrimônios (em) comum a partir dos processos de escuta dos ateliês (auto)biográficos.

**Palavras-chave:** Patrimônio (em) comum; Direitos Humanos; Ateliê (auto)biográfico; Formação Docente; Ensino de História.

# NARRATIVES OF LIFE AND TEACHER EDUCATION: PIBID FELLOWS IN HISTORY AND THEIR IDENTIFICATIONS WITH HUMAN RIGHTS

## ABSTRACT

This thesis aims to understand, in the life narratives of students in formation, how their subjectivities are constructed sensitive to human rights and aims to respond how the life narratives of history students evidence subjective constructions of sensitivity to human rights, besides understanding how the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships - PIBID, as an experience of formation and life, it is perceived as an opportunity to build specific experiences and shared meanings of human rights in the relationship with basic education and also to understand to what extent the narrative-listening relationship developed through the (auto)biographical studio is a training tool for human rights and citizenship in the field of heritage. The research is part of the theoretical and methodological efforts of the research group Subjectivities and (Auto)biographies, which, in turn, is part of the research line Heritage, Memory and Language of the Graduate Program in Cultural Heritage and Society of the University of the Joinville Region - UNIVILLE. The research participants are UNIVILLE History Degree students who participated in or participated in PIBID and were invited to narrate their lives, focusing on training experiences related to human rights and (self)training processes. The narrations were developed through a methodology that we call Biographical Workshops, inspired by the Research-Formation experiences systematized by the French researchers Christine Delory-Momberger (2014) and Marie-Christine Josso (2010). The understandings of the empirical collection of research are conducted by reflections on memory, identity and processes of subjectivities having as main references Michel Foucault (1996 and 2006) and Paul Ricoeur (2010). The discussions of human rights and cultural heritage are based on the epistemologies of the South, in the perspective of envisioning other possibilities of understandings about human rights and cultural heritage and defending what we understand as common heritage (in) from the processes of listening to the (auto)biographical workshops.

**Keywords:** Common heritage; human rights; Studio (auto)biographical; memory; identity.

# NARRATIVAS DE VIDA Y FORMACIÓN DOCENTE: BECARIOS PIBID EN HISTORIA Y SUS IDENTIFICACIONES CON LOS DERECHOS HUMANOS

## RESUMÉN

Esta tesis tiene como principal objetivo comprender, en las narrativas de vida de los estudiantes en formación, cómo se construyen sus subjetividades sensibles a los derechos humanos y trata de responder cómo las narrativas de vida de los estudiantes de Historia muestran construcciones subjetivas de sensibilidad a los Derechos Humanos, además comprender cómo el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia - PIBID, como experiencia formativa y de vida, es percibido como una oportunidad para construir experiencias específicas y sentidos compartidos de los derechos humanos en relación a la educación básica y también, comprender en qué medida la narrativa -La relación de escucha desarrollada a través del estudio (auto)biográfico se convierte en una herramienta de formación para los derechos humanos y la ciudadanía en el campo del patrimonio. La investigación se enmarca en los esfuerzos teóricos y metodológicos del grupo de investigación Subjetividades y (Auto)biografías, que a su vez forma parte de la línea de investigación Patrimonio, Memoria y Lenguaje del Programa de Posgrado en Patrimonio Cultural y Sociedad de la Universidad de Región de Joinville - UNIVILLE. Los participantes de la investigación son estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UNIVILLE que participan o participaron del PIBID y fueron invitados a narrar sus vidas, centrándose en experiencias formativas relacionadas con los derechos humanos y procesos de (auto)formación. Las narraciones se desarrollaron a través de una metodología que denominamos Talleres (Auto)biográficos, inspirada en las experiencias de Investigación-Formación sistematizadas por las investigadoras francesas Christine Delory-Momberger (2014) y Marie-Christine Josso (2010). Las comprensiones del acervo de investigaciones empíricas están guiadas por reflexiones sobre los procesos de memoria, identidad y subjetividad, teniendo como referentes principales a Michel Foucault (1996 y 2006) y Paul Ricoeur (2010). Las discusiones sobre derechos humanos y patrimonio cultural se basan en epistemologías del sur, con miras a vislumbrar otras posibilidades para comprender los derechos humanos y el patrimonio cultural y defender lo que entendemos como (in)patrimonio común a partir de los procesos de escucha de los talleres (auto)biográficos.

**Palabras clave:** Patrimonio común; Derechos humanos; Estudio (auto)biográfico; Formación del profesorado; Enseñanza de la historia.

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DO CONTRATO BIOGRÁFICO .....	281
--	-----

Ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que a viagem e o viajante são apenas um (JOSSO, 2010, p. 84).

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 PATRIMÔNIO (EM) COMUM DA HUMANIDADE: UMA DISCUSSÃO EM CONSTRUÇÃO</b> .....	50
<b>2.1 Memória, direitos humanos e patrimônio</b> .....	50
<b>2.2 Patrimônio (em) comum da humanidade: uma construção coletiva</b> .....	61
2.2.1 O Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias: construções coletivas a favor do patrimônio (em) comum da humanidade .....	61
2.2.2 A escuta como patrimônio (em) comum da humanidade .....	71
2.2.3 Patrimônio cultural: uma trajetória histórica.....	82
<b>2.3 Direitos humanos e patrimônio (em) comum: potencialidades do ateliê (auto)biográfico</b> .....	97
2.3.1 Educação em e para os direitos humanos no Brasil .....	105
2.3.2 Ensino de História, currículo e direitos humanos no Brasil.....	114
2.3.3 O ateliê (auto)biográfico como potência de formação para os direitos humanos .....	119
<b>2.4 Ferramentas teóricas de compreensão do acervo empírico</b> .....	133
<b>3 A PESQUISA-FORMAÇÃO E O ATELIÊ (AUTO)BIOGRÁFICO COMO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS</b> .....	138
<b>3.1 Uma trajetória histórica da pesquisa (auto)biográfica</b> .....	138
<b>3.2 Pressupostos teóricos da pesquisa-formação</b> .....	147
<b>3.3 O ateliê (auto)biográfico de pesquisa-formação como ferramenta metodológica</b> .....	152
<b>3.4 O ateliê remoto piloto: uma pesquisa durante a pandemia</b> .....	158
<b>4 OS ATELIÊS E AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: (AUTO)REFLEXÕES E SUBJETIVIDADES</b> .....	168
<b>4.1 Contratos (auto)biográficos</b> .....	169

<b>4.2 Primeira escrita .....</b>	<b>174</b>
<b>4.3 Primeiros exercícios de narração e escuta.....</b>	<b>178</b>
<b>4.4 Segunda escrita.....</b>	<b>184</b>
<b>4.5 Segundo exercício de narração e escuta .....</b>	<b>186</b>
<b>4.6 Reflexões finais dos ateliês.....</b>	<b>191</b>
<b>5    COMPREENSÕES    DAS    NARRATIVAS    (AUTO)BIOGRÁFICAS: POSSIBILIDADES    TEÓRICAS    A    PARTIR    DAS    REFLEXÕES    SOBRE SUBJETIVIDADE.....</b>	<b>195</b>
<b>5.1 (Auto)formação e reflexividades nas narrativas (auto)biográficas.....</b>	<b>196</b>
<b>5.2 Sensibilidades aos direitos humanos nas narrativas (auto)biográficas ....</b>	<b>216</b>
<b>5.3 Escuta, reflexividade e patrimônio (em) comum nas narrativas (auto)biográficas .....</b>	<b>235</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>259</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>268</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>283</b>

## INTRODUÇÃO

A proposta desta tese pressupõe interfaces entre pesquisa-formação, ensino de História, patrimônio cultural, direitos humanos e processos de subjetividades. A pesquisa-formação é uma aposta metodológica, enquanto o ensino de História e os direitos humanos dizem respeito ao recorte temático e de sujeitos da pesquisa. Os processos de subjetividades, por sua vez, referem-se ao conceito que vai funcionar como ferramenta teórica de compreensão do acervo empírico construído com a pesquisa-formação. Já o patrimônio cultural é, a princípio, o ponto de chegada que se refere à defesa de perspectiva do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville (Univille).

No entanto, é preciso frisar que o patrimônio cultural é também um ponto de travessia epistemológica, ou seja, a pesquisa-formação, o ensino de História, os direitos humanos e os processos de subjetivação não serão tratados como são em cada campo específico. Aqui, serão atravessados pela perspectiva do patrimônio cultural. Isso significa dizer que decisões como heranças culturais, bens que perpetuam no tempo e memórias que devem ou não ser preservadas são tomadas neste trabalho como lócus teórico. Patrimônio cultural não é um tema para esta tese, mas, sim, um lugar teórico ou um esquema de pensamento que surge a partir dos arranjos de tempos — passado, presente e futuro engendrados no presente.

É necessário frisar também que não se trata de evocar teorias do patrimônio, mas propor a ideia de patrimônio cultural como uma teoria. Tampouco se trata de desconsiderar a história do campo: antes e sobretudo, visa a valorizá-la ao entender que escolhas sobre o que se deve perpetuar no tempo, para quem, para quê e quando, além do que deve ser subjetivado em processos educativos, são políticas e epistemológicas.

Nesta introdução, buscamos apresentar tais interfaces e como o problema da tese está nelas. Antes disso, no entanto, são importantes dois esclarecimentos de escrita. A primeira elucidação diz respeito aos termos utilizados para nos referirmos às pessoas que colaboraram com a pesquisa. No universo da pesquisa com seres humanos, é comum a utilização de sentenças como “sujeitos da pesquisa” ou

“participantes da investigação”, por exemplo. Em alguns momentos também recorreremos a esses vocábulos como opções de escrita, a fim de evitar repetições de palavras. No entanto, priorizamos as expressões “atores”, “autores”, “autores-contadores”, “autores-escritores”, “atores-ouvintes” e até “personagens”, que, inspirados em Marie Christine Josso (2010), consideramos que expressam melhor o caráter ativo e criativo de uma participação em uma pesquisa-formação.

Além disso, estamos considerando os diferentes papéis que cada enunciador exerce nos variados momentos que a metodologia proporciona. Em síntese, nas fases de um ateliê de pesquisa-formação, há momentos de escrita, socialização, narração e escuta e, para cada um deles, um tipo de participação ativa diferente. Nesse sentido, refletimos que as expressões citadas acima condizem melhor com o nível de cumplicidade e de generosidade unilateral que a metodologia promove.

O segundo esclarecimento parte da necessidade de assumir uma postura política-epistemológica de escrita nesta tese. Entendemos que uma tese de doutorado é um espaço de autoria em que existem, em várias medidas, produções originais que partem dos esforços de um pesquisador. No entanto, consideramos que, por maiores que sejam os méritos do autor, a produção não existiria sem um coletivo. Há, por assim dizer, muitas coautorias nesta pesquisa. Em primeira instância, o coletivo é uma dupla — pesquisador e orientadora — e este fato já seria suficiente para justificar a escolha da escrita em primeira pessoa do plural. Afinal, sem o apoio e a ajuda da orientadora, esta pesquisa materializada em tese não existiria.

Mas nosso coletivo não é “apenas” uma dupla. Esta investigação integra algo maior, que é o Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias. E tão importante quanto a motivação do pesquisador e o apoio e a experiência da orientadora é o suporte do grupo de pesquisa. É neste espaço de diálogo que compartilhamos estudos, experiências e experimentações e narramos nossas fragilidades e potencialidades, insucessos e êxitos. E é no grupo que encontramos um importante alicerce para o desenvolvimento do trabalho, tanto do ponto de vista teórico e metodológico quanto da perspectiva emocional e afetiva.

Além disso, estamos utilizando as narrativas de vida escritas e narradas dos atores da pesquisa. Nos apropriarmos dessas produções sem mencionar a relevância de suas autorias seria uma forma, no mínimo, pouco sensível de lidar com as vidas

dessas pessoas, narradas por elas durante o ateliê. É oportuno dizer ainda que essa decisão é mediada pelas produções no campo da pesquisa (auto)biográfica, que consideram as pessoas envolvidas nas narrativas de uma pesquisa como coautoras junto ao pesquisador. Assim, é com base na escolha política de valorização dessa produção em diálogo com os outros e reconhecendo que existem múltiplas subjetividades traduzidas nestas linhas por uma escrita que começa solitária e individual, contudo, se faz solidária e coletiva na trajetória do doutorado, que optamos por usar o “nós” na redação. Cumpre salientar, no entanto, que em alguns momentos do texto o “nós” cede lugar ao “eu”, sobretudo para apresentar as motivações (auto)biográficas da pesquisa, conforme indicamos nos próximos parágrafos. Ao admitir a opção política-epistemológica de escrever representando um coletivo, mas pedir licença para trazer escritas e espaços individuais, reconhecemos que esta introdução funciona também como um memorial (auto)biográfico de pesquisa e formação.

Esta tese assume a pesquisa (auto)biográfica como campo de produção de conhecimento e, como tal, não é demasiado explicar que as autorias estão imersas nos temas das interfaces temáticas propostas. Trata-se da crença de que existe uma transferência entre as experiências de vida dos pesquisadores envolvidos e os temas e problemas da pesquisa. Dizendo de outra forma, esta tese nasce de um projeto que foi um desdobramento de experiências anteriores, experiências cotidianas, por vezes banais, mas que, ao serem refletidas, possibilitaram sua existência assim como ela pode ser apresentada agora.

Eu poderia iniciar esta narrativa (auto)biográfica de várias formas, no entanto, achei por bem começar pela cerveja. Isso mesmo, pela cerveja! Afinal, compartilhar uma cerveja significa acolher e dividir uma boa conversa e boas ideias. Mas compartilhar com quem? Mesmo conhecendo-a há alguns anos, foi a primeira vez que fui convidado para “tomar uma gelada”. E a minha resposta? “Uma gelada? Falou minha língua!”. Essa cerveja é uma chave de memória para uma grande mudança na minha vida, uma mudança que eu quis e que, por sorte, consegui. É muito por conta dela, inclusive, que estou escrevendo esta tese e me desenvolvendo como um pesquisador (auto)biográfico.

No dia 18 de dezembro de 2018, após a conversa por e-mail ligeiramente resumida acima, finalmente tomamos a gelada. Naquele dia, na casa dela, dentre

muitos assuntos, conversamos sobre ideias de pesquisa. Ela, a professora Raquel ALS Venera, propôs uma ideia que fazia interfaces entre as pesquisas que vinha desenvolvendo e meus interesses envolvendo educação e ensino de História. Voltei para casa naquela noite com muitas ideias, alguns livros debaixo do braço e uma esperança boa.

Para melhor compreensão da importância desse momento, um “momento charneira” ou um divisor de águas, nas teorizações de Josso (2010), é necessário retroceder um pouco mais em 2018, quando, após três anos “apenas” trabalhando na docência, tive o interesse e a oportunidade de voltar a estudar. Meu interesse era cursar um doutorado em Educação em alguma universidade pública próxima a Joinville, onde nasci e moro. Realizei os seletivos e me matriculei em disciplinas isoladas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ambas no primeiro semestre, e da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no segundo.

Na UDESC, cursei a disciplina Seminário Teórico Avançado em Políticas Educacionais, Ensino e Formação, que me forneceu ferramentas teóricas importantes para o estudo de políticas educacionais. Na UFSC, cursei Seminário Especial de Educação para os Direitos Humanos na Cultura Digital, que me auxiliou nas discussões de referências relacionadas à educação para os direitos humanos. E na UFPR, cursei a disciplina Políticas de Currículo - Estudos da BNCC, que contribuiu para o aprofundamento de discussões e noções relacionadas às políticas de currículo nacional, no meu caso, com ênfase no currículo de História. Os conhecimentos dessas três disciplinas foram relevantes no desenvolvimento desta pesquisa.

A escolha da disciplina cursada na UFSC teve ligação com acontecimentos da minha carreira profissional que foram significativos a ponto de alimentar o desejo de tematizar esta pesquisa-formação nos direitos humanos e que aconteceram no ano anterior. Por isso, essa é uma escolha (auto)biográfica que também merece ser detalhada.

No segundo semestre de 2017, na escola da rede municipal de Joinville em que atuo como professor de História, chegou para os professores uma proposta, da Secretaria de Educação, de participarem de um projeto piloto de educação em direitos

humanos promovido pelo Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH), uma ONG com sede na cidade. Após a reunião de apresentação do projeto, prontamente um grupo de professores, no qual eu me incluo, aceitou fazer parte da experiência piloto.

A proposta era simples: estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que naquela época ainda não tinha sua versão final aprovada, e vislumbrar possibilidades de discutir direitos humanos a partir dela, preenchendo alguns formulários desenvolvidos pelo instituto promotor da ideia. A primeira reunião de trabalho foi no próprio instituto. Nela, compreendemos a proposta, discutimos e começamos a desenvolver o que nos foi solicitado.

A segunda reunião foi marcada na escola e optamos por realizá-la na sala ambiente da disciplina de História, na qual eu trabalho e cuido da ambientação. Iniciamos as atividades novamente, desta vez, inclusive, com pessoas que não faziam parte do instituto nem da escola, por uma parceria que a entidade tem com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina — algumas das quais seriam minhas colegas de turma ao estudar a disciplina isolada naquela universidade. Em certo momento das atividades, chegou à porta da sala um assessor de imprensa e um fotógrafo a serviço do setor de comunicação da Prefeitura Municipal de Joinville.

As atividades foram fotografadas, publicadas no site do órgão municipal e enviadas para um jornal de grande circulação na cidade, que, por sua vez, publicou o material em uma de suas redes sociais. Nas publicações, além de uma fotografia, havia um release e um depoimento da coordenadora do projeto. A fotografia mostrava essa coordenadora conversando com os presentes e, ao lado do quadro da sala de aula, apareciam alguns trabalhos expostos na parede, sendo um deles um tabuleiro de jogo sobre o tema Revolução Russa, construído por um grupo de estudantes, com um desenho de símbolo comunista. Além disso, a matéria explicava o projeto sobre direitos humanos, citando já no título a temática que havíamos escolhido para discussão: gênero.

A chamada da matéria no jornal anunciando discussão de gênero em escola pública e uma fotografia com um símbolo comunista na parede despertaram uma série de comentários de sujeitos e setores conservadores da cidade, com acusações —

como a de que éramos “doutrinadores” — e questionamentos acerca de nossa idoneidade profissional. A postagem foi colocada em discussão inclusive na página de um grupo político de Joinville, que se denomina liberal, mas promove perseguições a determinadas ideias e grupos. As perseguições deste grupo político, por sinal, se intensificaram com outros professores, em outras experiências e ocasiões após este episódio, gerando uma espécie de caça às bruxas por meio de “denúncias” de atuações de profissionais da educação em suas redes sociais, com direito a toda a sorte de julgamentos em forma de comentários e opiniões deferidas pelos seguidores da página.

O teor dos comentários me abalou profundamente como profissional. A minha seriedade e a minha dedicação como professor foram questionadas e ofendidas por pessoas que não me conhecem, tampouco conhecem o meu trabalho. Nos primeiros dias, a sensação era de arrependimento e de que aquilo não precisava estar acontecendo, que eu poderia desenvolver meu trabalho tranquilamente sem passar por esse tipo de situação. No entanto, com o transcorrer dos dias, a reflexão e o sentimento foram mudando. Afinal, meus colegas e eu não havíamos feito nada de errado, criminoso ou antiético e, com base nisso, comecei a pensar que a melhor maneira de responder a ataques covardes como esses era intensificar a discussão de educação para os direitos humanos. Então, a tematização nos direitos humanos é, ao mesmo tempo, (auto)biográfica e ativista, no sentido de buscar uma formação profissional me aprofundando no tema e contribuindo com a discussão. O primeiro passo nesse sentido foi a disciplina cursada na UFSC sobre educação em direitos humanos — e uma das intenções desta tese é dar continuidade a essa formação e anseio em contribuição com mais ações reflexivas e formativas sobre o tema.

É necessário ressaltar, no entanto, que não se trata unicamente de uma resposta pessoal ao fato que esclareci anteriormente. Há também uma argumentação mais ampla para o fortalecimento desta discussão, que mostra que estamos lidando com um momento político muito mais complexo do que um ou alguns fatos isolados possam explicar. Para nós, educadores de ciências humanas, essa é uma evidência clara de que a temática dos direitos humanos precisa ser fortalecida na educação básica. Precisamos de uma expertise na sala de aula que consiga trabalhar a política de currículo vigente acolhendo as questões atuais — e isso se faz também com a formação dos professores.

Por isso, esta pesquisa se interessa em compreender as formas pelas quais os estudantes de licenciatura em História desenvolvem sensibilidades subjetivas aos direitos humanos. Nesse sentido, a questão norteadora é “Como as narrativas de vida dos estudantes de História e/ou recém-formados que, durante a sua formação, foram ou são bolsistas do PIBID, evidenciam construções subjetivas de sensibilidade aos direitos humanos?”

Partimos da ideia de que essa sensibilidade não acontece de modo “natural” em cursos de História e, a despeito disso, as discussões e práticas relacionadas a lutas por justiça social, igualdade, liberdade e garantias de dignidade para todos os seres humanos são comumente presenciadas em cursos de ciências humanas, tanto em forma de ativismo em movimentos sociais e estudantis quanto na perspectiva dos conteúdos debatidos nas disciplinas e nas aulas.

Essas são algumas das maneiras pelas quais os estudantes de licenciatura em História da Univille tomam contato com discussões relacionadas a direitos humanos em sua experiência na universidade. Vale ressaltar que, em Joinville, tradicionalmente as universidades públicas federais e estaduais concentram a oferta de cursos nas áreas de exatas. As licenciaturas e bacharelados nas áreas de ciências humanas são expertise da universidade comunitária da cidade, com quase 60 anos de existência, a Univille. Muito recentemente, com a ampliação dos cursos de educação à distância, outras instituições de ensino superior têm oferecido esse nicho no mercado. E o tratamento com esse nome não é sem intenções, pois a formação em ciências humanas passou a ser tratada como um nicho do mercado educacional — por isso a intenção desta tese em recortar a formação de licenciatura em História na Univille. Além de ser (auto)biográfica, tem a ver com um espaço acadêmico onde ainda existem experiências formativas em centros acadêmicos, coletivos, espaços de debates, liberdade para os ativismos e movimentos sociais, aulas presenciais, pesquisa e extensão universitária.

Se compreendemos que a sensibilidade aos direitos humanos nos estudantes de licenciatura em História é construída socialmente, a pesquisa-formação, por meio do ateliê (auto)biográfico, que será discutido e detalhado no terceiro capítulo, oferece interfaces proveitosas de diálogo entre o interesse pelos direitos humanos e as narrativas de vida desses atores. No mesmo sentido, os estudos dos processos de subjetividades expressos nas narrativas de vida desses atores, compostos em acervo

por meio do ateliê (auto)biográfico, representam um campo de diálogo significativo — e esse diálogo de captação de sensibilidades acontece primordialmente através da valorização da escuta como ferramenta fundamental das relações humanas. Nesse contexto, o ateliê pode ser pensado como um instrumento de efetivação das memórias como direitos humanos.

Ao estudar os documentos produzidos pelo Estado brasileiro sobre educação em direitos humanos, entendemos que os subsídios legais e conceituais parecem bastante avançados no contexto do país, mas estamos vivendo tempos em que, para grupos como o Escola sem Partido, que tem tomado espaço nos debates sobre educação e currículo, os professores figuram como o principal problema da educação, em especial aqueles que lidam com temáticas de ciências humanas e sociais, sob a alegação de que estão “doutrinando ideologicamente” os estudantes. Para além de um profundo desconhecimento de conceitos, como doutrina e ideologia, e da própria realidade escolar na educação básica pública, esse tipo de ataque é perigoso no sentido de censurar e frear os avanços teóricos, conceituais e políticos que foram construídos a duras penas nas últimas décadas.

Este panorama soma-se ao fato de que, no ensino fundamental, a disciplina de História tem uma proeminência nas discussões de direitos humanos, visto que, no contexto da educação pública catarinense, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, por exemplo, só fazem parte do currículo do ensino médio. As temáticas de direitos humanos, no entanto, não necessariamente aparecem com essa denominação — elas podem aparecer nas estratégias didáticas e temas do currículo de forma difusa. É o caso das discussões de racismo, machismo, gênero, LGBTQIA+fobia, xenofobia e questões de classe social, por exemplo. É fundamental que se tenha consciência de que discutir sobre minorias ou sobre os diferentes tipos de discriminações significa abordar os direitos humanos. Assim, a interface formativa desta tese se vê na responsabilidade de evidenciar potencialidades nas práticas pedagógicas dos sujeitos participantes e colaborar com essa discussão. A ânsia de colaborar para uma formação e se formar percorre todas as linhas deste trabalho. Por isso, é primordial dialogar com os aspectos (auto)biográficos e formativos que ajudam a compreender as conexões desenvolvidas nesta pesquisa de tese.

Este contexto da escolha da tematização sobre direitos humanos nos traz novamente para a narrativa (auto)biográfica, em específico para a disciplina de

Direitos Humanos cursada na UFSC em 2018. O Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade no qual cursei a disciplina, não abriu vagas para não abriu vagas no processo seletivo para o doutorado na linha de pesquisa que eu desejava integrar. Nos outros dois programas, porém, eu participei do processo seletivo. E, em ambos, o resultado foi o mesmo: aprovação na primeira fase (prova teórica) e reprovação na segunda (entrevista com professores da linha). Com essas notícias, o ano de 2018 tendia a terminar com uma sensação de frustração e de investimento e esforço vãos. Tendia... até a cerveja do dia 18 de dezembro.

Alguns dias antes, as inscrições para a primeira turma do doutorado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Univille haviam iniciado. A princípio, essa era uma notícia que não me mobilizava, pois sempre tive vontade de desenvolver carreira acadêmica na educação. No entanto, com os acontecimentos descritos acima, comecei a pensar que, talvez, meu lugar fosse mesmo nesta universidade, na qual já havia cursado a graduação e o mestrado. Então, passei a nutrir a vontade de “voltar para casa”. Além disso, como já mencionei, havia a possibilidade de diálogo interdisciplinar, que incluía meus interesses na educação e o trabalho já desenvolvido pela orientadora no grupo de pesquisa. Com esses dois pensamentos, me inscrevi e participei do processo seletivo. Eu passei e fiquei muito feliz quando soube que seria orientado pela professora Raquel!

Ao me integrar ao Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, o Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias foi uma grata surpresa no ano de 2019. “Voltei para casa”, reencontrei pessoas e conheci novos amigos e amigas. Foi no âmbito do grupo que a professora Raquel sugeriu que eu e a colega Graciane de Oliveira, acadêmica do mestrado, nos muníssemos de teorias e metodologias da pesquisa-formação para nossos respectivos projetos de pesquisa. A pesquisa-formação tem se desenvolvido muito nos últimos anos e, com ela, as possibilidades metodológicas no campo das ciências humanas e sociais. Para nós, foi sugerida a ideia do ateliê (auto)biográfico pautado nas experiências das pesquisadoras francesas Marie-Christine Josso (2010) e Christine Delory-Momberger (2014).

Antes de utilizar a metodologia nas nossas pesquisas, nos foi proposto que planejássemos e desenvolvêssemos um ateliê (auto)biográfico piloto com os integrantes do grupo de pesquisa, como uma experiência refletida, ao mesmo tempo

em que estudávamos teoricamente o vivido. O grupo funcionou com um cronograma praticamente semanal e sistemático em 2019. Essa intensa periodicidade fez com que criássemos um vínculo de grupo que até então eu não havia experienciado em contextos de pesquisa. Além das leituras, estudos, discussões e orientações, participamos de eventos, produzimos e apresentamos trabalhos em coautoria. Na conversa de avaliação e encerramento das atividades no fim daquele ano, uma fala bastante ressaltada foi a de que o ateliê foi um dos pontos altos do período de trabalho.

De minha parte, a sensação foi duplamente interessante. Em primeiro lugar, por planejarmos e desenvolvermos uma atividade de pesquisa que envolveu de forma articulada os nossos colegas participantes do grupo. E, em segundo, porque nós, mediadores do ateliê, fomos apanhados de maneira intensa pela metodologia. A participação do pesquisador no ateliê, aliás, é um pressuposto da metodologia, já que temos vigorosa ligação com os “objetos/sujeitos” e personagens com os quais estamos trabalhando. Desse modo, a experiência se torna formadora também para o pesquisador/formador, que assume ser, então, um aprendiz. Vale destacar novamente que esta tese, como produto de uma pesquisa (auto)biográfica, é ainda o registro de uma experiência de formação em pesquisa no sentido visceral do termo. A consciência deste fato aconteceu, especialmente, na experiência de desenvolvimento deste ateliê (auto)biográfico no grupo de pesquisa, em 2019.

O ateliê (auto)biográfico proposto possibilitou momentos de escrita, narração, escuta, diálogo, (re)escrita, (re)narração e escuta-escrita partindo de uma ou mais questões-alavanca de narração. Em geral, a questão girava em torno de “o que eu fiz de minha vida para me tornar o que sou?” e podia vir acompanhada de outras questões de estímulo à escrita. Em nossa experiência piloto, a questão foi: o que aconteceu na minha vida que fez com que eu me tornasse um(a) pesquisador(a) (auto)biográfico?

Os integrantes do grupo encararam o desafio que propusemos com muita seriedade e compromisso. Foram desenvolvidas escritas e narrações em forma de poesia, com fotografias, slides e objetos. Nos emocionamos ao narrar e ao escutar os colegas, a ponto de ser difícil descrever a experiência e as sensações vivenciadas nesta atividade de pesquisa-formação. Algumas das emoções vividas são indizíveis, no sentido do limite da linguagem para exprimir acontecimentos experienciais no

sentido lato do termo. Foram momentos para eu revisitar minhas memórias de formação, minha trajetória de vida e reafirmar meu desejo de pesquisa com interface no tema. É importante dizer ainda que tais experiências, ao serem narradas e ouvidas, provocaram emoções que, ao serem refletidas e (re)organizadas, tornaram-se consciência, significativas e, portanto, formativas de fato.

Nesta narrativa já evoquei a ideia abstrata de “sorte” anteriormente, quando contei sobre a cerveja gelada. Gosto dela, provavelmente por não aceitar os discursos que associam progressos pessoais ao mérito, por não conseguir enxergar essa noção como uma associação simples e direta, sem os contextos objetivos e subjetivos das histórias de cada um. Em outras palavras, muitas pessoas merecem, mas, mesmo assim, não alcançam suas metas, o que me faz pensar que há outras variáveis nessa equação. Já a sorte, abstrata e aleatória, parece que se encaixa bastante em minha trajetória profissional e de vida.

Eu sempre quis ser professor, tanto que nunca pensei de forma séria em outra profissão. Uma de minhas brincadeiras de infância favoritas era “escolinha”, como aluno ou professor, provavelmente pela sorte de ter a mãe professora. Além de brincar, fazia de tudo para estar na escola o maior tempo possível, ajudar na biblioteca, fazer cursos e praticar esportes. Estudei praticamente a vida toda na mesma escola pública, no bairro em que nasci e moro até hoje. No fim do ensino médio, já tinha convicção da carreira, a única dúvida era a área de conhecimento que cursaria: pensei em Educação Física, pois gosto muito de esportes; também me imaginei professor de Geografia, por conta do aspecto humano da ciência; e até cogitei o curso de Física, por estar disponível em uma universidade pública na cidade. Mas, por sorte, optei pela licenciatura em História.

Dos sujeitos que participaram do ateliê piloto no grupo de pesquisa em 2019, cinco eram egressos do curso de História da Univille, e a narrativa de que o curso mudou nossas vidas foi comum a todos. Essa evidência me fez perguntar silenciosamente se o impacto do curso de licenciatura em História na vida dos personagens da pesquisa da tese seria semelhante ao narrado no ateliê. E em relação aos direitos humanos, qual a influência do curso nas sensibilidades dos estudantes? Os estudantes de História vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se apropriam de experiências relacionadas a direitos humanos

vivenciadas no curso em suas práticas no programa Será que eles refletem sobre isso?

O curso de História contribuiu para minhas transformações pessoais no sentido de ampliação de perspectivas políticas, de participação em movimentos sociais até então desconhecidos, de formação e de experiências que vão muito além da profissão. Inclusive, muitas dessas múltiplas formações não têm ligação direta com o curso, mas com as pessoas que encontramos no “corredor de História”, como é conhecido, na Univille, o espaço onde acontecem as aulas. No meu caso, a única coisa que não mudou foi o propósito profissional: entrei querendo me tornar professor de História e saí diretamente para a sala de aula da educação básica.

Esta também é uma parte da narrativa em que a palavra sorte se encaixa muito bem. Eu prestei um concurso público para docência em História no município de Joinville quando tinha acabado de passar da metade do curso. Pela formação até então bastante incompleta e pelo tempo que teria pela frente até conseguir meu diploma, seria apenas um concurso de treino, inclusive pelo fato de o edital registrar somente vaga de reserva técnica para professor de História.

Por sorte, na época da prova eu estava matriculado e envolvido na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, em que a professora solicitou escrever uma introdução para o trabalho de conclusão de estágio respondendo algumas questões, como: o que é História? O que é ensino de História? Como se ensina História? E outras das quais não me recordo. Naquele período, eu estagiava em um museu da cidade e meu trabalho era atender aos visitantes. No entanto, poucas pessoas visitavam o museu, então, eu conseguia ficar a maior parte do tempo estudando. Para cada questão da introdução que eu respondia, usava dois ou três livros da biblioteca da universidade, em uma tarde toda de leituras e escrita. Por coincidência (ou sorte?), as duas questões abertas da prova do concurso eram muito parecidas com as que eu havia estudado e escrito por solicitação da professora. Resultado: não fui muito bem nas questões objetivas, mas fui bem nas questões abertas e fiquei em 14º lugar no processo seletivo.

Apresentei meu trabalho de conclusão de estágio em uma quarta-feira de dezembro de 2009. Nunca gostei muito de apresentações em público que não fossem em sala de aula, por isso, o dia foi tenso. Na época, eu trabalhava com meu pai na

construção civil e fui autorizado por ele a ficar em casa na manhã seguinte à apresentação para descansar da tensão do dia anterior. Naquela manhã, acordei com o barulho do telefone. Era um funcionário da Prefeitura Municipal de Joinville me convocando para assumir a vaga de professor — no dia seguinte ao meu término de curso! Para quem sempre quis atuar em sala de aula, desconheço sorte maior que essa.

A notícia foi espetacular, porém, criou um problema. Eu deveria assumir a vaga em janeiro, mas só teria o diploma em mãos em março, após a formatura. Passei a quinta e a sexta-feira tentando conversar na universidade para explicar e resolver a situação. E na segunda-feira seguinte fui chamado para a formatura especial realizada no gabinete da reitoria da Univille. Felizmente, a gestão da universidade teve um olhar bastante humanizado sobre a situação, abriu exceção e me ajudou muito.

Nesta primeira chamada do concurso foram convocados 14 candidatos, ou seja, eu era o último. Todos estavam em uma sala e, coincidentemente, sentei-me ao lado do 13º, um senhor do qual não me recordo o nome. Ficamos conversando por algumas horas, até chegar sua vez. Quando ele entrou na sala da escolha, meu corpo foi investido de um nervosismo extremo, acreditando que não sobraria uma escola para mim. Ao sair da sala, ele disse algo como “sobrou bastante coisa boa”. E não mentiu, pois eu tinha algumas opções de escolha e uma delas era a escola em que minha mãe havia ingressado como professora de História na rede municipal de Joinville cerca de 15 anos antes. Não tive dúvidas. Atualmente, trabalho nessa escola há 13 anos e me sinto muito realizado profissionalmente.

Se a história terminasse aqui eu já teria muitos motivos para me considerar um sujeito de sorte. Mas essa não foi a única boa ventura profissional que tive. Alguns anos depois, houve um concurso para a rede estadual de Santa Catarina. Já formado e com alguns anos de experiência, fiz a prova e passei em 10º lugar. Eram seis vagas, contudo, mesmo assim fui à escolha por acreditar que poderia chegar a minha vez. E chegou! Alguns candidatos não compareceram e outros foram desistindo por conta da distância das escolas, que, em sua maioria, era em municípios vizinhos. Não tive opções de escolha, mas isso também foi bom, pois gostei de ter trabalhado na escola que “sobrou”, na cidade vizinha Garuva. Continuo trabalhando na rede estadual, entretanto, mudei duas vezes de escola para me aproximar do meu endereço.

Atualmente, estou há sete anos em uma escola que fica na mesma região de Joinville em que nasci e moro.

Outra sorte veio após concluir o mestrado em Educação, em 2015, quando passei a tentar oportunidades de trabalho no ensino superior. Levei currículos em várias instituições, enviei para outras e pedi a um amigo que encaminhasse em outra. E foi pela única pessoa para a qual eu pedi pessoalmente uma indicação que deu certo. No mesmo ano do pedido, fui convidado a desenvolver um material didático, um trabalho por contrato, sem ter me tornado, de fato, um professor da instituição. Realizei o trabalho, gostei de fazê-lo e trabalhei por quatro anos na instituição com o material que produzi, já que, cerca de seis meses após a entrega da encomenda, fui chamado para atuar neste centro universitário. Foi a realização do desejo de trabalhar com o ensino superior e de contribuir com a formação de professores! Inclusive, pretendo voltar a atuar com o ensino superior no futuro.

O desejo de entrar no doutorado em Educação tem relação com essa trajetória. Sempre me senti feliz, realizado e sortudo trabalhando com educação básica e superior e, já que tive tantas sortes, por que não fechar o ciclo de formação? Tenho pensado que a não concretização do desejo inicial é a sorte da vez. Durante o mestrado, tive a oportunidade de pesquisar sobre currículo e ensino de História, que também fazem parte dos meus interesses. Ao começar a cursar o doutorado em Patrimônio Cultural e Sociedade, os trabalhos do grupo de pesquisa oportunizaram a integração de parte de meus investimentos profissionais na pesquisa, uma vez que mobilizar conceitos relacionados à discussão de subjetividade — em sua relação com a verdade a partir de narrativas de vida nos ateliês (auto)biográficos — é possível indiferentemente do recorte de sujeitos, de temas e de problemas de pesquisa.

Foi aproveitando essa oportunidade que escolhi trabalhar o ensino de História a partir das narrativas de vida de estudantes de licenciatura em História que participam ou participaram do PIBID, por entender que esses sujeitos estão desenvolvendo a sua formação inicial para se tornarem professores dessa disciplina com experiências privilegiadas de iniciação à docência por conta do referido programa.

Meu interesse por ele se dá porque eu sou professor supervisor do PIBID do subprojeto História da Univille, na escola da rede municipal de Joinville desde 2012, sendo que a inserção nesse programa foi minha primeira aproximação com a

oportunidade de atuar na co-formação de futuros professores. Alguns anos antes de me tornar professor supervisor, eu havia me formado em licenciatura em História nessa mesma universidade, sem a possibilidade de vivenciar esse tipo de formação. Atuar nele organicamente me fez compreender a sua relevância e a necessidade de sua defesa permanente. Essa foi, então, a motivação da escolha do recorte de participantes desta pesquisa.

Além disso, há pontos relevantes em comum na relação pesquisador-sujeitos nesta pesquisa. Os personagens que desenvolveram as suas narrativas são professores de História em formação — e este é o meu ofício profissional há mais de 11 anos. Com efeito, por conta de nossa relação bolsistas-supervisor, alguns desses licenciandos são personagens da minha história profissional e de formação por realizarem o PIBID sob minha supervisão, assim como eu sou personagem da trajetória de formação de alguns deles. Em outros termos, há implicações e imbricações valorosas de vidas e aprendizagens conjuntas nesta pesquisa. E tais circunstâncias abrem possibilidades de conexão entre esses atores vinculados ao PIBID, à pesquisa-formação e à formação para os direitos humanos.

Por isso, nos empenhamos em compreender de que forma as narrativas (auto)biográficas dos sujeitos evidenciam que o PIBID do subprojeto de História da Univille produz contribuições relevantes para o ensino de História na educação básica e na formação profissional dos bolsistas participantes, principalmente no que se refere aos direitos humanos.

Na pesquisa, desenvolvemos dois ateliês, um presencial e outro remoto, ambos em 2021, com a participação de um total de nove pibidianos ou ex-pibidianos. Dos nove participantes, dois realizaram suas atividades no PIBID sob a minha supervisão, encerrando a participação no programa em 2019, enquanto outros cinco iniciaram suas atividades no PIBID em 2020, também sob minha supervisão, e os dois últimos se interessaram em participar após o convite aberto para todos os bolsistas do programa em uma reunião geral do PIBID de História. Estes dois bolsistas também iniciaram suas atividades no PIBID em 2020, mas sob a supervisão de outra professora. No decorrer das atividades, duas participantes precisaram se ausentar dos ateliês por conta de incompatibilidade de agenda. As narrativas foram desenvolvidas no decorrer das etapas dos ateliês, que geraram três fontes escritas e

três fontes orais da narrativa de cada participante. Cada fonte escrita e oral representa uma etapa do ateliê, que será descrito em detalhes no segundo capítulo.

O PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério que tem como base o aprimoramento do processo de formação dos docentes para a educação básica. Ele favorece a integração entre teoria e prática desde os primeiros meses de graduação e contribui para a aproximação entre a universidade e a escola e para a interação entre profissionais experientes e professores em formação. A lógica é de formação recíproca e crescimento contínuo. Nas palavras de Maria Lourdes Bragagnolo Frison (2018, p. 91),

o programa é desenvolvido em parceria entre universidade e escola e busca valorizar a superação e o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços de formação e o exercício profissional. Além disso, auxilia os estudantes a se identificarem com a profissão e favorece a inserção na docência.

A criação do PIBID tem relação com as reformas educacionais brasileiras propostas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Por tratar de diretrizes, refere-se aos múltiplos aspectos da educação nacional, inclusive da formação de professores. Ela determina a exigência ao Estado de investir na formação de professores em nível superior.

Como consequência das determinações da LDB e depois de uma série de pareceres, resoluções e decretos relacionados à formação de professores, em 2002 foram aprovadas as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01/2002). A Lei nº 11.273/2006 também foi um passo importante nessa trajetória, na medida em que ela autorizou a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Neste primeiro momento, a concessão dos benefícios era incumbência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No início de 2007, o Ministério da Educação apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril, em que propunha múltiplas ações e programas dando seguimento às metas estabelecidas no Plano Nacional de

Educação. Como parte das mudanças políticas e administrativas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi delegada como agência encarregada pelos movimentos estratégicos de formação de professores da educação básica, passando a assumir o desenvolvimento dos programas e a concessão de bolsas. Essa nova CAPES, criada pela Lei nº 11.502, de julho de 2007, tinha como linha principal de ação a articulação permanente entre a educação básica e o ensino superior, na perspectiva de alargar as ações de formulação de políticas públicas de formação de professores.

Naquele mesmo ano, o PIBID foi lançado pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Embora o primeiro edital do PIBID seja de 2007, o programa só começou a ser implementado de fato em 2009, após muitos debates de anseios vinculados aos rumos da formação docente no país, representados, sobretudo, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que culminaram na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755/2009. O decreto estabeleceu como objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em seu artigo 3º, promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, bem como valorizar os docentes por meio da formação inicial e continuada e, em específico, no inciso VIII, “promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo”.

Tendo como base os objetivos acima descritos, consideramos relevante compreender como se desenvolvem as sensibilidades aos direitos humanos nas narrativas de vida desses futuros professores e, ao mesmo tempo, em uma perspectiva de investigação-formação, buscamos contribuir com essa promoção de formação, intentando ainda criar evidências de que o PIBID é potente nesse tipo de ação.

O PIBID foi regulamentado em 2009 com o intuito de alcançar os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sobretudo os que deliberam sobre promover qualidade, equalizar oportunidades na formação inicial, suprir necessidades das redes, além de promover a valorização docente e a promoção da integração da educação básica com a formação inicial

docente. Por conta da carência de professores, a princípio, a prioridade de atendimento do programa era direcionada as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática em instituições federais de ensino superior. Ainda no ano de 2009, houve a ampliação da abrangência para as universidades estaduais, por meio do edital nº 02/2009, de 25 de setembro de 2009. O crescimento da demanda e o sucesso do programa aumentaram sua abrangência para todos os cursos de licenciatura.

A possibilidade de participação de universidades que não são da esfera federal e estadual, ou seja, instituições públicas municipais, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos e comunitárias, como é o caso da Universidade da Região de Joinville, aconteceu a partir da Portaria nº 72, de abril de 2010. Na Univille, o início das atividades ocorreu a partir do segundo semestre de 2012.

Ainda no ano de 2010, o Decreto nº 7.219, de 24 de julho, substituiu as portarias citadas acima e institucionalizou o programa, colocando-o na agenda das políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores. Como inscrito na Portaria Normativa nº 122, de 2009, que regulamenta o PIBID, este programa tem “por finalidade o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aprimorando a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica” (BRASIL, 2009, p. 1). De acordo com o Decreto nº 7219/2010, seus objetivos são:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para buscar cumprir esses objetivos, as universidades que inscrevem projetos e têm sua adesão ao PIBID aprovada passam a dispor de verbas e bolsas de iniciação à docência para coordenadores institucionais e de área (professores da universidade), supervisores (professores das escolas parceiras de educação básica) e estudantes de licenciatura, como também verbas de custeio. No âmbito do programa, são realizadas atividades na universidade, organizadas pelos coordenadores institucionais e de área, e nas escolas parceiras, supervisionadas pelos professores da educação básica. A estrutura pessoal do PIBID pode ser sintetizada assim:

O programa é estruturado com base na tríade: professora(a) do ensino superior experiente na área (coordenador(a), professor(a) da rede pública de ensino básica experiente e em exercício na área (supervisor(a)), e aspirantes à carreira docente (estudantes de curso de licenciatura da área) que querem viver experiências de iniciação à docência (CARDOSO, 2018, p. 45).

Considerando finalidade, objetivos, dimensão e todo o movimento de milhares de estudantes e professores que o programa promove, esta pesquisa se interpõe também como uma possibilidade de análise de impacto do PIBID no âmbito do subprojeto de História da Univille, tendo em vista propósitos como incentivar a formação de docentes, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial, inserir os licenciandos nas escolas, tornar os professores experientes da educação básica co-formadores dos futuros docentes e contribuir para a articulação entre teoria e prática. Além disso, há o desejo de criar evidências do alcance desses e de outros objetivos vinculados à qualidade da formação inicial de professores que o PIBID pode efetivar. Esses indicativos são qualitativos, uma vez que o grupo de atores da pesquisa é relativamente pequeno. Somado a isso, o trabalho com dados quantitativos não faz parte do objetivo desta pesquisa — o ateliê (auto)biográfico, metodologia de construção de acervo que permite tais compreensões qualitativas.

É fundamental ressaltar que não se trata apenas da nossa experiência empírica, mencionada anteriormente, atestando a relevância do PIBID no contexto das políticas de formação de professores. Existem diversos trabalhos de pesquisadores, de todas as regiões do país, argumentando sobre a relevância do

programa, conforme veremos nos próximos parágrafos. Para começar, vejamos as reflexões do professor Daniel Soczek (2011, p. 62), que diz que

a inovação do PIBID reside na possibilidade de, além das disciplinas de estágio, fornecer um tempo de reflexão sobre a assunção efetiva das responsabilidades de sua condição de professor, contribuindo para a melhoria da práxis profissional pela pesquisa na Escola. Esse movimento viabiliza a reflexão de temáticas que merecem ser rediscutidas tanto na perspectiva da relação professor-IES quanto na relação professor-Escola.

Uma potencialidade básica do PIBID é fornecer maior tempo de estada e ação aos futuros professores dentro das escolas. São momentos de observação, participação, desenvolvimento e aplicação de estratégias didáticas relacionadas às demandas da comunidade escolar ou ao currículo da rede em questão, produzidas de forma coletiva e realizadas de maneira dissociada da experiência avaliativa do estágio, podendo representar relevantes oportunidades de formação para a profissão. Nas palavras da professora Maria Isabel Montandon (2012, p. 55),

o PIBID apresenta propostas de superação para os pontos frágeis dos cursos de licenciatura como, por exemplo, colocar o licenciando no contexto para o qual está se formando, especialmente nos semestres iniciais, fomentar a formação na prática, em estreita relação teoria-prática, mas sem perder a perspectiva de desenvolvimento em metodologias, materiais, conteúdos de ensino.

O programa, nessa perspectiva, configura-se como uma possibilidade de repensar o antigo problema de teoria distanciada da prática, que é comum na formação acadêmica, especialmente já nos primeiros meses de formação do licenciando. No entanto, o PIBID é relevante e formativo também em outro âmbito, conforme afirma a professora Silvia Regina Canan (2012, p. 37) ao dizer que

parece não haver dúvida de que o PIBID tem contribuído com a construção dos saberes nas mais diversas manifestações. Através dele, as futuras professoras têm tido a oportunidade de vivenciar a docência de forma rica e variada, acrescentando novas vivências a sua formação e maior possibilidade de ter um olhar mais concreto sobre a docência, enxergando não só fragilidades nas escolas, mas sobretudo boas práticas que são desenvolvidas pelos educadores atuantes nas redes.

Canan cita a possibilidade de aprendizado também com os professores supervisores, responsáveis pelas turmas da educação básica nas quais os bolsistas realizam suas atividades relacionadas ao programa. Trata-se de uma aprendizagem prática — de boas práticas — de ações e artifícios que os professores que trabalham diretamente com a educação básica tendem a ter domínio por conta de suas experiências cotidianas.

Ainda sob a perspectiva de pensar a proeminência do PIBID a partir dos conhecimentos e experiências dos professores da educação básica, a professora Regina Simões Tancredi (2013, p. 14) destaca não apenas a responsabilização dos professores da educação básica com a formação de futuros professores, mas a possibilidade de formação dos próprios docentes da universidade, na medida em que o vínculo com o programa pode “incentivar os professores formadores das licenciaturas a participarem mais ativamente da vida das escolas desse nível de ensino, conhecendo-as “por dentro””.

É possível pensar o PIBID como um programa de capacidade formativa de “mão quádrupla”, um cruzamento formativo. Nele, aprendem os estudantes da escola, os professores da universidade, os professores da educação básica e os estudantes de licenciatura, inclusive com eles mesmos, e sobressai-se uma possibilidade de reflexão e renovação do próprio campo científico da formação de professores a partir das noções e práticas da construção pedagógica coletiva e colaborativa. Conforme reflete a professora Neusa Ambrosetti *et al.* (2013, p. 168), “o exercício da reflexão coletiva sobre as atividades dos bolsistas, favorecido no PIBID, aponta perspectivas de formação de professores capazes de discutir e refletir sobre suas práticas, agindo como atores coletivos na construção do conhecimento profissional docente”.

Para os professores da educação básica, participar de um programa de iniciação à docência é, da mesma forma, uma oportunidade de formação continuada que se estende para todos os sujeitos envolvidos no processo. Nas palavras de Canan (2012, p. 40),

a vivência do PIBID nas escolas acaba por realizar um grande movimento de formação continuada, uma vez que a participação das supervisoras, alunos e professores no planejamento, nos seminários, no desenvolvimento das atividades, na avaliação do programa, faz com que todos reflitam sobre as práticas, estudem, busquem novos conhecimentos e metodologias.

O PIBID relaciona-se aos anseios do âmbito formativo deste projeto de pesquisa porque ele pode contribuir para o desenvolvimento das identidades profissionais desses estudantes de licenciatura. Sônia Gonzatti e Maria Inês Corte Vitória (2013, p. 39) refletem a respeito do programa ressaltando o seu “potencial para contribuir na construção da identidade profissional, cultural e política dos professores, pois a inserção no contexto da escola, futuro espaço de atuação, poderá ajudar o estudante a assumir-se enquanto educador e tomar consciência da escolha profissional”.

O aprendizado e o desenvolvimento de identidade profissional, intelectual e política têm muita relação com os caminhos próprios que os bolsistas desenvolvem em suas experiências na escola e, assim, são uma possibilidade potente para os estudos (auto)biográficos. Nos termos de Jane Adriana Vasconcelos Rios e Fabrício Oliveira Silva (2018, p. 127),

o PIBID surge como uma possibilidade de desenvolvimento de aprendizagens sobre a docência, que se potencializa na escola pela apreensão que o licenciando faz daquilo que lhe é dado a conhecer lá, que o mobiliza a construir uma história formativa a partir de um caminho que o próprio sujeito constrói no cotidiano da escola, numa lógica de aprendizagem pela presentificação colaborativa pelo cotidiano escolar.

Essas potencialidades formativas do PIBID se repetem nos cursos de licenciatura de diversas universidades brasileiras. Muitas delas têm subprojetos na área de História, tal qual o subprojeto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), assim refletido pela professora Carla Beatriz Meinerz (2013, p. 225):

Parece importante poder potencializar a imaginação em torno das perspectivas dos estudantes que optam pela licenciatura em História, enfrentando representações sociais partilhadas que desconhecem ou subestimam a complexidade da produção no campo da Educação, especificamente do Ensino de História. Acompanhar tais enfrentamentos é um privilégio do professor que atua em atividades de ensino como os estágios curriculares e o PIBID, tornando-se também um desafio generoso.

De fato, acompanhar os professores em formação *in loco* é um privilégio do qual os supervisores dispõem, mas, ao mesmo tempo, é um desafio no sentido de potencializar essas experiências por meio da docência compartilhada. A prática da docência compartilhada, aliás, é uma possibilidade que outros subprojetos de História também desenvolvem, como é o caso na Universidade Federal do Piauí (UFPI). A respeito desta possibilidade metodológica, C. C. S. Fontineles e T. R. Frota (2019, p.183) escrevem que ela permite

(re)pensar e (re)significar o contexto escolar, abrindo a possibilidade de adotar práticas inovadoras sob um viés integrador e horizontal entre educadores e educandos, e mesmo entre colegas de profissão. Conhecer a realidade escolar e trabalhar em equipe, trocando aprendizados, faz parte desse processo formativo de professores.

O que parece uma constante nos trabalhos que discutem as potencialidades do PIBID é o seu caráter de formação coletiva e colaborativa por meio da experiência, como reafirma a professora Márcia Pereira dos Santos (2016, p. 48) ao refletir sobre o subprojeto de História da Universidade Federal de Goiás (UFG), entendendo o programa por meio de “sua capacidade de ser uma rede formativa, na qual cada participante sabe-se em formação, ou seja, não é um Programa que individualiza o processo de formação, mas torna-o coletivo”.

Nesta discussão, cabe lembrar também do trabalho da professora Caroline Pacievitch e do professor Luis Fernando Cerri (2016), em que discutem a identidade do professor de História. Para eles, ser professor é, antes de tudo, ser um tomador de decisões. Se pensamos a educação como um ato político, as decisões que um professor de História toma em seu cotidiano são políticas. Os autores analisam narrativas de professores e concluem que as identidades desses profissionais são complexas, por vezes rechaçando ou admitindo estereótipos, mas com narrativas fluidas e constantemente ressignificadas. Para Pacievitch e Cerri (2016, p. 182), “as histórias de vida, as memórias como alunos, o conhecimento acadêmico sobre a história, as utopias políticas e a relação com o transcendente são pilares de sentido que se organizam numa narrativa”.

Ao trabalharmos com (auto)biografias, admitimos o poder das histórias de vida e das memórias como potencial formativo, porém, cabe aqui também assumirmos a potência do PIBID como lugar de experiências de formação e, ao mesmo tempo, a

responsabilidade dos sujeitos envolvidos nessas experiências, sobretudo pelo fato de serem experiências supervisionadas e, portanto, em ambiente relativamente controlado para promover múltiplas formações.

A partir dessas pesquisas e de autores que refletem sobre o PIBID, nossa reflexão se direciona no sentido de pensá-lo como um lugar de experiências de formação de professores. O professor Jorge Larrosa (2002, p. 21), inclusive, nos ajuda a pensar sobre a experiência com seus clássicos estudos sobre o tema: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, ou, ainda, “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. E o autor vai além ao afirmar que

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar 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 aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A nossa aposta é a de que o PIBID e o ateliê (auto)biográfico são potentes possibilidades de experiências que tocam os sujeitos. Mas é necessário lembrar que as experiências dependem mais do sujeito do que do acontecimento, pois, como escreve Larrosa (2002, p. 24), “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Partimos do pressuposto de que se o sujeito se propõe a participar do programa, ou seja, submete-se a estar na escola e vivenciá-la, ele está aberto aos afetos que essa vivência lhe proporcionará e, assim, viverá a experiência. É importante levar em conta também que a formação profissional, intelectual e política, que, em nosso caso, é a formação docente, é, a priori, pessoal. Ainda que a perspectiva colaborativa e coletiva seja valorizada no campo da educação, no momento de formação, cada sujeito é o principal responsável pela sua própria

formação. A experiência, seja ela no PIBID ou no ateliê, seja em qualquer aspecto da formação, segue uma lógica semelhante, afinal, como o próprio Larrosa (2011, p. 16) escreve, “uma experiência é, por definição, irrepetível”. Por isso, a experiência sempre tem algo de primeira vez, de surpreendente e, sendo assim, a experiência é um espaço em que se produz pluralidade.

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (LARROSA, 2002, p. 20).

Convém também recorrer ao sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 17), que, ao proceder a crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência, propõe um quadro analítico em que concebe um novo paradigma fora das convenções canônicas. Talvez enxergar o PIBID como um lugar de experiência tenha relação com essa ideia — construir os próprios paradigmas a respeito da educação escolar e do ensino de História indo além do convencional, aproveitando-se das potencialidades das experiências que o programa proporciona por meio da docência compartilhada.

O autor entende que todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento, pois mais do que descobrir, ele cria. Santos (2002, p. 3) também escreve que “a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro e este outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento”. Entendemos, então, que a lógica do PIBID promove possibilidades de construção de conhecimento solidário, ou de mais-valia de solidariedade profissional e política, para usarmos termos do próprio autor, por meio de constelações de experiências que ajudam os bolsistas não só a compreenderem acerca do funcionamento da escola e do ensino de História, mas também sobre suas próprias histórias enquanto sujeitos produtores de conhecimento.

Confiamos as apostas no potencial do PIBID como um espaço de experiências de formação de professores por entendermos, em nossos anos de vivência com o programa, que ele proporciona possibilidades práticas e experimentais supervisionadas desde os primeiros momentos do curso. Ou seja, promove, assim, a

possibilidade de experimentar na prática as discussões e estudos acadêmicos quase que em tempo real, enquanto o estágio supervisionado, por exemplo, também promove práticas, porém, em geral, apenas nos últimos períodos de formação.

Além disso, o vínculo dos bolsistas, de modo geral, é mais longo e orgânico com a escola e com as turmas de estudantes, possibilitando outros tipos de socializações no espaço escolar, promovendo ensaios que experienciam formações ou transformações de palavras, pensamentos, sentimentos e sensibilidades de quem é por elas transpassado (LARROSA, 2011). E entendemos que essa dinâmica é satisfatória em múltiplos sentidos, afinal,

as atividades do desenvolvimento profissional não afetam apenas o professor, mas a instituição escolar como um todo, pois a formação docente repercute na prática profissional e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos e progresso das ações empreendidas no âmbito do contexto educativo que estes profissionais estão vinculados (CAVALCANTE *et al.*, 2019, p. 400).

O que estamos entendendo como espaço de experiência de formação docente também já foi denominado como “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010), que “favorece a antecipação da entrada dos licenciandos na escola, legitimando, por assim dizer, esse espaço como instituição coformadora, visto que muitos conhecimentos sobre a docência podem ser construídos no próprio exercício da função” (FELICIO, 2014, p. 422).

Por se tratar de um programa que promove o diálogo e a produção coletiva entre estudantes que estão se formando professores e docentes da educação básica e superior, o PIBID promove experiências de aprendizagem coletivas, na medida em que é possível “aprender também com seus pares, convertendo, assim, a própria experiência individual em experiência coletiva” (DEIMLING; REALI, 2020, p. 5). Os estudos teóricos e as discussões acadêmicas, somados às observações dos participantes, aos momentos de ouvintes em aulas na educação básica, à participação em eventos e dinâmicas escolares fora de sala de aula e à vivência da docência compartilhada, alçam o PIBID ao status de espaço de experiência de formação docente com viés coletivo e colaborativo, possibilitando a formação, inclusive, de futuros profissionais mais capazes de lidarem com as demandas de uma educação

para a cidadania global, tal qual preconiza a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No fim das contas, “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (LARROSA, 2002, p. 19). Portanto, ao que parece, o que o PIBID é capaz de fazer é justamente promover essas possibilidades de mediação. É inegável, ainda, o provento do programa aos professores supervisores, visto que

o relacionamento dos jovens professores – ou, neste caso particular, de estudantes de licenciatura – com professores experientes é uma situação que permite objetivar os saberes da experiência. Em tal situação, o professor experiente é levado a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais a fim de que se torne não apenas um prático, mas, também, um formador (DEIMLING; REALI, 2020, p. 15).

Até aqui, apresentamos a pesquisa a partir de um memorial (auto)biográfico ressaltando a tematização a partir dos direitos humanos e a escolha dos atores de pesquisa vinculados ao PIBID. No imbricamento entre ensino de História e direitos humanos sendo investigados por meio de um ateliê (auto)biográfico de pesquisa-formação, que será detalhado adiante, entendemos as narrativas de vida e, mais especificamente, os processos de escuta como patrimônios (em) comum da humanidade. Apostamos no ateliê (auto)biográfico como uma ferramenta de formação sensível para os direitos humanos, tendo como elemento central de autorreflexão a narrativa de vida.

Com essas conexões de sujeitos, conceitos, métodos e perspectivas teóricas, temas e preferências, chegamos, enfim, ao problema desta tese. Discutiremos, nos capítulos que seguem, compreensões subjetivas de direitos humanos nas narrativas de vida de estudantes de História que participaram ou participam do PIBID. O acervo empírico de narrativas é construído a partir de ateliês (auto)biográficos e as compreensões dessas narrativas são desenvolvidas com a ajuda de referenciais teóricos sobre subjetividades. A pesquisa tem como objetivo compreender, nas narrativas de vida dos estudantes em formação, como suas subjetividades são construídas sensíveis aos direitos humanos. Entendemos que essas compreensões nos ajudam a desenvolver uma argumentação no campo do patrimônio cultural por meio do que estamos chamando de patrimônios (em) comum da humanidade, tendo

como elemento de reflexão central os processos de escuta, que são fundamentais para a formação docente e para o desenvolvimento dos direitos humanos.

Afinal, existe a possibilidade de aprender a ouvir sem nunca ter sido escutado? Refletimos que este é um ponto fulcral de autorreflexão formativa. A intenção, enfim, é discutir as narrativas e o processos de escuta desenvolvidos no ateliê reforçando o argumento de que são patrimônios (em) comum, levando em conta a formação para a cidadania ao buscar alternativas para discutir a formação para o ensino de História comprometida com as questões relacionadas aos direitos humanos.

A questão que esta tese busca incorporar ao grupo de pesquisa e avançar no que temos feito é pensar a questão do patrimônio como teoria. E para pensar epistemologicamente o patrimônio, nos questionamos sobre o que é o patrimônio enquanto uma estrutura de pensamento. Em linhas gerais, o patrimônio cultural é a materialidade dos movimentos de um grupo social no sentido de refletir sobre os seus bens que devem ser deixados como herança. Os resultados desses movimentos e pensamentos coletivos sobre os bens culturais evocam, em grande medida, a necessidade de transcendê-los de forma sucessiva no decorrer das gerações desse grupo social. Temos, a partir desta estrutura de raciocínio, um esquema de pensamento no qual podem ser problematizadas questões de memória e identidade de maneira interdisciplinar a partir das ciências sociais e humanas, notadamente da História, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e do Direito. Quando falamos em uma operação de pensamento, a intenção é trabalhar na perspectiva de patrimônio cultural como um lugar teórico atravessando toda a tese.

Esta tese também se fundamenta em entender em que medida a relação entre narrativa e escuta se faz ferramenta de formação para os direitos humanos e de cidadania no campo do patrimônio, acompanhando ainda os desenvolvimentos institucionais no campo, que, como nos mostra Paulo César Garcez Marins (2016, p. 17), a partir da década de 1980, “projeta um protagonismo para a sociedade nunca antes pressuposto na legislação patrimonial do Brasil” e traz a valorização e autovalorização dos anuentes como uma novidade efetiva. O autor também nos mostra que

a conclamação aos cidadãos para que se manifestassem quanto ao desenho do patrimônio – e quanto ao que acreditavam a respeito de

si mesmos como agentes de cultura – ganharia outros prolongamentos ao longo da década de 2000. O Programa Cultura Viva (com os Pontos de Cultura, Pontões de Cultura, o Prêmio Cultura Viva, etc.) instituído durante a era Lula, e a era de Gilberto Gil no comando do MinC, ensejava igualmente que o cidadão fosse o responsável pelo seu acionamento, visto que a ele cabia candidatar-se aos editais abertos para fomento cultural (Turino, 2010), bem como estimulava a formação de redes colaborativas e de inserção digital (Domingues, 2008). A valorização do engajamento do cidadão, no âmbito tanto da produção quanto da preservação cultural, ganhou assim um destaque como fator político das políticas públicas de cultura praticadas pela esfera federal, em que o Estado começava a abdicar de uma longa tradição diretiva que emanava da ditadura varguista (MARINS, 2016, p. 17).

Nessa perspectiva, é significativo para a nossa discussão o conceito de cidadania patrimonial desenvolvido por Manuel Ferreira Lima Filho (2015, p. 139), no qual ele preconiza que a cidadania patrimonial é a

a capacidade operativa dotada de alto poder de elasticidade de ação social por parte de grupos sociais e étnicos, em suas dimensões coletivas ou individualizadas de construir estratégias de interação (de adesão à resistência/negação) com as políticas patrimoniais tanto no âmbito internacional, nacional ou local, a fim de marcar preponderadamente um campo constitutivo identitário, pelo alinhamento dos iguais ou pela radicalidade da diferença.

Tal perspectiva dialoga com o sentido de comum que estamos refletindo a partir de Pierre Dardot e Christian Laval (2017) e que discutiremos melhor no primeiro capítulo. Em síntese, o comum se refere à prática, à coatividade e a uma práxis compartilhada. Tanto Lima Filho quanto Marins escrevem sobre a importância e a necessidade da participação e agência dos sujeitos nos processos de patrimonialização, ou seja, a relevância da participação prática dos sujeitos nos processos. E essa ampliação da cidadania patrimonial está em processo, bem como escreve Marins (2016, p. 26):

Seja do ponto de vista de um reconhecimento lento das fraturas e diferenças que constituem o país – e não apenas diversidades ou sínteses apaziguadoras –, seja pela gradual reorientação metodológica que procura trazer os agentes da sociedade civil para o processo de identificação, nomeação e autopromoção de valores patrimoniais atribuíveis a seus suportes de memória e práticas culturais, as políticas federais de preservação cultural vêm se transformando. O peso da tradição, e sobretudo de uma herança conceitual simultaneamente agregadora e segregadora, sintética e hierarquizadora, é parte constitutiva dessa mesma trajetória de

patrimonialização, o que certamente não pode ser olvidado para um dever que seja pautado pelo equilíbrio dos agentes que compõe o país.

Ainda nesta linha de pensamento, Lima Filho (2015, p. 150) afirma que “as experiências patrimoniais já processadas e as em curso nos convidam a ter o cuidado epistêmico e de prática a fim de que possamos auscultar as vozes da alteridade que imputam vários sentidos ao complexo jogo do patrimônio cultural”. Levando em conta a cidadania no campo do patrimônio como possibilidade de democratização da discussão e acesso aos sujeitos, nos parece que a discussão que estamos desenvolvendo se junta a este coro e temos pensado, juntamente com o grupo de pesquisa, na potencialidade da narrativa de vida como um patrimônio cultural ou, melhor dizendo, patrimônio (em) comum da humanidade. Colocando de outra forma, enxergamos o patrimônio cultural como um lugar de observação e disputas das relações sociais a partir do pensamento sobre os bens que são deixados como herança em um determinado contexto social, assim, patrimônios (em) comum são aqueles praticados, muitas vezes não explícitos em discursos, mas estabelecidos partindo das práticas sociais.

A intenção é, então, pensar sobre as memórias que se articulam a partir de experiências do passado visando a uma perspectiva de futuro. No caso das nossas reflexões, o objetivo é a perpetuação da própria espécie humana ou daquilo que socialmente se pactua em disputa sobre ser da espécie humana. Afinal, se a narrativa de vida pautada na memória e na linguagem é o que nos faz humanos, ela é, ao mesmo tempo, um tesouro que deve ser guardado, que ninguém pode tirar — em outras palavras, um direito humano ou... um patrimônio. Em que medida o patrimônio, refletido nestes termos, pode ser pensado como um direito humano? Esta é uma interface teórica proposta nesta tese que buscaremos desenvolver no primeiro capítulo.

Pensar os patrimônios (em) comum da humanidade nos coloca alguns problemas, como, por exemplo, qual concepção de dignidade humana é viável para pensar os patrimônios (em) comum? Ou, ainda, questionar a própria universalização de humanidade. Julgamos que o paradigma das epistemologias do Sul nos traz elementos teóricos fundamentais para pensar esta questão.

É importante esclarecer que entendemos as epistemologias do Sul como uma das perspectivas do debate de questões planetárias, sobretudo em diálogo com o que tradicionalmente fundamenta os conhecimentos acumulados na civilização, produzida a partir do pensamento ao Norte do mundo. Isso não significa uma demarcação geográfica, mas uma metáfora sobre um tipo de pensamento inclusivo. Quer dizer, incluímos conhecimentos produzidos a partir de experiências de vida abaixo da Linha do Equador, porém, não abdicamos do acumulado de conhecimentos que, ainda que produzidos ao Norte, estejam em sintonia com as possibilidades de diálogos e inclusões com outras partes do planeta.

A discussão que desenvolvemos a respeito de patrimônio cultural nesta pesquisa não se constrói pelo viés da excepcionalidade, muito valorizada no campo, por isso, faz parte do que, no grupo de pesquisa citado, denominamos de “patrimônio (em) comum da humanidade”. Vale esclarecer que quando escolhemos o adjetivo “comum” para integrar a nossa discussão de patrimônio, não estamos nos referindo ao que é habitual, usual, ordinário — embora as discussões acerca do ordinário e cotidiano também sejam ressignificadas nas pesquisas citadas. Nesta tese, a noção de comum diz respeito àquilo que pertence a todas as pessoas, ao que deveríamos partilhar de forma igualitária, ou seja, o que temos (em) comum. Por isso, se justifica também o conectivo entre parênteses. Nossa hipótese é a de que os processos de escuta são fundamentais para a consolidação dos patrimônios (em) comum, principalmente o direito de narrar e de que as narrativas (auto)biográficas tenham grandes potencialidades formativas.

O avanço da discussão que buscamos aperfeiçoar nesta pesquisa é o de discutir a narrativa com o seu par inseparável: a escuta. Sendo assim, para além das narrativas de vida, procuramos pensar as escutas de vida como dupla impartível da narrativa no desenvolvimento de outras democracias, pactos civilizatórios e direitos humanos. Para alcançar este propósito, apostamos no desenvolvimento do ateliê (auto)biográfico. Ao desenvolver o ateliê piloto no grupo, em 2019, percebemos a potencialidade de avanço na discussão de narrativa-escuta como patrimônio, principalmente pelo realce do segundo pedaço da dupla — a escuta — que o método da pesquisa-formação pode proporcionar.

Além da relação narrativa-escuta, por trabalhar com estudantes em formação profissional, intelectual e política, nos interessou a potencialidade formativa da

metodologia ateliê biográfico. Com o ateliê piloto e as leituras do aspecto metodológico da pesquisa, compreendemos a investigação-formação como um método de abordagem (auto)biográfico potente “na revelação dos itinerários traçados pelas pessoas a partir de suas experiências de aprendizagens, dos dispositivos adotados, dos rituais e dos habitus formadores de identidades” (PINAZZA; SILVA, 2013, p. 143). Buscamos, nessa perspectiva, trazer esses narradores para o centro do processo de compreensão das trajetórias da própria profissionalização (ABRAHÃO, 2013, p. 8), apostando no entendimento de que as escritas e escutas de narrativas — discursos problematizadores e autopoieticos — induzem à possibilidade de reinvenção do sujeito e de novas representações de si enquanto futuros profissionais da educação. Trata-se de um processo de ressignificação do vivido e um dispositivo de autoconhecimento e de construção identitária oportunizados pelo processo narrativo e de escuta.

As reflexões empreendidas até este ponto introdutório da tese nos levam ao entendimento de que múltiplas frentes de diálogo, teorização e questionamento se abriram e, por isso, temos mais de uma questão problematizadora na pesquisa, na medida em que os sujeitos eleitos para a investigação, as escolhas metodológicas e a nossa orientação teórico-política suscitaram tópicos a serem interrogados e desenvolvidos no decorrer da tese. Os questionamentos elencados foram:

- 1) Como as narrativas de vida dos estudantes de História e/ou recém-formados que, durante a sua formação, foram ou são bolsistas do PIBID, evidenciam construções subjetivas de sensibilidade aos direitos humanos?
- 2) Como o PIBID, enquanto experiência de formação e de vida, é percebido como oportunidade de construção de vivências específicas e de sentidos compartilhados de direitos humanos na relação com a educação básica?
- 3) Em que medida a relação narrativa-escuta desenvolvida por meio do ateliê (auto)biográfico se faz ferramenta de formação para os direitos humanos e de cidadania no campo do patrimônio?

Com base nisso, seguimos com uma síntese das discussões propostas em cada capítulo da tese. Para começar, no primeiro capítulo, desenvolvemos uma discussão sobre memória, trazendo também leituras sobre direitos humanos e educação, ensino de História e patrimônio como um viés teórico, evidenciando o

caráter interdisciplinar da pesquisa. O Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias vem trilhando um caminho de debates na perspectiva de patrimônio (em) comum da humanidade a partir da vida e das narrativas. Neste capítulo, então, defendemos nossa aposta teórico-epistemológica no campo do patrimônio: a escuta como um patrimônio (em) comum da humanidade.

Neste início, ao discutir sobre memória, nossos principais referenciais são Ecléa Bosi (2003), Joel Candau (2011), Francois Hartog (2006), Andréas Huyssen (2000), Reinhard Koselleck (2014), Michel Pollak (1989) e Beatriz Sarlo (2007). Para o debate sobre direitos humanos, por sua vez, os autores principais nos quais nos referenciamos são Emir Sader (2007), Nair Heloisa Bicalho de Sousa (2017), Giuseppe Tosi e Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (2014), Vera Candau e Susana Sacavino (2013) e Fernanda Brandão Lapa, Luana de Carvalho Silva Gusso e Sirlei de Souza (2018), além dos capítulos de diferentes autores da obra organizada por Rosa Maria Godoy Silveira *et al.*, denominada “Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos”, publicada em 2007. E na discussão sobre patrimônio cultural, as referências principais são a documentação oficial da UNESCO desde a década de 1940, as produções do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias e autores como Márcia Chuva (2012), Regina Abreu e Mário Chagas (2009), Nathalie Heinich (2014), Ulpiano Menezes (2012), Paulo Peixoto (2017), Márcia Sant’anna (2009) e Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcante e Maria Cecília Londres Fonseca (2008). Sobretudo nas discussões de patrimônio (em) comum e de direitos humanos, empreendemos costuras teóricas com autores que se aproximam das epistemologias do Sul, com ênfase em Boaventura de Sousa Santos (1997, 2007, 2017 e 2019), M. P. Meneses, A. T. Barbosa e Suzani Cassiani (2021), Achille Mbembe (2018 e 2019), Ailton Krenak (2020), Michael Hardt e Antonio Negri (2016) e, ainda, Pierre Dardot e Christian Laval (2017).

No segundo capítulo, a ênfase da discussão é metodológica. Apresentamos um breve histórico da pesquisa (auto)biográfica e da pesquisa-formação, justificando nossa escolha de método de construção de acervo empírico. Além disso, apresentamos o ateliê (auto)biográfico, suas etapas enquanto ferramenta de pesquisa — discutindo dados e detalhes dos ateliês desenvolvidos para esta pesquisa de forma simultânea com a apresentação da ferramenta — e explicamos os bastidores de pesquisa que nos levaram ao desenvolvimento de um ateliê remoto piloto.

Nesta etapa, para contextualizar historicamente a pesquisa (auto)biográfica, nos referenciamos principalmente em Christine Delory-Momberger (2014), Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza (2017), Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso (2018), Eda Maria de Oliveira Henriques (2018), Gaston Pineau (2006) e na obra de Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Paula Perin Vicentini (2011). Para discutir os aspectos epistemológicos primordiais da pesquisa-formação, as referências principais são Christine Delory-Momberger (2014), Marie-Christine Josso (2010), Serge Lapointe (2010), Jussara Midlej e Marcos Villela Pereira (2016), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2016) e Margarete May Berkenbrock-Rosito (2014). E, para o desenvolvimento de nosso ateliê (auto)biográfico, tomamos como principais apoios teóricos Marie-Christine Josso (2010), Christine Delory-Momberger (2014), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2016), Conceição Leal da Costa (2018) e Jussara Midlej e Marcos Villela Pereira (2016). Neste capítulo, da mesma forma que no primeiro, empreendemos diálogos e costuras com os autores citados que se aproximam das epistemologias do Sul.

Depois, no terceiro capítulo, as narrativas escritas e os materiais orais construídos nos ateliês são colocados em compreensão, tendo como andaime teórico as reflexões sobre subjetividade. Nele, descrevemos as experiências dos ateliês e, em paralelo às descrições, desenvolvemos os primeiros exercícios de compreensão das narrativas produzidas. Assim, trabalhamos os processos de reflexividades desenvolvidos pelos atores de pesquisa durante as fases do ateliê, sobretudo levando em conta o mapeamento de discursos que apontam como se forma a subjetividade de cada participante, considerando, conforme já mencionado, que o Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias entende o caminho da (auto)biografia como um reconhecimento subjetivo e que, para Michel Foucault (1996 e 2006), a subjetividade se forma por meio de um efeito discursivo de verdade.

Por fim, no quarto capítulo, continuamos os processos de compreensão das narrativas, no entanto, optamos por efetuar recortes temáticos relacionados aos nossos objetivos de investigação. Iniciamos, então, discutindo as sensibilidades aos direitos humanos nas narrativas (auto)biográficas. Em seguida, debatemos compreensões sobre escuta e patrimônio (em) comum nas narrativas e fechamos com entendimentos analíticos sobre as (auto)formações e reflexividades nas narrativas (auto)biográficas.

As ideias de Foucault (2006) estão entre os principais referenciais aos quais estamos recorrendo. As obras que utilizamos como ponto de apoio são as discussões que este intelectual francês produziu, mais especificamente aspectos como a *pharresía* e o dizer verdadeiro, o cuidado de si e a relação entre subjetividade e produção da verdade — em síntese, os fundamentamos em suas produções filosóficas que partem do sujeito. Acreditamos que essa perspectiva de compreensão das narrativas (auto)biográficas seja uma novidade neste campo de pesquisa. Vale citar também o suporte teórico nas reflexões sobre memória, especialmente a partir de Joel Candau, com base na obra “Memória e identidade” (2011), e, ainda, as teorizações sobre discurso e narrativa sendo baseadas nos escritos de Paul Ricoeur na obra “Tempo e narrativa” (2010).

Nas considerações finais, tecemos ponderações a respeito da relação entre os objetivos de investigação apresentados aqui na introdução e seu desenvolvimento durante a pesquisa e a escrita da tese. E registramos ainda as reflexões de fechamento sobre as interfaces de pesquisa, quais sejam: (auto)biografias, pesquisa-formação, educação em e para os direitos humanos, PIBID, ensino de História e patrimônio cultural — com especial atenção para o que denominamos, durante o trabalho, de patrimônio (em) comum.

## **2 PATRIMÔNIO (EM) COMUM DA HUMANIDADE: UMA DISCUSSÃO EM CONSTRUÇÃO**

### **2.1 Memória, direitos humanos e patrimônio**

Neste capítulo, desenvolvemos as discussões sobre memória, direitos humanos e patrimônio cultural que compõem a tese. Iniciamos com as discussões sobre memória. De partida, é importante lembrar que escolhemos o verbo “compreender” nos objetivos desta investigação seguindo premissas da pesquisa (auto)biográfica, já que estamos trabalhando com narrativas de vida de estudantes de licenciatura em História. A professora Beatriz Sarlo (2007, p. 24) nos ajuda a refletir sobre a questão do verbo quando questiona se “há algum sentido em reviver a experiência ou o único sentido está em compreendê-la, longe de uma revivência e até mesmo contra ela?”.

Nesta pesquisa, ao propor desenvolver narrativas de vida, de fato não esperamos que o ator da narrativa reviva a experiência e, de nossa parte, também não temos a intenção de analisar o que se narra, afinal, pareceria presunção pensar que somos capazes de, investidos de nós mesmos, analisarmos a vida narrada pelo outro. Por isso, trata-se de desenvolver algumas compreensões sobre aquilo que é generosamente trazido para a pesquisa pelos contadores, concordando, assim, com as reflexões de Sarlo. Confiamos neste olhar sensível na investigação, já que “a expressão oral da memória de vida tem mais a ver com música do que com o discurso escrito” (BOSI, 2003, p. 45). Se não fosse assim, a dinâmica de construção das narrativas “teria algo semelhante ao fenômeno da mais-valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro” (BOSI, 2003, p. 61).

Temos pensado que o ateliê é uma ferramenta que promove desembaraços de memória, ainda que não sejam necessariamente espontâneos, uma vez que seus atores estão conscientemente participando de um momento de pesquisa e de formação por meio das narrativas. O ateliê funciona como uma circunstância que pode gerar memórias formativas, aproveitando as reflexões de Maurice Halbwachs (1990, p. 53) de que “nem sempre encontramos as lembranças que procuramos, porque temos de esperar que as circunstâncias, sobre as quais nossa vontade não tem muita influência, as despertem e as representem para nós”.

Nesse contexto, são valiosas as palavras de Michel Pollak (1989, p. 13) quando ele escreve que, “assim como uma “memória enquadrada”, uma história de vida colhida por meio da entrevista oral, esse resumo condensado de uma história social individual, é também suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada”.

No ateliê, acreditamos que a dialética da lembrança e do esquecimento em que a memória está exposta fica bastante privilegiada, sobretudo pela relação orgânica com os outros participantes em diálogo, na medida em que nos esforçamos para criar um mundo acolhedor entre as paredes que os isolam do mundo alienado e hostil de fora (BOSI, 2003, p. 25), já que buscamos “um movimento de devolução da palavra, de conquista da palavra e de direito à palavra” (SARLO, 2007, p. 38).

Ao desenvolver o ateliê, nos aproximamos também da “memória comunicativa” de Jan Assmann (2016). Para o autor, a memória é um tipo de conhecimento “dotado de um índice de identidade, é conhecimento sobre si, quer dizer, é a identidade diacrônica própria de alguém, seja como indivíduo ou como membro de uma família, uma geração, uma comunidade, uma nação ou uma tradição cultural e religiosa” (ASSMANN, 2016, p. 122). E a memória comunicativa “contém memórias que se referem ao “passado recente” [...] as memórias que um indivíduo compartilha com seus contemporâneos” (ASSMANN, 2016, p. 120).

Na memória comunicativa, a participação do grupo é difusa e o conhecimento é comunicado na interação cotidiana. Nesse sentido, não se trata de uma memória institucional, que não é ensinada nem tampouco transmitida, celebrada ou cultivada de forma intencional. Trata-se de uma memória com profundidade de tempo limitada a cerca de 80 a 100 anos, entre três e quatro gerações que interagem. É uma memória como a (auto)biográfica, relacionada a um passado recente e que, por isso mesmo, pode ser sistematizada a partir de um ateliê tal qual estamos desenvolvendo, na medida em que privilegia o vivido (ASSMANN, 2016, p. 126).

Joel Candau (2011, p. 60) nos ajuda a ampliar as reflexões sobre a memória e a relação com o sujeito e o conhecimento de si, especialmente por meio da reflexividade que o ateliê (auto)biográfico pode proporcionar:

Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua

identidade desaparece. Não produz mais do que um sucedâneo de pensamento, um pensamento sem duração, sem a lembrança de sua gênese que é a condição necessária para a consciência e o conhecimento de si.

A intenção, com o ateliê, é tentar “atribuir à memória uma função decisiva na existência, já que ela permite a relação do corpo presente com o passado” (BOSI, 2003, p. 36). No primeiro capítulo do livro “Memória e identidade” (2011), Candau inicia as reflexões com algumas taxonomias de manifestações de memória bastante significativas para esta tese. Ele destaca, em um primeiro nível, a protomemória, que Bosi (2003) chama de memória-hábito, aquela que se manifesta quando agimos sem nos dar conta, que é a memória social incorporada dos gestos, costumes e linguagem. Entram na protomemória, por exemplo, os atos de falar e caminhar e todas as experiências incorporadas que são imperceptíveis. Há ainda a memória propriamente dita, aquela da recordação e do reconhecimento, as lembranças (auto)biográficas que também são feitas de esquecimentos. E há, por fim, a metamemória, a representação que cada indivíduo faz de sua memória, a filiação que cada indivíduo faz com o seu próprio passado e com seus impactos de significações no presente. A metamemória faz parte da construção explícita da identidade por ser uma memória reivindicada pelo sujeito (CANDAU, 2011, p. 21-23).

Ao que parece, a lógica da dinâmica impressa no ateliê (auto)biográfico, por ter um caráter de ambiente de diálogo, reflexividade e (auto)formação, faz mais do que exercitar a memória propriamente dita de lembranças e esquecimentos (auto)biográficos, afinal, “para os depoimentos que são autobiografias vale considerar que estas são, além de testemunho histórico, a evolução da pessoa no tempo” (BOSI, 2003, p. 56). E isso favorece desenvolvimentos reflexivos da metamemória ao passo que buscamos diálogos e escutas que estimulam a narração a partir de questões como: o que aconteceu na minha vida que fez com que eu desejasse me tornar professor(a) de História? Quais conhecimentos e experiências existenciais me fizeram querer me tornar professor(a) de História? Esses conhecimentos e experiências têm relação com uma sensibilidade, ao que chamamos de direitos humanos?

Temos pensado, embasados em Candau (2011, p. 23), que o ateliê propicia o desenvolvimento de novas representações e conhecimentos a respeito da própria memória, além de novas filiações ao passado por parte dos sujeitos da pesquisa a

partir de uma memória reivindicada, pois “recontar é sempre um ato de criação” (BOSI, 2003, p. 62) e essa é a faceta formativa da dinâmica de construção de acervo empírico que desenvolvemos na pesquisa. Podemos pensar, neste ponto, em qual é a relação entre as narrativas de memória e vida dos atores da pesquisa com os direitos humanos. E, a respeito disso, Andreas Huyssen (s.d., p. 1) pode contribuir com as reflexões ao dizer que a

memória e os direitos humanos devem estar ligados de forma mais enérgica entre si e, praticamente, discursivamente, de forma a impedir que a memória torne-se um exercício vazio de autoalimentação parasita e para evitar que os direitos humanos percam a sua base histórica arriscando a abstração legalista e o abuso político.

Se nos embasarmos em Pollak (1989, p. 4), podemos pensar que o ateliê (auto)biográfico tem potencialidade de discutir as “memórias subterrâneas” e concorrer nas disputas de memória acerca da noção de direitos humanos, tal qual uma ferramenta de efetivação da memória como direito humano. Nos inserimos nessa disputa de memórias sobre direitos humanos no sentido de reafirmar também a memória como um direito humano, reafirmado, inclusive, no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) do Governo Federal do Brasil, publicado em 2009, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no eixo orientador 6 do direito à memória e à verdade, sobretudo nas diretrizes 23 a 25, que reconhecem a memória como direito, além de incentivarem a sua preservação e a modernização da legislação sobre o tema. A partir disso, intentamos pensar também a memória como um patrimônio (em) comum da humanidade.

A politização da discussão de formação é um elemento fundamental da pesquisa, visto que “a crescente força da política da memória continua um elemento essencial na garantia dos direitos humanos no futuro” (HUYSEN, s.d., p. 18). Aqui, convém levar em conta as palavras de Bosi (2003, p. 65) quando ela escreve que “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”. Nesse sentido, refletimos: como a cultura ocidental e globalizada apresenta os direitos humanos? Como esses atores apreendem os direitos humanos? Esses são aspectos a serem levados em conta no ateliê, sobretudo em sua faceta formativa, na perspectiva de contribuir com uma educação em e para os direitos humanos na formação de professores.

Tais interrogações buscam estimular mais do que o retorno a fatos e momentos-chave que culminaram em decisões formativas. Elas buscam elaborar compreensões individuais e coletivas sobre as motivações dessas trajetórias e da ligação da noção de direitos humanos com esses acontecimentos. Por isso, acreditamos que há o desenvolvimento de memórias reivindicadas e construções identitárias no processo do ateliê. E aproveitamos novamente as palavras de Huyssen (s.d., p.14): “A memória como uma característica humana é tão inalienável quanto os direitos previstos nas constituições democráticas”.

Candau (2011, p. 24) argumenta que não existe memória coletiva que abarque toda uma sociedade, pois “a única faculdade de memória realmente atestada é a memória individual”. Nesta mesma linha de pensamento, o autor problematiza o termo “identidade”. Para ele, o idêntico não existe e usamos o termo “identidade” próximo ao de “semelhança” ou “identificação”. Desse modo, uma identidade coletiva acontece quando membros de um grupo admitem as semelhanças que os unem ou, ainda, algo que os identifique. Mas é possível que todos os membros de um grupo se identifiquem de forma semelhante em relação a uma característica em comum? Candau (2011, p. 74) argumenta que essa totalidade não existe no que se refere, por exemplo, à identidade cultural, assim como não existe a possibilidade de todos os membros de um grupo compartilharem precisamente *a mesma* memória, afinal, “todo aquele que recorda domestica o passado e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante da identidade”.

Ao pensar nos sujeitos da pesquisa e no ateliê, também nos apoiamos nas reflexões de Candau (2011, p. 70) quando ele questiona:

Como dar um sentido aos acontecimentos de uma vida, a uma série de ações desarticuladas, fragmentadas, à descontinuidade do real, “miríade de acontecimentos pessoais”? Como fazer surgir a ordem da confusão e do acaso, a harmonia e a concordância do que é fragmentado, discordante e díspar, “o inteligível do acidental, o necessário ou o provável do episódico?”.

Sustentamos, nesta pesquisa, que o ateliê tem essa capacidade de desenvolvimento de sentido nas narrativas por meio da reflexividade, já que “contar uma história não é apenas uma simples repetição, mas um real ato de criação” (CANDAU, 2011, p. 71). O autor também escreve que, sem memória, o sujeito se

esvazia, sua identidade desaparece (2011, p. 59) — e essa reflexão é relevante para a nossa intenção formativa do ateliê, visto que o trabalho com a memória é fundamental na construção de uma identidade profissional, intelectual e política. Para Candau (2011, p. 60), a memória é mais do que uma forma de cognição, ela é a própria cognição. Assim, apostamos nessa potencialidade memória-cognição para os desenvolvimentos formativos do ateliê e as diferentes fases que a metodologia propõe, pois

as relações de si para si mesmo, o trabalho de si sobre si mesmo, a preocupação, a formação e a expressão de si supõe um trabalho da memória que se realiza em três direções diferentes: uma memória do passado, aquela dos balanços, das avaliações, dos lamentos, das fundações e das recordações; uma memória da ação, absorvida num presente sempre evanescente; e uma memória de espera, aquela dos projetos, das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro (CANDAU, 2011, p. 60).

Apesar de desenvolver argumentos que busquem demonstrar que memórias coletivas têm pouca possibilidade teórica e instrumental prática de existir, ele afirma que as memórias são sociais e admite a existência do que chama de memória forte, que é massiva, coerente, compacta, profunda e que se impõe a uma grande maioria de membros de um grupo. Nesta linha de pensamento, Candau se aproxima de Bosi (2003, p. 21-22) quando ela escreve que “quando um acontecimento político mexe com a cabeça de um determinado grupo social, a memória de cada um de seus membros é afetada pela interpretação que a classe dominante dá a esse acontecimento”.

A noção de direitos humanos tem sido muito afetada pela interpretação profundamente ideológica que a classe dominante tem imposto sobre o assunto. O senso comum sobre direitos humanos é muito difundido. Bosi, por exemplo, utiliza a expressão “memórias cooptadas” para explicar esse tipo de fenômeno. Tendo como base essa constatação, consideramos basilar orientar o ateliê em seu caráter formador visando à educação em e para os direitos humanos, pois, conforme pontua Huyssen (2000, p. 34),

no cenário mais favorável, as culturas de memória estão intimamente ligadas, em muitas partes do mundo, a processos de democratização e lutas por direitos humanos e à expansão e fortalecimento das esferas públicas da sociedade civil. Desacelerar em vez de acelerar, expandir

a natureza do debate público, tentando curar as feridas provocadas pelo passado, alimentar e expandir espaço habitável em vez de destruí-lo em função de alguma promessa futura, garantindo “tempo de qualidade” – estas parecem ser as necessidades culturais ainda não alcançadas num mundo globalizado, e as memórias locais estão intimamente ligadas às suas articulações.

Essas necessidades culturais citadas pelo autor, que também podem ser chamadas de direitos humanos, parecem ser elementos pelos quais uma educação em e para os direitos humanos pode contribuir e que o ateliê pode fomentar. Mais do que isso, parecem ser aquilo que uma sociedade deseja e precisa guardar como um patrimônio. E, mesmo que as necessidades culturais sejam diferentes de uma sociedade para outra, o fato de todas compartilharem essas urgências, sejam elas quais forem, está impresso em uma memória sobre o que é ser humano.

Podemos refletir se o ateliê (auto)biográfico tende a evidenciar “memórias fortes”, nos termos de Candau (2011). Levando em conta que no processo do ateliê o ator escreve sobre sua vida pelo menos duas vezes e narra outras duas, com possibilidades de diálogos e de escutas generosas e sensíveis dos outros participantes, além de também escutar e escrever as narrativas dos demais atores, estamos entendendo esses processos de escuta como ferramentais imprescindíveis para o desenvolvimento da memória, sendo possível, assim, o desenvolvimento de memórias fortes — e formativas — por meio da interação promovida pelo ateliê, já que “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLAK, 1989, p. 11). Ao problematizar a escuta, convém levar em conta que

quem está atento à escuta da voz e do phatos do narrador oral, que revive os momentos cruciais de sua vida consegue distinguir uma fala que, ao mesmo tempo, produz imagens e conota o sentimento do tempo enquanto duração. Não é portanto uma linguagem das coisas (no sentido estreito de função referencial), pois o que se lembra são momentos vividos, respostas pessoais, em suma, a melodia do passado interpretada pelo presente. Não é uma linguagem de coisas porque o autor da narrativa oral coincide existencialmente com o seu sujeito; a duração do relato coincide com o Tempo lembrado que assim é intuído por dentro (BOSI, 2003, p. 48).

Entendemos que esses processos de escuta nas dinâmicas do ateliê são potencialmente formativos. E a respeito desta reflexão sobre memória e formação, devemos levar em conta as palavras de Candau (2011, p. 46):

De fato, cada vez que no interior de um grupo restrito as memórias individuais querem e podem se abrir facilmente umas às outras, como nos casos em que existe uma escuta compartilhada visando os mesmos objetivos [...] percebe-se então uma focalização cultural e homogeneização parcial das representações do passado, processo que permite supor um compartilhamento da memória em proporções maiores ou menores.

Nessa linha, são muito relevantes as palavras de Bosi (2003, p. 31) quando ela escreve que “a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo”. Assim, importa refletir que, mesmo em um contexto (auto)biográfico, estamos tangenciando a noção de identidade coletiva em construção — professor, historiador, ativista de direitos humanos — e, talvez, a depender do resultado das narrações do ateliê, uma memória com significado social.

O próprio ateliê, com suas fases de diálogos, escuta e reconstrução da narrativa, funciona como uma “comunidade afetiva”, para usar uma expressão de Pollak (1989), ou como uma “comunidade de pensamento”, para usar uma expressão de Candau (2011), que, no fim das contas, “reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro” (POLLAK, 1989, p. 11), já que as memórias narradas, ainda que individuais, ajudam a “definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais” (POLLAK, 1989, p. 3) e estimulam essa modalidade de produção de memória e identidade. Afinal, o que está em jogo na memória é também o sentido de identidade individual e do grupo, uma vez que

a memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes (POLLAK, 1989, p. 9).

Ao considerar os patrimônios (em) comum da humanidade, esse exercício nos leva a pensar nas memórias que nos fazem pertencer à humanidade, essa condição humana (ARENDDT, 2007) que tem como traço fundamental os direitos humanos. O ateliê é uma dinâmica coletiva que depende do outro e só acontece, de fato, em função

do outro, sendo assim, muitos aprendizados desenvolvidos durante a dinâmica podem ser coletivos ou sociais. Ainda que estejamos reconhecendo essa possibilidade como uma hipótese de construção de memória por meio do ateliê, nunca é demais nos atentarmos aos contrapontos, tais quais os descritos por Huysen (2000, p. 37):

Memórias confrontam-se exatamente como as exigências por direitos se confrontam. A noção de memória coletiva só faz sentido se nós reconhecemos que, em qualquer coletividade, haverá, inevitavelmente, conflitos e lutas sobre e pela memória. Tais tensões e conflitos são elementos essenciais da esfera pública em sociedades abertas e devem, em condições ideais, passar pelo crivo do reconhecimento político, da deliberação democrática e de negociação.

Do ponto de vista prático, uma das ferramentas de compreensão das narrativas é o que Josso (2010) chama de “momentos charneira”, que são os divisores de águas na vida de cada narrador e aparecem como momentos fundamentais de tomadas de decisões ou acontecimentos que fornecem chaves de compreensão das narrativas. A respeito dessa ferramenta metodológica da (auto)biografia, encontramos apoio teórico também em Reinhard Koselleck (2014, p. 47) quando ele afirma que

a biografia de qualquer ser humano contém rupturas que parecem abrir um novo período da vida. Alterações bruscas na experiência o forçam a abandonar as trilhas habituais e abrir outras vias. A consciência precisa processar novas experiências. Quando se transpõe limiares, muito, talvez tudo, se apresenta de modo diferente, dependendo do grau em que somos afetados e tomamos consciência disso. Quando elaboramos nossas experiências, muitas vezes somos levados a alterar comportamentos, pontos de vista e a consciência que temos sobre eles.

O reconhecimento desses momentos-chave, portanto, são potenciais (auto)formativos do ateliê, tendo como suporte básico a própria memória do autor. Esses momentos (auto)formativos favorecem o processo de conhecimento de si, como bem cita Pollak (1989, p. 14):

Por definição, a reconstrução a posteriori, a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o

indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.

As construções envolvendo narrativas, memórias e educação em e para os direitos humanos têm também uma interface com o campo do patrimônio cultural, na perspectiva do patrimônio (em) comum da humanidade. Ao valorizar as vidas e as narrativas de pessoas comuns dispondo da ferramenta do ateliê (auto)biográfico, estamos entendendo seus processos como fundamentais para a defesa de uma ideia de patrimônio cultural que chamamos de patrimônio (em) comum da humanidade, já que, conforme reflete Sarlo (2007, p. 24), “não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum”.

Conforme preconizamos na introdução, nossa intenção é explorar o patrimônio cultural como epistemologia. As reflexões sobre memória aqui mobilizadas devem ser problematizadas a partir da noção de bem cultural, ou seja, as heranças culturais que constituem identidades. Em nosso caso, o bem cultural que buscamos evidenciar não tem ligação estrita com uma cultura em específico, mas uma ligação ampla com a humanidade de forma geral. É a condição social da espécie humana que está em discussão. Particularmente, estamos apostando no argumento de uma memória para a condição humana. Por isso, enxergamos como potente a educação em e para os direitos humanos, no sentido de ferramenta para a conformação e a conquista prática da condição humana como bem comum.

Temos pensado que o acervo desenvolvido no ateliê só faz sentido na relação ‘eu e os outros’, quer dizer, no social. Partindo desse pressuposto, a escuta é fundamental para consolidar essa relação com o outro. A intenção, com esta construção de ideias, é deslocar cada vez mais a vida humana para o centro da discussão de patrimônio e argumentar a favor do direito humano à igualdade e à liberdade de expressão. É uma tentativa de pensar o patrimônio como o conjunto das experiências humanas de forma horizontal, tal qual escreve Bosi (2003, p. 66): “A narrativa é sempre uma escavação original do indivíduo, em tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. Esse tempo original e interior é a maior riqueza de que dispomos”. Estamos pensando que isso que a autora chama de riqueza é o que chamamos de patrimônio (em) comum da humanidade ou, nas palavras de Hartog

(2006, p. 266), “nesta acepção, o patrimônio define menos o que se possui, o que se tem e se circunscreve mais ao que somos, sem sabê-lo, ou mesmo sem ter podido saber”.

Estamos conscientemente tentando ir além do que já foi pensado no campo, buscando trazer novos diálogos e, talvez, até novos problemas para ele. Estamos trabalhando com o direito de falar e de ser ouvido, que são direitos fundamentais. A ideia, assim, é assegurar a dignidade, que é um ponto principal na discussão de direitos humanos.

Norberto Bobbio (1988) afirma que os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem de uma vez por todas. Isso significa que as necessidades humanas traduzidas em direitos se transformam de acordo com os interesses e as lutas das sociedades e não são definitivas, podendo mudar a qualquer tempo, de acordo com as demandas públicas. Refletimos que essa premissa vale também para a noção de patrimônio cultural, que pode ser ampliada para essa noção de patrimônio (em) comum da humanidade que estamos refletindo, seguindo, então, as reflexões de Hartog (2007, p. 38) que indicam que “o patrimônio não deve ser visto a partir do passado, mas a partir do presente, como categoria de ação do presente e sobre o presente”, por meio do que Sarlo (2007, p. 38) chama de “um movimento de devolução da palavra, de conquista da palavra e de direito à palavra”.

Na intenção de aproximar as noções de direito humano e patrimônio (em) comum da humanidade, refletimos que a característica fundamental de um patrimônio (em) comum da humanidade, da mesma forma que um direito humano, é sua faceta holística de globalidade e abrangência. A característica de universalidade a partir da valência para todos os seres humanos e as características da indivisibilidade e da interdependência, a partir da ideia de que só se garante um direito em plenitude assegurando todos os outros direitos, devem valer também para a noção de patrimônio cultural, sobretudo na defesa que estamos construindo da noção de patrimônio (em) comum da humanidade, uma memória em comum sobre o que nos constitui humanos e que deve ser pensada como algo a ser guardado. Pensamos, assim, que um patrimônio (em) comum é aquele que integra todos os seres humanos e atua em interdependência com outros bens em comum da humanidade para funcionar. E é nesta linha que pensamos a escuta — nunca divisível da linguagem e

da narrativa — como um patrimônio (em) comum que alcança todos os seres humanos.

## **2.2 Patrimônio (em) comum da humanidade: uma construção coletiva**

### **2.2.1 O Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias: construções coletivas a favor do patrimônio (em) comum da humanidade**

O Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias vem desenvolvendo pesquisas que discutem interfaces entre narrativas de vida e o campo do patrimônio cultural desde o ano de 2014. Neste período, foram defendidos nove trabalhos de mestrado e uma dissertação e duas teses estão em andamento. Nesta seção, o objetivo é apresentar e discutir um ponto de vista sobre a trilha percorrida pelo grupo em relação ao campo do patrimônio cultural. de modo a situarmos esta pesquisa na história deste grupo para, em seguida, propormos os nossos avanços na discussão. Optamos por expor e discutir os trabalhos do grupo em ordem cronológica, a fim de tentar evidenciar o acúmulo de discussões empreendido até aqui. O recorte temporal das produções e pesquisas é de 2014 a 2020.

O trabalho mais longínquo é a dissertação desenvolvida por Monica Nascimento Pessoa, defendida em 2015, sob o título ““Não deixe que morra”: o Marabaixo como elo entre patrimônio, memória e educação”. Nele, é problematizada uma dança de origem africana que é um patrimônio de afrodescendentes na cidade de Macapá, no estado do Amapá, conhecida como Marabaixo. É uma dança que possui em suas letras os “ladrões”, trechos de vivências de pessoas que tiravam do cotidiano as linhas que marcaram suas trajetórias de vida e sofreram a expulsão e a retirada de suas moradias da Vila de São José de Macapá. Para discutir questões relacionadas à cidade, ao patrimônio, à memória, ao racismo e à educação, a autora recorreu à metodologia de entrevistas de história oral temáticas sobre as memórias de pessoas negras relativas à Fortaleza de São José, em Macapá.

O trabalho discute patrimônio material e imaterial a partir desta Fortaleza e da tradição do Marabaixo. Em ambos os casos, as memórias das pessoas ganham centralidade. A dissertação é dividida em duas partes. A primeira se refere aos anos 1940, quando os afrodescendentes foram retirados da Vila de São José de Macapá a partir de ordens do interventor de estado Janary Nunes, idealizador de uma política

modernizadora. O período foi marcado pelas políticas autoritárias de urbanização e modernização em todo o país. Depois, a segunda parte discute a dança Marabaixo e suas mudanças no decorrer do tempo, problematizando memória e educação, já que ela era levada para as escolas para fortalecer as identificações culturais afro-brasileiras da cidade no tempo presente e, assim, expor a trajetória dos afro-brasileiros em Macapá. É debatida, por fim, a noção de “lugar bonito” e as apropriações contemporâneas da Fortaleza.

Pessoa (2015, p. 14) utilizou “a cidade para pensar a existência das pessoas enquanto seres vivos que fazem história, compreendendo os monumentos como mecanismos de sobrevivência da história”. Para isso, foram mobilizadas fontes iconográficas, bibliográficas e de imprensa, entrecruzadas com a memória dos moradores da antiga Vila de São José de Macapá, apropriando-se da metodologia da história oral, em que pessoas explicam mudanças em suas vidas. Este foi o primeiro trabalho do grupo em que as pesquisas envolveram as memórias dos sujeitos, apesar de ainda não serem necessariamente (auto)biografias.

Um ano depois, em 2016, Juliana Kunz Silveira defendeu a dissertação “Juventudes e jogos de tempo: produção de subjetividades entre memórias e expectativas de trabalho”. A pesquisa investigou, através da história oral de vida, como os jovens do Programa Aprendiz Legal são subjetivados em experiências iniciais no mundo do trabalho, considerando suas percepções diante dos jogos de tempo (presente/futuro e presente/passado). Ao analisar as (auto)biografias e os depoimentos desses jovens, a autora traçou paralelos entre suas narrativas e o discurso sobre ser um jovem trabalhador e, assim, ser reconhecido e se sentir pertencente à cidade. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, com duração de um a dois encontros, nos quais foram abordados diversos aspectos relacionados às narrativas de vida dos jovens aprendizes, bem como memórias, experiências e expectativas em relação ao trabalho.

Silveira (2016, p. 18) revisitou os discursos sobre a cidade de Joinville como uma “Manchester catarinense”, como uma memória oficial acerca da sua identidade, e flagrou nas narrativas dos jovens a influência desses discursos: “Parece-nos que no discurso curricularizante do patrimônio, que tem como enfoque o trabalho, há um legado, ou melhor, desejo de herança, como se o trabalho fosse um “bem” a ser dado de geração em geração”. E esse discurso e essa identificação sobre o trabalho — que

é bastante potente na cidade de Joinville — é que foram problematizados a partir das (auto)biografias dos jovens.

A (auto)biografia é utilizada como um instrumento para detectar a percepção do jovem aprendiz acerca de como se sente em relação ao tempo presente/futuro e presente/passado e, como essa percepção orienta sua produção subjetiva para o trabalho operando diálogos com diversas áreas do conhecimento. Esclarecemos que nosso diálogo parte da noção, proposta por Thompson (2006), de que histórias de vida são patrimônios da humanidade (SILVEIRA, 2016, p. 74).

Há, aqui, um primeiro indício de produção do grupo que, além de utilizar vozes de sujeitos como fontes, problematiza essas vozes no campo do patrimônio aproveitando reflexões de autores como Paul Thompson (2006) para sinalizar que estamos entendendo as histórias e as narrativas de vida como patrimônios culturais. E essas reflexões ajudam a trilhar os caminhos do grupo pelos anos seguintes, conforme as palavras do autor (2006, p. 19):

A história oral é considerada atualmente parte essencial do nosso patrimônio cultural. Essa é uma situação muito nova e, olhando para o futuro, acho que há possibilidades imensas, por exemplo, para criar conexões entre pessoas em mundos sociais e geográficos diferentes; através do oral, criando novas solidariedades e novos entendimentos.

Na mesma direção de Pessoa (2015) e Silveira (2016), em 2017, Marcelo de Souza Rafael defendeu a dissertação “Memórias de uma roda de capoeira: uma análise dos relatos orais de mestres capoeiristas”. O trabalho surgiu da necessidade de ouvir, registrar e narrar as memórias (auto)biográficas dos líderes capoeiristas e apresenta a capoeira a partir do relato oral da vida dos seus participantes — os mestres — na perspectiva de capturar os sentidos da roda partindo da história de vida dos responsáveis por perpetuarem seus saberes e experiências.

Rafael utilizou a história oral de vida dos mestres capoeiristas com a intenção de apresentar a capoeira como experiência de vida. Os relatos dos seis mestres capoeiristas foram colhidos a partir de um roteiro semiestruturado. Entendemos, na pesquisa, que as memórias que foram organizadas durante a entrevista são atreladas às vidas e estas, assim como a roda de capoeira, são também tesouros humanos vivos, mestres do saber-fazer que têm a capoeira como elemento central do fluxo de vida.

Existe aqui também uma outra problematização: a questão da liderança de um mestre dentro do Patrimônio. O que o torna Mestre, como “patrimônio ou tesouro vivo” é a capacidade memorial de preservar, desenvolver e transmitir o Patrimônio por meio das suas experiências e narrativas dentro de sua manifestação cultural (RAFAEL, 2017, p. 102).

Do ponto de vista da produção do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias, há um desenvolvimento progressivo de reflexão e prática: do uso de histórias de vida na pesquisa para a consideração de que essas histórias por si mesmas são patrimônios da humanidade, desenvolvendo, agora, a ideia de que sujeitos comuns criam experiências valiosas dentro da cultura que merecem ser cuidadas como tesouros.

Depois, Elaine Böhr, na dissertação “A mandala como metodologia para tecer o sentido de vida nas (auto)biografias de pessoas com esclerose múltipla”, também defendida em 2017, construiu uma metodologia de pesquisa inspirada na história oral, mas em diálogo com a arteterapia e as técnicas de sensibilização para entrevistas, visando a obter histórias de vidas, (auto)biografias de pessoas de Joinville com esclerose múltipla.

Com roteiros semiestruturados, práticas do uso de cores em mandalas têxteis, harmonização com solo de violão e utilizando gravações de áudio e vídeo, foram realizadas as transcrições e textualizações conjuntas para transcriar o primeiro setênio narrado por cinco entrevistados, tendo como ferramentas teóricas as ideias sobre memória e identidade e a compreensão a partir da hermenêutica fenomenológica.

No que se refere à discussão sobre patrimônio cultural, Böhr acompanhou o desenvolvimento do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias ao aproveitar as reflexões de Thompson (2006) sobre a história de vida como patrimônio da humanidade. A autora propôs uma ampliação de reflexões ao problematizar a Constituição Federal de 1988. Assim, nos campos institucional e legislativo, a Constituição Federal do Brasil, nos artigos que tratam da temática da cultura, foram aproveitados reflexivamente por ela. Vejamos a redação do artigo 216:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 2013, p. 126).

São destacados, nos incisos I e II deste artigo, as formas de expressão e os modos de criar, fazer e viver. Uma narrativa de vida ou uma (auto)biografia é, para todos os efeitos, uma forma de expressão que enuncia modos de viver. Nessa perspectiva, a própria Constituição Federal nos possibilita a argumentação de que as narrativas de vida podem ser pensadas como patrimônios culturais.

Neste ponto, a autora se apoiou no professor Euler Westphal (2012) para introduzir a reflexão de que a linguagem e, conseqüentemente, as narrativas são responsáveis por mediar as alteridades das inter-relações subjetivas entre passados e presentes. Este argumento amplia a potência da narrativa como patrimônio cultural, conforme as palavras de Böhr (2017, p. 30): “As histórias de vidas possuem um valor patrimonial relacionado, não à diferença de cada sujeito individualmente, mas naquilo que nos iguala, ou une enquanto seres humanos”. E é nesta linha de reflexão que acompanhamos o desenvolvimento da concepção de patrimônio (em) comum da humanidade, que começará a ficar mais evidente nos trabalhos discutidos adiante.

O Museu da Pessoa e suas histórias de vida foram a fonte de reflexões da pesquisa de dissertação de Maureen Bartz Szymczak, intitulada “Histórias de vidas e patrimônio cultural: desafios do Museu da Pessoa”, defendida em 2018. O esforço reflexivo desse trabalho se deu no sentido de compreender as histórias de vida do Museu da Pessoa como patrimônios culturais e problematizar as respectivas histórias a partir das possibilidades que permitem investir na sua valorização como patrimônio cultural. Segundo escreve Szymczak (2018, p. 7), a pesquisa

aposta que o estudo das histórias de vida do Museu da Pessoa como Patrimônios Culturais ampliará a compreensão deste campo de

estudo, principalmente no contexto contemporâneo. A pesquisa percebe um nítido transbordamento da noção de patrimônio cultural, não mais sendo possível restringi-los apenas sob a ótica da cultura. Depara-se, durante as análises dessa pesquisa, com um sentido de patrimônio comum, daquilo que é fundamental para a existência e a ontologia da vida.

A autora estudou a trajetória do museu e as metodologias por ele empregadas, entendendo que não produz somente fontes documentais, mas também uma preocupação política de que esses sujeitos participem do processo de construção da memória social, ou seja, que essas memórias desenvolvam uma “carga valorativa de patrimônio cultural” na perspectiva de “ativar um patrimônio que se anseia democrático e participativo” (SZYMCZAK, 2018, p. 16-17). Essa reflexão ocorre no sentido de “pensarmos a experiência dos outros como uma condição de reconhecimento de si diante da experiência ordinária do comum” (SZYMCZAK; VENERA, 2019, p. 175) e, sendo assim, “as narrativas de memória de todas as pessoas são tesouros da humanidade e por isso merecem ser salvaguardadas” (SZYMCZAK; VENERA, 2019, p. 176). A autora ainda contribui com a progressão das produções do grupo ao refletir que

para o Museu da Pessoa, toda e qualquer pessoa, enquanto portadora de uma história de vida singular e particular, por ser carregada de especificidades, é insubstituível. O que lhe confere valor único como bem patrimonial. No entanto, percebemos aqui, que também há um movimento, um deslocamento, do ser humano ao status de pessoa. Quando uma história de vida é inserida no acervo do Museu, recebe, enquanto bem cultural de valor, o tratamento de pessoa que, por conseguinte, confere ao ser humano portador desta narrativa, também o status de pessoa. Entendemos que há sempre um movimento que ativa o status de pessoa, tratando-se indiferentemente de um objeto, de um saber-fazer, ou de um ser humano (SZYMCZAK, 2018, p. 113).

A discussão que ela empreendeu seguiu no sentido oposto ao da cultura da excepcionalidade tradicional no campo do patrimônio cultural, sendo um debate sobre valor patrimonial a partir do “valor das narrativas e das experiências, da identidade do humano, como igualdades” (SZYMCZAK; VENERA, 2019, p. 177). É fundamental levar em conta que o que se está pensando como bem patrimonial não é a pessoa que narra, mas, sim, a sua narrativa (2019, p. 182) de que ser insubstituível traz à tona a discussão de valor, que é muito cara ao campo do patrimônio cultural, desenvolvendo novas perspectivas de reflexão no âmbito do grupo na medida em que

o valor da narrativa como algo insubstituível e a valorização de todo e qualquer narrador apontam para uma direção da valorização da igualdade, da participação e da democracia em termos de memória e experiência social.

Da mesma forma, a dissertação “Esclerose múltipla em rede: a circulação de afetos em narrativas de testemunho”, defendida por Wesley Batista de Albuquerque em 2019, também contribui com o avanço das reflexões do grupo de pesquisa sobre patrimônio cultural. O trabalho problematiza a relação entre narrativas de vida e os valores patrimoniais a partir da leitura dos testemunhos de vida de três blogueiros com esclerose múltipla.

Na pesquisa, inicialmente foi evidenciado o funcionamento do jogo de identidades no qual os sujeitos estavam envolvidos e, em seguida, os esforços de investigação seguiram no sentido de entender como as narrativas de testemunhos da experiência com a doença poderiam apontar a vida como um patrimônio da ordem do comum, aquele que se afasta da lógica da excepcionalidade, que durante muito tempo foi a marca das políticas de patrimonialização tanto a nível global quanto a nível local. Conforme as reflexões de Albuquerque (2019, p. 87),

viver é a experiência comum, a forma como se vive é que tem suas particularidades. Construir uma narrativa de vida é criar uma mediação. E por meio dessa mediação é possível tocar o outro. O ato de mediar é que se revela como patrimônio, um patrimônio a ser legado a posteridade.

É possível perceber o aproveitamento do acúmulo de experiências e reflexões do grupo na argumentação do autor, inclusive quando ele escreveu que “as histórias de vidas não possuem valores patrimoniais baseados da excepcionalidade e na diferença. Elas repousam modestamente no que nos faz iguais e humanos” (ALBUQUERQUE; VENERA, 2019, p. 102). E o avanço se deu na consideração da linguagem, que ele chamou de mediação, no debate sobre as narrativas de vida e (auto)biografias e, ainda, quando indicou que “o que nos aproxima é a mediação empática daquilo que nos faz ver no Outro” (2019, p. 102), como também na ponderação de que “a vida vai pedindo passagem como um valor comum da humanidade, independente de as agências construtoras de políticas culturais a reconhecerem ou não” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 89).

Os avanços reflexivos continuaram com o autor dizendo que “a defesa das Histórias de Vidas como Patrimônios Culturais é uma aposta na linguagem e na escuta como um direito humano capaz de produzir empatia e um novo pacto civilizatório na cultura de paz” (ALBUQUERQUE; VENERA, 2019, p. 102). Ou seja, é uma potente reflexão de que a vida em si é um tesouro comum e em comum que deve estar no centro de todas as preocupações e lutas políticas, dentre elas, as políticas patrimoniais (ALBUQUERQUE, 2019, p. 91).

Depois, em 2020, a dissertação “Aprender a viver com a doença: narrativas (auto)biográficas, valores patrimoniais e ciberespaço” foi defendida por Roberta Fernandes Buriti. A autora investigou, por meio da história oral de vida, as narrativas de dois jovens que vivem em condição crônica de doença desde o diagnóstico da esclerose múltipla e escolheram narrar essas experiências e socializá-las em blogs. Ela destacou a capacidade de aprendizagem que as narrativas mobilizam, uma autoformação pautada na reflexão de memórias diante de um diagnóstico que sentencia os sujeitos a novas identidades.

Na discussão sobre patrimônio cultural empreendida por Buriti, novamente é possível perceber a experiência acumulada do grupo de pesquisa quando ela discute os programas de âmbitos nacional e internacional de reconhecimento de saber-fazer e memórias de sujeitos comuns, tais como o Programa Tesouros Humanos Vivos, da UNESCO, lançado em 1993, o Programa Obras-Primas do Patrimônio Oral e Intangível da Humanidade, também da UNESCO, lançado em 1997, o Registro do Patrimônio Vivo, instituído em lei pelo estado de Pernambuco no ano de 2002, e o Museu da Pessoa, que existe desde 1991 com sede em São Paulo.

Ao trabalhar com as narrativas de blogueiros portadores de esclerose múltipla, a intenção da autora não foi defender a patrimonialização de suas memórias ou histórias de vida, mas, sim, pensar essas narrativas como ferramentas políticas para um novo pacto civilizatório (BURITI; VENERA, 2020, p. 661). Nesse sentido, essas narrativas devem ser pensadas como “ferramentas mobilizadas no fazer de uma vida, de um mundo e, quiçá, de outro mundo possível, mais democrático e participativo” (BURITI; VENERA, 2020, p. 661).

Essas narrativas dispararam reflexões no campo do patrimônio como um elogio às práticas narrativas, pensadas como direito humano de

expressão. Como ferramentas, as narrativas possuem usos políticos para a construção de novos pactos civilizatórios em um mundo onde as vulnerabilidades – como doenças, imigração forçada, entre outros – funcionam como condição de vida, e não como diferenças que coloquem o sujeito em condição deficitária. As narrativas de memória funcionam também como potência de vida quando elas não apenas expressam, porém fundam a humanidade. Mais do que apenas a função da linguagem, mas também a narrativa da memória no jogo do tempo, daquilo que lembramos e mobilizamos em função de um desejo de futuro e de existência outra. Pensadas dessa forma, as narrativas revelam-se patrimônios da humanidade, tesouros da vida e do exercício dos direitos humanos (BURITI; VENERA, 2020, p. 663).

Evidencia-se, assim, outro avanço na reflexão sobre patrimônio cultural no âmbito do grupo, na medida em que se passa a valorizar as narrativas como direito de expressão e aprendizado, direito este ligado à cidadania e à dignidade básica da humanidade — um direito humano. Há, nesse sentido, uma afirmação categórica de que o que precisa estar no centro da discussão sobre patrimônio cultural é a vida humana, ou as memórias que nos tornam humanos.

Também em 2020, Eloyse Caroline Davet defendeu a dissertação “Quem cuida da cuidadora?": a construção da subjetividade de cuidadoras e o cuidado de si, na qual são apresentados retratos sociológicos de três mulheres que, por diferentes razões, se viram cuidadoras de seus familiares. A pesquisa de Davet percorreu a esteira dos trabalhos recentes do grupo, cuja discussão de patrimônio cultural gira em torno de argumentar a favor das histórias de vida como patrimônios culturais. Nas palavras da autora (2020, p. 56),

essa pesquisa busca fomentar e dar continuidade às discussões que trazem as histórias de vida de pessoas comuns para o campo do Patrimônio, de modo a reforçar a difusão de que o patrimônio pode estar muito mais próximo do que parece. Assim, configura-se a busca pela valorização da vida, de modo a perceber as narrativas, construídas por meio desta pesquisa, como uma forma de pertencimento de sujeitos de vida comum na contemporaneidade.

Trata-se de uma pesquisa na qual a discussão sobre patrimônio cultural, a partir das histórias de vida de três cuidadoras, visa a aprofundar as reflexões do grupo, sobretudo as realizadas por Szymczak e Venera, que, na ocasião, discutiram sobre o Museu da Pessoa.

A primeira pesquisa do grupo que utilizou o ateliê (auto)biográfico como ferramenta metodológica foi a dissertação de Graciane de Oliveira, denominada “Narrativas femininas: uma grafia da violência”, defendida em 2021. A pesquisadora (2021, p. 7) desenvolveu um ateliê que

visou dar oportunidade de voz à mulheres vítimas de violência em âmbito doméstico com o intuito de provocar ressignificações de memórias sobre este contexto e, ao mesmo tempo, no gesto da escuta exercitar o desafio auto formativo da grafia sobre a violência doméstica.

Em relação às discussões sobre patrimônio cultural, ela também recorreu às reflexões já empreendidas no grupo, especialmente na pesquisa de Albuquerque e Venera, em que discutem o direito de narrar e de ser escutado pensando a linguagem como um tesouro fundamental da vida humana.

Narrativas são formas de expressão que devam ser salvaguardadas como bem comum para um novo pacto civilizatório. Para nós, sujeitos mulheres em condições de vulnerabilidade por violência, narrativa é, além de Patrimônio Comum da Humanidade, um resgate à própria vida (OLIVEIRA, 2021, p. 117).

O trabalho mais recente do grupo é a dissertação “Artesanar-se: “Um Caminho para Si” de Mulheres Acadêmicas do Curso de Licenciatura Educação Escolar Quilombola através da Pesquisa-Formação” de Bruna de Souza Medina, defendida em 2022, que também aproveitou os recursos metodológicos do ateliê (auto)biográfico em sua pesquisa. As participantes do ateliê foram estudantes de licenciatura em Educação Escolar Quilombola da Univille. O ateliê desenvolvido por Medina sofreu alterações na proposta original por conta do contexto de distanciamento provocado pela pandemia de Covid-19. Além disso, a pesquisadora incluiu uma etapa de artesanato em sua metodologia de construção de acervo empírico, que também não estava na proposta original construída pelo grupo.

No que se refere à discussão de patrimônio cultural, Medina aproveitou a trajetória de discussão do grupo, principalmente as pesquisas de Albuquerque e Szymczak, sob a orientação de Venera, porém, acrescentou reflexões relevantes ao discutir o conceito de valor universal excepcional a partir de documentos da UNESCO,

como o Tratado da Lua, de 1979, para conceituar o patrimônio comum da humanidade a partir da entidade.

Se pretendemos discutir as potencialidades da história de vida no que nos aproxima e não no que difere, não se pode tomar como critério um valor que marca a diferença. Claro que não estamos querendo dizer que tudo deva ser patrimônio ou patrimonializável, é mais um reconhecimento de que toda história de vida pode ser um patrimônio em comum. O que também implica no sentido que damos ao patrimônio e em seus critérios de valoração. Desse modo considerando o exposto até aqui, essa discussão possibilita uma nova perspectiva para o campo do patrimônio que considere não só o excepcional, mas o mais ordinário, a vida como ponto de partida, afinal o patrimônio para se manter vivo precisa das pessoas, então porque não pensar nas vidas como patrimônio (MEDINA, 2022, p. 75).

Ao traçar e trilhar esses caminhos de investigação nos campos da pesquisa (auto)biográfica e do patrimônio cultural, o Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias tem desenvolvido, nos últimos sete anos, possibilidades de reflexões que contribuem com os estudos sobre culturas e humanidades. Na próxima seção do trabalho, desenvolveremos nosso argumento para contribuir com essa trajetória de construção coletiva de conhecimento.

Em síntese, podemos observar que existe um fio vermelho que une as produções do grupo de pesquisa: são as narrativas das pessoas em primeiro plano, em uma aposta heurística que se funda em escutas de narrativas e memórias de pessoas comuns. Embora todas essas pesquisas argumentem a favor das narrativas no campo do patrimônio cultural, ainda não se tem um marco teórico para a argumentação da escuta e da narrativa como patrimônios (em) comum da humanidade. Esta não é, evidentemente, a única proposta desta tese, nem o centro da questão, no entanto, existe um investimento em um acúmulo de argumentos do grupo neste caminho.

### 2.2.2 A escuta como patrimônio (em) comum da humanidade

Levando em conta a história do campo do patrimônio cultural, as ações na esfera internacional no âmbito da UNESCO, as repercussões nacionais dessas ações e a trajetória de produções do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias,

nosso desafio nesta seção é contribuir com o grupo e com o campo a partir das potencialidades e dos limites inerentes a esta pesquisa.

Argumentamos considerando os avanços no conceito de patrimônio cultural, desenvolvidos em âmbitos internacional e nacional, partindo de uma lógica de patrimônio material pautada em monumentos e construções e que, por vezes, é elitista ao passo que promove a salvaguarda da memória de grupos que dispõem dessa modalidade de patrimônio, mas que se desenvolveu, ainda que tardiamente, no sentido de ampliar o conceito para práticas e experiências intangíveis ou imateriais, abarcando uma parcela muito maior de povos e culturas.

Isso significa que estamos dialogando com o campo no sentido de propor reflexões e questionamentos, assim como tem feito o Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias nos últimos anos. As narrativas de vida de pessoas comuns já foram pensadas como patrimônios e como tesouros humanos vivos no âmbito do grupo. A vida humana também já foi pensada como patrimônio comum e (em) comum, bem como a linguagem e as formas de mediação das narrativas já foram desenvolvidas nos argumentos coletivos que temos produzido, levando em conta a Constituição de 1988, as reflexões de Paul Thompson (2006) e a experiência do Museu da Pessoa, dentre vários outros referenciais de apoio e acervos de investigação.

Como o ateliê (auto)biográfico é a principal ferramenta de construção de acervo empírico para as compreensões empreendidas na pesquisa, é também a partir dele que buscamos refletir e questionar o campo do patrimônio. Trata-se de um instrumento metodológico que possibilita e potencializa as narrações (auto)biográficas, com aberturas relevantes para o diálogo entre os envolvidos e, a partir das escritas, narrações e diálogos, abrem-se possibilidades de (auto)formação tendo como base a reflexividade sobre as experiências pessoais (ABRAHÃO, 2013).

Ao vivenciar a experiência do ateliê, passamos a refletir sobre a relevância da escuta nos processos que são promovidos por ele. É possível afirmar que sem a escuta e a interlocução desenvolvida a partir dela, a narração (auto)biográfica fica esvaziada de sentido e as potencialidades formativas do ateliê diminuem consideravelmente. A partir desta constatação, cogitamos a escuta como um tesouro comum e em comum a todos os seres humanos.

Com a ajuda de Michel Foucault (2006), refletimos que a escuta desenvolvida no ateliê tem relação com uma prática relacionada à dedicação ao outro. O autor (2006, p. 408) escreve que “para escutar, é preciso *empería*, isto é, competência, experiência, a saber: habilidade adquirida. É preciso também *tribé* (*tribé* é aplicação prática assídua)”. Então, se para empreender a escuta são necessárias competências e habilidades, prática e experiência, entendemos que a escuta é, em si, uma prática.

Compreendemos a escuta como um patrimônio (em) comum. E convém, neste ponto, explicar e diferenciar as concepções de comum e em comum que estamos trabalhando em nosso argumento. O “comum” pode ser o ordinário, habitual e rotineiro. Mas, para além da lógica da trivialidade, o que estamos pensando como “em comum” é aquilo que pode ser valorizado como tesouro em uma relação de partilha mútua — o que não significa que em algumas situações o comum ordinário não possa vir a ser valorizado como um patrimônio (em) comum. Boaventura de Sousa Santos (1997) trabalha com a noção de patrimônio comum da humanidade. Para ele (1997, p. 18),

trata-se de temas que apenas fazem sentido reportados ao globo na sua totalidade: a sustentabilidade da vida humana na Terra, por exemplo, ou temas ambientais como a proteção da camada de ozônio, a preservação da Amazônia, da Antártida, da biodiversidade ou dos fundos marinhos.

Em consonância com o pensamento deste sociólogo português, os filósofos estadunidense Michael Hardt e italiano Antonio Negri destacam o pensamento em comum no livro “Bem-estar comum” (2016). Eles definem esse comum como sendo, em primeiro lugar, a “riqueza comum do mundo material – o ar, a água, os frutos da terra e todas as dádivas da natureza” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 8), mas consideram como comum “os resultados da produção social que são necessários para a interação social e para mais produção, como os conhecimentos, as imagens, os códigos, a informação, os afetos e assim por diante” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 8). Neste argumento, sugerimos que a noção “em comum”, portanto, refere-se à própria vida e àquilo de que todos os sujeitos necessitam e reivindicam em prática para viver com dignidade. É uma dignidade conquistada e partilhada em ato, em prática.

O contexto da pandemia de Covid-19, por exemplo, escancarou a necessidade de tratar a produção científica como um bem em comum da humanidade. Algo menos

publicizado, mas muito importante, como apontado pela antropóloga moçambiquenha Maria Paula Meneses (2021). Ao ser entrevistada por Alessandro Tomaz Barbosa e Suzani Cassiani, ela ressaltou a mudança na produção de ciência diante do vírus SarsCov2, uma

onda de colaboração de cientistas, globalmente, na construção do genoma do SarsCov2, portanto os CDC's, grandes CDC's - Centers For Disease Control - brasileiros, argentinos, cubanos, etc., participaram desse mapeamento genético. Os CDC's em África, na África do Sul, no Gabão, no Gana, etc., também fizeram... no Quênia, e contribuíram para os mapeamentos. Ou seja, o conhecimento que está na origem do desenvolvimento das vacinas é um conhecimento-mundo, não é um conhecimento europeu. E é isso que não se está a relevar nesta altura. Este mapeamento foi feito também a partir do Sul por homens e mulheres (MENESES, 2021, p. 29).

No entanto, a distribuição das vacinas pelo mundo evidenciou o poder de compra e negociações internacionais dos países mais ricos, o que nos provoca a pensar com mais atenção nos questionamentos que Ailton Krenak (2020) apresenta, como a transformação do meio em fins. Uma ideia de humanidade que se apoia entre os humanos e os demais terrestres e remete a uma sub-humanidade aqueles povos que sempre recusaram essa distinção e, por isso, nunca se transformaram em mercadorias e valores pela produção.

O patrimônio (em) comum da humanidade se decide diante da ideia de que para o mundo ser duradouro, precisa ser compartilhado em sua riqueza e para que essa partilha seja possível, é incontornável o enfrentamento de defesa da justiça e de algo que se deva chamar de dignidade humana.

É nessa perspectiva que pensamos, além dos patrimônios naturais que propõe Santos (1997), mas também acolhemos a proposição de Hardt e Negri (2016) dos conhecimentos científicos, dos afetos ou das diversas formas de expressão humana, ou, ainda, das narrativas e dos gestos de escuta — como prática aprendida, assim como apresentada em Foucault (2006) — como tesouros humanos em comum. Vale ressaltar que a definição de comum em Dardot e Laval (2017) recorta o termo na prática social. No caso das vacinas para Covid-19, por exemplo, fez-se prática a produção em comum na partilha de saberes e técnicas em função de um objetivo comum, porém, isso não se efetivou de igual forma nas práticas econômicas dos países.

É preciso ainda definir um melhor contorno para esse em comum. Acreditamos ser mais explicativo iniciar pelo que não acreditamos ser o comum. Em primeiro lugar, não se trata de um sentido essencializador, tributário de um naturalismo em que se entende, por exemplo, que todas as pessoas com um determinado gênero, ou pertencentes a uma determinada etnia, detêm algo em comum da sua essência. Concordamos com os autores Pierre Dardot e Christian Laval (2017) quando dizem que o comum também não se confunde com uma propriedade, como Immanuel Kant havia sugerido, com a razão ou com um coletivo a que ele chamou de “conjunto da espécie humana”. Segundo os autores (2017, p. 52), “o comum não é nem a humanidade como essência moral ou dignidade (*Menschheit*), nem a humanidade como espécie (*Menschengattung*), nem a humanidade como aptidão para simpatizar com os outros homens (*Humanität*)”. O comum que defendemos tem mais a ver com uma coatividade, uma práxis compartilhada, e menos com “copertencimento, copropriedade ou copossessão” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 52).

É preciso afirmar que somente a atividade prática dos homens pode tornar as coisas comuns, do mesmo modo que somente essa atividade prática pode produzir um novo sujeito coletivo, em vez de afirmar que tal sujeito preexistia a essa atividade na qualidade de titular de direitos. Se existe “universalidade”, só pode tratar-se de uma universalidade prática, ou seja, a de todos os indivíduos que, em dado momento e em dadas condições, se encontram engajados numa mesma tarefa. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 53).

Trata-se, portanto, de pensar além da linguagem e das narrativas de vida como patrimônios culturais. Trata-se de acolher a linguagem, as narrativas e os acervos desenvolvidos por meio do ateliê e refletir que eles só fazem sentido na relação — e que esta relação depende da escuta para se consolidar. Nas palavras de Serge Lapointe (2010, p. 160), “qualquer pessoa tem necessidade da presença do outro para compreender-se e fazer-se a si mesmo porque é em nossas relações que nos desenvolvemos”. Sem a escuta — o outro —, a narrativa perde a sua função social. É fundamental, nesse sentido, valorizar o ato da escuta como um patrimônio (em) comum a todos os seres humanos, já que ele realça a relação de existência singular-plural que parte de nossa humanidade partilhada (JOSSO, 2010, p. 70).

A noção de humanidade partilhada é bastante produtiva quando a relacionamos aos patrimônios (em) comum. É em nossa humanidade compartilhada que

reconhecemos bens e valores em comum a todas as pessoas e que, portanto, são parte integrante da condição humana (ARENDRT, 2007). Esses bens podem e frequentemente devem ser protegidos como direitos humanos. E é nesta linha de pensamento que podemos associar patrimônios (em) comum com direitos humanos.

Associamos a noção de humanidade partilhada ao conceito de condição humana desenvolvido por Hannah Arendt (2007) por concordarmos que a condição que nos é imposta como seres humanos — e que nós mesmos produzimos historicamente — é a de coabitar e, conseqüentemente, se relacionar e socializar para produzir o próprio mundo, de modo que estar vivo significa necessariamente estar com o outro. E “é a partir desse mundo comum que a convivência humana é possível. Pode-se dizer, tanto por isso, que a “condição humana da obra é a mundanidade”” (PORTUGAL, 2017, p. 148). Isso significa que se pode

marcar, por meio da *vita activa*, a característica de sociabilidade da condição humana, ou seja, o ser-estar-aí-com-os-outros é parte constante do mundo-da-vida. Logo, propiciar isso da melhor maneira digna possível a todos os seres humanos é reconhecer a importância de cada indivíduo na comunidade política e jurídica; não só, também é alicerçar uma estrutura para se atingir a paz (MASSAÚ, 2013, p. 19).

Se estamos condicionados a viver juntos, é fundamental que o façamos da melhor forma possível, por isso a existência e a efetivação dos direitos humanos são de fundamental importância. Tratam-se de um mínimo denominador comum de dignidade para partilhar de nossa condição. Ou seja, “há direitos que precisam ser garantidos, sob pena de violação da própria condição humana que, com o perdão da redundância, efetivamente condiciona toda a existência humana na Terra” (PORTUGAL, 2017, p. 166). Nesse contexto, é importante refletirmos sobre o que mais nós partilhamos enquanto humanidade e, dentre essas questões, estão os patrimônios culturais, ou os patrimônios (em) comum, já que

pretende-se que a esfera pública seja a célula vital da condição humana – da liberdade, da igualdade e da solidariedade –, para tal, é preciso iniciar um movimento de inclusão nela de todos os indivíduos e, ao mesmo tempo, viabilizar o afloramento de cada irrepetibilidade/peculiaridade histórica de cada ser-estar-aí, sem perder o sentido de comunidade/sociedade (local, regional ou mundial). Para atingir tal objetivo, o Direito, autonomamente constituído numa dimensão normativo-axiológica voltada aos Direitos Humanos, possui a característica essencial para manter equilibrada a

ação de cada indivíduo na esfera pública, sem perder de vista a dignidade humana. É por meio dessa intenção, que se joga a responsabilidade para cada indivíduo constituir a si e a comunidade em que habita de maneira a incluir os outros (MASSAÚ, 2013, p. 20).

Há uma possibilidade de articulação entre as ideias e conceitos de Arendt (2007) com os direitos humanos ao levarmos em conta a ideia de que

se os homens nascem para começar, ou seja, para agir, é necessário que lhes sejam assegurados os meios para tanto. Mais concretamente, isso implica em que aos homens devem ser garantidas determinadas condições de possibilidade para a *vita activa*, o que envolve, inicialmente, a distinção entre os domínios público e privado e, em segundo lugar, uma reformulação do conceito de liberdade (PORTUGUAL, 2017, p. 167).

Nesta discussão são relevantes também as palavras de Jorge Luiz da Cunha (2016, p. 96) quando ele escreve que

esta postura envolve um conceito de liberdade e de vontade próprias que recuperam as justificadamente humanas razões da educação, pois fundamenta a autonomia não como algo presenteado por alguma autoridade ou pelos deuses, mas construído na medida em que é exercitado. Esta autonomia leva à necessidade da ação, como ação política em detrimento de uma disposição humana meramente especulativa que, invariavelmente, conduz a destinação da condição humana a espaços ideais e transcendentais. Esta disposição política e crítica é condição para elevar-se do sensível ao inteligível, não apenas conhecendo as condições objetivas da existência de si (de seu corpo e de todas as relações possíveis como a materialidade dos contextos de sua existência), mas significando tudo através do conhecimento da humana existência.

Dentre as condições que devem ser garantidas aos seres humanos, pensamos que estão os patrimônios (em) comum e, em específico, a narrativa e a escuta como meios fundamentais de garantir o compartilhamento de nossa humanidade. A UNESCO (2016, p. 14) vem desenvolvendo debates e ações nesse sentido ao propor uma educação para a cidadania global, que “refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global”. Ainda a respeito do termo cidadania global, ele se refere a

um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional. Também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa (UNESCO, 2015, p. 14).

Trata-se de uma tentativa de pensar e colocar em prática algo que poderíamos denominar como cidadania em comum, ou seja, instâncias de participação e de reconhecimento de nossa humanidade partilhada, ou uma identidade coletiva que, por meio de uma pedagogia transformadora, promoveria possibilidades de solucionar desafios que envolvem toda a humanidade e, assim, oportunizar aprendizados sobre noções de direitos humanos e do que estamos chamando de patrimônios (em) comum.

Nesse aspecto, as ideias de Laval e Dardot (2017) diferem do que promove a UNESCO. Para eles, o comum não é um sentimento de pertença. Entendemos que a humanidade partilhada é filosoficamente diferente de sentimento de pertença, já que a pertença é um sentimento e está aberta a possibilidades de essencialização. A humanidade partilhada é trabalho, é construção coletiva. Por isso mesmo não vem pronta, é construída na prática.

Nos propomos a entender a narrativa de vida e a escuta como produtoras de uma relação de pertencimento entre elas, o narrador e o(s) interlocutor(es). Relação esta que aciona memórias e identidades. Alçar as narrativas e a escuta ao status de patrimônio — um patrimônio (em) comum da humanidade — pode ser visto como uma forma de ativismo a favor da democratização das memórias, já protegidas como direitos, e das identidades nesse jogo de poder. No esquema de pensamento sobre patrimônio que estamos desenvolvendo, significa levar a noção de democracia ao limite ao incluir todas as pessoas e aquilo que lhes identifica como pessoas humanas para o centro da discussão de patrimônios e bens culturais. Em outras palavras, é uma “democracia do futuro”, como nos provoca o filósofo camaronês Mbembe (2019). Ainda que uma narrativa seja singular e individual, a capacidade de construção de narrativas é humana, construída a partir da linguagem que, ao mesmo tempo em que nos singulariza, nos aproxima, conforme temos desenvolvido no grupo de pesquisa.

Refletir sobre a narrativa e a escuta como patrimônios significa movimentar-se no sentido de deslocar a vida humana para o centro da questão, e isso nos exige novas interrogações para evocar valores patrimoniais. Conforme reflete Venera (2019), não seriam os direitos humanos um parâmetro? Temos pensado que argumentar a favor das narrativas de vida e da escuta como patrimônios culturais é, de certa forma, argumentar a favor do direito humano à igualdade e à liberdade de expressão. Uma tentativa de pensar o patrimônio como o conjunto das experiências humanas de maneira horizontal. O que buscamos é dialogar na intersecção entre patrimônio cultural e direitos humanos, nos pautando nas reflexões de Nogueira (2014, p. 64) quando ele escreve que

o novo desenho e a expansão do campo do patrimônio cultural têm seus contornos sempre definidos em sintonia com a expansão da memória e a transitoriedade das identidades, entendendo que o ato de patrimonializar, inscrito na lógica do lembrar e esquecer, nem sempre constrói e preserva identidades. Nesse jogo conformado pelas dinâmicas identitárias, os usos sociais do passado ao mesmo tempo que confere a cada um o poder de tomar para si um patrimônio, autoriza-lhes a ver e narrar-se a si mesmo. Daí o patrimônio tem sido cada vez mais reivindicado e menos herdado.

Convém afirmar, portanto, que buscamos conscientemente desenvolver novos diálogos a partir de questionamentos ao campo do patrimônio. Trata-se, de certa forma, de criar alguns problemas para o campo ou, como temos afirmado, colocar sob rasura algumas discussões e não unicamente reafirmar o que já está consolidado. A garantia do direito de fala e de escuta é fundamental para caminhar no sentido de assegurar uma vida digna a todas as pessoas, e temos defendido essa construção discursiva de valorização das vidas humanas, não importando necessariamente os intercursos delas. Trata-se de um direito em comum e, ao mesmo tempo, quando valorizamos a narrativa de todas as pessoas a partir da escuta, estamos tratando-as como tesouros em comum, ou como patrimônios (em) comum. A aproximação do patrimônio e os direitos humanos nos permite dizer que o patrimônio — como tesouro que se deixa de herança — funciona silenciosamente como ideia, esquema de pensamento, se faz funcionar em prática discursiva.

Sendo assim, mobilizamos a ideia de patrimônio (em) comum da humanidade com muita proximidade à ideia de direitos humanos. Na linha de pensamento do patrimônio (em) comum da humanidade, trata-se daquele que é primordial para a vida

humana — e consideramos nesta categoria a linguagem, a narrativa e a escuta. Da mesma maneira que os direitos humanos, os patrimônios (em) comum são também indispensáveis para a confirmação de uma vida humana digna. Ainda nesta discussão, são importantes as reflexões de Flávia Piovesan (2015, p. 451) sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948:

A DUDH inova a gramática dos direitos humanos, ao introduzir a concepção contemporânea desses direitos, marcada pela sua universalidade e indivisibilidade. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, esta com valor intrínseco à condição humana. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdepende e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos com o catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais.

Na intenção de aproximar as noções de direitos humanos e patrimônio (em) comum, refletimos que a característica fundamental de um patrimônio (em) comum, da mesma forma que a dos direitos humanos, é sua faceta holística de globalidade e abrangência. A característica de bem (em) comum partilhado, a partir da validade para todos os seres humanos (sob rasura, uma vez que os sentidos de humanidades estão em disputa), e as características da indivisibilidade e da interdependência, a partir da ideia de que só se garante um direito em plenitude assegurando todos os outros direitos, devem valer também para a noção de patrimônio cultural, especialmente na defesa que estamos construindo da noção de patrimônio (em) comum. Pensamos, assim, que um patrimônio (em) comum é aquele que integra a ação social de uma vida prática e atua em interdependência com outros bens em comum da humanidade para se fazer funcionar. Dito de outra forma, não se separa homem e natureza na composição desses bens valorados enquanto ação em comum na defesa da vida pelos diferentes grupos.

Este caminho de argumentação nos leva conscientemente a politizar a ideia de patrimônio. Se um patrimônio cultural é um tesouro para um determinado povo, um patrimônio (em) comum é um tesouro em potencial para os seres humanos. Em outros

termos, ao pensar no patrimônio (em) comum, estamos colocando em rasura a perspectiva da universalidade na discussão de patrimônio cultural.

Nosso interesse em valorizar as múltiplas experiências está ligado a uma escolha política de igualdade e democracia para o campo do patrimônio cultural. Confiamos neste argumento na medida em que pensamos o patrimônio cultural como um território de contestação política e, em nossa visão política, é fundamental focar no ser humano para que a noção de patrimônio seja cada vez mais inclusiva e participativa. Todo patrimônio é um discurso singular e, sendo assim, este discurso singular que nos esforçamos em desenvolver move fundamentalmente o conceito de humanidade para dentro da discussão. É dessa forma que mobilizamos as discussões de patrimônio nesta tese, transversalmente, pensando-o como esquema de reflexão sobre memória, identidade e bens culturais. Em nosso caso, memórias, identidades e bens que nos fazem humanos.

Um direito é uma expressão imperativa do campo jurídico a respeito de um bem ao qual as pessoas devem ter acesso. Então, quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma, em seu artigo 3º, que todos os indivíduos têm direito à vida, à liberdade e à segurança, ela está expondo três bens aos quais os seres humanos devem ter acesso: vida, liberdade e segurança. É importante salientar o “devem” na nossa argumentação, afinal, estar declarado não garante que todos tenham acesso de fato.

Todas as pessoas e todos os povos nascem e vivem com a necessidade de formarem “conjuntos culturalmente determinados de bens materiais e imateriais” (FLORES, 2009, p. 32). Aqui existem dois pontos principais: o primeiro é que, antes de serem direitos, ou seja, de termos garantias jurídicas e o acesso objetivo, integral e “universal”, o que almejamos são bens que nos ajudem a dispor de uma vida digna. O segundo é que não há como definir, a priori, quais os bens que são fundamentais para uma pessoa ou um povo — é necessário deixar que cada indivíduo ou cada povo tome esta decisão. Mas, ao mesmo tempo, é possível dizer que existem alguns bens em comum, que nos constituem enquanto espécie.

Importa que o campo do patrimônio cultural também lida com bens que são escolhidos por um povo para representar a sua memória e a sua identidade. O que estamos buscando fazer é unir estes dois elementos: patrimônio cultural e direitos

humanos. Neste esquema de pensamento, o patrimônio é fluido, comprometido com a cidadania. Ele fomenta ações de partilha, portanto, não é só para guardar. Trata-se também de garantir ancoragens de memórias, porém, memórias problematizadoras no tempo e sobre o tempo. Nós temos pensado que a narrativa e a escuta são bens fundamentais não para uma cultura específica, mas para todos os povos — para a humanidade —, que devem não somente ser valorizados e “salvaguardados”, mas garantidos. Por isso, valorizamos a noção de patrimônios (em) comum da humanidade.

Ao escolher trabalhar o conceito de (em) comum, assim como Mbembe (2018 e 2019) nos provoca, problematizamos, ou deixamos em suspensão — ou ainda em rasura — as nossas certezas sobre o universal. Entendemos que é no argumento do universal *versus* particulares que se faz toda a lógica concorrencial dos patrimônios excepcionais e, assim, a lógica da cultura ocidental. É isso que questionamos. Não para destruir o que temos, pois entendemos a importância desses patrimônios, contudo, colocando-os em rasura, nos permitimos romper com repetições que consolidam o *status quo* e vislumbrar novos mundos, mais inclusivos, comuns e compartilhados.

Somos provocados pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) quando, em entrevista à Catherine Portevin, apresenta um desafio e fala em “democracia do futuro”. Segundo o autor, o desafio está em deslocar da lógica de pensamento em que as coisas gravitam a partir do “universal” e ousar pensar o “em comum”. Nas palavras de Mbembe (2019, p. 19), “o universal implica a inclusão em uma entidade qualquer já estabelecida. O em comum pressupõe uma relação de co-pertença e de partilha, de mutualidade”.

### 2.2.3 Patrimônio cultural: uma trajetória histórica

Optamos por desenvolver uma pesquisa bibliográfica e documental da história do patrimônio cultural, dando ênfase ao patrimônio cultural imaterial, por enxergarmos proximidades com o que temos pensado como teoria do patrimônio. Esta escrita tem como objetivo principal endossar nossos pensamentos teóricos, tendo como suporte o campo do patrimônio cultural.

A noção de patrimônio no hemisfério ocidental se desenvolveu durante os processos históricos de constituição dos Estados Nacionais europeus, cujo início remonta ao período do Renascimento, com crescente importância a partir do século XVIII. No ocidente, desde o período do Renascimento, os monumentos edificados têm grande importância. Os edifícios da Antiguidade Clássica representavam o ideal artístico e estético que se desejava alcançar. Não se tratava, naquele momento histórico, de uma lógica de preservação e documentação, mas, sim, de uma vontade de conhecimento e admiração do passado greco-romano. No período, a ideia de monumento tinha ampla ligação com a arquitetura e com a arte. E essa lógica permaneceu relativamente a mesma até o século XVIII (SANT'ANNA, 2009, p. 50).

Durante a Revolução Francesa, além da arquitetura de inspiração clássica, outros edifícios, tais quais os ligados ao passado medieval, também passaram a ser levados em conta como monumentos. Além dessa ampliação no espectro temporal, foi no período que a valorização dos monumentos passou a ser também um instrumento político na perspectiva de construção de identidade social, cultural ou nacional. Surgiram, então, os primeiros instrumentos de preservação — inventários e museus — e consolidou-se a noção de patrimônio nacional (SANT'ANNA, 2009, p. 50).

O receio da perda é inerente a esse desenvolvimento, já que o processo revolucionário francês, na medida em que avançava, colocava a perder muito do que o absolutismo, a nobreza e o clero haviam construído até então, inclusive do ponto de vista material e arquitetônico, em nome de um novo projeto político e social, como descreve Dominique Poulot (2012, p. 31):

Com a nova configuração cultural aberta pela Revolução Francesa, o propósito se confundiu com a luta contra o vandalismo: ele se tornou um compromisso para a manutenção do status quo. No apagamento do Antigo Regime nos objetos de memória e nas suas civilidades, veem-se configurar novas relações com a coletividade ao longo do século XIX.

Com base nessa experiência nacional, outros países europeus, ao longo do século XIX, passaram a se organizar em âmbitos público e privado para selecionar, salvaguardar e conservar seus patrimônios nacionais. Na época, os acervos europeus eram compostos basicamente de objetos de arte e edificações consideradas

excepcionais e de valor histórico para a nação (SANT'ANNA, 2009, p. 50). Em síntese, por séculos, a noção de patrimônio esteve ligada à ideia de monumento — uma obra artística ou arquitetônica visível, palpável e que, frequentemente, evocava identidades coletivas de um passado nacional ou local que foi escolhido para ser lembrado, conforme reflete Peixoto (2017, p. 15):

A história do patrimônio fica marcada pela monumentalização, pela celebração das civilizações e das identidades triunfantes nos processos de colonização e pela emergência de uma indústria patrimonial promovida pelos Estados hegemônicos e, mais tarde, pelas agências multilaterais (como, por exemplo, a Unesco, o Icomos e o Conselho da Europa).

Fica evidente nesta breve história do patrimônio que as sociedades que patrimonializam se remetem direta ou indiretamente a uma memória, a um passado que é evocado em função do presente. Ao pensar em patrimônio, enfim, estamos nos referindo a uma herança (do inglês *heritage*) que deve ser protegida. A perspectiva adotada nesses primeiros séculos de reflexão e prática sobre o patrimônio é a da preservação no sentido de “guardar algo que corre o risco de ser destruído, daí a ideia de que o patrimônio precisa ser mantido intacto, como se o tempo não passasse” (GEORGE-OLIVEN, 2009, p. 50). Essa concepção, inclusive, aparece com muita frequência nos discursos de senso comum sobre o patrimônio cultural, tal qual escreve Fonseca (2009, p. 59):

A imagem que a expressão “patrimônio histórico e artístico” evoca entre as pessoas é a de um conjunto de monumentos antigos que devemos preservar, ou porque constituem obras de arte excepcionais, ou por terem sido palco de eventos marcantes, referidos em documentos e em narrativas dos historiadores.

Nathalie Heinich (2014, p. 5) nos auxilia a ampliar essa perspectiva de senso comum quando ela reflete que um patrimônio não existe a priori, mas, sim, a partir do desenvolvimento de uma função patrimonial — “o estado no qual são mergulhados os objetos na medida em que são submetidos a certos tipos de operação (semântica, jurídica, cognitiva, gestual etc.)”. Para a autora, os bens alocados em função patrimonial, com ênfase para os monumentos, necessitam responder alguns valores, de modo a sustentar a sua estabilidade nessa função. Ao pensar o bem cultural, emprestamos as palavras de Menezes (2012, p. 28) quando ele diz que, antes de

mais nada, um bem quer dizer “uma coisa boa”. E essas “coisas boas”, para serem pensadas como patrimônios, precisam ter alguns valores específicos, que, conforme Heinich (2014, p. 6), são a “beleza, sob registro “estético”; a autenticidade, sob o que chamei de registro “purificador”; e a significação ou o sentido, sob o registro “hermenêutico””.

A autora reconhece que, ao longo das últimas décadas, o campo do patrimônio vem subvertendo essa lógica de classificação, de modo que um bem em função patrimonial pode não se enquadrar necessariamente no espectro do belo, autêntico e produtor de sentido, ao menos não nos três valores simultaneamente, e, ainda assim, ser entendido como um patrimônio. Essa reflexão nos serve para pensar os patrimônios (em) comum. Nesta mesma linha, Peixoto (2017, p. 16) escreve que

com o aproximar do fim do século XX, as representações patrimoniais ficaram menos circunscritas à monumentalidade, ao nacionalismo e às hegemonias. O local, o comunitário, a natureza, as expressões das minorias e o intangível ganham relevância nas representações, nas categorias e nas políticas patrimoniais.

Nas últimas décadas do século XX, ganhou força tanto na esfera internacional, por intermédio da UNESCO, quanto na esfera nacional a discussão sobre os patrimônios culturais intangíveis, ou, conforme a nomenclatura adotada na Constituição Federal de 1988, “patrimônios culturais imateriais”. O fato é que a discussão de patrimônio oriunda da Europa Ocidental sempre teve grande apelo material nos chamados monumentos de “pedra e cal”, mas outras regiões do planeta, notadamente a Ásia, a América e a África, têm construções culturais bastante pautadas nos processos, tais quais os rituais, as festas e os modos de fazer nos âmbitos alimentar, medicinal e artesanal, assim como possuem monumentos materiais. A ampliação da noção de patrimônio cultural abarcando as manifestações imateriais/intangíveis surge das demandas culturais destes povos, afinal,

a prática ocidental de preservação, fundada na conservação do objeto e na sua autenticidade, bem como sua codificação legal, baseada, em última análise, na limitação do direito de propriedade, simplesmente não dão conta dessa nova noção de patrimônio cultural que ganhou consistência a partir dos anos 1970, por meio da incorporação de aspectos imateriais ou processuais (SANT’ANNA, 2009, p. 52).

É importante ressaltar que essa complexificação do conceito de patrimônio cultural, promovida pelo esforço político de povos cujas culturas se baseiam menos na herança material e mais nos processos, não reduz a discussão de patrimônio a uma dicotomia pura e simples de bens patrimoniais materiais *versus* bens patrimoniais imateriais. Concordamos com Márcia Chuva (2012, p. 162) quando ela escreve que “a divisão entre patrimônio material e imaterial é, conceitualmente, enganosa, posto que qualquer intervenção na materialidade de um bem cultural provocará modificações na sua materialidade”.

Podemos afirmar, inclusive, que todos os bens patrimoniais comportam tanto aspectos materiais quanto imateriais. O significado, ou o valor que é dado a uma determinada construção arquitetônica patrimonializada, por exemplo, é imaterial, diz respeito à identidade cultural de um povo, ao mesmo tempo em que um processo cultural, como a preparação de um alimento tradicional em uma determinada cultura, gera um produto material que é, neste caso, o alimento em si, conforme reflete Ulpiano Menezes (2012, p. 31):

Podemos concluir que o patrimônio cultural tem como suporte, sempre, vetores materiais. Isso vale também para o chamado patrimônio imaterial, pois se todo patrimônio material tem uma dimensão imaterial de significado e valor, por sua vez todo patrimônio imaterial tem uma dimensão material que lhe permite realizar-se. As diferenças não são ontológicas, de natureza, mas basicamente operacionais. [...] A Constituição Federal de 1988, ao introduzir uma listagem de categorias de patrimônio cultural, incluiu o patrimônio intangível, caracterizado mais por processos do que por produtos como formas de expressão, modos de criar, fazer e viver, os quais, porém, se examinarmos mais de perto, pressupõe múltiplos suportes sensoriais, incluindo o corpo. Os constituintes talvez nem tivessem consciência de que, desse modo, estavam incluindo o corpo como partícipe do patrimônio cultural! O “saber fazer”, por exemplo, não é um conhecimento abstrato, conceitual, imaterial, filosófico ou científico, mas um conhecimento corporificado.

Tendo como base essas linhas de pensamento e prática, desenvolvemos nossas reflexões sobre patrimônio cultural. Não é exagero repetir, porém, que essas construções teóricas e práticas vêm sendo desenvolvidas em âmbito global, sobretudo a partir da UNESCO, com o fomento de programas, cartas, declarações, recomendações e convenções com repercussões relevantes nacionalmente. Consideramos o artigo 216 da Constituição Federal, que estabelece a definição de

patrimônio cultural, bastante progressista em seu contexto de 1988, quando algumas definições do campo a nível internacional ainda estavam em debate. E são esses desenvolvimentos locais e mundiais que discutiremos na próxima seção.

Conforme marcamos anteriormente, a discussão que buscamos desenvolver no campo do patrimônio dialoga com o que hoje conhecemos como patrimônio cultural imaterial ou como patrimônio cultural intangível. Essas noções, no entanto, também têm uma história em âmbito global, especialmente a partir da criação da UNESCO, que influencia diretamente no âmbito nacional. Assim, a partir daqui, passamos a contextualizar o desenvolvimento histórico da discussão sobre patrimônio cultural.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1946, cujo objetivo converge com o das próprias Nações Unidas de desenvolver uma cultura de paz e segurança por meio da educação, cultura, ciência e informação, após as experiências traumáticas de duas guerras mundiais. No Ato Constitutivo da UNESCO, é possível perceber a preocupação com o patrimônio cultural, ainda que esta expressão não seja citada diretamente, quando o documento afirma que uma das formas de alcançar seu propósito é

manter, expandir e difundir o conhecimento: Garantindo a conservação e a proteção do legado mundial de livros, obras de arte e monumentos de história e de ciência, recomendando as convenções internacionais necessárias às nações envolvidas (UNESCO, 2002, p. 3).

Antes de explorar os conteúdos dos documentos produzidos pela UNESCO, é importante diferenciá-los. Segundo o Dicionário Jurídico organizado por José Maria Othon Sidou (2016), uma convenção de direito internacional é um sinônimo de contrato e, com ela, se estabelece e convencionam uma obrigação entre as partes — no caso, entre a UNESCO e os Estados que assinaram a convenção. É fundamental ressaltar, no entanto, que para ter força de lei no país assinante, a convenção deve ser promulgada por meio de decreto presidencial, como fez o Brasil com a maioria delas.

Um tratado é um acordo concluído entre Estados e a eles peculiar, formalizado por escrito e regido pelo direito internacional. De acordo com Sidou (2016), não há

distinção entre tratado e convenção no direito internacional. Já uma recomendação é uma espécie de indicação ou aconselhamento não obrigatório, cuja força jurídica é muito mais moral do que prática. No nosso estudo, nos deparamos também com declarações de organismos internacionais ligados ao campo do patrimônio cultural. Uma declaração é uma manifestação explicativa cujo objetivo é esclarecer pontos e fatos sobre um determinado tema. Também não tem caráter vinculante ou obrigatório aos estados participantes.

Bianualmente, a UNESCO promove uma conferência multitemática. Em algumas delas, foram assinadas convenções, cartas, declarações e recomendações relacionadas à temática do patrimônio cultural. Essa primeira movimentação internacional já trouxe repercussões para o Brasil, conforme apontam Cavalcanti e Fonseca (2008, p. 13):

O Preâmbulo da Convenção de Londres, de 16 de novembro de 1946, que instituiu a UNESCO, determinou o estabelecimento, em cada país, de organismos compostos de delegados governamentais, e de grupos interessados em educação, ciência e cultura destinados a coordenar esforços nacionais e associá-los à atividade daquela organização, assessorando os respectivos governos e delegados nas conferências e congressos. Com esse espírito, o Brasil instituiu, pelo Decreto-Lei de 13 de junho de 1946, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), ligado ao Ministério das Relações Exteriores. Para a definição do campo hoje abrangido pelo patrimônio cultural imaterial, vale destacar, entre as comissões então instaladas, a Comissão Nacional do Folclore, tendo como secretário-geral o diplomata Renato Almeida, um dos expoentes desse processo de articulação nacional e internacional. A Comissão Nacional de Folclore teve atuação importante no país, articulando comissões regionais em cada estado e promovendo amplo registro, estudo e difusão do folclore. De sua ampla movimentação resulta, em 5 de fevereiro de 1958 (Decreto-Lei nº 43.178), a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, ligada ao então Ministério da Educação e Cultura. Essas iniciativas pioneiras já se amparavam, de um lado, na própria trajetória do interesse pelo folclore brasileiro que emerge desde as últimas décadas do século XIX e, de outro, no estímulo trazido pelas recomendações da UNESCO, que viam também o folclore como um instrumento a favorecer o entendimento e a compreensão entre os povos.

Vale relatar que o campo do patrimônio cultural no Brasil já vinha sendo movimentado desde a década de 1930, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937. O nome de destaque do período era o do poeta modernista Mário de Andrade, que escreveu o anteprojeto do SPHAN com uma proposta abrangente de noção de patrimônio cultural. O texto aprovado como

decreto, porém, não seguiu as ideias dele. Antes, possui os traços das ideias do advogado, jornalista e escritor Rodrigo Melo Franco de Andrade, como escreve Sant'anna (2009, p. 54):

Ao descrever, nesse projeto, a categoria das artes arqueológica e ameríndia, o poeta explicou que ela compreendia não apenas artefatos colecionáveis, mas também paisagens e o folclore. Assim, ao lado das jazidas funerárias, dos sambaquis, das cidades lacustres, dos mocambos, da arquitetura popular, estavam no rol patrimonial de Mário de Andrade os vocabulários, os cantos, as lendas, a medicina e a culinária indígenas, a música, os contos, os provérbios, os ditos e outras manifestações da cultural popular.

Novamente no âmbito internacional, no ano de 1954, durante a sua 8ª Conferência Geral, pela primeira vez a UNESCO aprovou uma convenção que tratou especificamente sobre patrimônio cultural, a Convenção para a Proteção dos Bens Culturais em Caso de Conflito Armado, que foi ratificada primeiramente pelo Decreto Legislativo nº 44.851, de 1958, e pela segunda vez no Brasil por meio do Decreto Presidencial nº 5.760, de 2006. Conforme o título sugere, o documento pretende acordar termos de salvaguarda de bens culturais em tempos de guerra, considerando os conflitos mundiais que haviam recentemente cessado e outros que permaneciam acontecendo, levando em conta que os “os atentados perpetrados contra os bens culturais, qualquer que seja o povo a quem eles pertençam, constituem atentados contra o patrimônio cultural de toda a humanidade, sendo certo que cada povo dá a sua contribuição para a cultura mundial” (BRASIL, 1956, p.1).

Importa aqui perceber a noção de patrimônio cultural da humanidade, ou seja, o marco de origem da ideia de valor universal e o desejo de salvaguardá-lo. A concepção do que é considerado patrimônio aparece nas definições da convenção:

a) os bens, móveis ou imóveis, que tenham uma grande importância para o patrimônio cultural dos povos, tais como os monumentos de arquitetura, de arte ou de história, religiosos ou seculares, os lugares que oferecem interesse arqueológico, os grupos de edificações que, em vista de seu conjunto, apresentem um elevado interesse histórico ou artístico, as obras de arte, manuscritos, livros e outros objetos de interesse histórico, artístico ou arqueológico, bem como as coleções científicas e as coleções importantes de livros, de arquivos, ou de reproduções dos bens acima definidos; b) os edifícios cuja finalidade principal e real seja a de conservar e expor os bens culturais móveis definidos na alínea a), tais como os museus, as grandes bibliotecas, os depósitos de arquivos bem como os abrigos destinados a proteger

em caso de conflito armado os bens culturais móveis definidos na alínea a); c) os centros que contenham um número considerável de bens culturais (definidos nas alíneas a) e b), os quais serão denominados “centros que contêm monumentos” (BRASIL, 1956, p. 1).

Como é possível perceber, a noção de patrimônio cultural praticada nessa convenção abarca exclusivamente o que denominamos atualmente de patrimônio material, em sua perspectiva monumental e documental.

Em 1970, a UNESCO aprovou a Convenção Relativa às Medidas a Serem Adotadas para Proibir e Impedir a Importação, Exportação e Transferência de Propriedades Ilícitas dos Bens Culturais. Nessa convenção, ratificada pelo Estado brasileiro por meio do Decreto Presidencial nº 72.312, de 1973, a entidade empreende o primeiro esforço relevante em ordenar o comércio de bens culturais e contribuir para a proteção do patrimônio, em particular o de países em desenvolvimento. Nela, é notória também a ampliação da noção de bem cultural:

Para os fins da presente Convenção, a expressão "bens culturais" significa quaisquer bens que, por motivos religiosos ou profanos, tenham sido expressamente designados por cada Estado como de importância para a arqueologia, a pré-história, a história, a literatura, a arte ou a ciência e que pertençam às seguintes categorias: a) as coleções e exemplares raros de zoologia, botânica, mineralogia e anatomia, e objetos de interesse paleontológico; b) os bens relacionados com a história, inclusive a história da ciência e da tecnologia, com a história militar e social, com a vida dos grandes estadistas, pensadores, cientistas e artistas nacionais e com os acontecimentos de importância nacional (UNESCO, 1972, p. 3).

Na alínea b), ao tratar dos bens culturais relacionados à história, a convenção cita a relação com a vida dos “grandes estadistas, pensadores, cientistas e artistas nacionais”. Na prática, vida humana é citada pela primeira vez como um relevante bem cultural. Apesar de se tratar de uma concepção elitizada de sujeitos, quer dizer, pessoas cuja vida é substancialmente diferente da vida comum, recheada de feitos “extraordinários” e notáveis que as fazem merecer ter a sua vida lembrada, que já é bastante criticada no âmbito do campo da história e do patrimônio cultural, é um avanço no sentido de ampliar a noção de bem cultural para além de construções, sítios e monumentos.

Vale citar também a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, aprovada pela UNESCO em 1972. Nessa convenção, ratificada pelo Estado brasileiro por meio do Decreto Presidencial nº 80.978, de 1977, a entidade ressalta a preocupação com a ameaça da perda de bens e patrimônios culturais e naturais de excepcional interesse e a relevância de investir em sua salvaguarda, “considerando que a degradação ou o desaparecimento de um bem cultural e natural acarreta o empobrecimento irreversível do patrimônio de todos os povos do mundo” (UNESCO, 1972, p. 1).

Trata-se de uma convenção que endossa a vocação de proteção da entidade, que, do ponto de vista do conceito de patrimônio ou de bem cultural, não promove avanços em relação ao que entendemos hoje por patrimônio imaterial ou intangível. Na verdade, em relação à convenção anterior, há um retorno à concepção de patrimônio como monumentos, obras de arte, construções e sítios. Essa convenção ficou marcada também pela institucionalização do Comitê do Patrimônio Mundial, que visava a ressaltar ainda mais o caráter supraestatal da entidade.

Em 1985, durante a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, uma das culminâncias do encontro foi a Declaração do México. Essa manifestação realizada em nome do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS) é relevante porque ajuda a retomar a discussão de ampliação da noção de patrimônio cultural. Na declaração, lemos que

o patrimônio cultural de um povo compreende as obras de seus artistas, arquitetos, músicos, escritores e sábios, assim como as criações anônimas surgidas da alma popular e o conjunto de valores que dão sentido à vida. Ou seja, as obras materiais e não materiais que expressam a criatividade desse povo: a língua, os ritos, as crenças, os lugares e monumentos históricos, a cultura, as obras de arte e os arquivos e bibliotecas (IPHAN, 1985, p. 4).

Levar em conta as criações o povo e os valores que dão sentido à vida, como também as obras não materiais e a língua, os ritos e as crenças como patrimônios culturais, significa uma importante modificação de concepção que abre caminho para o que conhecemos hoje como patrimônio imaterial ou intangível.

Nessa esteira, o Estado brasileiro seguiu os avanços em âmbito internacional ao considerar, na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 216, os bens de

natureza imaterial, incluindo formas de expressão e modos de criar, fazer e viver como patrimônio cultural brasileiro (BRASIL, 2015, p. 126). Problematizaremos essa questão mais detidamente na próxima seção deste capítulo, a partir das produções do grupo de pesquisa.

A Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, publicada em Paris em 1989, é um desdobramento da Declaração do México, que destaca a cultura popular como de uma natureza específica e integrante do patrimônio cultural e da cultura viva (UNESCO, 1989, p. 1) e esclarece que a cultura popular que faz parte do patrimônio cultural é

o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (UNESCO, 1989, p. 2).

Essa recomendação também representa um passo importante na ampliação da noção de patrimônio cultural, uma vez que as criações comunitárias fundadas na tradição são, em grande medida, obras dos povos nativos de regiões que passaram por processos de dominação e exploração colonial europeia. Nesse sentido, há um transcurso de mudança de um conceito elitizado de patrimônio pautado nas criações europeias para um conceito amplo e inclusivo, levando em conta as contribuições de quaisquer populações, sem nenhum tipo de “hierarquização cultural”.

Inspirada na experiência japonesa pós-guerra a partir do Programa Tesouros Nacionais Vivos, desenvolvido na década de 1950, cujo objetivo é reconhecer o saber-fazer de sujeitos e grupos que conhecem processos e expressões importantes do patrimônio cultural imaterial japonês, em 1993, a UNESCO lançou o Programa Tesouros Humanos Vivos. Ambos partem de uma preocupação com a perda de saberes tradicionais e a sua salvaguarda a partir do registro. Esse reconhecimento tem relação direta com a Declaração do México e com a Recomendação de 1989 e aponta a tendência da entidade em ampliar a discussão sobre patrimônio cultural, abarcando também a proteção de bens culturais intangíveis.

Existem experiências análogas desenvolvidas na Coreia do Sul, a partir de 1964, criando uma legislação de proteção sistemática e transmissão do patrimônio cultural imaterial com subsídios periódicos aos mestres reconhecidos, que, em troca, devem trabalhar na transmissão dos conhecimentos e na difusão da cultura popular. Os aprendizes formados também ficam responsáveis pela formação e, para tanto, recebem uma ajuda financeira. Da mesma forma, nas Filipinas, desde 1992, os indivíduos e grupos artísticos tradicionais são reconhecidos pelo Estado e recebem subsídios vitalícios com o compromisso de formar novos conhecedores das técnicas, valorizando as tradições locais e sua transmissão para as gerações seguintes.

Na Tailândia, a partir de 1985, o Estado passou a homenagear artistas tailandeses ao mesmo tempo em que encaminhou a proteção de suas obras. Essas pessoas são subsidiadas para atuarem na formação de novos mestres. Da mesma maneira, na Romênia foi criado um programa de “tesouros humanos vivos”, destacando artistas populares que valorizam as tradições locais. Na República Tcheca, por sua vez, o reconhecimento ocorre juntamente com um processo de registro da propriedade intelectual, que também prevê a atuação dos mestres na formação de novos conhecedores dos processos de saber-fazer. Há, por fim, a experiência francesa, na qual, a partir de 2004, o Ministério da Cultura passou a conceder prêmios aos chamados “mestres da arte”, que, por sua vez, têm a missão de transmitir o saber-fazer para as gerações seguintes.

No Brasil, esse tipo de política pautada nos “tesouros humanos vivos” ainda não foi institucionalizado em âmbito federal. Existiram, no entanto, experiências estaduais, como a de Minas Gerais, por meio do Decreto nº 42.505, de 15 de abril de 2002, e ainda a

Lei de Registro do Patrimônio Vivo de Pernambuco e dos Estados de Alagoas, Ceará, Bahia, Paraíba e Rio Grande do Norte, que institucionalizaram políticas de reconhecimento e valorização das expressões da cultura popular e tradicional (VALENÇA, 2014, p. 21).

Em todos esses estados, a legislação prevê o reconhecimento e o estímulo dos detentores dos saberes tradicionais a permanecerem com as atividades e ensinarem os ofícios para as próximas gerações. Apesar de não dispor de uma política federal de “tesouros vivos”, o contexto nacional novamente teve avanços, inclusive

antecipados ao âmbito internacional, ao manifestar na Carta de Fortaleza, em 1997, a proposição de que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) promova o aprofundamento da reflexão sobre o conceito de bem cultural imaterial e recomende a edição de instrumento legal de registro voltado especificamente para bens culturais de natureza imaterial (IPHAN, 1997, p. 2). Os anseios manifestados na Carta de Fortaleza foram materializados pelo Decreto Presidencial nº 3.551, de 2000, que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro e criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Surgiram, assim, um instrumento jurídico e um programa especificamente voltados para o patrimônio cultural intangível brasileiro.

No âmbito internacional, vale citar também a Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Cultural Subaquático, de 2001, que, apesar de não tratar de questões relacionadas ao patrimônio imaterial, representa uma ampliação de noção de patrimônio cultural no âmbito material, na medida em que demonstra a preocupação de proteção e preservação de vestígios culturais, históricos ou arqueológicos parcial ou totalmente submersos, abarcando, assim, um leque maior de vestígios. Trata-se de uma convenção que integra a trajetória de desenvolvimento da UNESCO no campo do patrimônio, por isso merece a citação. Ainda naquele ano, a entidade promoveu a lista de Obras-primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, que, depois, se tornou a Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, demonstrando o interesse e a necessidade de se prestar mais atenção a esse tipo de patrimônio cultural.

Evocando a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, de 1989, a UNESCO aprovou, em 2003, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, que foi ratificada no Brasil pelo Decreto nº 5.753, de 2006. Esse documento confirma o interesse da entidade em investir no respeito e salvaguarda dos patrimônios culturais imateriais das comunidades, grupos e indivíduos envolvidos. Além disso, o conceito de patrimônio cultural imaterial é consolidado nessa convenção:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os

indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2003, p. 4).

A convenção, enfim, conforme a Constituição Federal do Brasil já anunciava desde 1988, formaliza as tradições, o idioma, as expressões orais e artísticas, os rituais e atos festivos, as técnicas artesanais, os conhecimentos e práticas como integrantes do acervo patrimonial universal. Essa marcação em forma de convenção é fundamental ao passo que consolida uma noção de patrimônio mais ampla e abarca, em grande medida, culturas de todos os continentes do planeta como contribuidoras singulares do patrimônio cultural mundial.

Logo na conferência seguinte, em 2005, foi aprovada a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.177, de 2007. Essa convenção reforçou os acordos da convenção sobre patrimônio imaterial, na medida em que ao defender o direito à diversidade cultural, se está diretamente defendendo aspectos imateriais da cultura, tais como as expressões, tradições e rituais, novamente valorizando contribuições culturais de todas as partes do mundo, não somente daquelas que têm monumentos em “pedra e cal”.

A convenção tem como princípio a noção de igual dignidade e respeito por todas as culturas e, a partir dele, visa a proteger e promover as diversidades culturais, “incluindo as das pessoas pertencentes a minorias e as dos povos indígenas” (UNESCO, 2005, p. 4). É possível perceber, assim, um esforço em politizar a discussão sobre cultura e, conseqüentemente, sobre patrimônio, no sentido de ampliação de acesso e democratização da participação dos diversos povos e culturas no processo de patrimonialização.

Do ponto de vista teórico, cabe ressaltarmos que essa trajetória histórica mostrou as mudanças e ampliações na noção de patrimônio, de modo que o que se pensa hoje sobre o tema tem grandes diferenças com o início da discussão no

ocidente, no século XVIII. Em linhas gerais, foram ampliadas a possibilidade e a importância de os grupos sociais participarem das decisões sobre patrimonialização dos bens culturais importantes para eles próprios. E essa perspectiva é fundamental para o esquema de pensamento a respeito de patrimônio cultural que estamos argumentando. A memória e a identidade são direitos dos povos, fazem parte de um denominador mínimo de dignidade, ou, dizendo de outra forma, são direitos humanos. Observamos, então, que todos esses avanços se coadunam no entendimento de preservação de signos que expressam vestígios de humanidade nos mais diversos grupos. São preservados traços em grupos sociais diversos, mas que reconhecem o que torna humano na espécie. É deste ponto que defendemos que o patrimônio se torna um esquema de pensamento, um constructo que, em fins últimos, defende uma riqueza (em) comum — os próprios traços de humanidade ou de dignidade humana.

Levando em conta as epistemologias do Sul, cabe aqui ainda um apontamento importante. A noção de patrimônio cultural passou a se ampliar na UNESCO a partir de demandas do Sul, ou seja, a noção de patrimônio cultural imaterial nasceu de realidades de bens culturais de localidades da África, da Ásia e da América do Sul. A convenção de 2003 que estabelece a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial responde a tensões provocadas por essas regiões do planeta. Quer dizer, ainda que a UNESCO responda, em grande medida, a interesses e necessidades do Norte, as respostas têm se ampliado partindo de demandas do Sul.

Vale ressaltar também que, aqui no Brasil, o debate sobre a importância de considerar modo de vida e cotidiano dos grupos é muito anterior às discussões da UNESCO. Ele remonta à década de 1930, em que Mário de Andrade era vinculado ao Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Na prática, os patrimônios culturais imateriais somente foram considerados em nosso país a partir da Constituição Federal de 1988. Ainda assim, cumpre afirmar que aqui, ao Sul do mundo, a definição de patrimônio cultural se ampliou antes mesmo da Carta do México e muito antes da Convenção sobre o Patrimônio Imaterial, de 2003.

### **2.3 Direitos humanos e patrimônio (em) comum: potencialidades do ateliê (auto)biográfico**

O tema central de discussão desta seção do capítulo são os direitos humanos e a educação em e para os direitos humanos. Por se tratar de uma pesquisa interdisciplinar concentrada nos campos do patrimônio cultural e da educação, convém, antes de tudo, conceituar direitos humanos e educação em e para os direitos humanos, de modo a clarear as noções acerca dessas concepções por se referirem a conceitos do Direito, outra área com a qual empreendemos diálogos, mas com menor afinidade por conta de trajetórias de formação.

Para conceituar direitos humanos, recorreremos ao professor e juiz Antônio Cançado Trindade (2007, p. 412) que entende

o Direito Internacional dos Direitos Humanos como o corpus juris de salvaguarda do ser humano, conformado, no plano substantivo, por normas, princípios e conceitos elaborados e definidos em tratados e convenções, e resoluções de organismos internacionais, consagrando direitos e garantias que têm por propósito comum a proteção do ser humano em todas e quaisquer circunstâncias, sobretudo em suas relações com o poder público, e, no plano processual, por mecanismos de proteção dotados de base convencional ou extraconvencional, que operam essencialmente mediante os sistemas de petições, relatórios e investigações, nos planos tanto global como regional.

O autor (2007, p. 413) ainda complementa o conceito, afirmando que

em seu percurso histórico rumo à universalização, o Direito Internacional dos Direitos Humanos tem-se norteado por princípios básicos, inspiradores de toda sua evolução. São eles os princípios da universalidade, da integralidade e da indivisibilidade dos direitos protegidos, inerentes à pessoa humana e por conseguinte anteriores e superiores ao Estado e demais formas de organização político-social, assim como o princípio da complementaridade dos sistemas e mecanismos de proteção (de base convencional e extraconvencional, de âmbito global e regional). O presente corpus juris de proteção forma, desse modo, um todo harmônico e indivisível. Neste universo conceitual, e por força do disposto nos tratados de direitos humanos, os ordenamentos jurídicos internacional e interno mostram-se em constante interação no propósito comum de salvaguardar os direitos consagrados, prevalecendo a norma - de origem internacional ou interna - que em cada caso melhor proteja o ser humano.

Em síntese, Cançado Trindade nos mostra que os direitos humanos existem para proteger os seres humanos em quaisquer circunstâncias. Os direitos humanos obedecem a alguns princípios, que são a universalidade — valem para todos os seres humanos, sem distinções —, a integralidade e a indivisibilidade — todos os seres humanos são sujeitos de todos os direitos humanos, que somente funcionam de forma integrada, pois se um direito é desrespeitado, os outros também são. No fim, o que se busca é a plena dignidade humana.

A educação em direitos humanos também é um conceito amplo que merece ser detalhado. A respeito do tema, Lapa, Gusso e Souza (2018, p. 126) escrevem que

a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Matéria de Direitos Humanos afirma que a Educação em Direitos Humanos inclui: 1. a educação sobre os direitos humanos (conhecer e compreender as normas e princípios de direitos humanos); 2. a educação por meio dos direitos humanos afim de aprender e ensinar respeitando os direitos dos educadores e dos educandos; e 3. a educação para os direitos humanos e, deste modo, capacitar as pessoas para o exercício de seus direitos, bem como para o respeito e defesa dos direitos dos demais.

Tendo em vista a amplitude do conceito desenvolvido pela ONU visando a conhecer os direitos humanos, a aproveitar os direitos humanos nas ações educacionais e a capacitar para o exercício dos direitos humanos, é importante entender o objetivo deste viés de educação. Nessa perspectiva, Lapa e Rodrigues (2016, p. 193) escrevem que

o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana.

A grande importância da educação em direitos humanos está na esfera preventiva (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 24).

É importante salientar que a educação é tanto um direito humano, em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros Direitos Humanos. A educação em direitos humanos deve promover o desenvolvimento da personalidade humana e o senso de dignidade,

permitindo às pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre, justa e democrática. A educação dos Direitos Humanos é condição essencial para o exercício desses direitos, da democracia e do desenvolvimento, vocacionada à liberdade e à expansão das potencialidades humanas (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 27).

Na introdução desta tese, narramos as motivações pessoais de vínculo desta pesquisa com a discussão de educação e de direitos humanos. Ao narrar, reafirmamos que uma pesquisa sempre tem elementos (auto)biográficos, mas existem também escolhas político-profissionais que nos impelem a trazer esta discussão para a investigação. A nosso ver, os direitos humanos ajudam a produzir uma noção de memória coletiva dos seres humanos. E a educação para os direitos humanos constrói e reforça essa memória por meio do desenvolvimento de identidades e pertencimento a partir dos direitos em comum.

Buscamos desenvolver uma defesa da educação em e para os direitos humanos como um norte possível e necessário para o ensino de História. Defendemos o fortalecimento da formação em e para os direitos humanos no ensino de História e propomos o ateliê (auto)biográfico como uma ferramenta fundamental nesse sentido. A problemática dos direitos humanos está presente em todas as esferas sociais, como refletem Candau e Sacavino (2013, p. 59):

Do plano internacional ao local, das questões globais às da vida cotidiana, os Direitos Humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida pessoal e coletiva. Além disso, um discurso incisivo e persistente defende fortemente a importância dos Direitos Humanos se queremos construir verdadeiras democracias.

Reconhecendo essa presença fundamental dos direitos humanos em nossas relações sociais, é necessário afirmar que existe mais de uma concepção de direitos humanos. Assumindo essa polissemia, é imprescindível iniciar as reflexões explicitando a concepção à qual nos filiamos nesta pesquisa e em nossa prática pedagógica.

A noção de direitos humanos mais difundida na atualidade tem relação com dois eventos que marcaram o início da era contemporânea da História: a independência das Treze Colônias americanas e sua Declaração de Independência, publicada em 1776, e a Revolução Francesa, que culminou na publicação da

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789. A respeito desse momento histórico, Bragato (2014, p. 209) escreve que

guardadas as devidas distinções em relação ao contexto político das treze colônias britânicas da América do Norte, em 1776, e da França revolucionária, em 1789, as declarações produzidas por ambos possuíam nítida conotação burguesa e espírito individualista e, com isso, desencadearam a expansão capitalista, sacralizando a propriedade e instituindo a livre iniciativa, por meio do reconhecimento de uma liberdade quase ilimitada.

Bragato (2014, p. 210) ainda afirma que “as Declarações modernas não objetivavam exatamente a concessão de uma vida digna para todos os seres humanos, mas garantir o exercício da liberdade para aqueles que, por suas próprias forças, fossem capazes de exercê-la”. Sendo assim, o que chamamos atualmente de direitos humanos são “localismos globalizados”, para usar uma expressão de Boaventura de Sousa Santos (2019), já que se tratam de ações políticas diretamente vinculadas a contextos locais específicos que passaram a ser institucionalmente globalizados. Nesse caso, a origem da discussão de dignidade humana, que se convencionou na expressão “direitos humanos”, é ocidental, europeia e se desenvolveu no mesmo contexto da ascensão liberal-burguesa. A respeito disso, Silveira (2007, p. 247) escreve que

podemos qualificar a base histórica da Cultura de direitos como um localismo que remonta à chamada modernidade, ou modernidade clássica, nos séculos XVII-XVIII, enraizando-se nas revoluções liberais da Inglaterra e da França; na experiência das treze colônias inglesas da América do Norte, processo formativo dos Estados Unidos da América; e espalhando-se por alguns outros países europeus (Bélgica, Grécia, Alemanha, Itália, entre outros). Nessa época, ainda não são Direitos Humanos, mas direitos civis e políticos, codificados na inglesa Bill of Rights e na francesa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que buscavam assegurar, juridicamente, direitos para os membros de seus respectivos Estados Nacionais, consignando-os como cidadãos.

Convém refletir que, já em 1791, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de autoria de Olympe de Gouges, foi proposta à Assembleia Nacional da França, de modo a fazer frente à exclusão das mulheres francesas no acesso aos direitos básicos. A declaração não foi aceita e as mulheres e outros grupos ficaram de fora deste pretensão universal, porém, tal declaração é prova documental de que,

mesmo dentro de um contexto local, as particularidades muitas vezes não são consideradas. Desse modo, fruto das revoluções burguesas, a noção de direitos do homem e do cidadão é originariamente excludente e individualista, dirigida “essencialmente a respeitar a liberdade, a segurança e a integridade física do ser humano, de tal sorte que o Estado não interferisse na esfera da liberdade da pessoa humana” (BARBOSA, 2007, p. 159). Mas, com os acúmulos de reivindicações e lutas sociais, passa a desenvolver caráter ampliado, de âmbito tanto civil quanto político e social, alargando-se de direitos de partes dos homens para, teoricamente, todos os seres humanos. Esta é, aliás, a primeira característica fundamental do conceito de direitos humanos que adotamos em nossas reflexões: eles são históricos e, por isso mesmo, não são fixos, tal qual escrevem Cescon e Stecanela (2015, p. 97):

O reconhecimento dos direitos fundamentais das pessoas e suas manifestações em declarações de caráter político e jurídico é o testemunho histórico do progresso da consciência moral da humanidade. Não foi uma conquista linear, mas feita de percalços, com avanços e retrocessos, superando obstáculos. Ao sustentar como premissa que todos os humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e devem se comportar fraternalmente, a Declaração Universal dos Direitos do Homem consagrou valores centrais e os reforçou ao estabelecer os direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais.

No século XX, em 1945, ocorreu a fundação da Organização das Nações Unidas, que, em 1948, publicou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. É a partir dessa declaração que temos a ampliação fundamental de direitos — de alguns seres humanos para todos os seres humanos. A noção de universalidade que a declaração traz já no título também é fundamental para o conceito de direitos humanos. Maria Victoria Benevides (2007, p. 337) indica que os direitos humanos são

históricos, no sentido de que mudaram ao longo do tempo, num mesmo país, e o seu reconhecimento é diferente em países distintos, num mesmo tempo. Podem, igualmente, ter o seu escopo ampliado, em virtude de novas descobertas, novas conquistas, novas correntes de pensamento.

Cabe também levar em conta as reflexões de Silveira (2007, p. 250), que diz que

a formulação Direitos Humanos, emergente no século XX, se distingue das elaborações anteriores por sistematizar uma perspectiva mais ampla dos direitos, para além das experiências liberais e das lutas socialistas, corporificada nos seus princípios de universalidade, integralidade, interdependência, indivisibilidade e inviolabilidade.

Para efeito de desenvolvimento de políticas públicas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento-base fundamental. É dela também que a maior parte das noções de direitos humanos emerge na atualidade. Trata-se de uma noção institucional, o que por si só já lhe impõe limites, mas também ajuda a compreender a perspectiva histórica e universal dos direitos humanos.

Apesar das limitações institucionais, é fundamental reconhecer a importância do viés oficial dos direitos humanos, pois é a partir dele que as legislações e as políticas públicas são desenvolvidas. Então, mesmo restritas, as ações originadas no institucional têm consequências práticas positivas. Afinal, como escreve Barros (2016, p. 52),

a respeito dos direitos humanos, a literatura compreende-os como a regulação social que garante ao homem viver e se manter em sua dignidade. Para isso, não seriam necessárias as normas escritas, mas um modelo de sociedade onde impera o direito constituído pelo grupo social, garantindo a dignidade. Porém, como não há cultura de respeito ao direito dos cidadãos, notadamente dos desfavorecidos economicamente, são imprescindíveis mecanismos para fazer valer um mínimo de dignidade da pessoa humana.

É importante marcar que existem outras maneiras de perceber e lutar pelos direitos humanos, sobretudo por meio dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada. É possível pensar que, se de um lado temos ações institucionalizadas “de cima para baixo”, nos movimentos sociais o sentido é o contrário: ouve-se a comunidade e, coletivamente, se constrói a luta por um determinado direito. De uma forma ou de outra, a noção de direitos humanos reforça o conceito de povo, no sentido de que ela impõe uma importância absoluta aos seres humanos e ao povo em relação a qualquer que seja o poder político constituído em forma de governo. Como professores da educação básica pública, nos sentimos mais próximos dos movimentos da sociedade civil organizada, e é neste viés de luta pelos direitos humanos que confiamos nosso ativismo. Para Flores (2009, p. 37),

são essas lutas que, na realidade, permitem que tal conceito de “universalize” como base ética e jurídica de toda prática social voltada a criar e garantir instrumentos úteis na hora de poder ascender aos bens materiais e imateriais exigíveis para se viver com dignidade.

Viola (2007, p. 131) também nos ajuda a pensar nesta questão quando escreve que

enquanto originado do Estado, os direitos humanos apresentam-se como princípio regulador capaz de alternativa nem sempre condizente com as urgências da sociedade civil. De outro lado, os movimentos sociais assumem a defesa dos direitos humanos como bandeira universal, com propostas de ação política, emancipada e autônoma, que pressupõe transformar o Estado convertendo-o em organismo de defesa dos interesses dos dominados. O que significa um Estado capaz de romper com as práticas clientelistas tradicionais e superar os limites impostos pela herança da legislação do período autoritário.

Históricos, universais. Por serem universais, são irrenunciáveis, inalienáveis e imprescritíveis. Dizem respeito a aspectos da vida civil, política, social, cultural, genética e ambiental humana e são interdependentes e interrelacionados, o que significa dizer que eles existem em conjunto, de modo que se um direito for desrespeitado, todos os outros também são. Benevides (2007, p. 339) nos auxilia nestas reflexões quando coloca que

os direitos já reconhecidos e proclamados oficialmente – em nossa Constituição e em todas as convenções e pactos internacionais dos quais o Brasil é signatário – não podem ser revogados por emendas constitucionais, leis ou tratados internacionais posteriores. Isso significa que, além de naturais, universais e históricos, os direitos humanos são, também, indivisíveis e irreversíveis. São irreversíveis porque à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem mais ser revogados. São indivisíveis porque, numa democracia efetiva, não se pode separar o respeito às liberdades individuais da garantia dos direitos sociais; não se pode considerar natural o fato de que o povo seja livre para votar mas continue preso às teias da pobreza absoluta.

Nesta linha de pensamento, são fundamentais também as palavras de Carvalho (2014, p. 174):

Devemos considerar que os direitos humanos fundamentais são direitos historicamente conquistados, que concretizam em cada momento e contexto, a dignidade, a liberdade, a igualdade e a

solidariedade humanas, devendo ser positivados pelos ordenamentos jurídicos. O reconhecimento desses direitos consagra o princípio da dignidade humana, sendo caracterizados pela imprescritibilidade, inalienabilidade, irrenunciabilidade, inviolabilidade, universalidade, efetividade e complementaridade.

Neste ponto, é importante voltarmos às reflexões para o direito humano à educação. Trata-se de um direito social que passou a ser considerado direito humano em um segundo momento, após a conquista dos primeiros direitos civis e políticos, mas que é fundamental não somente em nossa reflexão específica da pesquisa, mas para os direitos humanos como um todo, na medida em que se constitui um direito que é ferramenta fundamental para a garantia dos outros direitos, uma vez que a condição de sujeito de direitos tem íntima ligação com o direito à educação, já que a cidadania é exercida de forma mais completa por aqueles que se apoderam dos códigos da contemporaneidade, seja para afirmá-los, seja para criticá-los e recriá-los. Afinal,

é neste sentido que a educação deve ser compreendida: como essencial ao desenvolvimento humano, pois sem a possibilidade desse desenvolvimento intelectual, da obtenção e ampliação dos conhecimentos, do estímulo ao desenvolvimento psíquico e sem receber ensinamentos sobre a convivência e as formas de integração social, o ser humano não alcançará uma vida digna e sem dignidade não terão valor os outros direitos. Assim, a educação deve ser considerada como um bem fundamental que contribui para a preservação da vida, de uma vida digna, devendo o Estado assegurá-la para o cumprimento de sua obrigação de proporcionar o bem-estar de todos os cidadãos. Nessa perspectiva, colocamos a formação docente em Direitos Humanos como necessidade e como direito (CARVALHO, 2014, p. 175).

Nos próximos parágrafos, aprofundaremos as reflexões sobre a educação como direito humano associada às outras interfaces de análise desta pesquisa. Antes disso, porém, cabe explicarmos uma opção de escrita que empreendemos na reflexão sobre direitos humanos. Já antecipamos, nestas primeiras reflexões, a educação *como* direito humano fundamental, mas almejamos uma educação *em* direitos humanos, no sentido de valorização de conteúdos, temáticas e metodologias que privilegiem o conhecimento destes direitos, como também uma educação *para* os direitos humanos, no sentido de experiência e vivência destes direitos, por isso, frequentemente utilizamos a expressão “educação em e para os direitos humanos”.

Na próxima seção, revisitaremos a trajetória histórica da educação em direitos humanos no Brasil.

### 2.3.1 Educação em e para os direitos humanos no Brasil

Do ponto de vista do Estado brasileiro, a preocupação com a ideia e a prática dos direitos humanos é relativamente recente. Apesar do Brasil ter sido um dos signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, votando favorável ao seu texto já na assembleia que ratificou o documento, em 1948, essa discussão só foi levada em conta em nosso país, de fato, nos anos 1980.

É necessário salientar que a pauta dos direitos humanos foi amplamente requisitada nas décadas da ditadura civil-militar brasileira, mas a partir de movimentos sociais, grupos políticos, sindicatos, agremiações estudantis, intelectuais, artistas e cidadãos em geral, que, na luta contra o autoritarismo, se valeram de argumentações relacionadas a direitos humanos que

foram incorporadas ao campo das lutas políticas, dos debates, das denúncias, das matérias de jornal, de teses acadêmicas. A temática passou a disputar espaço no discurso hegemônico, no plano nacional. A repressão da ditadura militar permitiu que fosse conquistado um espaço para o tema dos direitos humanos, mesmo nos órgãos de imprensa conservadores (SADER, 2007, p. 81).

Essa movimentação, no entanto, não ocorria a partir do Estado brasileiro, que, pelo seu cunho autoritário, tratava de criminalizar os discursos que evocavam a noção de direitos humanos. Esse trabalho de construção de hegemonia discursiva foi tão impetuoso que o senso comum de que “direitos humanos só servem para defender criminosos” ainda é bastante recorrente, mesmo após mais de três décadas do fim do regime ditatorial. Como é sabido na oralidade e nas memórias sobre os mortos da ditadura civil-militar no Brasil, essa noção surgiu do fato de que os presos políticos da ditadura eram defendidos e encontravam apoio contra as arbitrariedades do regime por movimentos e círculos de sujeitos relacionados aos direitos humanos. Os denominados “bandidos” eram ativistas que lutavam contra as violências do autoritarismo do Estado. Ainda assim, mesmo quando a barbárie incide contra o corpo

de um acusado criminalmente ou julgado criminoso, o reconhecimento de que existe uma humanidade a ser preservada não se evidencia.

As lutas e conquistas de redemocratização, além da composição de uma nova Constituição, na década de 1980, contribuíram para o crescimento do debate sobre direitos humanos no Brasil. A Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, tem como marca a garantia de direitos individuais e coletivos nos âmbitos civil, social e político, corroborando com a ideia de que as “Constituições democráticas cumprem um papel fundamental no desenvolvimento da cultura dos direitos humanos” (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 109).

A pauta mais importante estabelecida pelas Constituições, para lograrem esse objetivo, são os direitos fundamentais. Ao reconhecê-los como direitos inalienáveis de todos os cidadãos e cidadãs, o Estado incorpora o conteúdo dos direitos humanos ao seu ordenamento jurídico e se compromete a dispor de um conjunto de meios e instituições para garanti-los. Assim, os direitos humanos não são compreendidos como criações do Estado, mas como obra da própria sociedade que, por meio de seus representantes, estabelece os direitos que fundamentam e legitimam o Estado (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 109).

A lógica de ordenamento jurídico estatal parte do princípio de supremacia constitucional, de que “somente são válidas aquelas normas que estão de acordo com a Constituição, o que faz com que todas as leis e os demais atos do poder público devam respeitar e promover os direitos humanos/fundamentais” (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 109). Além disso, esses princípios são intangíveis — não podem ser abolidos nem mesmo mediante emenda constitucional. Surge, assim, um precedente juridicamente viável para uma educação em e para os direitos humanos, já que a legislação de educação, tal como qualquer outra, precisa seguir os preceitos constitucionais.

A gênese do debate sobre educação em e para os direitos humanos no Brasil também aconteceu nos anos 1980, no contexto de luta pelo fim da ditadura civil-militar (1964-1985). Movimentos sociais e ONGs vinham se movimentando desde meados da década de 1970 em várias partes da América Latina, com destaque para o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), criado em São José, na Costa Rica, em 1980. O contexto de surgimento foi o mesmo: o ativismo dos movimentos sociais em

luta por liberdade realizando experiências populares e não formais de educação. Para Silva e Tavares (2013, p. 51),

no continente sul-americano, a educação em direitos humanos (EDH) é uma prática recente, que surge no contexto das lutas e movimentos sociais de resistência contra o autoritarismo das ditaduras. As primeiras experiências de educação em direitos humanos, segundo os registros do Conselho de Educação em Direitos Humanos da América Latina (CEAAL) e do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), concretizam-se por meio de experiências de educação popular e de educação não formal.

No Brasil, conforme relata a professora Nair Heloisa Bicalho de Sousa (2017, p. 88-89),

os anos 1980 foram marcados pela presença de ações de promoção e defesa dos direitos humanos que se combinaram com a formação de educadores populares e integrantes do sistema de ensino formal. Vários deles integraram os cursos interdisciplinares e seminários do Instituto Interamericano de Direitos Humanos.

A respeito da gênese da educação em direitos humanos no Brasil, são importantes também as palavras de Vera Maria Candau (2007, p. 406):

As primeiras experiências de educação em Direitos Humanos se situam neste clima e seus principais protagonistas são grupos e pessoas ligadas a este esforço de mudança, em linha político-ideológica de esquerda. Os sistemas públicos que assumem projetos nesta perspectiva, estão governados por partidos desta linha e presididos, no caso brasileiro, por personagens como Miguel Arraes e Paulo Freire.

Esse movimento impulsionou seminários, cursos e oficinas em várias regiões do país durante a década de 1980. É importante destacar também a II Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena, em 1993, que teve o Brasil como relator e contribuiu com o estímulo da discussão sobre direitos humanos nos âmbitos do poder público e da sociedade civil brasileira (SOUSA, 2017, p. 89). Sobre isso, Tosi e Ferreira (2014, p. 48) relatam que

entre as decisões tomadas pela conferência estava a aprovação do Programa Mundial para a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia, que havia sido aprovado em março do mesmo ano no

Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia, realizado na cidade canadense de Montreal. Este programa foi retomado em 2004 pela UNESCO, que elaborou um plano de ação para a realização do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos.

As Nações Unidas também promulgaram, no âmbito da Conferência de Viena e da Assembleia Geral da ONU de 1994, a Década da Educação em Direitos Humanos, entre 1995 e 2004. Foram previstas ações de criação de Comitês Nacionais de Educação em Direitos Humanos e de elaboração de planos de ações. Essas orientações de ações da ONU surtiram efeito interessante no contexto brasileiro.

Na esfera internacional, a EDH teve destaque na Conferência Mundial de Direitos Humanos da ONU em 1993. Na década seguinte, transformou-se em tema prioritário para as Nações Unidas com a Resolução n.º 59/113, de 2004, que criou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Diante desse cenário internacional, o Brasil criou em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, e seguindo o exemplo da elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como documento específico da educação nessa área (SILVA; TAVARES, 2013, p. 52).

Quanto a esse contexto, são relevantes ainda as palavras de Zenaide (2018, p. 138):

Para analisar o processo de formulação e implementação do PNEDH é importante contextualizar os períodos que antecederam a II Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena (1993), quando pesquisadores e militantes internacionais de direitos humanos conseguiram inserir no plano de ação um eixo específico voltado para a Educação em Direitos Humanos. Em 1994, durante a Conferência Internacional de Educação em Genebra, foi aprovado no âmbito internacional o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, ratificado pela Unesco em 1995.

No ano que sucedeu a Conferência de Viena, foi realizado um seminário sobre educação em direitos humanos, que culminou na fundação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, com sede no estado de São Paulo. Essa rede passou a organizar encontros e congressos, com destaque para o Encontro de Educação em Direitos Humanos, realizado em 1995, tendo como enfoque de discussão princípios, metodologias, conteúdos e especificidades da educação em

direitos humanos. Foi notório também o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos, sediado na Universidade de São Paulo, em que se fizeram presentes mais de 1.200 educadores.

Em 1996, o Ministério da Justiça conduziu o desenvolvimento do Programa Nacional de Direitos Humanos I e, para dar sustentação institucional a essa política pública visando à sua implementação, no ano seguinte foi criada a Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH), vinculada ao Ministério da Justiça. Na IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em 1999, a pauta de discussão foi a análise do impacto da implementação do PNDH I e a apresentação de uma nova proposta, mais abrangente, incluindo a discussão de educação.

Além desses movimentos mais específicos, a Lei nº 9.394, de 1996, em consonância com a Constituição Federal, assume que a educação nacional deve ser inspirada nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, princípios estes bastante guiados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Com o passar das décadas, outras discussões relacionadas aos direitos humanos foram sendo incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), influenciando, inclusive, no ensino de História em nosso país — no próximo subtítulo, discutiremos mais detidamente essas peculiaridades da lei. Cabe, enfim, a síntese escrita por Candau e Sacavino (2013, p. 63) sobre a trajetória histórica de desenvolvimento da educação em direitos humanos no Brasil:

Nos anos 1990, adquiriu legitimidade institucional e especialização, voltou-se para diversos destinatários e níveis de ação. No novo milênio, a educação em Direitos Humanos parece enfatizar a promoção de práticas que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática e ao fortalecimento do Estado de direito. No entanto, convém voltar a assinalar que o seu desenvolvimento é muito heterogêneo e desigual nos diferentes países do continente.

As primeiras décadas do século XXI têm sido de relevantes avanços em termos de reconhecimento da importância e da necessidade da educação em e para os direitos humanos por parte do Estado brasileiro. Em termos globais, em 2004, a

Assembleia Geral da ONU aprovou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, sendo que no ano anterior o Brasil já tinha criado o seu Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Este comitê foi o pontapé inicial para o desenvolvimento de políticas públicas relevantes no campo da educação em e para os direitos humanos, no qual o Brasil foi pioneiro na América Latina, conforme escreve Sousa (2017, p. 90):

Para dar suporte às atividades do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, foi instalada, em 2004, a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos (CGEDH), a qual se encarregou de encaminhar sob orientação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos a discussão nacional do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, por meio de seminários estaduais em 25 estados da federação e do Distrito Federal, além de consulta nacional pela internet, resultando na elaboração de uma versão final do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado em 2007.

Nesse contexto, por exemplo, é que foram discutidos e publicados o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2007, e o Caderno de Educação em Direitos Humanos, em 2013. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), citado acima, tem como elemento balizador de seu discurso o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). A respeito das ações em âmbito mundial relacionadas à educação em direitos humanos, Lapa, Gusso e Souza (2018, p. 126) escrevem que

a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Matéria de Direitos Humanos afirma que a Educação em Direitos Humanos inclui: 1. a educação sobre os direitos humanos (conhecer e compreender as normas e princípios de direitos humanos); 2. a educação por meio dos direitos humanos a fim de aprender e ensinar respeitando os direitos dos educadores e dos educandos; e 3. a educação para os direitos humanos e, deste modo, capacitar as pessoas para o exercício de seus direitos, bem como para o respeito e defesa dos direitos dos demais.

Em âmbito brasileiro, o Plano Nacional de Direitos Humanos foi desenvolvido na perspectiva de ser

um instrumento orientador e fomentador de ações educativas, no campo da educação formal e não formal, nas esferas pública e privada. Reflete as ações que estão sendo desenvolvidas no país,

envolvendo iniciativas de instituições públicas, organizações da sociedade civil e contribuições recebidas por meio de consulta pública e das recomendações do documento da UNESCO sobre a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004) (SACAVINO, 2007, p. 464).

Nesta mesma linha, a Resolução do Conselho Nacional da Educação nº 1/2012 estabelece diretrizes que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, levando em conta os aspectos e dimensões a seguir:

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (BRASIL, 2012, p. 2).

A resolução do Conselho Nacional de Educação resultou na publicação do Caderno de Educação em Direitos Humanos, em 2013, que evidencia a trajetória da luta por uma educação em e para os direitos humanos no mundo e no Brasil e discute aspectos conceituais, dimensões, princípios e propostas metodológicas de implementação do PNEDH. Após revisitar essa trajetória histórica das ações institucionais em âmbitos global e nacional a respeito da educação em direitos humanos, cabe refletirmos que “só em 1974, vinte quatro anos depois da DUDH, que surge uma Recomendação sobre a Educação para a compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais aprovada pela Unesco” (ZENAIDE, 2018, p. 146). E foi só em 2011 que a ONU aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre “Educação e Formação em Matéria de Direitos Humanos” (ZENAIDE, 2018, p. 148).

Em outras palavras, se o desenvolvimento da noção e das políticas públicas acerca dos direitos humanos tem caminhado a passos relativamente lentos, na esfera da educação em direitos humanos a situação não é diferente. E essa constatação

aumenta nosso interesse em contribuir com a educação em e para os direitos humanos no ensino de História, sobretudo levando em conta a necessidade urgente de desenvolver a temática na formação docente para a educação básica.

Ao que parece, buscar fomentar um ensino de história em e para os direitos humanos é o mesmo que buscar uma educação e um ensino de História para a cidadania global, tal qual preconiza a UNESCO. Assim, nossas interrogações acerca do debate sobre cidadania são as da professora Selva Guimarães (2016, p. 86):

Qual ou quais cidadania(s) aspiramos a construir nos espaços escolares? Como formar professores de história, cidadãos com postura ética e compromisso social e político com a educação dos cidadãos? Como os currículos de história (prescritos e vividos) podem contribuir para a formação de cidadãos? Como fazer avançar as práticas de cidadania em nosso país desde a educação escolar obrigatória?

São interrogações que não podem ser respondidas nesta tese — na verdade, as respostas possíveis demandariam décadas de pesquisa e produção —, no entanto, elas nos ajudam a refletir a respeito de nosso trabalho, no sentido de contribuir com algumas reflexões a seu respeito. O fato é que os sujeitos desta pesquisa são cidadãos futuros formadores de cidadãos, sujeitos de direitos (GUIMARÃES, 2016). Então, é necessário refletir sobre qual ou quais formações em e para os direitos humanos e para a cidadania global podemos oferecer a eles. Afinal,

o professor de história, como cidadão educador, tem um papel estratégico, pois tem o poder de participar diretamente da formação política e da consciência histórica dos jovens. Portanto, formar professores de história exige refletir sobre o passado presente e sobre o presente futuro, pensar sobre as intencionalidades educativas da história, o valor da educação e do ensino de história para a formação de cidadãos na sociedade do século XXI (GUIMARÃES, 2016, p. 106).

Cumpramos reafirmar ainda que, de uma perspectiva crítica, é necessário permanecermos atentos para a concepção conciliatória que assumem certas discussões sobre direitos humanos, no sentido de que essa demanda, se despolitizada, pode soar como pacificadora de lutas, enfrentamentos e divergências sociais, e esse não é um caminho satisfatório para os povos do Sul. Aliás, por povos do Sul, estamos considerando, na perspectiva crítica de McLaren (2000), não apenas a localização geográfica abaixo da linha do Equador, mas, principalmente, um ponto

de vista epistemológico que considera a escuta das perspectivas não hegemônicas do mundo ou ex-colônias. Nesse contexto, é fundamental levarmos em consideração as palavras de McLaren (2000, p. 229):

A pedagogia pós-colonial, como eu a estou usando, é uma pedagogia do anti-imperialismo, anticolonialismo, antirracismo, anti-homofobia [...] Tal noção de pós-colonialismo, na minha concepção, desafia o capitalismo global transnacional, como um tipo de história de sucesso euro americana, como uma fábula do progresso e, especificamente, desafia a maneira como os discursos euro americanos isolaram o “outro” e baniram e romantizaram a diferença, de uma forma politicamente e eticamente descapacitante.

Vale reafirmar que escolhemos sublinhar, nesta discussão inicial, que os direitos humanos são universais apenas em teoria, pois, segundo Krenak (2020) e conforme discutiremos adiante, a retórica de humanidade ou dignidade humana hegemônica como universal é fundamentalmente ocidental, europeia, de raiz liberal e colonialista, excluindo, na prática, os povos que não pertencem a essas identidades. Dizendo de outra forma, trata-se de um conceito sob rasura, ou seja, embora façamos críticas aos seus limites, não o abdicamos sob perdas imensuráveis no atual pacto civilizatório. Mas, como pensadores sociais, é urgente e necessário pensarmos em novos pactos civilizatórios.

O ambientalista e filósofo Ailton Krenak, a partir da experiência de vida como líder indígena brasileiro, tem nos perguntado se somos mesmo uma humanidade. Ele se recusa a aceitar a restrição kantiana da propriedade da razão como reconhecimento de humanidade, especialmente porque, ao separar homem e natureza, essa definição de humano exclui as formas de vida que reconhecem amalgamadas a natureza e a reduzem a recursos e mercadorias.

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu? (KRENAK, 2020, p. 57)

Pela noção convencional de humanidade, os direitos são históricos, universais e, como gostamos de acreditar, irrenunciáveis, inalienáveis e imprescritíveis. Assim, dizem respeito a aspectos da vida civil, política, social, cultural, genética e ambiental humana e são interdependentes e inter-relacionados, o que significa dizer que devem

existir em conjunto, de modo que, se um direito for desrespeitado, todos os demais também são. Trata-se, no entanto, de um pacto civilizatório.

Isso significa que não se perde de vista o fundamental debate de classes em nome de uma discussão universalista de cunho liberal, tal qual desenvolvemos anteriormente. Importa que essa conjuntura de acontecimentos, ações estatais e documentos normativos têm desdobramentos no ensino de História em seus diversos âmbitos, da educação básica à formação superior. Discutiremos essas repercussões na próxima seção.

### 2.3.2 Ensino de História, currículo e direitos humanos no Brasil

Os documentos norteadores e legislativos que abordam a discussão de direitos humanos no campo da educação têm desdobramentos no ensino de História. Nesta seção, refletiremos sobre como as trajetórias da educação em e para os direitos humanos implicam no ensino de História, levando em conta, principalmente, o contexto curricular nacional recente.

O primeiro documento de base da educação nacional que trata de direitos humanos é a própria Constituição Federal de 1988, afinal,

a Constituição da República, no Título I, ao estabelecer os princípios fundamentais, determina que o Brasil, em suas relações internacionais, rege-se, dentre outros, pelo princípio da prevalência dos direitos humanos. No Título II, que trata dos direitos e garantias fundamentais, especificamente no artigo 5º, parágrafo 3º, põe em grau de equivalência às emendas constitucionais os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos de votos (BARROS, 2016, p. 51).

Anteriormente, ressaltamos as premissas constitucionais transpostas para a LDB, de que a educação nacional deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essas premissas devem ser aplicadas também no ensino de História.

É importante destacar que a LDB já tem um quarto de século de existência e que, nesse período, passou por mudanças significativas. Em 2014, por exemplo, a Lei nº 13.010 incluiu na LDB que os

conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2017, p. 20).

O parágrafo estabelece um parâmetro curricular para a educação nacional de que conteúdos relativos aos direitos humanos devem ser incluídos de forma transversal no currículo. No que tange à disciplina de História, por sua característica de ciência humana, evidentemente abre espaços privilegiados para esse tipo de trabalho pedagógico. Nesse sentido, inclusive, há menções à disciplina de História na LDB que corroboram com a afirmação acima. A referência mais explícita é a de que

nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (...) O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (...) Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2017, p. 21).

Para fundamentar o trabalho com as questões étnico-raciais na educação brasileira, há um capítulo das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este é um ponto importante da reflexão sobre a educação em e para os direitos humanos. Frequentemente, os conteúdos curriculares ou ações pedagógicas sequer citam a expressão “direitos humanos”, mas, assim, estão trabalhando com as noções referentes a ela. Ao incluir conteúdos relacionados a povos historicamente explorados e excluídos, se está atuando pedagogicamente a favor dos direitos desses povos. Dessa forma, ao discutir democracia, igualdade, liberdade, minorias e cidadania há

um trabalho sobre direitos humanos, seja na disciplina de História, seja em qualquer outra disciplina.

Ainda nesta linha de discussão de currículo no âmbito da educação básica, é importante levar em conta, mesmo que de forma breve, o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — a atual política de currículo da educação básica nacional — traz sobre a temática dos direitos humanos, em especial no ensino de História.

Em uma breve leitura do texto da BNCC, utilizando a ferramenta de busca em um arquivo salvo em formato PDF, é possível verificar que a expressão “direitos humanos” é citada 64 vezes. Do ponto de vista amplo, a citação mais relevante é em uma das competências gerais da educação básica, segundo a qual os estudantes devem ser capazes de argumentar e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos (BRASIL, 2019, p. 9). As citações acontecem também nas diversas disciplinas.

A discussão de direitos humanos é citada ainda na contextualização da área das ciências humanas e nas competências específicas das ciências humanas, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. No caso específico da disciplina de História, os direitos humanos aparecem de forma direta, citando a expressão em habilidades a serem desenvolvidas em vários anos diferentes e também de maneira indireta com objetos de conhecimento relacionados à democracia, à cidadania, à liberdade, à igualdade e a povos que historicamente são excluídos das narrativas históricas tradicionais, como as mulheres, os negros e os indígenas, bem como os diversos tipos de discriminações realizadas pela humanidade em múltiplos tempos históricos.

Seria oportuno analisar detidamente as formas pelas quais a BNCC traduz as reflexões sobre direitos humanos, contudo, a discussão curricular não é nosso enfoque na pesquisa. O objetivo desta reflexão é mostrar que a educação em e para os direitos humanos está presente na legislação educacional e de currículo no que se refere ao ensino de História no Brasil.

É possível inserir nesta discussão o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que estabelece ações para a educação básica, superior, informal, de agentes públicos e da mídia. No que diz respeito à educação básica, uma das ações programáticas é

fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2007, p. 31).

O ensino de História é, mais uma vez, território profícuo de inclusão curricular de muitas dessas temáticas. Se “a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação” (BRASIL, 2007, p. 30), o ensino de História pode contribuir de forma relevante. Existe, inclusive, um capítulo detalhando os fundamentos, princípios e objetivos da educação em e para os direitos humanos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013, que reafirmam as premissas citadas acima, incluindo, assim, a disciplina de História.

Vale ainda citar o Parecer nº 8/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que sugere que metodologias, conteúdos, temáticas e práticas de ensino na educação básica, na perspectiva dos direitos humanos, podem

- a) construir normas de disciplinas e de organização da escola, com participação direta dos/as estudantes;
- b) discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros;
- c) trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;
- d) tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar (BRASIL, 2012, p. 14).

Atividades que estimulem a participação direta dos estudantes, discussões relacionadas a problemas sociais locais e exemplos de discriminações e preconceitos como situações problema, além do trabalho com as datas “comemorativas”, já amplamente criticadas no ensino de História, fazem parte do escopo da disciplina neste parecer do CNE.

A respeito da formação docente inicial, o Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução nº 2, de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, descrevendo como um princípio norteador da organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica o

compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019, p. 5).

Essa mesma resolução cita a promoção do “respeito ao outro e aos direitos humanos” e a defesa de “ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos” (BRASIL, 2019, p. 13) como competências gerais docentes que devem ser desenvolvidas na formação inicial. Esses princípios valem também para a formação inicial em licenciatura em História. A necessidade e a importância da educação em e para os direitos humanos estão fundamentadas em diversos documentos curriculares e legislações que preceituam a educação de modo amplo e o ensino de História de forma específica em nosso país, tanto no âmbito da educação básica quanto da educação superior.

Concordamos, por fim, com a argumentação de Araújo (2013, p. 72) a respeito da relação entre a disciplina de História e a educação em e para os direitos humanos:

Se a relação entre o ensino de história e os direitos humanos passa pelo empoderamento, pela formação de uma memória histórica que combata a cultura da impunidade e proporcione o reconhecimento das diferenças, pela formação de sujeitos autônomos conscientes de seus direitos e deveres, e capaz de agir no coletivo buscando o bem comum, seria razoável propor que o ensino de história – ao menos no âmbito das ideias apresentadas aqui – ainda que não se constitua lugar exclusivo para a realização de uma proposta de educação em direitos humanos, pode ser considerado um espaço privilegiado que não deve ser negligenciado.

Ao delinear a trajetória da educação em e para os direitos humanos no Brasil, é possível perceber que a legislação em âmbito federal que disciplina essa temática

traz avanços relevantes e que esses avanços se traduzem em políticas de currículo que incidem no ensino de História. No entanto, é necessário também levar em conta as reflexões de Candau e Sacavino (2013, p. 65) quando elas chegam à conclusão de que

o que foi possível constatar é que ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Poucas são as instituições que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Empenhar-se para que as instituições de formação de educadores incorporem espaços – disciplinas, seminários, estágios etc. – com este objetivo é um aspecto a ser enfatizado. Também é importante que a educação em Direitos Humanos seja aprofundada na pós-graduação, tanto em cursos de especialização como de mestrado e doutorado. Ainda é muito reduzida entre nós a produção acadêmica nesta área.

São conclusões que nos estimulam a tentar contribuir com a discussão e questionar: como a educação em e para os direitos humanos aparece na prática na formação desses futuros professores? Esses sujeitos são, de fato, tocados sensivelmente pela educação em e para os direitos humanos ou se trata de uma retórica legal e jurídica? Quais potencialidades de formação em e para os direitos humanos o ateliê (auto)biográfico pode viabilizar no processo de preparo profissional e político de futuros professores de História? Discutiremos na próxima seção uma possibilidade de contribuição com a educação em e para os direitos humanos a partir da pesquisa-formação.

### 2.3.3 O ateliê (auto)biográfico como potência de formação para os direitos humanos

Levando em conta as reflexões a respeito da noção de direitos humanos, a revisita na trajetória histórica das políticas de educação em direitos humanos no Brasil e suas reverberações no ensino de História, elaboraremos algumas reflexões a respeito da formação em e para os direitos humanos, tendo como base as experiências desenvolvidas no âmbito desta pesquisa.

Vale ressaltar que estamos defendendo o ateliê como uma ferramenta potente de formação em e para os direitos humanos ou, em outras palavras, uma formação para a cidadania global, considerando que mais do que sujeitos, somos todos sujeitos

de direitos. Para Cantisano (2010, p. 132), o sujeito de direito “é aquele a quem a lei – em sentido amplo – atribui direitos e obrigações, aquele cujo comportamento se pretende regular”. Esse conceito tem ampla relação com o desenvolvimento do estado moderno, ou seja, sua gênese remonta ao século XV, inicialmente muito em uma perspectiva do que Boaventura de Sousa Santos (2002) chama de lógica de regulação. No entanto, a noção de sujeito de direitos a partir de um sentido de igual dignidade, que é a que buscamos alcançar hoje, é recente, remontando ao século XX, sobretudo após as grandes guerras.

É justamente essa noção ampla de sujeito de direitos que afirma que todas as pessoas são igualmente dignas de direitos civis, políticos e sociais que os direitos humanos, de forma geral, difundem e defendem. Em outros termos, os direitos humanos reconhecem que todas as pessoas são (ou deveriam ser) cidadãs, tal qual escreve Antônio Cançado Trindade (2017, p. 427):

A construção da moderna “cidadania” se insere assim, inelutavelmente, no universo conceitual dos direitos humanos, e se associa de modo adequado ao contexto mais amplo das relações entre os direitos humanos, a democracia e o desenvolvimento, com atenção especial ao atendimento das necessidades básicas da população (a começar pela superação da pobreza extrema) e à construção de uma nova cultura de observância dos direitos humanos.

Considerando que a educação no Brasil visa, dentre outros objetivos, ao preparo dos sujeitos para o exercício da cidadania, acreditamos no ateliê como um instrumento importante nesse sentido, principalmente levando em conta que os atores da pesquisa são sujeitos de direitos e futuros formadores de outros sujeitos de direitos por meio do ensino de História. E, conforme escreve a professora Selva Guimarães (2016, p. 114), “o escopo do ensino de história é a formação do cidadão crítico e consciente não apenas de direitos e deveres políticos, mas também dos direitos civis, sociais e econômicos. Trata-se de um sujeito de direitos!”.

O paradigma de pensamento que consideramos válido para atingir o anseio de desenvolver as reflexões sobre cidadania, patrimônio cultural e direitos humanos por outros caminhos, sobretudo para nós, povos do Sul, é o que Fernanda Frizzo Bragato (2014, p. 205) define como

um projeto epistemológico fundado no reconhecimento da existência de um conhecimento hegemônico, mas, sobretudo, na possibilidade de contestá-lo a partir de suas próprias inconsistências e na consideração de conhecimentos, histórias e racionalidades tornadas invisíveis pela lógica da colonialidade moderna.

Partindo desses pressupostos, pensar os direitos humanos a partir de outras retóricas de dignidade humana e do patrimônio cultural é uma espécie de desobediência epistêmica, linguística e política com o objetivo de descolonizar o conhecimento. É fundamental entender que

não se trata, pois, de demonizar o pensamento europeu ou a ciência moderna europeia, mas de reconhecer as suas incompletudes. Do mesmo modo, o objetivo não é romantizar as inovações do Sul, mas abordá-las por meio de uma sociologia das ausências e das emergências, isto é, reconhecer experiências e conhecimentos invisibilizados e desvalorizados pelo pensamento colonial para pensar o futuro a partir de um presente dilatado, observando os sinais do presente como tendências ou embriões que podem ser decisivos no futuro (SANTOS, 2016, p. 28).

Nos aproximamos também das chamadas epistemologias do Sul, que representam “um pluriverso amplo de saberes, sendo uma metáfora de encontros, confrontos e polinização de saberes” (MENESES; BIDASECA, 2018, p. 11). Esses saberes se

assentam no princípio de uma ecologia de saberes e, por isso, não concedem privilégios epistemológicos a qualquer forma de saber. Trata-se de gerar as condições essenciais para que se supere a hegemonia epistemológica do Norte global. Para tal, é imperativo ir para o Sul e aprender do Sul, não do Sul imperial (que reproduz no Sul a lógica do Norte tomada como universal), mas do Sul anti-imperial, metáfora do sofrimento humano sistemático e injusto causado pelo capitalismo global e a resistência contra ele (MENESES; BIDASECA, 2018, p. 12).

O que se busca nesses paradigmas epistemológicos, e que aproveitamos no argumento deste trabalho, é considerar que “o pensamento decolonial objetiva realizar um processo de descolonização do saber” (ZEIFFERT; AGNOLETTI, 2019, p. 201) para

abrir as possibilidades de (re) construção das histórias e dos saberes silenciados pela razão e pela lógica eurocêntrica. Essencialmente, a

ideia por trás disso se expressa mediante a busca pela diversidade epistêmica e pelo empoderamento do saber e ser de grupos, comunidades e movimentos sociais que foram reprimidos e silenciados pela lógica da colonialidade (ZEIFFERT; AGNOLETTI, 2019, p. 201)

Investindo na escuta de povos, comunidades e movimentos contra hegemônicos ou contra culturais, acreditamos poder pensar outras concepções de patrimônio cultural e de direitos humanos, caracterizadas por “conteúdos de gramáticas de dignidade humana enquanto lutas contra sofrimentos injustos, e metodologias dialógicas que defendem a participação de todas na reflexão crítica e solidariedade, entre os múltiplos locus de enunciação, baseada em ideais de justiça cognitiva, social e histórica” (MOURA, 2017, p. 16). O esforço e o movimento se dão no sentido de ampliar as possibilidades de discussão de patrimônio cultural e direitos humanos para além de uma noção pretensamente universal e automaticamente excludente, mas de um bem reconhecidamente (em) comum.

Ao afirmar, com base em Santos (2019), que existe um entendimento convencional de direitos humanos que se trata de um localismo que se globalizou, assumimos que existem outras retóricas possíveis de direitos humanos que permeiam as relações sociais em vários locais do globo, porém, que não são hegemônicas.

É fácil identificar o viés ocidental liberal da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU quando percebemos que ela foi elaborada por representantes de um pequeno grupo de países — Estados Unidos, URSS, Taiwan, Canadá, Chile, França, Austrália e Líbano — sem, por exemplo, nenhum integrante do continente africano. Esses menores denominadores comuns pretensamente universais são garantidos, de fato, somente para os povos que os criaram baseados em uma perspectiva monocultural que sempre esteve a serviço de justificações imperialistas e duplos critérios de avaliação sobre quem merece ser sujeito de direitos humanos (SANTOS, 2016, p. 38). Segundo essa concepção hegemônica de direitos humanos, “a Europa e o Ocidente aparecem, assim, como o espaço onde progressivamente, ainda que com contradições, se forja a emancipação do homem, que é, posteriormente, estendida a toda a humanidade como modelo a ser seguido” (BARROS, 2012, p. 2).

Não há, nesse sentido, uma universalidade real. O que temos em boa parte do mundo, sobretudo na parte que foi colonizada por quem hegemonizou a sua concepção de dignidade humana, são direitos humanos de baixa intensidade (SANTOS, 1997, p. 21), afinal, “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos, mas objeto de discursos de direitos humanos” (SANTOS, 2016, p. 37). Nas palavras de Bragato (2014, p. 218),

a teoria dominante dos direitos humanos conta a história dos direitos conferidos a uma parte muito pequena da humanidade em um determinado lugar e tempo: o Ocidente moderno. No entanto, esta não pode ser considerada a história dos direitos humanos como um todo. Devido ao seu caráter eurocêntrico, o discurso dominante dos direitos humanos é localizado e parcial. Ele concebe os direitos humanos como um fenômeno ligado a sociedades metropolitanas e ignora a trajetória constitutiva nos espaços invisíveis da humanidade.

Existe, por outro lado, uma contra globalização que há décadas se desenvolve entre sujeitos do Sul e do Norte global, por meio de movimentos sociais e da sociedade civil organizada, que nos apresenta uma outra possibilidade de discussão de dignidade humana através de lutas contra desigualdades, opressões e destruições de modos de vida e do meio ambiente. Essa lógica contra hegemônica reforça o conceito de povo, no sentido de que ela impõe uma importância absoluta aos seres humanos e ao povo em relação a qualquer que seja o poder político institucional e tende a se mostrar mais aberta ao diálogo, à escuta e, conseqüentemente, às necessidades reais de dignidade das sociedades. E nessa perspectiva contra hegemônica do pensamento ocidental, advinda da Europa e da América do Norte, tem-se nominado esses sujeitos de povos do Sul. Nesta discussão, concordamos com Santos (2019, p. 42) quando ele escreve que

os ativistas e pensadores que ainda reconhecem possibilidades emancipatórias nos direitos humanos deverão considerar o desafio trazido por lutas sociais, epistemologias e ontologias políticas através das quais diferentes populações e coletividades vêm reclamando como seu o mundo em que vivem. Muitas das apropriações de dignidade humana que hoje configuram desígnios emancipatórios mais promissores ao encontro de uma legalidade cosmopolita subalterna estão ligadas às concepções não eurocênicas que, aliando cosmovisões ancestrais e ontologias políticas interculturais, expõem o profundo vínculo entre humanidades pós-abissais e as naturezas não humanas.

Pensar os direitos humanos a partir da lógica pós-colonial é uma forma intencional de tentar “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo por si mesmos nos seus termos, pois somente assim serão capazes de mudá-lo de acordo com suas próprias aspirações” (MENESES; BIDASECA, 2018, p. 12). Em síntese,

a nova cultura dos direitos humanos desloca seu olhar para as demais populações, comunidades, sociedades, grupos e indivíduos que não se encaixam nos moldes culturais eurocêntricos, incentivando e empoderando as lutas que reivindicam condições e bens necessários para a concretização de diferentes formas de dignidade e vida digna (ZEIFERT; AGNOLETO, 2019, p. 198).

Parece produtiva a noção desenvolvida por Joaquim Herrera Flores (2009, p. 28) de que os direitos humanos são precisamente as lutas que cada povo precisa empreender para viver de acordo com a sua concepção de dignidade humana, já que “os direitos humanos, mais do que direitos “propriamente ditos” são processos, ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida”. Ao assentir a noção de Flores, também concordamos com sua premissa de que “falar de direitos humanos é falar da abertura de processos de luta pela dignidade humana” (FLORES, 2009, p. 30) Dados os diferentes contextos históricos, sociais e culturais em que as vidas humanas se desenvolvem, não há como pensar esses direitos de forma universal, tampouco adotar uma noção de dignidade humana abstrata e genérica. Por isso a necessidade de direitos humanos multiculturais. Nas palavras de Moura (2017, p. 19),

sublinha-se a necessidade vital de ultrapassar os limites de uma abordagem legal dos direitos humanos, através de histórias e memórias experienciadas e narradas – na primeira pessoa – sobre sofrimentos injustos e lutas contra diferentes formas de violência. Esta abordagem histórica pós-colonial de direitos humanos implica i) olhar criticamente para a história colonial para compreender de que modo essa história determinou e continua a estruturar os poderes atuais, tendo como propósito inspirar movimentos de libertação anticolonial (Young, 2001; Jones, 2006) – dimensão crítica; ii) visibilizar outras culturas, imaginações e sensibilidades, de modo a estabelecer condições de escuta e aprendizagens empáticas com o “outro”, assentes em uma solidariedade sem fronteiras, e no respeito radical pela sua singularidade (Bekerman e Zembylas, 2012; Low e Sonntag, 2013) – dimensão ética.

Objetivamente, no que se refere à noção de dignidade humana como multicultural, é possível citar a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, de 1981, que, como o próprio título preconiza, trata da noção de povo, trazendo a perspectiva de que os direitos humanos são mais bem garantidos a partir do coletivo e da luta coletiva dos povos. Também é possível citar a Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos, de 1986, que trabalha a noção de dignidade humana a partir dos preceitos da religião muçulmana. Ambas fazem frente à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, evidenciando a potencialidade multicultural da discussão de direitos humanos. Temos pensado, por fim, que o patrimônio (em) comum da humanidade dialoga com essa noção ampliada de direitos humanos, afinal, se o patrimônio cultural não servir para a vida das pessoas ou, em outras palavras, não nos disser nada sobre a dignidade humana, talvez ele não sirva para nada no contexto contemporâneo.

Partimos do pressuposto de que a educação em direitos humanos é fundamental para a consolidação dos direitos humanos. É muito importante levar isso em conta nesta argumentação em que estamos nos referindo à educação de maneira ampla, envolvendo as mais diversas possibilidades de formação, vinculadas à instituição escolar ou não. Se os sujeitos não se formam e informam em relação aos seus próprios direitos, é como se eles não existissem. E essa formação/informação pode acontecer pela escola, movimentos sociais, ONGs, meios de comunicação, dentre diversas outras possibilidades. Além da formação/informação sobre os direitos, vale lembrar da formação que emancipa a partir da ética, poética e estética, em uma perspectiva sensível à preservação da vida com dignidade humana.

Também é fundamental marcar que a educação em direitos humanos, tal qual qualquer transcurso educacional, acontece em processo, ou seja, deve ser composta por múltiplas experiências em diversos tempos para que tenha maiores chances de efetivação. O que desejamos é justamente contribuir com esse processo, sobretudo no sentido de desenvolver (auto)reflexões sobre direitos humanos. Pensamos aqui em um sentido fixo de identidade, que deve ser reconhecida como parte dos direitos fundamentais — o reconhecimento de nossa humanidade é desenvolvido na função educativa, afinal, a cultura, a educação e a memória têm elementos de repetição e fixação que evocam do sujeito determinadas respostas. Pensamos os direitos humanos como um desses lugares de estabilidade.

O momento político pelo qual estamos passando e resistindo é profundamente complexo, especialmente quando assistimos a cenas de negação dos próprios direitos conquistados a duras penas. Podemos dizer, inclusive, que se trata de um momento de crise da noção de direitos humanos, mas nos cabe pensar que a crise pode ser produtiva na medida em que ajuda a superar abstrações e a desenvolver novas subjetividades. Esta é uma das intenções deste esforço de pesquisa. Ainda sobre uma ideia de crise, a instabilidade que se impõe ameaça direitos já conquistados que estão no cerne do reconhecimento social de dignidade humana. Essa ameaça de perda é um incentivo para desenvolver narrativas sobre o que é urgente preservar como espécie humana. Quais bens culturais, entre eles as mais diversas formas de expressão de linguagens e escutas, se preservam como herança (em) comum do que nos caracteriza em uma humanidade?

Os limites da formação inicial em direitos humanos são muitos. É razoável levar em conta que conhecer os direitos humanos não significa educar para eles, nem tampouco estar formado para desenvolver esse tipo de processo educacional. Esta é uma temática que exige vivência, experiência, sensibilidade e diálogo. Em outros termos, o saber docente sobre direitos humanos precisa abarcar as esferas curricular, pedagógica e experiencial, tendo como dimensão principal a importância da transformação social na direção da efetivação dos direitos. Do ponto de vista direto e prático, é importante observar as palavras de Cescon e Stecanela (2015, p. 92):

Educar aos direitos humanos e, por esta via, também à cidadania e à paz, implica em voltar a formação para pelo menos três dimensões: o âmbito de referência normativo-institucional (normativas internacionais, nacionais e locais); o âmbito de referência ético-filosófico (os valores do ordenamento democrático, a universalidade dos direitos humanos); e o âmbito conceitual prático e contextualizado (o projeto pedagógico e cotidiano das instituições educativas).

Agora, do ponto de vista amplo, há um elemento fundamental sem o qual os direitos humanos e a educação em e para direitos humanos não existem: a democracia. Não é possível discutir currículo, conceito, método ou conteúdo sem uma cultura educacional democrática. Nos apoiamos nas palavras de Bittar (2007, p. 330) para refletir sobre essa questão quando ele escreve que

uma cultura democrática é aquela que é capaz de incentivar que indivíduos que estão em processo de formação educacional, sejam incentivados a pensarem por si mesmos, o que não se faz sem incentivos claros à autonomia, ao desenvolvimento humano e ao esclarecimento. Pensar a si significa, também, tomar consciência de si, este que parece ser o primeiro passo para se responsabilizar pelo outro, na medida em que ego e alter são inseparáveis na constituição dos processos sociais. A prática da liberdade se exerce com incentivos claros ao desenvolvimento de habilidades e competências capazes de forjar a consciência crítica, participativa, tolerante, o que não se faz sem uma consciência sobre a importância das práticas comunicativas e dialogais.

O desenvolvimento de uma atuação pedagógica pautada em uma cultura democrática também é um processo. É primordial, antes de tudo, que o educador se eduque. Por isso, insistimos em imprimir um aspecto formativo na pesquisa, pois acreditamos que esta é uma contribuição importante para a discussão de educação em e para os direitos humanos no ensino de História. Além disso, algumas reflexões típicas do campo da docência são fundamentais aqui também: os direitos humanos são multidimensionais e, sendo assim, a educação em e para os direitos humanos também precisa ser. Conforme reflete Tavares (2007, p. 498),

a formação do educador em direitos humanos depende tanto de uma prática pedagógica condizente com o respeito ao ser humano como de uma educação que privilegie a interdisciplinaridade e a multidimensionalidade que envolve a temática. Esses aspectos representam uma nova postura diante do conhecimento, possibilitando uma ação educativa capaz de ampliar as capacidades, desenvolver a consciência crítica diante da informação e priorizar a interação e participação de forma democrática. O foco, portanto, valoriza o que é construído e não simplesmente transmitido.

A educação em e para os direitos humanos com a qual buscamos contribuir é, principalmente, pautada no diálogo e na ampla participação. Esses dois pressupostos fazem parte, também, da dinâmica do ateliê (auto)biográfico que desenvolvemos na pesquisa. Por essa razão, acreditamos que ela se articule na educação em e para os direitos humanos. Como será trabalhado mais à frente, não se trata apenas de um instrumento de pesquisa em que o pesquisador colhe dados para as análises posteriores, mas, antes, acredita em uma oportunidade de experiência formativa. A perspectiva da pesquisa-formação está em acordo com uma educação democrática pensada por Bittar (2007), em que a prática dialógica seja capaz de incentivar que os

indivíduos pensem em seus processos formativos. Carbonari (2007, p. 183) também nos auxilia a pensar a questão ao afirmar que

educação em direitos humanos é essencialmente interação – sem com isso querer identificar-lhe uma essência metafísica. É intervalo pleno (não vazio) entre os sujeitos. Isto significa que os processos educativos se dão na relação, na presença, de alteridades distintas que não somente se encontram casualmente por motivos protocolares, mas que se abrem (ou se fecham) para a construção pessoal de uns e de outros dos implicados e envolvidos no processo. No intervalo pleno do processo educativo comparecem sujeitos diversos: o/a educador/a, o/a educando/a, sujeitos imediatos da relação, e outros sujeitos – os humanos em geral, as vítimas de violação, os promotores e defensores da promoção dos direitos – presentes pela mediação do processo.

Para que o diálogo e a participação funcionem, é imprescindível levar em conta nas práticas de formação a dimensão vivencial dos atores envolvidos. A partir do diálogo e da problematização das vivências, muitas possibilidades de educação em e para os direitos humanos surgem, de modo a deslocar a questão central do “quem somos nós?” para “o que podemos nós fazer de nós mesmos?” (RIFIOTIS, 2007, p.49). Na mesma linha de pensamento de Carbonari (2007) e Rifiotis (2007), são relevantes as reflexões de Benevides (2007, p. 346):

Que efeitos queremos com esse processo educativo? Queremos uma formação que leve em conta algumas premissas. Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade.

Nesse processo, muito pautado nos ensinamentos freireanos, é extremamente relevante reconhecer e respeitar o saber do outro. Nesse sentido, inclusive, podemos pensar que educar para os direitos humanos é educar para os direitos do outro. Assim, ampliamos a perspectiva individualista do sujeito de direitos para uma perspectiva comunitária. Emprestamos, nesta reflexão, as palavras de Dias (2007, p. 453) quando ela escreve que “educar para os direitos humanos, prescinde, então, de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de

desencadear processos autônomos de produção de conhecimento” e, ainda, que “a consciência do ser-no-mundo se mostra como uma ferramenta que possibilita a construção de sujeitos sociais críticos e atuantes em uma determinada sociedade, cômicos de seu inacabamento e, por isso mesmo, capazes de serem protagonistas de sua própria história”. A perspectiva da escuta sensível também faz parte dos pressupostos do ateliê (auto)biográfico.

Almejamos, enfim, trabalhar em nome do direito de dignidade para todas as pessoas por meio da educação. A respeito desta ambição, Andrade (2013, p. 26) escreve que

só há a possibilidade de nos debruçarmos reflexivamente sobre este direito humano fundamental – e talvez o mais fundamental e efetivo direito de nos tornarmos o que somos – para entendê-lo como uma possibilidade efetiva de garantia de nossa dignidade humana. A educação não é um direito humano apenas porque está expresso em declarações ou em códigos legais. É um direito humano porque nos dá a possibilidade de, conscientemente, seguirmos sendo tão somente humanos em busca de sermos mais e construindo nossa dignidade como um valor absolutamente inegociável.

Em se tratando especificamente da educação em e para os direitos humanos no ensino de História, é fundamental levar em conta todos os pontos já discutidos a respeito dela, tais como educar na relação dialógica, respeitando o saber e a voz do outro, e investir nas vivências e práticas coletivas cotidianas. No caso do ensino de História, é também muito difundida a perspectiva do “educar para o nunca mais”, com a qual compactuamos e que promove uma possibilidade específica de leitura e uso da história ensinada, como refletem Candau e Sacavino (2013, p. 62):

A educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da invisibilidade e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania.

Ao conhecer a dinâmica do ateliê (auto)biográfico, logo nos convencemos de sua potencialidade de construção de narrativa para o acervo empírico da pesquisa. Com os estudos e a prática, vivenciamos também a potencialidade formativa do ateliê, afinal, como escreve Delory-Momberger (2014, p. 337), “o momento biográfico como o entendemos numa metodologia de formação é um momento construído em torno de uma prática da história de vida inserida num protocolo autoformativo”. Isso significa que o ateliê é uma metodologia que prevê pesquisa e formação indissociáveis. Em geral, as dinâmicas de formação tradicionais, salvo exceções, seguem as reflexões de Candau e Sacavino (2013, p. 64):

É bastante comum que afirmemos que queremos formar sujeitos de direito e colaborar na transformação social e, no entanto, do ponto de vista pedagógico, utilizarmos fundamentalmente estratégias centradas no ensino frontal, isto é, exposições, verbais ou mediáticas, quando muito introduzindo espaços de diálogo com os expositores ou membros de mesas redondas. Este tipo de estratégia atua fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferece informações, ideias e conceitos atualizados, mas não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades. Em geral, no melhor dos casos, propiciam espaços de sensibilização e motivação para as questões de Direitos Humanos, mas seu caráter propriamente formativo é muito frágil.

A nosso ver, a potencialidade maior do ateliê como ferramenta de formação para os direitos humanos está nos processos em que a formação acontece e na reafirmação da memória como direito. A temática dos direitos humanos requer abertura sensível, pois, como já afirmamos, educa-se para os direitos do outro, e o ateliê fornece essas possibilidades sensíveis levando em conta as experiências e as narrativas de vida dos atores envolvidos. Além disso, a todo o tempo é exercitada a noção de dignidade humana por meio do direito de narrar e de ser ouvido.

Parece que, para além de conteúdos e legislações relacionados ao tema, é fundamental propiciar experiências em que se vivenciem direitos humanos — e o ateliê tem essa capacidade. Pensamos estar em um caminho assertivo quando endossamos as práticas com experiências de autoridades no tema, como afirmam as professoras Vera Maria Candau e Susana Beatriz Sacavino (2013, p. 64):

Uma estratégia metodológica que nos processos que vimos desenvolvendo é privilegiada são as chamadas oficinas pedagógicas,

concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos Direitos Humanos. A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeo-debates, trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

Desde o primeiro contato entre os participantes, em que se promove a explicação sobre a dinâmica do ateliê e uma espécie de contrato coletivo sobre a participação nele, é trabalhada a noção da formação, de construção de aprendizados em grupo em uma perspectiva de palavra social, que tem como pontos fundamentais a liberdade, a igualdade de voz e o respeito ao dito. Trata-se de um primeiro contato em que as noções de relevância e valor do outro e de sua narrativa começam a ser desenvolvidas no âmbito da pesquisa. E essas construções de valorizações no processo podem também ser pensadas como direitos que são forjados em uma ratificação coletiva.

Nas tarefas de escrita, apresentamos os eixos de escrita a partir de algumas questões de apoio, como: o que aconteceu na minha vida que fez com que eu desejasse me tornar professor(a) de História? Quais conhecimentos e experiências existenciais me fizeram querer me tornar professor(a) de História? Esses conhecimentos e experiências têm relação com uma sensibilidade, ao que chamamos de direitos humanos?

Ao mesmo tempo em que visamos a traçar narrativas de formação dos estudantes participantes na perspectiva de compreender suas motivações para se tornarem professores de História, buscamos também compreender como a ideia de direitos humanos aparece nas narrativas. Além de identificar sensibilidades subjetivas aos direitos humanos nas razões de escolha da carreira no ensino de História, estamos colocando as noções de direitos humanos em discussão e em (auto)reflexão e, nesse movimento de reflexividade, nos formando em e para os direitos humanos nos diálogos e socializações que a dinâmica do ateliê permite e incentiva.

Nas tarefas de narração, existe a possibilidade de interação entre quem conta e quem escuta. A intenção dessa possibilidade de interação durante a socialização é de provocar novos níveis de reflexividade para o desenvolvimento da próxima narrativa (auto)biográfica — tarefa para o segundo encontro. Essa reflexividade ocorre

no âmbito da trajetória formativa de forma ampla e na relação sensível dessa trajetória com os direitos humanos de forma estrita. Na percepção da escuta atenta, ativa e generosa do outro, entendemos a relevância política de nossa voz pronunciada como direito e, ao mesmo tempo, pronunciadora de direitos. Enxergamos esses momentos de caminhada para si como potenciais formativos dos futuros professores de História.

Em um dos momentos, o participante que narra escolhe outro participante para ser o seu escriba, anotando em primeira pessoa tudo o que é narrado. Esse procedimento previsto no ateliê é interessante por representar uma (auto)formação com base em uma perspectiva de alteridade, que também é fundamental para a compreensão e o exercício da educação em e para os direitos humanos.

Com a ajuda do ateliê, é possível reafirmar memória como um direito, refletindo sobre o lugar da memória na formação docente tendo em vista a perspectiva de que lembrar é um ato político de resistência. Além disso, vida humana, que tem o direito de ser educada para garantir direitos e dignidade, pode ser pensada como um tesouro — ou um patrimônio cultural. Para Andrade (2013, p. 25), os seres humanos são “absolutamente valiosos” e

os seres absolutamente valiosos não possuem preço e ninguém pode lhes estipular um valor de uso ou um valor de troca. Para eles não há um equivalente, ou seja, não existe no universo algo que tenha valor igual a um ser absolutamente valioso, nem mesmo outro ser absolutamente valioso. Conclui-se, então, que os seres absolutamente valiosos não têm preço e sim dignidade, e que, portanto, merecem respeito, do qual se seguem todas as obrigações morais.

Tendo como norte esta discussão de valor para o ser humano, a educação se torna ferramenta fundamental de garantia de direitos, assim como a formação dos formadores em e para os direitos humanos. Por isso,

a educação é um dever ser – um imperativo moral – para os humanos que se queiram humanos. Aqui a reflexão nos leva aos argumentos sobre os seres humanos como absolutamente valiosos, com fins incondicionados, dignos de respeito e, por isso, sujeitos de direito. Assim, o direito à educação é exigível porque temos que prestar contas para nós mesmos sobre a nossa dignidade e nosso valor enquanto humanos (ANDRADE, 2013, p. 24).

Entendemos, por fim, que o ateliê é uma ferramenta metodológica de pesquisa e formação pautada na (auto)formação que tem potencial para valorizar o ser humano e os direitos humanos a partir das narrativas (auto)biográficas e da promoção de exercícios de escuta atenta, ativa e generosa. Afinal, memórias compartilhadas trazem a prática da partilha e a construção social de vínculos de humanidade.

#### **2.4 Ferramentas teóricas de compreensão do acervo empírico**

Apresentamos, por fim, as ferramentas teóricas das quais lançamos mão para nos auxiliarem na compreensão do acervo empírico de narrativas desenvolvidas nos ateliês (auto)biográficos. Além das discussões de memória já apresentadas no início do capítulo, para articular reflexões a respeito de formação, direitos humanos, escuta e patrimônio (em) comum, aproveitamos os trabalhos de Michel Foucault (1996, 2006), sobretudo nas obras em que o filósofo discute subjetividades.

Em nossa construção teórica, levamos em conta que, para Foucault (1996, 2006), não há diferença entre sujeito e subjetividade. A subjetividade é o sujeito em ação e em paralaxe — por um lado, submetido ou assujeitado à língua e, por outro, sujeito ativo da linguagem, criador discursivo. A partir do momento em que pronuncia a palavra, o sujeito se mostra e exterioriza uma subjetividade, então, é ela própria que compõe o sujeito. Para o autor, o sujeito é constituído pelo discurso, ou seja, sem articular a linguagem, não há sujeitos e nem, portanto, subjetividades em fluxo. O Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias entende o caminho da (auto)biografia como um reconhecimento subjetivo e, para Foucault, a subjetividade se forma por meio de um efeito discursivo de verdade. Como estamos, em certa medida, compreendendo construções subjetivas de identidades ou, melhor dizendo, identificações e sensibilidades nos atores de pesquisa, entender que essas construções subjetivas são efeitos de discursos aos quais o sujeito se filia é um caminho possível de compreensão.

A ideia de que os sujeitos se produzem por meio de efeitos discursivos aparece, inicialmente, na aula inaugural do *Collège de France*, pronunciada em 1970 e que foi publicada sob o título “A ordem do discurso” (1996). Na ocasião, Foucault (1996, p. 10) afirmou que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos

queremos apoderar”. Em outros termos, o discurso produz efeitos nos sujeitos, efeitos discursivos de poder que se traduzem nas subjetividades de todos nós.

Cumpramos ressaltar, porém, que o próprio Foucault recebeu críticas sobre essas primeiras formulações a respeito dos efeitos discursivos nas subjetividades, no sentido de que essa formulação cercearia o sujeito a um determinismo em relação aos discursos hegemônicos de uma determinada sociedade. O papel do sujeito, dessa forma, seria passivo, afinal, os discursos já nos dizem quem somos. No entanto, em obras posteriores, as reflexões são ampliadas na linha de mostrar que os efeitos discursivos de verdade nos subjetivam, mas que há também algo de singular em cada sujeito, ou seja, a subjetividade é tanto uma obediência aos efeitos discursivos quanto um processo criativo sobre como cada sujeito escolhe obedecer. Neste ponto, vale recorrer à metáfora do pião, pronunciada na aula de 10 de fevereiro de 1982 e publicada na obra “A hermenêutica do sujeito”:

O pião gira sobre si, mas gira sobre si justamente como não convém que giremos sobre nós. O que é o pião? E alguma coisa que gira sobre si por solicitação e sob o impulso de um movimento exterior. Ademais, girando sobre si, ele apresenta sucessivamente faces diferentes às diferentes direções e aos diferentes elementos que lhe servem de circuito. E por fim, embora permaneça aparentemente imóvel, na realidade o pião está sempre em movimento. Ora, contrariamente ao movimento do pião, a sabedoria consistirá em não se deixar jamais ser induzido a um movimento involuntário por solicitação e impulso de um movimento exterior. Pelo contrário, será preciso buscar no centro de nós mesmos o ponto no qual nos fixaremos e em relação ao que permaneceremos imóveis. E na direção de si mesmo ou do centro de si, é no centro de si mesmo que devemos fixar nossa meta. O movimento a ser feito há de ser então o de retomar a este centro de si para nele imobilizar-se, e imobilizar-se definitivamente (FOUCAULT, 2006, p. 255).

Entendemos nesta metáfora que o pião é o sujeito e que, se existe uma mão que puxa a corda do pião e o faz girar, existe uma força externa ao sujeito, que são os efeitos de discursos aos quais obedecemos, como, por exemplo, os discursos jurídicos, médicos, científicos, educacionais e religiosos. No entanto, ao ser lançado, há um momento em que o pião encontra seu ponto de equilíbrio e gira sobre o seu próprio eixo. Neste momento, ele ainda guarda relação com a força propulsora da mão que o lançou, mas permanece em pleno giro também por conta do equilíbrio do próprio formato. Este momento em que o equilíbrio do próprio formato é fundamental para

manter o pião girando é o momento de singularidade, é o conjunto de possibilidades que o sujeito tem de, dentro de uma série de limitações impostas pelos efeitos discursivos, ser único, tomar decisões e desviar a subjetividade do determinismo anunciado anteriormente. Sendo assim, para Foucault, a subjetividade é tanto obediência quanto um leque de possibilidades criativas sobre como cada sujeito irá obedecer ou transgredir.

Um aspecto relevante das discussões empreendidas por Foucault (2006) sobre subjetividade e do qual gostaríamos de nos aproximar nesta tese é o cuidado de si. Compreendemos o cuidado de si como um ponto de singularidade da pesquisa. Quer dizer, ainda que existam muitas pesquisas-formação com estudantes de graduação, não encontramos pesquisas em que esses autores tivessem suas narrativas e discursos compreendidos a partir dos escritos sobre subjetividade de Foucault, em específico sobre o cuidado de si. O cuidado de si se trata, enfim, do momento em que o pião gira sobre si mesmo, isto é, do ponto em que o sujeito tem liberdade e autonomia para agir. Ou, em outros termos, é no cuidado de si que o próprio sujeito se singulariza, o instante em que o sujeito não responde na ética do outro por pura repetição de normas sociais, mas, sim, de acordo consigo mesmo, em uma ousadia do dizer verdadeiro — ou parrésia. Conforme indica o autor,

cuida-se de si, por si mesmo, e é no cuidado de si que este cuidado encontra sua própria recompensa. No cuidado de si é-se o próprio objeto, o próprio fim. Ao mesmo tempo existe, se quisermos, uma absolutização (perdoem-me a palavra) de si como objeto do cuidado, e uma autofinalização de si para si na prática que chamamos de cuidado de si (FOUCAULT, 2006, p. 218).

Foucault (2006, p. 234) ainda complementa afirmando que “basta que o sujeito seja o que ele é para ter, pelo conhecimento, um acesso à verdade que lhe é aberto pela sua própria estrutura de sujeito”. Em síntese, estamos entendendo que o cuidado de si tem relação com o que o autor chama de dizer verdadeiro, do grego *parrhesia*, segundo ele explica:

O termo *parrhesia* refere-se, a meu ver, de um lado à qualidade moral, à atitude moral, ao *êthos*, se quisermos, e de outro, ao procedimento técnico, à *tékhne*, que são necessários, indispensáveis para transmitir o discurso verdadeiro a quem dele precisa para a constituição de si

mesmo como sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de veridicção de si para si (FOUCAULT, 2006, p. 450).

No entanto, não nos interessa diretamente se os contadores estão, de fato, dizendo a verdade no ateliê. Interessa, sobretudo, compreender como as narrativas e discursos dos participantes comunicam aos demais a forma como cada um se compreende e, mais ainda, a forma como cada um quer que o outro saiba como ele se compreende. Não somos ingênuos de prospectar que uma narrativa esteja desconectada de uma ética e de um querer se mostrar e ser ouvido pelos outros. O que queremos dizer é que a prática narrativa que é reflexiva, entre as várias lembranças, as lembranças selecionadas para compor a narrativa, o narrado e seu efeito na partilha, podem provocar ao sujeito da enunciação um encontro com o dizer verdadeiro, mesmo que não dito naquele momento da enunciação. Por isso, é fundamental ficarmos atentos às palavras, ou aos discursos, conforme reflete Foucault (2006, p. 489): “O essencial na *parrhesía* está, de todo modo, no papel, na função das palavras que emprego, ainda que possam estar um pouco ornamentadas quando necessário”. Entendemos que nas narrativas dos autores da pesquisa existem momentos em que o discurso sobre si, no qual o sujeito se reconhece e apresenta a sua subjetividade, aparecem com mais ênfase — e são nesses momentos que recorremos aos escritos de Foucault.

No entanto, nós também recorremos aos escritos do filósofo Paul Ricoeur (2010), especialmente àqueles em que o autor diferencia as narrativas e os discursos. No acervo empírico, estamos entendendo que, ao narrar no tempo pretérito, os autores estão dando pistas para quem os escuta sobre os elementos da existência humana com os quais eles se identificam, suas referências e os contextos em que se fazem existir, ou seja, ao se pronunciarem no passado, estão evidenciando narrativas.

A narrativa inclui três tempos: o aoristo (ou passé simple definido), o imperfeito, o mais-que-perfeito (ao que podemos acrescentar o prospectivo: ele devia ou ia partir); mas a narrativa exclui primordialmente o presente e, junto com ele, o futuro, que é um presente por vir, e o perfeito, que é um presente no passado (RICOEUR, 2010, p. 107).

Ricoeur (2010, p. 108) continua, afirmando que “a narrativa se caracteriza com relação ao discurso como uma sequência de acontecimentos que se narram por si

mesmos, sem intervenção do locutor”. Não há, no caso da narrativa, uma participação ativa do narrador nos acontecimentos, precisamente por eles serem pretéritos. O autor também nos ajuda a diferenciar enunciação e discurso, ao passo que trabalha com o sujeito da enunciação, que é aquele que fala, que faz uso do discurso e que Foucault chama de subjetividade. Já enunciação é o conteúdo narrado, aquilo que é enunciado e que carrega dentro de si o discurso. Como o discurso não é enunciado de forma direta e objetiva, o filósofo nos ajuda a compreender que os aspectos discursivos de uma enunciação são enunciados no tempo verbal do presente ou do futuro:

O discurso exclui um tempo, o aoristo, e inclui três tempos fundamentais, o presente, o futuro, o perfeito. O presente é o tempo básico do discurso, porque marca a contemporaneidade entre a coisa enunciada e a instância de discurso; é, portanto, solidário do caráter autorreferencial da instância de discurso (RICOEUR, 2010, p. 107).

A respeito do discurso e do tempo presente, o autor também escreve que

quanto ao presente da instância de discurso, é difícil dizer que ele não tem relação com o tempo vivido, se acrescentarmos que o perfeito é o presente no passado e o futuro, o presente que virá a ser. Uma coisa é o critério gramatical do presente, a saber, o caráter autorreferencial da instância de discurso, outra coisa, o próprio significado dessa autorreferência, a saber, a própria contemporaneidade entre a coisa narrada e a instância de discurso. A relação mimética das categorias gramaticais com relação à experiência viva está inteiramente contida nessa relação, ao mesmo tempo de disjunção e conjunção, entre o presente gramatical da instância de discurso e o presente vivido (RICOEUR, 2010, p. 108).

As narrações nos tempos verbais do presente e do futuro, nesse sentido, dizem respeito ao que está sendo vivido, no caso do presente, ou ao que será vivido, no caso do futuro, por isso, são entendidas como discursos. Tendo essa ferramenta teórica de análise dos tempos verbais funcionando como enunciativa de discursos, como referência em que “cada modo de enunciação tem seu sistema de tempos: tempos incluídos e tempos excluídos” (RICOEUR, 2010, p. 106), nós buscamos os discursos nas enunciações dos participantes, uma vez que eles não aparecem de forma explícita, pois “os tempos verbais estão à serviço da produção de sentido” (RICOEUR, 2010, p. 129).

### **3 A PESQUISA-FORMAÇÃO E O ATELIÊ (AUTO)BIOGRÁFICO COMO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS**

#### **3.1 Uma trajetória histórica da pesquisa (auto)biográfica**

Ao ingressar em um campo disciplinar, teórico ou metodológico, é proveitoso e conveniente conhecer a trajetória histórica dele. Por isso, nos próximos parágrafos, vamos revisitar detalhes do surgimento e do desenvolvimento da pesquisa (auto)biográfica.

Os estudos que têm como fonte central a compreensão de narrativas de vida não são recentes. A Escola de Chicago, importante centro de estudos urbanos da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, é considerada pela pesquisadora Christine Delory-Momberger (2014) como a pioneira nos usos sociológicos das histórias de vida.

No fim do século XIX, apareceram os primeiros estudos da escola, utilizando-se de entrevistas em pesquisas sociológicas. Porém, a expansão e a consolidação dessa categoria de trabalho nas ciências sociais aconteceram, de fato, nas primeiras décadas do século XX. Nesse primeiro momento, a maioria das dezenas de trabalhos que surgiram tematizaram minorias nacionais ou étnicas e microssociedades paralelas ou segregadas da cidade (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 239).

O interesse da escola por estudos sociológicos pautados em histórias de vida teve relação direta com o desenvolvimento da própria cidade. A partir das últimas décadas do século XIX, o crescimento industrial de Chicago e os consequentes processos de imigração e desenvolvimento de quadros urbanos marcados por miséria social e econômica acabaram por fazer da cidade e seus problemas sociais um grande laboratório de ciências sociais. Nesse contexto, conforme escreve Delory-Momberger (2014, p. 248), “a originalidade da Escola de Chicago é ter atribuído uma importância especial, entre os documentos pessoais, aos documentos biográficos, cartas ou narrativas de vida”.

Os primeiros trabalhos são considerados também precursores dos estudos de campo, em específico a etnometodologia, entretanto, essas primeiras pesquisas não problematizavam a implicação do pesquisador no campo de pesquisa. Ali, os pesquisadores se pautavam na sociologia compreensiva de Max Weber, buscando

compreender a realidade a partir da palavra dos próprios atores sociais e tendo a coleta de documentos pessoais como um dos princípios metodológicos fundadores da escola (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 244).

Durante o século XX, além da Escola de Chicago, os usos das narrativas de vida como fontes de interpretação se desenvolveram de forma proeminente nas tradições acadêmicas alemã, italiana, inglesa e francesa, sobretudo na segunda metade do século, cada qual com características e peculiaridades próprias. Cabe citarmos, por exemplo, a produção do historiador britânico Raphael Samuel, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, com o desenvolvimento das oficinas de memória e das oficinas públicas, buscando desenvolver a historiografia como um empreendimento colaborativo na perspectiva de democratizar e refletir sobre os usos políticos da história (COELHO; SOSSAI, 2016, p. 101). Como escreve Hall (1997, p. 123-124), o objetivo de Samuel era “fazer dos outros os historiadores sociais de suas próprias vidas e culturas e os ativos custodiantes de suas próprias memórias populares”. A nosso ver, o trabalho de Samuel se articula com a pesquisa (auto)biográfica, ainda que esta não fosse uma preocupação objetiva dele.

É nas construções teóricas de pesquisadores franceses que apoiamos a utilização das (auto)biografias nesta pesquisa, por isso, nos aprofundaremos nos delineamentos históricos desta tradição a partir de agora. A tradição francesa teve início na década de 1970, com uma gradual mudança epistemológica nas ciências sociais, impulsionada pela efervescência dos acontecimentos de maio de 1968, do afloramento de movimentos sociais e da atenção e da sensibilidade cada vez maiores a sujeitos até então excluídos das pesquisas acadêmicas. Esse movimento conduziu ao questionamento dos métodos de pesquisa e a uma redescoberta das potencialidades da pesquisa qualitativa e da tradição biográfica nas ciências sociais, com a revalorização das vivências singulares em contraposição ao estruturalismo. E foi nesse clima acadêmico e político que a sociologia francesa (re)descobriu a tradição biográfica por meio de trabalhos da Escola de Chicago (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 273).

Conforme escrevem Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza (2017, p. 9),

com efeito, a partir dos anos 1980, a crise dos grandes paradigmas, notadamente do estruturalismo e do behaviorismo, que haviam expulsado o sujeito do seu campo de investigação, abre novos horizontes para o “retorno do sujeito”, que reaparece sob múltiplas peles: a de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua história.

É evidente que essa quebra de paradigma, impulsionada também por esse novo horizonte de investigação que a pesquisa (auto)biográfica trouxe, gerou questionamentos e críticas. Essas indagações e juízos contrários são até justificáveis e legítimos se levarmos em conta que a maioria de nós foi formado em e para uma perspectiva de ciência e de sujeito cartesiano e que essa concepção de ciência trabalha fundamentalmente com uma visão de comprovação de fatos, ou seja, uma ciência que produz “verdades” a partir de determinados métodos.

É importante salientar que, nas próximas linhas, não faremos uma tentativa de crítica à ciência positivista, nem tampouco aos métodos pautados na perspectiva cartesiana de investigação, que estamos denominando aqui como ciência tradicional — sem utilizar o termo “tradição” como algo pejorativo —, mas vamos salientar seus séculos de tradição no mundo ocidental. Afinal, reconhecemos a importância desses movimentos, sem os quais incontáveis avanços e conquistas científicas e sociais não teriam sido possíveis. O que estamos buscando evidenciar, assim, é que essas não são as únicas formas de produzir ciência.

Partindo da lógica cartesiana, surge a questão: como pode uma biografia, (auto)biografia ou narrativa, qualquer que seja, com toda a sua carga de subjetividade, fundamentar um conhecimento que possa ser considerado científico? Christine Delory-Momberger (2014) traz uma argumentação do sociólogo italiano Franco Ferraroti, que recorre às teorias do filósofo francês Jean Paul Sartre sobre práxis humana como universal singular.

Segundo essas ideias, qualquer prática humana individual é uma atividade sintética por meio da qual o ser humano singulariza a universalidade de uma determinada estrutura social. Quer dizer, ao agirmos e narrarmos, cada um de nós individualiza a história social coletiva, pois nos relacionamos com a estrutura e com a história de uma sociedade de forma ativa. Em outras palavras, os indivíduos não somente refletem o social, mas se apropriam dele. E se cada pessoa representa uma

reapropriação singular do universal que a circunda, é possível conhecer o social mesmo na especificidade do individual (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 388).

É importante sublinhar que os atos individuais não se associam com a estrutura social de forma linear. Isso significa que

o que relaciona a história social à história de uma vida, não é um ato mecânico, pois mais que refletir o social, o indivíduo se apropria dele, o filtra, mediatiza-o e volta a traduzi-lo, projetando-o em uma outra dimensão que se constitui na dimensão psicológica de sua subjetividade (HENRIQUES, 2014, p. 45).

A ciência clássica consagrou o ser humano como sujeito do conhecimento e tem deixado de lado a dimensão da experiência, que é fundamental na trajetória humana. O que o movimento (auto)biográfico busca e é capaz de desenvolver é um retorno desse sujeito empírico, das pessoas comuns a partir de suas experiências. Nas palavras de Passeggi e Souza (2017, p. 11),

essa preferência pelo sujeito epistêmico, abstrato, objetivo, explica a resistência da pesquisa científica positivista à palavra da criança, da mulher, do transexual, de pessoas do campo, das ruas, das favelas, da floresta, em função da “pobreza” de seu pensamento, da “insuficiência” de seus modos de se expressar, de sua “pouca” idade, da “insignificância” de sua experiência. “Deficiências” assim categorizadas em função de critérios positivistas, coloniais, que desqualificam a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões de racionalidade do adulto, de sexo masculino, branco, letrado.

As pesquisas (auto)biográficas propõem uma outra episteme ou estatuto científico, outro tipo de conhecimento que não busca uma “verdade”, mas, sim, uma reflexão sobre as experiências narradas, os “múltiplos olhares que se apresentam numa narrativa que aponta verdades possíveis, provisórias, como uma interpretação plausível, coerente, credível” (CARDOSO, 2018, p. 51). E essa postura é, também, uma escolha política que implica no desenvolvimento de princípios e metodologias que legitimem a palavra do sujeito (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11). Conforme escrevem Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371),

não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios

que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização.

Em analogia, a lógica cartesiana busca dividir o objeto em tantas partes quantas forem necessárias para melhor analisá-lo e chegar à causa de uma questão. Nessa perspectiva, em uma pesquisa com entrevistas, por exemplo, o objeto seria o ser humano e as partes seriam os trechos de depoimentos que interessam ao pesquisador. No entanto, dividir esse tipo de objeto é ignorar o fato de que ele foi extraído de um contexto sistêmico e complexo, como as memórias de uma vida. A lógica da (auto)biografia é substancialmente diferente, na medida em que busca negar o humano como objeto e considerá-lo como um todo sistêmico, tendo em conta a sua vida e as suas experiências de maneira ampla na pesquisa (JOSSO, 2010, p. 60). Em pesquisas (auto)biográficas não se buscam causas, mas se compreendem razões. Não se fragmenta para explicar, mas se articula para compreender.

Trata-se, assim, de outra forma de desenvolver ciência. Apesar de essas reflexões terem sido iniciadas na década de 1980, a polêmica das narrativas de vida serem consideradas ciência permanece até hoje, visto a ortodoxia de alguns campos científicos ao questionarem o seguinte: como narrativas singulares podem fundamentar conhecimentos de realidades sociais amplas? Ou, mais especificamente, como narrativas e metodologias (auto)biográficas dialogam com o campo do patrimônio?

Nos aproximamos, aqui, da lógica de universalidade e de inalienabilidade dos direitos humanos, já que todos os seres humanos são, a priori, atores e autores possíveis e relevantes em uma pesquisa (auto)biográfica. Em nosso esquema de pensamento sobre patrimônio cultural, a valorização dessas vidas e de suas narrativas faz parte dos bens que entendemos serem importantes de guardar na memória humana, ou seja, são patrimônios (em) comum da humanidade.

Se a pesquisa (auto)biográfica não almeja uma verdade única e específica, não faz sentido afirmar que realizamos “análises” das narrativas. Por isso, utilizamos a palavra compreensão para designar o trabalho que desenvolvemos sobre os resultados do ateliê, palavra esta que significa a “capacidade de entender o significado de algo”, no nosso caso, utilizando como ferramentas referenciais e teóricas conceitos de Michel Foucault e outros referenciais que nos ajudam a compreender essas

subjetividades. Em outros termos, não se trata de “investigar” ou “examinar” as narrativas, mas, sim, de conhecer essas vidas e subjetividades entrelaçadas em seus contextos mais amplos.

Da mesma forma, não é possível afirmar que realizamos “coletas de dados”, terminologia comum em pesquisas científicas tradicionais. Se chegamos até este ponto proclamando uma maneira diferente de desenvolver a pesquisa, pedindo permissão para chamar os sujeitos de atores ou autores, não poderíamos pensar em simplesmente “coletar dados” nas narrativas dos personagens da pesquisa. O que desenvolvemos com o ateliê (auto)biográfico foi uma construção de acervo empírico que deu apoio para as compreensões que realizamos.

Para a professora e pesquisadora Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2016, p. 31), alicerçada nas reflexões de Delory-Momberger, a interface com a educação na pesquisa (auto)biográfica de tradição francesa tem como pioneiro o professor Gaston Pineau e a obra referencial e fundamental é o seu escrito em parceria com Marie-Michèle, publicada em Montreal e em Paris, em 1983, denominada “*Produire sa vie: autoformation et autobiographie*”, que os autores assinalam se tratar de uma “aventura autobiográfica” com a intenção de trabalhar essa abordagem como pesquisa-formação interativa. Foi nesse contexto que surgiram os primeiros seminários e pesquisas cujo objetivo era o desenvolvimento da profissionalidade e da identidade de professores. A respeito desta primeira obra, o próprio Pineau (2006, p. 331) escreve que,

sem dúvida, esse livro teria permanecido isolado se não tivesse sido acompanhado, no mesmo ano, pela formação de uma rede: História de vida e autoformação, na época do primeiro simpósio internacional de pesquisa-formação em educação permanente na Universidade de Montreal.

Gaston Pineau, na Universidade de Montreal, Pierre Dominicé, na Universidade de Genebra, e Guy de Villers, na Universidade de *Louvain-la-Neuve*, formam a tríade de polos acadêmicos que trabalham a história de vida como “ato formador, na medida em que ela permite revelar e identificar a experiência de formação dos sujeitos” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 320). A partir das reflexões e trabalhos desses três grupos de pesquisadores, no ano de 1990, foi criada a Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF), cujo objetivo é desenvolver a história

de vida como prática social por meio de atividades de pesquisa, de formação e de publicações. Somam-se a esses nomes as produções pioneiras de Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, na França, Marie-Christine Josso, na Suíça, e António Nóvoa e Matthias Finger, em Portugal (PASSEGI, SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 375).

Pineau (2006, p. 331), autor da obra pioneira ao analisar a trajetória dessa perspectiva de pesquisa-formação, entende que

três períodos se destacam na história do movimento das histórias de vida de 1980 a 2005: um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000).

Sendo assim, conforme a linha do tempo desenvolvida por ele,

os anos de 1990, além de uma série de produções que diversificam a expressão do movimento, suscitaram a criação de associações variadas que visaram definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais (PINEAU, 2006, p. 334).

No Brasil, as pesquisas sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente começaram a se expandir na década de 1990, na qual surgiram muitos estudos sobre a maneira como os professores vivenciam os processos de formação e outras questões de interesse, como as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente e as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais (PASSEGI, SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370), tendo como acervo empírico as autobiografias dos próprios professores-narradores-autores e referencial teórico-metodológico pautado nas coletâneas publicadas por António Nóvoa: “O método (auto)biográfico e a formação” (1988); “Profissão professor” (1995); e “Vidas de professores” (1995) (PASSEGI, SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370) — que ainda hoje são referenciais básicos para muitas pesquisas no campo da (auto)biografia.

No entanto, mesmo que os registros desses trabalhos sejam da década de 1990, não podemos perder de vista a produção de conhecimento de Paulo Freire com professores em meados da década de 1980. Naquele momento, ele já apontava para

a riqueza de aprender com a própria história e com a história dos outros. Sérgio Guimarães (2013) traz, em síntese, diálogos e reflexões com Paulo Freire no livro intitulado “Aprendendo com a própria história” e revela a potência do seu trabalho formativo no Brasil. Para Passeggi e Souza (2017, p. 13), no país,

o momento inaugural em Educação, acontece nos anos 1990, com os trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), criado em 1994, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Esses estudos inspiram-se, prioritariamente, do movimento sócio-histórico das histórias de vida em formação. Essa é a primeira filiação do movimento (auto)biográfico em Educação, no Brasil. Ele é em larga medida tributário das contribuições dos pioneiros das histórias de vida em formação, que emerge, nos anos 1980, na Europa e no Canadá, no contexto da formação continuada de adultos.

A partir dos anos 2000, a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente passou a se diversificar e ampliar. Sob a designação de pesquisa (auto)biográfica, surgiu um território partilhado favorável à troca de experiências entre pesquisadores e ao desenvolvimento de redes nacionais e internacionais (PASSEGI, SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370). Em nosso país, essas redes se concentram no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), evento bienal que acontece desde 2004 e teve sua nona edição no ano de 2021, e na Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOGRAPH), fundada em 2008, com sede na cidade de Salvador/BA. Além desses expoentes, é importante citar a Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF) e a Rede Narrativas Autobiográficas (RedNAue), reunindo pesquisadores da América Latina.

É notória a peculiaridade da pesquisa (auto)biográfica brasileira desde o epíteto, por conta do uso dos parênteses no “(auto)” da denominação. Essa grafia apareceu pela primeira vez no livro já citado de Antônio Nóvoa e Matthias Finger, “O método (auto)biográfico e a formação”, publicado em 1988. Tratou-se, na ocasião, de chamar a atenção para a dimensão subjetiva do método e das metodologias e para a função formativa do discurso autobiográfico em educação. No caso da utilização deste recurso por pesquisadores brasileiros, sugere-se, ao mesmo tempo, o uso tanto de fontes biográficas quanto autobiográficas, apontando a troca e a cumplicidade entre quem narra e quem escuta, os arranjos de identidade e alteridade, podendo significar

ainda o enclausuramento do “eu” para alguns ou a evidência do “eu” para outros. Nas palavras de Elizeu Clementino de Souza (2004, p. 148),

a utilização dos parênteses, por Nóvoa, traz a simplificação do duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando a narrativa do ator social a refletir sobre o cunho formativo contido nesse processo, o envolvimento do sujeito, ao narrar suas histórias, e à implicação do pesquisador nos contatos consigo mesmo e com o outro.

A BIOGRAPH traz em sua página da internet<sup>1</sup> o total de 28 grupos, sendo que, para a orientação metodológica adotada nesta pesquisa, a pesquisa-formação de inspiração teórica francesa tem proeminência nas produções do Grupo de Pesquisa Profissionalização Docente e Identidade (GRUPRODOCI), sediado na Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob a coordenação da professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão. São destaques também o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), coordenado pela professora Maria da Conceição Passeggi; o Grupo de Pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), coordenado por Elizeu Clementino de Souza; e ainda o Grupo História e Sociologia da Profissão Docente, sediado na Universidade de São Paulo (USP).

O Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias da Univille, coordenado pela professora Raquel ALS Venera, tem realizado estudos com base no referencial francês de pesquisa-formação principalmente a partir de 2017, sobretudo com base nos textos das pesquisadoras Christine Delory-Momberger (2014) e Marie-Christine Josso (2010). No entanto, antes dessa perspectiva da pesquisa-formação, já existiam pesquisas com inspiração (auto)biográfica ou de uso de metodologias biográficas, como a história oral de vida. Os grupos citados anteriormente são de programas de pós-graduação em Educação, já o nosso grupo está inserido no Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, que tem um caráter interdisciplinar. Assim, nosso desafio é, como já exposto na introdução, realizar interfaces e argumentações das discussões do campo da (auto)biografia com os debates relativos ao campo do patrimônio cultural.

---

<sup>1</sup> As informações sobre a BIOGRAPH, tais como as redes de pesquisa, as publicações e as várias edições do CIPA, estão no sítio eletrônico <http://www.biograph.org.br/>.

### 3.2 Pressupostos teóricos da pesquisa-formação

A trajetória histórica da pesquisa (auto)biográfica evidenciada até aqui nos leva ao encontro da pesquisa-formação, que combina organicamente com os interesses e necessidades que movem este trabalho. É importante, então, marcarmos aspectos gerais desta linha de investigação, que faz parte do leque de possibilidades que a pesquisa (auto)biográfica fornece.

De partida, a singularidade fundamental da pesquisa-formação aparece na expressão que a denomina. Trata-se de um viés de investigação interligado com a formação dos sujeitos participantes. A articulação entre pesquisa e formação, teoria e prática, saberes e seres (LAPOINTE, 2010, p. 145) é constante e é um objetivo expresso, inclusive como uma possibilidade de inovação pedagógica (JOSSO, 2010), na medida em que as ferramentas de trabalho são pensadas para favorecer esse diálogo a partir de experiências individuais e coletivas, com vistas a colaborar com o desenvolvimento de um projeto existencial — “articulação no tempo e espaço da missão pessoal” (LAPOINTE, 2010, p. 151) —, na perspectiva de refletir sobre as aprendizagens e desenvolver percursos identitários profissionais (MONTEIRO *et al.*, 2010, p. 198-199). Para a pesquisadora Christine Delory-Momberger (2014, p. 325),

a metodologia empregada para atingir esse objetivo associa estritamente a pesquisa e a formação e consiste, por um lado, em elaborar um método de investigação que permita articular a análise dos fatores sociológicos e psicológicos e condicionam as histórias individuais e, por outro lado, propor aos participantes suportes de reflexão que lhes permitam analisar a sua trajetória social e as relações que mantém com sua história.

A ambição é alcançar uma “concepção de formação como autoformação, na qual o sujeito, ao viver experiências de si, tende a produzir forças vitais criadoras de estados inéditos de ser, ao rearranjar-se, identificar-se e diferenciar-se em fontes inesgotáveis de sentidos” (MIDDLEJ; PEREIRA, 2016, p. 561). A ideia é que, no processo de biografização, mesmo não tendo a possibilidade de mudar os acontecimentos, a pessoa que narra tenha a oportunidade de desenvolver reinterpretções e novos enredos, dessa forma se reinventando (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 8). Ou seja, para além de se implicar no narrado, os sujeitos imaginam novas formas de realizar o vivido, construindo outros horizontes de possibilidades. A

experiência narrada e refletida é, assim, o ponto central desta modalidade de pesquisa. Há, portanto, na formação, um trabalho sobre si.

Existe um elemento diferencial na pesquisa-formação que merece ser destacado. Como afirma Frison (2018, p. 94), “os dispositivos da pesquisa autoformativa colocam em primeiro plano a perspectiva experiencial da pessoa em formação, contribuindo para a valorização dos sujeitos cujas histórias são investigadas”. É uma lógica de pesquisa em que o participante é, ao mesmo tempo, tema e sujeito. Nessa lógica, os atores são tidos como subjetividades em formação que devem ser valorizados e não apenas tratados como fontes de informação útil para a investigação. Essa perspectiva é relevante, uma vez que os personagens também têm sentimentos e pensamentos em relação à pesquisa.

A partir disso, é construída a expectativa de um desfecho formativo para os sujeitos participantes da pesquisa. É possível pensar esse desfecho como uma contrapartida pela generosidade da participação, porém, é necessário refletir e afirmar que a formação, em si, não é uma garantia. Trata-se, sim, de uma decorrência viável da autoinvestigação. Ela é uma possibilidade subjetiva que depende das intencionalidades e do grau de reflexividade que o sujeito participante investe no processo.

Os efeitos transformadores são, enfim, aleatórios, já que são subordinados ao pensamento reflexivo de cada sujeito (JOSSO, 2010b, p. 172). Como escrevem Jussara Midlej e Marcos Villela Pereira (2016, p. 560), “as narrativas (auto)biográficas, ao ocorrerem como processos metaformativos, a partir de perspectivas relacionais, linguísticas e reflexivas, apresentaram a história acontecendo como possibilidade de transformação; demonstraram a provocação de desarranjos e rearranjos, nas itinerâncias pessoais e profissionais”.

Para a professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2016, p. 29), “a intencionalidade é a dimensão indispensável nesse processo. No limite, sem intenção, não há formação. Pode haver informação. Formar-se requer um esforço conscientemente desejante pelo educando e pelo educador, este que nesse processo também se educa”. A intencionalidade é, nesse contexto, uma conduta individual. É nas experiências do indivíduo que a metodologia associada à pesquisa-formação precisa tocar. Para Delory-Momberger (2014, p. 315), “essa consideração da experiência individual se insere num processo global que associa estritamente as

peças ao processo formativo e as considera como atores integrais de sua própria formação”.

A narrativa de si, desenvolvida a partir de um ateliê ou por qualquer outra ferramenta metodológica que permita exercícios reflexivos e dialógicos sobre as experiências de vida, é um recurso formativo com grandes potencialidades, afinal, para estudantes de licenciatura em História — professores em formação —, que é o nosso universo de atores, antes de uma identidade profissional existem as trajetórias, experiências e memórias de cada indivíduo, quer dizer, vivências culturais, políticas e intelectuais diversas. O processo de construção dessa narrativa tende a usar essas próprias vivências e lembranças individuais a favor da formação de cada sujeito, já que “o próprio esforço de explicitação, encadeamento e organização de uma certa trajetória de vida, contribui para um processo de tomada de consciência individual e coletivo” (HENRIQUES, 2018, p. 44). Nesse sentido, para Margarete May Berkenbrock-Rosito (2014, p. 189), a metodologia

busca compreender como as pessoas se formam, pois destaca a importância da narrativa nesse percurso ao explicitar a singularidade e perceber o caráter processual da formação profissional e da vida pessoal, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.

A respeito de necessitar do indivíduo em seu âmbito subjetivo, a pesquisa-formação, por sua vez, não existe sem o coletivo, a relação social e a cumplicidade. Seja em uma entrevista narrativa, seja em uma dinâmica de ateliê coletivo, por exemplo, a produção é em pares. Nas palavras de Delory-Momberger (2014, p. 316), “entram aqui as noções de coprodução, de investimento segundo as quais a narrativa se constrói na relação com outrem: é feita por e com alguém, postula a cooperação de um outro cuja presença interativa (escuta, réplica) se constitui em coautor”. Ou ainda, conforme escreve Serge Lapointe (2010, p. 160), “qualquer pessoa tem necessidade da presença do outro para compreender-se e fazer-se a si mesmo porque é em nossas relações que nos desenvolvemos”. Nesse fazer coletivo do diálogo e da escuta, nós vislumbramos esses processos como direitos humanos ligados à expressão e, ao mesmo tempo, bens humanos que merecem ser valorizados como patrimônios (em) comum da humanidade.

É essa lógica de coautoria, de produção de narrativas e formações em cumplicidade por meio de uma metodologia de pesquisa que muda o patamar da vida narrada. Como define Delory-Momberger (2014, p. 320), “a narrativa por si só não bastaria, ela precisa entrar num dispositivo de formação pelo qual o autor da narrativa vai poder tornar-se o ator de sua história, isto é, reapropriar-se do sentido de sua vida”. Trata-se de uma relação de existência singular-plural que parte de nossa humanidade partilhada (JOSSO, 2010, p. 70) e é colocada em jogo pela metodologia empregada na pesquisa-formação.

Esse trabalho e esse aprendizado em coautoria se dão não somente nos momentos de narração, mas também nos momentos de escuta, por meio do aprendizado com a narrativa do outro. Em outras palavras, é uma cointerpretação geral do acervo de narrativas construído na relação estabelecida pelos sujeitos, já que as aprendizagens e, mais especificamente, as aprendizagens profissionais não são lineares, mas multicontextuais, experienciais, plurais, complexas e contínuas (MONTEIRO *et al.*, 2010, p. 195).

Os processos de pesquisa, nessa perspectiva, são experiências formativas de mão dupla. Isso significa que “o pesquisador também se implica e se coloca como um sujeito da pesquisa e se torna mais um elo em uma comunidade de narrativas suscitada nesse processo” (HENRIQUES, 2018, p. 43). Essa mão dupla formativa gera uma sensação de múltipla generosidade nos atos de investigação e instrução, já que, em alguma medida, a hierarquia pesquisador-sujeitos se torna tênue em alguns momentos e movimentos do processo. Quer dizer, as trocas de experiências e ideias nos processos do ateliê tendem a ser satisfatórias do ponto de vista formativo para ambos os lados. Almeja-se um processo coletivo da construção compartilhada de um saber singular.

O que se busca e se oferece na pesquisa-formação é “considerar o ser humano como um sujeito-ator singular-plural de sua vida, capaz de ser um interlocutor ativo, inclusive num processo de pesquisa” (JOSSO, 2010, p. 70), na medida em que ela permite visualizar itinerários de vida, investimentos e objetivos com base em uma invenção de si que articula heranças, experiências, pertencas, valorizações, desejos, imaginários e oportunidades para transformar a vida em uma obra inédita, a ser construída e guiada por uma lucidez, buscando despertar a autopoiese, auto-orientação e autoformação (JOSSO, 2010, p. 65).

Essa busca por uma invenção de si pode e precisa ser refletida a partir de um universo mais amplo. Afinal, para que se reinventar? Lapointe (2010, p. 159) afirma que nos reinventamos para alcançar a emancipação: “Assinar a sua vida como um ator e tornar-se responsável é um projeto eminentemente precioso para qualquer ser humano que se põe a caminho da liberdade”. Ao buscar se formar a partir desses pressupostos, há a realização de uma ação coletiva com efeitos individuais, na qual interrogam-se as trajetórias particulares, mas também as da sociedade como um todo (LAPOINTE, 2010, p. 161).

É de se destacar, nessa concepção, a potencialidade formativa e libertadora inter, trans e até, para alguns autores, pós-disciplinar do trabalho com (auto)biografias. Para Henriques (2018, p. 43), “uma das riquezas da abordagem (auto)biográfica é a possibilidade do diálogo inter e transdisciplinar, trazendo novas perspectivas de análise, compreensão e interpretação no trabalho com as histórias de vida”. Essa potencialidade e essa possibilidade nos permitem realizar interfaces de discussão entre as histórias e narrativas de vida e o campo do patrimônio cultural, pois buscamos articular discussões do campo da educação, dos direitos humanos e do patrimônio cultural discutindo memória, identidade e patrimônio cultural.

Em síntese, nos apropriamos das reflexões de Marie Christine Josso (2010, p. 147) quando ela coloca que

a formação na pesquisa-formação é o aspecto mais evidente das aprendizagens: um cenário que acumula e alterna um conjunto de atividades que começam ou desembocam numa produção oral, socializada, posta em discussão. A formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, com um olhar sobre si mesmo, ao longo da vida. Um olhar que se detém pela primeira vez, e talvez, pela última com essa amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atentas ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento. São esses os desafios simultâneos da pesquisa-formação.

Cabe, por fim, refletirmos acerca do processo de restituição aos participantes do ateliê (auto)biográfico. Essa discussão é bastante presente nas pesquisas que envolvem a história oral e podemos tecer algumas reflexões a esse respeito no que se refere ao desenvolvimento do ateliê. A restituição é o que a pesquisa e o

pesquisador devolvem aos participantes e à comunidade quanto ao que foi produzido com a ajuda de suas vozes. Sobre essa questão, Portelli (1997, p. 30) escreve que, frequentemente, restituímos “uma oportunidade para as pessoas com quem conversamos de organizarem os conhecimentos com maior clareza, um desafio para aumentarem a sua consciência”.

A restituição aos participantes, por se tratar de uma pesquisa-formação, vai bastante ao encontro das palavras do autor, já que se pressupõe, na metodologia, a possibilidade de (auto)formação por meio dos processos de reflexividade desenvolvidos no ateliê. Ainda mais se levarmos em conta a noção de que a restituição não é neutra, ela sempre se constitui em uma intervenção e uma interferência na comunidade e/ou no sujeito (PORTELLI, 1997, p. 31). Ao proporcionarmos momentos de narração e escuta, de fato estamos intervindo nos processos de reflexão sobre si dos participantes.

Sob outra ótica, ao trabalhar teoricamente com as narrações gentilmente cedidas pelos participantes, nosso olhar estrangeiro e munido de referenciais teóricos produz um conhecimento novo. Nesse sentido, restituímos também uma possibilidade de reflexão nova a respeito das narrações dos sujeitos, ao mesmo tempo em que aprendemos com eles. Ao que parece, a pesquisa-formação nos fornece essas possibilidades de restituição aos participantes e à comunidade.

Por se tratar de uma metodologia com múltiplas etapas e diálogos, a restituição ocorre de forma simultânea aos processos do ateliê, sobretudo nas socializações e na reunião de balanço final. Já a restituição do trabalho acadêmico ocorre pelo envio de uma cópia da versão final da tese aos participantes via correio eletrônico, bem como de convites para eventuais comunicações da pesquisa na universidade e, ainda, o envio de exemplares de ocasionais publicações aos participantes da pesquisa.

### **3.3 O ateliê (auto)biográfico de pesquisa-formação como ferramenta metodológica**

Ao optar pela abordagem da pesquisa-formação nesta investigação (auto)biográfica, dois leques de possibilidades metodológicas e teóricas se abriram. O primeiro deles é relacionado à metodologia de construção das narrativas, também chamada de “coleta de dados” em outras vertentes de pesquisa e que aqui chamamos

de construção de acervo empírico. E o segundo se refere às formas de compreensão teórica do acervo de narrativas. Neste primeiro momento, descreveremos a escolha metodológica de construção do acervo de narrativas da pesquisa.

Uma pesquisa (auto)biográfica e, mais especificamente, uma pesquisa-formação precisam de um cabedal de narrativas. No caso específico da pesquisa-formação, o processo de construção dessas narrativas influencia diretamente no aspecto formativo da investigação. Em outras palavras, a pesquisa-formação depende da capacidade de reflexividade que a metodologia de construção do conjunto de narrativas é capaz de proporcionar. Tendo essas reflexões em mente, nossa escolha foi pelo ateliê (auto)biográfico.

A partir daqui, descreveremos o ateliê (auto)biográfico com base nos estudos e experiências desenvolvidos no grupo. Nossos estudos envolveram discussões sobre a epistemologia da pesquisa (auto)biográfica a partir das reflexões de Wolney Honório Filho (2016), dos pressupostos formativos desse tipo de pesquisa com base nos escritos da professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2016) e de alguns textos mais específicos de pesquisa (auto)biográfica pautados nos nossos direcionamentos de pesquisa, sobretudo na relação com a compreensão das narrativas a partir de Michel Foucault (2006).

O cerne dos estudos sobre a pesquisa-formação e, mais precisamente, sobre os caminhos metodológicos do ateliê (auto)biográfico, no entanto, teve como ponto de apoio teórico os livros “As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação” (2014), de Christine Delory-Momberger, e “A experiência de vida e formação” (2010), de Marie-Christine Josso. As reflexões e descrições que se seguem, dessa forma, são bastante pautadas nessas obras com o complemento de outros escritos, especialmente no viés de exemplo de experiência prática do ateliê.

A pesquisadora Christine Delory-Momberger (2014, p. 339) trabalha com a concepção de oficina biográfica de projeto. Suas oficinas ocorrem em seis etapas, que ela denomina “tempos”. Com algumas adaptações relacionadas ao contexto dos atores da pesquisa e às nossas próprias experiências de pesquisa, desenvolvemos o ateliê tendo como referência a experiência da autora e o exercício de ateliê piloto desenvolvido no grupo de pesquisa e descrito na introdução.

Nessa escolha metodológica, concordamos com Conceição Leal da Costa (2018, p. 82) quando ela escreve que “ao pensar a formação (do profissional) há que lembrar a pessoa, incluindo esse tempo do seu viver na sua vida inteira, de forma holística. No fundo, almejamos validar a expertise derivada da pessoa singular que se vai tornando educadora”. Por conta disso, escolhemos trabalhar com o ateliê, afinal, nos desenvolvimentos metodológicos que ele é capaz de promover, o participante desenreda múltiplas vivências que influenciam sua trajetória de formação.

A **primeira etapa** é a do diálogo franco entre pesquisador e participantes. Neste contato inicial, os sujeitos voluntários são informados sobre as metodologias, objetivos, procedimentos e cronologia do ateliê, com atenção especial para as eventuais dúvidas. Desde este momento, conforme escreve Delory-Momberger (2014, p. 340), “são apresentadas orientações de segurança visando responsabilizar cada um pelo uso que faz de sua palavra, pelo grau de comprometimento”. Afinal, a palavra, aqui, é social e desenvolvida na relação com o outro, e este procedimento, em se tratando de pesquisa, merece orientações, inclusive de discrição e reserva sobre o que acontece na oficina.

A **segunda etapa** é a de elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico. Neste momento, são definidos os detalhes de ordem ética, metodológica — como as noções de responsabilização e implicação em pesquisa — e logística. A discussão é delineada como uma deliberação oficial e em comum acordo. Para Delory-Momberger (2014, p. 340), esta fase representa o momento fundador do trabalho (auto)biográfico: “O contrato, que pode ser passado oralmente ou por escrito, é o ponto fulcral do momento biográfico: ele fixa as regras de funcionamento e enuncia a intenção (auto)formativa, oficializa a relação consigo e com o outro no grupo como uma relação de trabalho”.

Em qualquer tempo do ateliê os sujeitos podem declinar de sua decisão de participação, no entanto, neste momento de diálogo inicial, é aberta a discussão de vontade voluntária de participação ou desistência de envolvimento, sob regras e critérios acordados. Estas duas primeiras etapas, de esclarecimento e negociação, acontecem no primeiro encontro.

A **terceira etapa** é a da escrita da primeira narrativa. É importante salientar que todas as etapas do ateliê, deste momento em diante, são registradas em áudio, com

o consentimento dos participantes e para fins únicos de desenvolvimento da pesquisa e de divulgação científica. Além disso, os próprios sujeitos têm acesso às gravações de suas vozes narradas para voltar a elas no momento de reconstruírem suas narrativas escritas.

Os autores são estimulados a escreverem essa primeira versão já sabendo que se trata de uma escrita preliminar, uma espécie de esboço para desenvolvimentos posteriores, conforme indica a metodologia do ateliê. Como formadores, pesquisadores e participantes da pesquisa, apresentamos os eixos de escrita a partir de algumas questões de apoio: o que aconteceu na minha vida que fez com que eu desejasse me tornar professor(a) de História? Quais conhecimentos e experiências existenciais me fizeram querer me tornar professor(a) de História? Esses conhecimentos e experiências têm relação com uma sensibilidade, ao que chamamos de direitos humanos? Assim como a experiência relatada por Midlej e Pereira (2016, p. 556), “os focos foram as histórias de vida, especialmente pautadas na vida escolar e na ação profissional docente, em dimensões que favoreceram conexões de abertura entre o individual e o coletivo”.

A partir das interrogações indicadas acima, solicitamos que, nesta primeira escrita, os atores retracem seus percursos de vida e caminhos formativos buscando figuras pessoais, como familiares, amigos, professores e outros personagens, além de etapas e acontecimentos tanto positivos quanto negativos desse itinerário em suas variadas possibilidades — educação doméstica, escolar e experiencial, além de percursos profissionais e da própria experiência no curso de licenciatura em História e no Programa Institucional de Iniciação à Docência. Orientamos que esse esqueleto de (auto)biografia deve ter no máximo duas páginas.

Neste ponto do ateliê, direcionamos a preparação individual de cada sujeito, que pode ser uma listagem de períodos significativos e de “momentos charneira” (JOSSO, 2010, p. 90), ou seja, acontecimentos que representam passagens entre etapas, divisores de água nas vidas narradas, o que também chamamos de memórias de referência, ou mesmo um texto contínuo, sem a necessidade de uma linha cronológica exata, ou ainda uma escrita pautada em outros recursos de memória, tais como objetos pessoais, fotografias e árvores genealógicas, por exemplo. Os participantes devem nos entregar esta primeira escrita ao fim do encontro.

Na **quarta etapa**, as narrativas criadas no encontro anterior são narradas em grupos menores, de três integrantes. A orientação é de que cada autor-contador narre a sua vida, evitando a leitura. Os integrantes do pequeno grupo que estiverem na posição de escuta têm abertura para fazer perguntas de esclarecimento e detalhamento, mas com o cuidado de evitar induções e interpretações de informações na narrativa do outro participante. Para Marie-Christine Josso (2010, p. 90), esta primeira fase de socialização oral, na qual emerge a primeira narrativa,

embora inspirada na preparação anterior, toma liberdades, suscita novas recordações, tenta oferecer uma primeira interpretação do que foi formador. Assiste-se também a um primeiro levantamento dos fios condutores que atravessam os diferentes períodos, e que se apresentam, na maioria das vezes, como dialéticas que estruturam a relação consigo mesmo e com o mundo.

A intenção básica desta possibilidade de interação durante a socialização é de provocar novos níveis de reflexividade para o desenvolvimento da próxima narrativa (auto)biográfica, que é a tarefa para o encontro da semana seguinte. Esta tarefa de escrita não tem nenhum tipo de orientação de limite ou de recursos a serem utilizados, tratando-se de uma escrita livre e aberta. A respeito destes novos níveis de reflexividade, Josso (2010, p. 91) escreve que

ao longo dessa primeira abordagem, começa, igualmente, a aparecer um autorretrato: fragmentos de uma busca de si e da sua projeção, colocando em cena um sujeito que embora ainda não se reconheça sempre como tal, age sobre situações, reage a outras, ou, ainda, deixa-se levar pelas circunstâncias.

Josso (2010, p. 93) também traz reflexões importantes em relação à produção da narrativa quando ela afirma que essa escrita “remete cada participante para um trabalho solitário, mas, largamente habitado pelo diálogo com outra narrativa, ou outras narrativas ouvidas, e a partilha do que foi experimentado durante as etapas precedentes”. Isso nos leva a entender que a metodologia também traz a escuta como um potencial formativo relevante dentro do todo que é o ateliê. Em outras palavras, trata-se de interrogar o conhecimento sobre si mesmo com base na lógica de semelhanças e diferenças ocasionadas pelo contraste com a narrativa do outro, acessada, sobretudo, a partir da escuta atenta e generosa.

Na **quinta etapa**, acontece a socialização da narrativa solicitada como tarefa no encontro anterior. Desta vez, a socialização é para todos os participantes do ateliê e, novamente, é possível fazer perguntas para esclarecer e detalhar aspectos da vida narrada, com a mesma preocupação de evitar induções e interpretações, citada no momento anterior. Até aqui, realizamos duas escritas e duas narrações orais. Para Delory-Momberger (2014, p. 341),

este trabalho comum de elucidação da narrativa visa ajudar o autor a construir sentido em sua história de vida e os narratários a compreender essa história do exterior como fariam com um romance ou com um filme. O narrador é assim levado a adequar sem cessar sua história na lógica das exigências narrativas impostas do exterior.

Nesta etapa, a metodologia prevê uma ação bastante significativa para a promoção das reflexividades. Cada autor-contador, antes de começar a sua narração, escolhe um participante para ser o seu “secretário”. Este secretário — escriba — tem a tarefa de registrar as narrações da pessoa que lhe foi incumbida e as interpelações dos outros participantes. O relato do escriba é orientado a ser em primeira pessoa do singular e, ao término de cada sessão, é destinado um tempo para que o escriba transforme as anotações em uma narração, também em primeira pessoa, que, ao final, tem uma cópia entregue ao seu destinatário. A respeito desta escrita por um terceiro, Delory-Momberger (2014, p. 342) escreve que

se insere de novo na perspectiva de coerência narrativa enunciada acima e “objetiva” aos olhos de seu autor/ator a história de sua própria vida. O processo de apropriação de sua história, comum ao conjunto das práticas de histórias de vida”, passa aqui pela incursão compreensiva do outro e pelo distanciamento de si mesmo.

A **sexta etapa** é o momento da síntese. Novamente em trios, o projeto pessoal de cada participante é coexplorado e, em reunião coletiva, cada um apresenta o seu projeto (auto)biográfico, na perspectiva de produção de estados diferentes de ser e aberturas para novas construções de si (MIDDLEJ; PEREIRA, 2016, p. 556), uma vez que, conforme reflete Josso (2010, p. 99),

esse movimento retrospectivo do pensamento provoca tomadas de consciência, tanto pela pluralidade de leituras possíveis de uma mesma experiência, como pela evolução geral daquilo a que chamo de visão de mundo ou, cosmogonia pessoal, que cada um

progressivamente construiu e interiorizou diante das suas necessidades de dar sentido à sua vivência, à sua trajetória, aos seus laços consigo mesma, com o outro e com o meio humano e natural.

Ao fim do ateliê, a contrapartida formativa do processo produzido é a possibilidade de visualização do nosso itinerário de vida, nossos investimentos e objetivos e, com isso, a possibilidade de desenvolvimento de uma auto-orientação, uma invenção de si articulando conscientemente heranças, experiências formadoras, pertencças, valorizações, desejos, imaginários e oportunidades socioculturais (JOSSO, 2010, p. 65). O ateliê, enfim, tanto quanto o PIBID — que congregou os sujeitos da pesquisa —, constrói processos investigativos, formativos e colaborativos, levando em conta os “contextos múltiplos de experiências teóricas e variedades de práticas acumuladas ao longo dos percursos profissionais e pessoais dos sujeitos e que, agora convergem no tempo e no lugar do grupo” (MONTEIRO *et al.*, 2010, p. 195).

Esse caráter formador do ateliê funciona não somente para os participantes, mas também para o pesquisador-mediador. A dinâmica do ateliê é formativa para o pesquisador por conta de sua lógica de intercalação de atividades que exigem o desenvolvimento de habilidades de gestão de grupo, pois, como escreve Josso (2010, p. 197), “essa alternância exige igualmente do pesquisador-formador uma capacidade de atenção bifocal simultaneamente sobre as pessoas em formação e sobre o grupo”. A experiência de desenvolvimento do ateliê, então, nos alinha em reflexões com as palavras de Arlete Vieira da Silva (2013, p. 92):

O ateliê biográfico configura-se numa estratégia teórico-metodológica que, ao propor a escrita das experiências vividas, a reflexão dessas experiências e a compreensão dessas experiências refletidas no percurso de formação, ensejando um movimento em que o ator/autor, ao narrar, ressignifica sua experiência e uma vez ressignificada incide na reinvenção de si.

#### **3.4 O ateliê remoto piloto: uma pesquisa durante a pandemia**

O projeto desta pesquisa foi discutido, escrito e enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univille no segundo semestre de 2019. Isso significa que, ao propor os procedimentos metodológicos, não havia sequer a ideia de que enfrentaríamos a pandemia de Covid-19, que atingiu a realidade brasileira em cheio somente a partir de março de 2020. O primeiro ateliê (auto)biográfico estava previsto para o primeiro

semestre de 2020. No entanto, não foi possível realizá-lo conforme o cronograma por conta das medidas de isolamento social com o objetivo de conter os níveis de contaminação do vírus.

Nos primeiros meses, havia incerteza a respeito da duração da pandemia, então, a decisão inicial foi aguardar o desfecho. Mas os meses foram passando, o ano acabou e o desfecho não aconteceu. Como subestimamos a falta de respeito aos direitos humanos de nossos governantes, sobretudo do Governo Federal, não imaginamos que chegaríamos a tanto tempo de pandemia descontrolada e, muito menos, à sua consequência mais trágica: centenas de milhares de vidas perdidas em nosso país. Por conta das dificuldades com a segurança sanitária impostas pela pandemia, em decisão coletiva do grupo de pesquisa no início de 2021, decidimos testar um novo ateliê piloto, desta vez de forma remota. A ideia foi lançada nas primeiras reuniões do grupo daquele ano e a colocamos em prática entre os meses de abril e junho. A seguir, descreveremos e discutiremos os detalhes deste ateliê remoto piloto, de modo a evidenciar a sua viabilidade e marcar as diferenças em relação à experiência presencial do ponto de vista metodológico.

O ateliê remoto piloto foi planejado e desenvolvido por três integrantes do grupo de pesquisa: a orientadora desta tese, Raquel ALS Venera, a mestranda Bruna Medina, que também utilizou o ateliê em sua pesquisa, e eu, o doutorando Felipe Rodrigues da Silva. A intenção foi verificar a viabilidade da metodologia no ambiente remoto, já que uma das potencialidades do ateliê é a troca de narrativas, escutas, afetos e sensibilidades que a conversa presencial e em roda permite e estimula. Somado a isso, outro objetivo da experiência foi perceber quais adaptações e ferramentas seriam necessárias para colocar em prática o ateliê em formato não presencial.

Além dos três proponentes, outros cinco integrantes do grupo de pesquisa participaram do piloto. Deste total de oito voluntários, cinco participaram das duas experiências piloto: a presencial, em 2019, e a remota, em 2021. E os outros três membros do grupo participaram somente do ateliê remoto piloto. A ideia do experimento era justamente dispor de três grupos para a análise coletiva da experiência. No primeiro grupo, estavam os sujeitos que tiveram a oportunidade de participar das duas ocasiões, com a possibilidade de comparar as experiências, sobretudo do ponto de vista da reflexividade. No segundo, estavam aqueles que

participaram somente da experiência remota — ouvir suas considerações é uma forma de endossar nossa aposta na adaptação da ferramenta metodológica, visto que a chance de a dinâmica acontecer somente virtualmente é grande. No terceiro grupo, por fim, estavam os participantes que realizaram apenas a experiência presencial — alguns deles já não fazem mais parte do grupo de pesquisa, mas dispomos de seus registros, realizados na ocasião do primeiro ateliê. Esses três grupos nos dão uma base importante de resultados balizadores para avaliar a praticabilidade metodológica do ateliê remoto piloto.

Uma das intenções da adaptação do ateliê para o ambiente remoto foi a de aproximar ao máximo essa experiência com o ateliê presencial, que já conhecíamos e já havíamos refletido sobre seus efeitos (auto)formativos. A questão condutora do ateliê remoto piloto foi: o que aconteceu ao longo da minha vida que fez com que eu me interessasse pelas pesquisas (auto)biográficas do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias? Optamos por uma questão bastante próxima à da primeira experiência para que a possibilidade de comparação entre os dois momentos fosse maior, porém, não usamos exatamente a mesma questão porque vários dos participantes eram os mesmos, então, com uma questão um pouco diferente, pensamos que as memórias e narrativas evocadas por ela também poderiam ter diferenças, gerando, assim, novas reflexividades. Depois da experiência realizada, refletimos que, ainda que fosse a mesma questão, existiriam novas reflexividades, pois, cada vez que nos debruçamos sobre nossas narrativas de vida, temos uma nova oportunidade de caminhar para si (JOSSO, 2010).

Em abril de 2021, foi realizada a primeira etapa do ateliê. A ferramenta de encontros virtuais escolhida para o desenvolvimento do ateliê foi a Microsoft Teams, que é disponibilizada pela universidade e usada nos outros encontros remotos do grupo de pesquisa. No primeiro momento, os proponentes explicaram o objetivo do ateliê remoto piloto e a sua dinâmica, expondo de forma sintética as informações e orientações sobre metodologias, objetivos, procedimentos e cronologia. Os participantes tiraram as dúvidas em relação a todas as etapas e, em seguida, os proponentes realizaram a leitura do Contrato Biográfico do Ateliê (Auto)biográfico Remoto (Apêndice A), explicando e tirando dúvidas em relação às questões de comprometimento e envolvimento, confidencialidade, escuta, tolerância e interação que envolvem a atividade.

Em síntese, o regulamento aborda a aceitação em socializar a história de vida com total liberdade e participar ativamente das narrações dos colegas, também a concordância ética de que os dados produzidos no ateliê são confidenciais, além do compromisso com a escuta generosa e atenta e a autonomia de responder ou não um questionamento. Foi neste momento que os sujeitos confirmaram sua compreensão sobre a proposta e decidiram voluntariamente se comprometer com ela.

O nível de envolvimento do grupo de pesquisa foi intenso. Trata-se de um grupo cuja coesão e compromisso com as necessidades coletivas foram uma marca que se manteve durante o período de isolamento físico imposto pela pandemia. Houve apenas algumas dificuldades de agenda no desenvolvimento do ateliê ligadas justamente aos obstáculos e demandas que a pandemia trouxe para os campos do trabalho, da pesquisa e das obrigações domésticas, que, durante a quarentena, acabavam se confundindo nas tarefas diárias.

Já no primeiro encontro virtual foi solicitada a primeira escrita. Esta primeira narrativa tinha algumas regras: deveria ser escrita em, no máximo, duas laudas e ser feita à mão, em formato de esboço. Até aqui não houve diferença entre a prática presencial e virtual. Foi uma decisão metodológica não aderir à facilidade da escrita virtualizada para tentar manter a lógica de fluxo de escrita do ateliê presencial, pois uma escrita digital tem diferenças fundamentais, como a velocidade de digitação, que é diferente da escrita manual, a facilidade de edição, a possibilidade de apagar palavras ou frases ou mesmo de trocá-las de lugar no texto. Pensamos que isso influencia no fluxo narrativo e na organização das memórias, por isso a regra de escrita manual.

Em uma dinâmica presencial, o pesquisador-formador fica em posse das cópias dos documentos produzidos no ateliê para desenvolver as compreensões de pesquisa. No caso da dinâmica remota, é necessário criar um banco de dados digital para que os participantes depositem as suas narrativas e produções. Este banco de dados pode ser um e-mail ou uma nuvem virtual, por exemplo. Como o grupo dispõe de uma memória virtual na plataforma Google Drive e todos os membros têm acesso a ela, utilizamos esta ferramenta para recolher as produções.

Outra decisão metodológica foi solicitar que as câmeras dos aparelhos digitais utilizados para acessar a reunião — de computadores ou *smartphones* — estivessem,

sempre que possível, ligadas em todas as fases do ateliê, pois almejávamos uma maior interação, com olhares e possibilidades de visualizar as reações de narradores e outros participantes. Estávamos cientes de que ver a imagem ao vivo dos colegas não tem o mesmo efeito de estar com eles presencialmente, afinal, a troca direta de olhares, os suspiros, as palavras dos ouvintes que surgem como reações emocionadas ao que está sendo narrado, o toque e o abraço não são possíveis, mas buscamos não deixar os participantes, sobretudo os narradores, narrando a sua vida para uma tela de aparelho digital sem rosto e com pouca reação de retorno. Assim, mesmo que com limitações, seria possível ter a presença visual dos colegas do ateliê.

A primeira escrita durou em torno de uma hora. Já neste encontro, alguns participantes fizeram uma narração de forma voluntária para todo o grupo. Nem todos os participantes narraram, porque, neste primeiro momento, a narração não era uma fase prevista no ateliê. No entanto, em uma das narrações, a participante, que já havia participado de um momento inicial presencial de um ateliê, ainda nos primeiros meses de 2020, antes da quarenta, ao falar sobre o processo de narração, pronunciou a frase “sempre que for, será diferente”. Esta fala teve grande repercussão nos processos de reflexividade, tanto em relação à metodologia quanto às vidas narradas, o que reforçou a ideia de que o desenvolvimento do ateliê pode ser periódico porque ele sempre gera momentos de reflexividade e que seu suporte ou formato gera alguns efeitos diferentes por conta das mudanças nos processos e nas formas pelas quais os participantes se relacionam — mas ambos surtem efeitos formativos e de produção de narrativas para as pesquisas do grupo.

No segundo encontro, os participantes foram divididos em dois pequenos grupos de quatro integrantes. Após a divisão, cada um narrou a sua primeira escrita para os outros participantes e, ao fim de cada narração, eles puderam fazer perguntas e comentários em relação ao que foi narrado. Depois desta primeira escrita e narração, ficou como tarefa para a semana seguinte um trabalho de reescrita da narração após os momentos de reflexividade desenvolvidos durante este primeiro processo. Na segunda escrita, foi permitida a utilização de quaisquer recursos ou ferramentas para a produção da narrativa. Isso significa que ela poderia ser manuscrita, mas também poderia ser digitada ou desenvolvida com a ajuda de outros suportes, como fotografias, músicas, slides, mapas mentais, poesias ou outras possibilidades.

A segunda etapa de narrações foi desenvolvida em três encontros, pois se tratavam de narrações mais amplas e complexas depois das reflexividades desenvolvidas no decorrer do processo. Além disso, nesta etapa passou a existir a figura do escriba, ou secretário, responsável por relatar em primeira pessoa as narrações de um dos participantes. Neste piloto, nós mantivemos a escolha do escriba pelo narrador e a obrigatoriedade em realizar a tarefa de escriba de forma manuscrita, mesmo sabendo que a escrita digitada talvez fosse mais ágil. A ideia foi a de manter a dinâmica semelhante ao ateliê presencial em relação aos fluxos de escrita, às escolhas, às omissões e às traduções que o escriba precisa realizar ao registrar as narrações.

Para dar mais evidência para a figura do escriba, já que consideramos este um momento fundamental do ateliê, sobretudo por conta da escuta, adicionamos a leitura de seu relato após a narração e as perguntas dos participantes. Esta leitura não existia no ateliê presencial e foram interessantes as reações dos narradores ao ouvir suas histórias em primeira pessoa pela voz e pelas palavras de outra pessoa. O jogo de identidade e alteridade foi o ponto alto deste momento e se manteve no formato remoto. Tanto a segunda narrativa quanto a escrita manual do secretário foram adicionadas na nuvem virtual do grupo.

As potencialidades dos meios virtuais foram exploradas e aproveitadas pelos participantes, inclusive mais intensamente do que na primeira experiência do ateliê. Houve um narrador que se encorajou em mostrar seus poemas pela primeira vez, outro que optou por narrar com uma música e uma imagem animada ao fundo e outras duas que utilizaram slides com fotos para desenvolver suas narrações. Ao que parece, o meio digital favorece a utilização de ferramentas audiovisuais na construção da narrativa.

Após os três encontros para a realização da segunda narrativa, aconteceu, no mês de junho, o encontro de fechamento do ateliê, no qual foram socializados os projetos de futuro e as percepções sobre o piloto. Foram discutidos vários aspectos do ateliê, desde as implicações pessoais da metodologia e os problemas de ordem ética que nos provocaram a pensar em sugestões de mudanças e adições de procedimentos até alguns comentários gerais relevantes sobre o ateliê.

O relato das participantes que ainda não conheciam a metodologia teve um ponto relevante em comum: ambas se impressionaram com as implicações emocionais da metodologia nos processos de rememoração, narração e envolvimento com a história do outro. Houve relatos de que a metodologia as fez sentirem fisicamente algumas sensações por conta da escuta de narrações de colegas ou mesmo por lembrar e narrar sua própria vida. Estas implicações chegaram ao ponto de elas não conseguirem falar — e este “engasgo” desencadeou uma diminuição de imunidade e fez uma das participantes precisar ir ao hospital. Ao discutir sobre estes compartilhamentos de dores que o ateliê pode trazer à tona, uma das participantes se emocionou novamente. Refletimos coletivamente que a pandemia e o isolamento contribuíram para situações como esta, de modo que, se fosse a dinâmica presencial, com as possibilidades de afetos e o fato de a pessoa não estar sozinha, haveria uma diluição das sensações e das emoções que o ateliê pode provocar.

Com base nestes relatos, discutimos que a narrativa do outro tem a capacidade de nos construir e nos ajudar a caminhar para si, mesmo utilizando uma ferramenta virtual, já que o engajamento emocional também existe. Debatesmos que o meio digital produz resultados um pouco diferentes e exige cuidados metodológicos distintos, mas a ferramenta metodológica permanece poderosa, pois tem relação com as pessoas e com a cumplicidade e a autodisponibilidade de compartilhamento dos atores, afinal, é a voz do outro que nos emociona — e trocar vozes e narrativas é possível por meios remotos. Refletimos sobre a relação individual e coletiva das narrativas produzidas no ateliê e o impacto de um coletivo forjado virtualmente, quando, de fato, o indivíduo está sozinho em isolamento social. A carga emocional, que no modelo presencial é compartilhada, no modelo remoto pode ser sentida com mais intensidade no indivíduo que escuta e que narra as histórias. E mesmo que as narrativas sejam reguladas pelo narrador, as escutas são livres e podem disparar emoções não reguladas.

Refletimos também acerca do período em que estamos vivendo, de pandemia e isolamento, quando, para muitas pessoas, pode faltar afeto. Nesse sentido, há o desejo de ser afetado e o ateliê remoto é um meio possível de cumprimento dessa função, pois é uma possibilidade de perceber que o outro está ali para nos escutar — e ser ouvido é ser aceito. Assim, a tecnologia do ateliê remoto surgiu como uma necessidade de pesquisa, mas também como uma possibilidade de acolhimento de

sujeitos no momento apropriado, levando em conta as demandas emocionais que a epidemia de Covid-19 nos impôs.

Mesmo para aqueles que já haviam participado da experiência do ateliê piloto presencial e de outras experiências de ateliê em suas respectivas pesquisas, o ateliê remoto piloto foi válido do ponto de vista formativo, pois, por se tratar de outro grupo de pessoas, com novos participantes, a narrativa também se tornou algo novo, mesmo que muitos fatos já fossem de conhecimento de parte do grupo. Houve novas reações, novas emoções, novas interações e novos desconfortos ao narrar, ouvir e escrever.

Com base nestas reflexões coletivas, o grupo levantou a problemática de que uma dinâmica de ateliê remoto traz desafios éticos complexos, já que é bastante delicado provocar memórias, reflexões, narrações e escutas à distância, sem saber em que condições emocionais a pessoa de fato se encontra e quais serão as implicações emocionais posteriores ao ateliê para cada sujeito. Ponderamos que um ateliê neste modelo é possível em determinados grupos e temáticas e não é indicado para outros. E, notadamente, as memórias traumáticas não devem ser evocadas em dinâmicas remotas por conta das implicações já descritas.

Nos questionamos, ainda assim, quanto às nossas funções e responsabilidades éticas enquanto pesquisadores-formadores responsáveis pelos ateliês que desenvolvemos. É impossível predeterminar quais memórias serão evocadas em um ateliê e quais reações essas memórias e narrações acarretarão aos participantes. Por isso, é fundamental agirmos para mitigar os riscos. Nesse sentido, pensamos em algumas possibilidades de ações para serem colocadas em prática.

A primeira indicação é a de que o ateliê remoto deve ser uma exceção, não uma regra. Ou seja: ele faz sentido em um período de pandemia para a segurança dos voluntários e em casos específicos, como os de participantes que residem em locais distantes entre si. Em todos os outros contextos, o ateliê deve ser preferencialmente presencial. Uma ação por parte do pesquisador-formador que passa a ser regra no ateliê remoto é o contato posterior com os participantes, seja por mensagem, seja por ligação telefônica ou chamada de vídeo, para verificar como todos estão e se há algum problema decorrente da experiência com o qual ele possa auxiliar de alguma forma.

Conversamos também sobre trabalhar de maneira interdisciplinar e contar com a ajuda de profissionais da saúde, especialmente do campo da saúde mental e emocional, que possam dar auxílio em eventuais necessidades dos participantes. Debateremos ainda a possibilidade de mudanças nos processos do ateliê. Uma delas foi a de incluir uma materialização na escrita, de forma a amenizar questões difíceis do ponto de vista emocional. Essa materialização pode ser feita com atividades manuais, como desenho, colagem, pintura, bordado, entre outras. Outra possibilidade discutida foi a de realizar uma primeira aproximação, uma apresentação pessoal, utilizando recursos lúdicos, como produções artísticas, por exemplo, de modo a “quebrar o gelo” e aproximar os participantes, desenvolvendo um ambiente seguro e empático por meio da escuta generosa.

Esta adaptação do ateliê (auto)biográfico para o ambiente remoto foi apresentada em uma sessão de conversa do eixo temático “Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica”, no IX CIPA, o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, ocorrido entre os dias 1º e 4 de junho de 2021, oferecido remotamente pela Universidade de Brasília (UnB) e pela BIOGRAPH. Também desenvolveremos algumas reflexões importantes sobre o processo.

Uma delas diz respeito ao caráter sensível e afetivo do ateliê. Nas dinâmicas presenciais, os momentos de maior emoção, seja por conta das memórias que surgem ao narrar, seja pelas identidades que desenvolvemos em empatia com a narrativa dos outros participantes, a escuta, o olhar nos olhos, o toque, o abraço e as muitas formas de acolhimento por meio dos sentidos são possíveis, assim como um processo de cuidado espontâneo do coletivo, o que frequentemente é necessário. No ambiente virtual, essas formas de acolhimento e de mostrar empatia com a emoção do outro ficam limitadas, mas não devem ser esquecidas, pois a sensação de que é um problema individual e solitário pode gerar consequências indesejadas no processo de pesquisa.

É importante pontuar também os componentes metodológicos que não foram possíveis adaptar, ou seja, aquilo que no ambiente virtual resultou em perda metodológica. No momento presencial, há sempre uma socialização prévia e ao longo do encontro, acompanhada de um café com lanche. Este momento agrega, acolhe e promove aproximações e vínculos entre os participantes. E este vínculo é fundamental

para promover a abertura de si nas narrações, ao mesmo tempo em que garante segurança aos narradores, então, nesse sentido, há uma ausência que o ambiente remoto não consegue suprir. Ligada a esta questão, a sensação de solidão ao narrar para uma tela também gera algumas perdas. Conforme já escrito, mesmo com os diálogos virtuais, as câmeras ligadas não geram o mesmo efeito de companhia, portanto, há também uma perda nessa linha.

Outra questão em que há perda diz respeito às interferências externas. Ao desenvolver dinâmicas *online* e em casa, existe a possibilidade de oscilação na rede de internet, queda de fornecimento de eletricidade, ruídos externos e domésticos que acabam por se ingerir nos trabalhos. Portanto, há a necessidade de compreensão de que a pesquisa foi desafiada por esses contextos e foi uma consequência indireta da pandemia.

#### **4 OS ATELIÊS E AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: (AUTO)REFLEXÕES E SUBJETIVIDADES**

Conforme descrevemos no segundo capítulo, foram realizados dois ateliês, um presencial e outro remoto. No primeiro, iniciamos com sete participantes, contando com o pesquisador-formador, e tivemos a desistência de uma participante no decorrer dos encontros. No segundo ateliê, iniciamos com quatro participantes, contando com o pesquisador-formador, e também tivemos a desistência de uma participante no decorrer dos encontros.

Por orientação do Comitê de Ética em Pesquisa, não utilizamos os nomes verdadeiros dos atores da pesquisa. Trocamos por apelidos que eles próprios escolheram livremente, sem qualquer tipo de critério prévio estabelecido pela pesquisa. Sendo assim, no ateliê presencial participaram Hermione, Paulistano, Pite, Fred, Mufasa e H., que acabou desistindo após o primeiro encontro. No ateliê remoto, por sua vez, participaram César, Lutero e Luna, que precisou desistir após o segundo encontro.

Como dissemos, o primeiro ateliê seria desenvolvido no primeiro semestre de 2020, mas não foi possível realizá-lo porque em março daquele ano começaram a ser decretadas diversas medidas de distanciamento físico com o objetivo de conter a proliferação do vírus da Covid-19. Por isso, após a espera de cerca de um ano e com as aulas na escola em que os pibidianos atuam já ocorrendo presencialmente, ainda que com restrições, a partir de fevereiro de 2021, propusemos um ateliê presencial com bolsistas voluntários. Vale destacar que éramos um grupo pequeno e aplicamos todas as normas de segurança sanitária para o desenvolvimento da atividade.

As etapas do ateliê presencial foram realizadas em quatro encontros, entre os meses de abril e maio de 2021, em espaços isolados e reservados exclusivamente para isso na escola em que os bolsistas desenvolvem atividades do PIBID.

Depois do desenvolvimento do ateliê (auto)biográfico remoto piloto no grupo de pesquisa e de algumas reuniões para avaliar a viabilidade da adaptação da metodologia para o ambiente virtual, no segundo semestre de 2021, após solicitarmos autorização e recebermos o aceite do Comitê de Ética em Pesquisa, desenvolvemos um ateliê (auto)biográfico remoto para ampliar o acervo empírico de nossa pesquisa.

Ao convidar os bolsistas e ex-bolsistas para participarem do ateliê, inicialmente havia cinco atores interessados. Destes cinco, três ainda atuam no PIBID e dois são ex-bolsistas. No entanto, no momento do desenvolvimento do ateliê, duas narradoras declinaram da participação por conta de incompatibilidades de agenda, já que ambas tinham recentemente iniciado em novos empregos.

Decidimos coletivamente pelas tardes de quarta-feira para a realização dos encontros, que ocorreram entre outubro e novembro daquele ano. A plataforma virtual utilizada foi a Microsoft Teams, disponibilizada pela universidade e empregada desde o início da pandemia, facilitando a operacionalização dos encontros, uma vez que todos os participantes a utilizam cotidianamente em suas atividades acadêmicas e, por isso, a conhecem bem. O registro das reuniões ocorreu em formato de áudio e vídeo, utilizando o recurso de gravação de reunião disponível na plataforma.

Do ponto de vista do conteúdo, as reflexões desenvolvidas nos dois ateliês foram as mesmas, ou seja, permanecemos com as mesmas questões de reflexão para o desenvolvimento das narrativas, quais sejam: o que aconteceu na minha vida que fez com que eu desejasse me tornar professor(a) de História? Quais conhecimentos e experiências existenciais me fizeram querer me tornar professor(a) de História? Qual a relação entre estes conhecimentos e experiências com o que chamamos de direitos humanos?

Neste capítulo, descrevemos, então, as experiências dos ateliês. Em paralelo às descrições, desenvolvemos exercícios de compreensão das narrativas produzidas. Aqui, trabalhamos alguns dos processos de reflexividades desenvolvidos pelos atores de pesquisa durante as fases do ateliê, sobretudo levando em conta o mapeamento de discursos que apontam os processos de subjetividades de cada participante, considerando, conforme já mencionado, que o Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias entende a narrativa (auto)biográfica como um reconhecimento subjetivo e, para Foucault (1996), a subjetividade se forma por meio de um efeito discursivo de verdades.

#### **4.1 Contratos (auto)biográficos**

No ateliê presencial, o primeiro encontro aconteceu na manhã do dia 16 de abril de 2021 e o espaço reservado para o ele foi o auditório da escola. Os participantes

ficaram dispostos em círculo, todos de máscara e com distanciamento físico e álcool em gel à disposição durante todo o encontro, que durou pouco menos de três horas. As orientações sanitárias de distanciamento, uso de máscara, higienização das mãos e disponibilidade de espaços com álcool em gel e álcool líquido 70% foram seguidas e respeitadas nos quatro encontros do ateliê.

Como a pandemia já durava mais de um ano, alguns participantes se conheciam por estudar na mesma sala ou por estarem há mais tempo no curso de História. No entanto, alguns participantes que estavam no segundo ano do curso não conheciam os veteranos, pois seu primeiro ano havia sido praticamente todo em ambiente remoto. Sendo assim, o primeiro ato coletivo foi uma rápida apresentação pessoal. Em seguida, com o auxílio de slides, apresentamos a pesquisa e seus objetivos, enunciando a tematização em direitos humanos por meio de uma breve narrativa (auto)biográfica da motivação de escolha deste tema. Os bolsistas se identificaram com as narrações a respeito dos direitos humanos na escola e compreenderam a motivação (auto)biográfica da tematização do ateliê.

É válido destacar que, ao apresentar a pesquisa, quando explicamos a utilização do verbo “compreender” nos objetivos, os voluntários consideraram interessante a perspectiva de evitar “análises” das narrativas e desenvolver “descrição compreensiva dos processos de formação” (JOSSO, 2010, p. 47), principalmente porque ficou claro para os atores que de maneira nenhuma as vidas narradas estavam sob algum tipo de julgamento por parte dos pesquisadores e participantes.

Na sequência, explicamos as datas e as etapas do ateliê. Os participantes compreenderam com facilidade os diferentes passos e demonstraram interesse por algumas fases específicas da metodologia, com destaque para o momento do escriba, que escuta e escreve em primeira pessoa a narrativa do outro.

Na sequência, desenvolvemos a ratificação coletiva do contrato biográfico. A respeito dele, os autores não demonstraram dúvidas, nem tampouco objeções às regras apresentadas por meio de leitura e explicação. Houve compreensão de todos e assinatura do documento. Os participantes embarcaram na proposta com interesse e entusiasmo, especialmente para a possibilidade de escuta sensível, mas também com a perspectiva de permitir o poder de fala com a oportunidade de troca, diálogo e questionamento. Avaliamos que a apresentação da pesquisa, do ateliê e do contrato

logo no início da dinâmica, de modo que os participantes tenham uma noção do todo e das possibilidades e impossibilidades da ferramenta, é fundamental para o bom funcionamento do dispositivo de pesquisa.

Como comentado antes, por conta de dificuldades de agenda, uma das participantes declinou do ateliê após o primeiro encontro. Permaneceram, então, quatro bolsistas, uma ex-bolsista e eu, o pesquisador-formador, no restante das etapas do ateliê, totalizando seis participantes. Dadas as circunstâncias da pandemia, consideramos a adesão dos participantes voluntários acima das expectativas.

Na sequência, desenvolvemos a escrita da primeira narrativa. Apresentamos os eixos de escrita a partir de algumas questões de apoio por meio dos slides, que foram as seguintes: o que aconteceu na minha vida que fez com que eu desejasse me tornar professor(a) de História? Quais conhecimentos e experiências existenciais me fizeram querer me tornar professor(a) de História? Esses conhecimentos e experiências têm relação com uma sensibilidade, ao que chamamos de direitos humanos?

Surgiram algumas dúvidas nesta etapa do ateliê. A primeira delas foi em relação às questões de apoio, se deveriam ser respondidas tal qual um questionário. Explicamos que a decisão do formato de narração era livre e que cada participante poderia definir o fluxo de sua escrita. Também surgiram outras dúvidas sobre o formato de escrita e a identificação da folha, demonstrando bastante o interesse dos bolsistas quanto a realizarem as etapas com seriedade. As orientações gerais de escrita foram sempre no sentido de incentivar a liberdade e a autonomia dos participantes. Houve ainda uma questão sobre a quantidade de laudas e, neste caso, foi orientado que, por se tratar de uma primeira escrita em formato de esboço, ela deveria ter no máximo duas.

Esta primeira escrita durou cerca de uma hora. Após este primeiro movimento (auto)biográfico, nós mudamos um pouco a dinâmica em relação ao ateliê piloto. Na experiência realizada no grupo de pesquisa, sugerimos que os participantes poderiam, voluntariamente, fazer uma breve narração para o grupo. Neste ateliê, avaliamos que a prévia da narração deixaria o encontro seguinte repetitivo, então, para tentar respeitar a lógica de reflexividade da metodologia, realizamos a escrita neste primeiro encontro, recolhemos as folhas da primeira narrativa para incentivar reflexividades

sobre a narração no decorrer daquela semana e, assim, a narração na semana seguinte consolidaria essas (auto)reflexões rascunhadas até aqui.

Para que o encontro não terminasse em uma escrita sem um desfecho, solicitamos que os participantes falassem um pouco a respeito das sensações que tiveram ao realizar esse movimento de parar, pensar e escrever a respeito de sua própria vida e trajetória de formação. Este foi um momento muito interessante desta dinâmica de primeiro encontro, já que trouxe reflexões muito valiosas em relação à profissão docente, aos caminhos percorridos por cada participante e às memórias e demandas sociais relacionadas à formação e profissão docente. Este movimento não foi previamente calculado na metodologia, mas se encaixou com o momento e o fluxo de diálogo (auto)biográfico que estávamos desenvolvendo na ocasião. Aqui, estamos entendendo, conforme escreve Cunha (2016, p. 96), que

lembrar-se de si, (re)memorar seu passado, refletir sobre si como resultado de um processo complexo de influências e escolhas, narrar e escrever sobre si, é um exercício que se apresenta como um princípio organizador que resulta em uma representação que o sujeito faz de si.

O primeiro encontro do ateliê remoto aconteceu no dia 29 de setembro de 2021. Nós iniciamos explicando que o ateliê no formato remoto surgiu de uma demanda da pandemia, foi testado no grupo de pesquisa e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univille. Explicamos ainda sobre a importância de, se possível, manter as câmeras abertas durante o ateliê, no sentido de se fazer presente também em imagem, sobretudo nos momentos de narração, para que os narradores se sentissem mais ouvidos e acolhidos durante o processo. O pesquisador e uma das autoras já estavam com o vídeo aberto neste momento. Um dos autores afirmou não possuir equipamento de filmagem em seu computador e o outro acabou por não se manifestar e manteve a câmera desligada.

Acreditamos que a questão de não ligar a câmera foi a maior resistência que os participantes manifestaram no ateliê remoto. Entendemos que, se de um lado, o corpo e a imagem são importantes para o aspecto sensível e humanizado que buscamos imprimir no ateliê. A ausência do corpo e da imagem podem servir de estímulo para narrações que presencialmente não seriam realizadas por algum tipo de constrangimento do narrador. Ainda assim, ressaltamos que esse detalhe da

câmera não seria determinante para a participação no ateliê, apenas uma orientação discutida no grupo de pesquisa.

Após as orientações iniciais, passamos a explicar a pesquisa, contextualizando-a em relação à participação de bolsistas do PIBID, à tematização (auto)biográfica nos direitos humanos, que já foram explicadas na introdução da tese, e ainda aos objetivos da pesquisa. Foi informado aos bolsistas que eles poderiam dialogar e tirar dúvidas a qualquer tempo por meio do áudio, pois ao apresentar slides, quem está apresentando não consegue mais ver a imagem dos participantes e nem o recurso do *chat*. Explicamos também sobre os principais pressupostos da pesquisa-formação e da possibilidade de (auto)formação por meio de momentos de reflexividade.

Em seguida, foi apresentada a proposta de desenvolvimento do ateliê com as datas e a descrição das diferentes etapas. Nestas descrições, explicamos o motivo metodológico de solicitar que os participantes escrevessem suas narrativas de forma manuscrita. A intenção do ateliê é se desenvolver em semanas consecutivas, mas, por se tratar de um grupo pequeno, foi acordado com os participantes que todas as datas pré-agendadas pelo pesquisador poderiam ser negociadas e remarçadas. Também dialogamos sobre o exercício de escuta generosa e ativa durante o ateliê e as referências nas quais nos inspiramos para desenvolvê-lo: Marie Christine Josso (2010) e Christine Delory-Momberger (2014).

Depois, dialogamos a respeito do Contrato (Auto)biográfico. Explicamos que se trata muito mais de uma carta de intenções de participação no ateliê, principalmente em relação à reflexão coletiva sobre a atuação na dinâmica, do ponto de vista de que estamos lidando com narrativas e com vidas e, por conta disso, há a necessidade de cuidados éticos. Ou seja, não há valor jurídico nenhum no documento, mas valores éticos são levados em conta ao conversarmos sobre o envolvimento voluntário de cada um e também sobre a importância da confidencialidade, da interação, da escuta sensível e da tolerância em relação ao narrado. Não houve dúvidas nem discordâncias quanto ao contrato por parte dos atores do ateliê.

Na sequência, iniciamos a primeira parte prática. Foram apresentadas as três questões de delineamento de escrita aos participantes, orientando-os que esta primeira escrita deveria ser manuscrita e que teria uma perspectiva de rascunho.

Combinamos também a forma de envio das imagens dos escritos a mim, o pesquisador — os participantes preferiram fazer isso por e-mail. A apresentação de slides usada neste primeiro encontro, assim como cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Contrato (Auto)biográfico e do Termo de Uso de Imagem e Voz, foram disponibilizadas aos participantes para leitura prévia. Para a assinatura dos documentos, marcamos encontros individuais com cada participante e levamos os documentos até eles nos locais combinados.

Cumpramos ressaltar a solicitude e a organização deste grupo de autores. Em momento algum, desde as primeiras conversas via aplicativo de mensagens instantâneas até este primeiro encontro, houve dificuldades de dialogar com os interessados. Da mesma forma, em nenhum momento os atores apresentaram dúvidas e houve pouca interação, com os bolsistas se manifestando apenas quando solicitado por nós. Este formato diferente de interação que o ambiente remoto proporciona é uma questão que precisa ser levada em conta do ponto de vista da metodologia, pois a distância física, de fato, dificulta a criação de laços com o grupo, de modo que, se forem sujeitos desconhecidos entre si participando do ateliê, esta questão pode ser um complicador em experiências futuras.

Após a apresentação de todas as questões de encaminhamento de pesquisa e do ateliê, solicitamos a primeira atividade coletiva: a escrita de uma narrativa com base nas questões orientadoras que indicamos anteriormente. A escrita deveria ser em forma de rascunho, com no máximo duas laudas e feita à mão. Os participantes entenderam a proposta, a executaram em cerca de uma hora — sem tirarem dúvidas durante o processo — e enviaram as imagens de suas escritas a nós por e-mail. Depois, realizamos combinados para o encontro da semana seguinte e encerramos a reunião.

## **4.2 Primeira escrita**

Conforme descrevemos, a primeira escrita foi desenvolvida durante o primeiro encontro de ambos os ateliês, de forma manuscrita e com caráter de esboço a partir das questões de reflexão propostas.

Fred estava com 19 anos e cursando o segundo ano de licenciatura em História no período em que realizamos o ateliê. É um ator muito empolgado com as

experiências de sala de aula que já teve como estudante, projetando suas futuras experiências como professor. Nesta primeira escrita, o autor citou as brincadeiras de infância em que gostava de se imaginar cientista, o apreço por professores na educação básica, o interesse inicial pela disciplina de Física, a timidez, as aulas de retórica, teatro e o gosto por apresentar trabalhos inspirado em personagens que são bons comunicadores. O autor também abordou seu interesse pela História a partir de uma indignação política por conta de processos de revisionismos históricos disseminados na internet nos últimos anos, de sua ligação com a igreja católica por longo tempo e dos ensinamentos aprendidos por conta deste vínculo, sobretudo relacionados aos direitos humanos, e ainda das vezes em que bolsistas do PIBID atuaram em sua sala de aula no ensino médio. Para o autor, já na primeira escrita, os direitos humanos entram “em meio as turbulências políticas, onde eu me via no dever de proteger a história e a ensiná-la para garantir diversos direitos aos demais” (abril, 2021).

Na época do ateliê, Pite tinha 20 anos e estava no segundo ano do curso. É um ator que tem por marca politizar as discussões e narrações. Ele escreveu sobre uma professora que lhe fez gostar de História, citou também os revisionismos históricos e a vontade de se tornar professor para combater este tipo de uso desonesto da ciência e ainda o seu vínculo familiar com o cristianismo e, por conta disso, o desenvolvimento do que ele chama de um conceito primitivo de direitos humanos baseado na ideia cristã de igualdade. O autor entende que essa ideia “ainda me acompanha muito, e quero levá-la a meus futuros alunos de alguma maneira, principalmente através da História” (abril, 2021).

Nos anos em que desenvolvemos a parceria no PIBID, duas características importantes de Hermione sempre foram a dedicação e a obstinação. Por conta disso, nas atividades de sala de aula, constantemente esperávamos algo inventivo e competente de sua parte. Em sua participação no ateliê, permanecemos com a mesma sensação. Suas escritas e narrativas orais transparecem ter sido entregues de maneira plena, com direito a novidades no formato de apresentação e momentos de intensa emoção no caminho. A autora abordou em seu texto o gosto pelo ambiente escolar, a ideia de cursar Ciências Contábeis por influência de sua mãe, a mudança no ensino médio de uma escola pública para uma escola particular, que foi difícil, e, durante esse período, alguns momentos charneira (JOSSO, 2010) que lhe fizeram ter

vontade de cursar História: uma conversa com o professor de História, um vídeo do professor de Filosofia e a participação na Olimpíada Nacional em História do Brasil. Ela também citou o PIBID como uma confirmação de suas escolhas profissionais e a sala de aula como um exercício de direitos humanos, além de empreender uma reflexão relevante ao afirmar que “quando me concentrei em pensar qual era o lugar que eu acordaria feliz para trabalhar todas as segundas-feiras, a escola foi o primeiro local que me veio à cabeça” (abril, 2021).

No período em que desenvolvemos o ateliê, Mufasa estava com 24 anos e cursando o terceiro ano da licenciatura em História. Um autor cuja marca é a imensa vontade de atuar na educação para ajudar a transformar o mundo. Ele concentrou suas primeiras reflexões em lembrar de uma professora do ensino fundamental como a sua principal influência para a escolha da licenciatura e em afirmar que ser professor é um sonho que tem relação com uma vontade de atuação social, pois “ser professor é transformar e moldar ideias, é transformar o mundo com o poder do ensino” (abril, 2021). Já Paulistano escreveu um texto com diversos toques poéticos e metafóricos, abordando o “espírito da História”, afirmando que desde criança teve ligação e interesse pela História, mas que, “com o passar do tempo e com as mudanças do ser e pressões externas, fechava os olhos para o que estava na minha frente” (abril, 2021).

César, que na época do ateliê tinha 30 anos e estava no quarto ano do curso, é um narrador que já tinha carreira profissional antes de decidir se tornar professor de História, mas que encontrou a satisfação pessoal e profissional na formação para a docência. O autor foi contemporâneo e parceiro de trabalho de Hermione nas atividades do PIBID. Assim como ela, César também é bastante dedicado e visceral em suas atividades. No entanto, sua trajetória para chegar no curso de licenciatura em História teve alguns caminhos mais longos. No ateliê remoto, ele abordou seus primeiros interesses profissionais na área da programação e algumas decepções tanto em relação à profissão quanto a experiências específicas de trabalho que desencadearam um adoecimento. O autor também citou dois momentos charneira (JOSSO, 2010): uma conversa com a sua mãe e reflexões a partir de um jogo virtual que lhe impulsionaram a buscar uma nova graduação, desta vez na área de História. A respeito desta escolha, o autor também ressaltou a sua vontade de fazer algo pelo outro a partir de sua atuação como professor: “Eu desejo ser, para os jovens das

próximas gerações um degrau nessa escadaria que os auxilie a alcançar um mundo melhor, um mundo onde todos tenham direitos” (outubro, 2021).

Quando realizamos o ateliê, Lutero tinha 22 anos e estava no segundo ano do curso. Trata-se de um contador cuja narrativa tem fortes ligações com as experiências religiosas, como a escolha do apelido para a pesquisa já indica. O autor concentrou sua escrita em descrições de aspectos religiosos de sua vida, citando a sua conversão e um evento que lhe ajudou a entender que deveria atuar da educação. Além disso, abordou também suas outras ideias a respeito de cursos superiores, como Geografia, Sociologia e Direito, e de conversas com professoras de História que foram experiências marcantes no sentido da escolha pelo curso.

No momento do ateliê, Luna estava com 21 anos e cursava o terceiro ano da graduação em História. Ela se colocou como uma apaixonada pelo ambiente escolar e começou ambas as narrativas que produziu afirmando que sempre gostou da escola e das rotinas escolares. A autora escreveu sobre a admiração pelos professores e outros profissionais como algo aprendido com a sua mãe. Também citou a influência de professores e do cenário político em sua escolha pela História, abordando ainda dois momentos charneira (JOSSO, 2010): elogios em seus trabalhos de escola e uma aula com o filme “A menina que roubava livros”, em que refletiu sobre o poder do conhecimento. Além disso, Luna vinculou a profissão docente com direitos humanos quando escreveu que “ser professor é um ato político e está diretamente ligado aos direitos humanos e ao direito de qualquer pessoa em ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo” (outubro, 2021).

Nesta primeira escrita, a temática que costurou todos os textos foram as motivações pela escolha da licenciatura em História. No entanto, os autores abordaram algumas temáticas que se repetiram durante os textos: o cenário político e os revisionismos históricos, por exemplo, foram citados por três deles; menções à mãe na influência de suas escolhas foram feitas por quatro autores; a relevância de vínculos religiosos nas escolhas apareceu na escrita de três; a admiração por professores foi assunto de cinco autores; o PIBID foi problematizado por dois; e, por fim, a ideia de que a docência o ensino de História têm relação com os direitos humanos foi citada por cinco deles.

### 4.3 Primeiros exercícios de narração e escuta

Nos encontramos novamente na manhã do dia 23 de abril para a realização da quarta etapa do ateliê presencial. Ocupamos duas salas de aula, sendo uma ao lado da outra. Um dos voluntários participou do encontro de forma remota, por meio de uma videochamada utilizando a plataforma Google Meet, pois estava isolado por conta de alguns familiares terem testado positivo para Covid-19. Ele também havia feito o teste, mas, até o momento do encontro, não havia recebido o resultado, estava sem sintomas e permanecia isolado respeitando as determinações sanitárias e evitando a proliferação do vírus.

Começamos, então, explicando esta situação e a questão da participante que declinou do ateliê após o primeiro encontro. Depois disso, explicamos como funcionaria a dinâmica desta etapa do ateliê, informando que a escrita narrativa desenvolvida na semana anterior agora seria narrada em grupos de três participantes. A divisão dos grupos foi pensada com base em possíveis afinidades, levando em conta que alguns participantes estudavam na mesma sala e/ou estavam há mais tempo no curso e se conheciam um pouco melhor. O objetivo desta escolha de divisão foi ampliar as possibilidades de desinibição devido aos laços de convivência prévia e, assim, possibilitar mais participação dialógica durante as narrações. Todos concordaram com a divisão proposta.

Em um grupo, estavam dois participantes que estudavam na mesma sala e uma terceira participante que estava há mais tempo no curso e já os conhecia pela convivência acadêmica. Em outro grupo, estavam também dois participantes que estudavam na mesma sala, mas que entraram no curso em 2020 e praticamente só tiveram aulas *online*, portanto, não conheciam muito bem os estudantes veteranos. Eu participei deste segundo grupo.

Em seguida, foram passadas as regras gerais, já que um dos grupos estaria sem a supervisão do pesquisador-formador: a primeira regra foi a de que não haveria tempo definido para a narração, assim, cada sujeito deveria narrar de acordo com a sua necessidade e interesse de fala; e a segunda foi a de que os participantes que estivessem na posição de escuta poderiam fazer perguntas de esclarecimento ao fim da narração para não interromper o fluxo narrativo e dar a possibilidade de

autorreflexão, ou seja, o narrador poderia pensar novamente sobre um determinado tema, ponto ou detalhe de sua (auto)biografia que, eventualmente, fosse arguido.

Além disso, foi esclarecido que as perguntas e participações na narrativa dos outros atores deveriam evitar qualquer tipo de julgamento e que o narrador teria autonomia para se recusar a responder alguma questão. Foi ressaltada a importância da escuta atenta, ativa e generosa com as narrações dos outros participantes e de que as questões problematizadoras fossem tangenciadas em algum momento da narração, levando em conta que o objetivo dessa narração não era simples e unicamente responder as questões, mas, sim, mergulhar na sua própria biografia e história. A última orientação foi a de que os textos desenvolvidos no primeiro encontro, que já tinham sido devolvidos a eles, poderiam ser usados como uma base para a narração, porém, não deveria ser realizada a leitura para os colegas.

Depois das orientações, surgiram duas dúvidas. Primeiro, se haveria uma socialização após a conversa no pequeno grupo. Explicamos que essa socialização no grupo maior aconteceria no encontro seguinte, já salientando que isso ocorreria a partir de uma reescrita, que seria a tarefa para a ocasião. A segunda dúvida foi acerca do texto escrito na semana anterior. A pergunta foi sobre a permissão de consultá-lo para tomá-lo como base na narração. Orientamos que o texto produzido na semana anterior poderia, sim, ser consultado.

O grupo em que um dos participantes estava presente virtualmente permaneceu no espaço em que estávamos, pois os equipamentos estavam todos preparados ali, e o outro grupo ocupou a sala ao lado, que também não estava sendo utilizada naquela manhã. Neste momento, trabalhamos com dois gravadores de áudio, visto que cada grupo ficou em uma sala diferente.

O segundo encontro do ateliê remoto aconteceu na semana seguinte, também na quarta-feira à tarde, dia 6 de outubro de 2021. O objetivo foi desenvolver as narrações e as escutas das primeiras escritas, desenvolvidas na semana anterior. No ateliê remoto, por contar com somente quatro participantes, montamos duas duplas de narração.

No início do encontro, nós relembramos o que havíamos feito até então e explicamos novamente quais eram os próximos passos preconizados na metodologia do ateliê, detalhado este primeiro momento de narração em pequenos grupos. Para

viabilizar a dinâmica de duplas em salas virtuais separadas, criamos outro canal na plataforma Microsoft Teams para que uma das duplas migrasse para ela após as orientações. Ambas as reuniões foram gravadas em áudio e vídeo, usando os recursos da plataforma.

Ao desenvolver as orientações, enfatizamos que se tratava de um momento de abertura para o outro e da necessidade de narrar de forma franca e aberta sobre nossas motivações profissionais e formativas. Também destacamos a atuação de ouvinte que é necessário assumir durante o ateliê, abordando a noção de escuta ativa, atenta e generosa, e a importância de se abster de julgamentos ao ouvir o outro. Foi dito ainda que não haveria um limite de tempo de narração e que o texto escrito na semana anterior poderia ser uma base para isso, mas que deveria ser evitada a leitura.

Instruímos também que as perguntas, curiosidades e comentários a respeito da narração seriam fundamentais para a dinâmica, já que é na interação que ocorre grande parte das (auto)reflexões. No entanto, deixamos claro que os narradores poderiam optar por não responder alguma questão, afinal, cada autor é piloto de sua narrativa.

No ateliê remoto, o critério de montagem dos pequenos grupos foi deixado em aberto para escolha dos participantes. Optamos coletivamente por sorteio. Assim, eu, o pesquisador, e a participante Luna nos realocamos no outro canal, enquanto os outros dois participantes, César e Lutero, permaneceram na mesma sala. Surgiram algumas dúvidas após o sorteio sobre a lógica de narração e escuta, que foram sanadas por mim.

Mesmo sendo dois ateliês diferentes, optamos por trazer uma síntese das discussões, levando em conta os principais assuntos abordados pelos narradores, de forma integrada, neste primeiro exercício de escrita e narração. Selecionamos os três principais temas, dentre os vários assuntos abordados por cada autor.

O primeiro tema que nos chamou atenção ao compreender as narrativas foi o descontentamento com o contexto político nacional e seus desdobramentos, que em grande medida motivou os autores a buscarem a formação em História. Tanto Fred quanto Pite, no grupo pequeno, atribuíram parte de seu interesse em ingressar no curso de licenciatura em História a uma indignação com o contexto político do período de seu ensino médio e os desdobramentos desse contexto na internet, sobretudo os

revisionismos históricos que começam a se popularizar na segunda metade da última década. A respeito desta discussão, Pite citou um momento charneira (JOSSO, 2010), ou seja, um divisor de águas em sua vida político-profissional, a partir de um vídeo, assim descrito em sua primeira narrativa oral:

Um dia eu estava navegando no *youtube*, assistindo a alguns vídeos e vi um vídeo de uma professora de História que estava falando sobre ditadura militar, e em uma parte ela falou sobre os revisionismos da ditadura, e ela comentou que os revisionismos serviam a um ideal político para manchar uma reputação, um certo grupo de pessoas. Nessa hora me caiu a ficha (abril, 2021).

Levando em conta a narrativa de Pite, Fred também citou a sua experiência, narrando que

depois eu fui para o ensino médio, mais para a frente, teve essas questões de turbulência política, que até o Pite falou também um pouco. Isso me revoltou bastante, nas aulas de sociologia a professora fazia debate e eu não me aguentava, ia lá e brigava e a professora sempre, depois, dizia: é isso aí Fred, tu fez certo (risos). Isso me instigava sempre a discutir... Sociologia, História as aulas sempre tinham bastante discussão (abril, 2021).

No ateliê remoto, foi possível compreender a relevância deste tema também nas narrativas de Luna no pequeno grupo, quando ela afirmou que

a gente estava bem na época de cortes também, com o Temer e bastante ataque à Dilma e tal, então era um cenário político que já estava começando a ficar meio caótico, como eu cresci num cenário muito estável, tipo, perspectiva de futuro, se você quiser vai poder estudar, vai conseguir uma bolsa, vai para a faculdade, vai ser respeitado por ser professor. E ali tudo começou a ficar meio desestabilizado (outubro, 2021).

Outro tema que compreendemos relevante nesta primeira narração nos grupos pequenos foi a menção às mães dos autores. Foram referências à figura materna por motivos diversos, no entanto, chama a atenção o fato de, em várias narrativas, a mãe ser a única personagem familiar citada.

Hermione, por exemplo, citou sua mãe quando narrou sobre suas escolhas profissionais. Primeiro, afirmando o que ela desejava para a autora enquanto profissão — “minha mãe sempre quis que eu seguisse o mesmo caminho que ela, que é fazer

Ciências Contábeis, passar em concurso e todas essas coisas” (abril, 2021) — e depois, novamente, ao fazer sua escolha pela licenciatura em História — “minha mãe falou que ela não concordava muito, que ela via que era uma vida muito sofrida dos professores, que era muito trabalhoso, era, às vezes, mal remunerado, não eram muito valorizados” (abril, 2021).

César citou sua mãe em um momento charneira (JOSSO, 2010), no qual, ao contrário de Hermione, ela lhe ajudou a escolher pela mudança de carreira para a licenciatura em História: “Em conversa aqui em casa com a minha mãe, ela sugeriu olhando para mim cansado do trabalho: tu sempre gostou de História desde que era do ensino fundamental, por que tu não sai dessa área?” (outubro, 2022).

Na primeira narrativa de Pite, ele citou os ensinamentos de sua mãe sobre igualdade quando afirmou que “a minha mãe me criou para ver todo mundo como igual” (abril, 2021). Luna, por sua vez, citou os ensinamentos maternos sobre a educação ao narrar que “minha mãe sempre me falou assim: olha, você respeita os seus professores” (abril, 2021).

O terceiro tema que destacamos nestes primeiros exercícios de narração e escuta foi a ideia de que a educação é uma ferramenta política de transformação social. O autor do ateliê presencial que mais trabalhou isso em suas narrações foi Mufasa. No grupo pequeno, ele afirmou, por exemplo, que

todos nós, estamos aí para lecionar e para mudar a vida dessas pessoas, também, eu acho que a função do educador não é só transmitir o assunto, mas também mudar a vida das pessoas. É uma relação muito direta, não tem como tu falar em ensino sem mudança e sem transformação (abril, 2021).

No ateliê remoto, Luna é uma autora que entende a educação de forma parecida com a que narrou Mufasa, pois, para ela, “a pessoa ter o direito do acesso a educação a água potável, a uma casa, é o mínimo para uma condição de vida decente, para ela conseguir pensar não só no que ela vai comer amanhã, mas ter projetos de vida e para as futuras gerações” (outubro, 2021).

Outro autor do ateliê remoto que entende que a docência é um caminho de transformação social é César. Na sua narração para o grupo pequeno, ao escolher a docência como carreira, ele afirmou que “minhas experiências passadas que me

impeliram a ir por esse caminho buscando atuar como um agente social que contribua para o bem-estar coletivo” (outubro, 2021). Vale citar também a experiência de Pite, ao escolher ser professor por conta usos políticos desonestos da História na internet: “Nessas horas em que o pessoal justificava racismo, homofobia por revisionismo histórico eu falava: não, cara, isso está totalmente errado. E foi o que meu deu um gás para ser professor de História” (abril, 2021).

Estes foram alguns dos temas relevantes abordados durante a primeira narrativa oral. Empreenderemos a compreensão dos conteúdos narrados no próximo capítulo. Ao fim do ateliê presencial, refletimos que a intenção das possibilidades de interação durante a socialização foi de provocar reflexividade para o desenvolvimento da próxima narrativa (auto)biográfica, que era a tarefa para o encontro da semana seguinte. Esta tarefa de escrita não teve nenhum tipo de orientação de limite de laudas ou de recursos a serem utilizados, tratou-se de uma escrita livre e aberta. Na prática, houve interações nas narrações de ambos os pequenos grupos. Também surgiram *feedbacks* interessantes nesta etapa. Hermione afirmou que, apesar de conhecer um dos participantes, ao parar para ouvir a sua narração, a sensação que ela teve foi a de que pouco o conhecia, ou seja, a escuta atenta, ativa e generosa, neste caso, foi fundamental para chegar a esta conclusão.

Os dois grupos terminaram as narrações e interações praticamente de forma simultânea. Com a conclusão da atividade, foi explicado ao participante que estava presente virtualmente quais seriam os passos da etapa da semana seguinte para que ele fosse liberado, sendo agradecido pelo esforço em se fazer presente mesmo em um contexto adverso de isolamento. Explicamos sobre a reescrita da tarefa, cuja extensão e suporte seriam livres para apresentar para o grupo todo no encontro seguinte.

Ao repetir a explicação para o restante do grupo, Hermione perguntou se nesta segunda narração seria necessário um escrito ou se somente uma organização de narração em outro suporte já bastava. Explicamos que o escrito seria necessário para termos mais subsídios para as compreensões a serem empreendidas na pesquisa, mas que a apresentação poderia utilizar quaisquer outros recursos além da narração. Ela exemplificou com uma atividade que estava sendo realizada em uma disciplina da graduação, que envolvia fotografia, e, por isso, pretendia utilizar esse recurso na sua apresentação. Orientamos que seria muito importante que Hermione fizesse esse

movimento, inclusive como autoformação, já que estava disposta a revisitar e refletir sobre sua própria vida a partir das imagens produzidas por ela, por seus familiares e amigos e que, possivelmente, esse movimento traria autorreflexões e autoformações.

No ateliê remoto, as duplas demoraram cerca de 50 minutos nas narrações e escutas no pequeno grupo. Ao final, nos reunimos novamente na sala virtual inicial, dialogamos sobre os próximos passos e também explicamos a tarefa que deveria ser realizada durante a semana. Orientamos que a narrativa deveria ser reescrita e ampliada com base nas reflexões empreendidas até aquele momento e tendo como referência de escrita as mesmas questões da primeira narrativa. Também salientamos que ela poderia ser digitada ou manuscrita e que não haveria limite de tamanho. Salientamos ainda que o formato de apresentação poderia ir além da fala, ou seja, se os narradores desejassem utilizar imagens, sons, objetos ou quaisquer outros recursos, seria possível.

#### **4.4 Segunda escrita**

A segunda escrita foi desenvolvida como uma tarefa de casa no intervalo de uma semana da primeira narração, para o grupo pequeno, e da segunda narração, para o grupo completo. Nesta etapa, os autores foram orientados a escreverem de forma livre, sem nenhum tipo de limitação de tamanho ou formato de texto. Em ambos os ateliês, todos os participantes realizaram a atividade, com exceção de Luna, que precisou declinar da participação por conta de outros compromissos.

Ao desenvolvermos a compreensão das escritas, percebemos que a maior parte dos assuntos e narrações permaneceu da primeira para a segunda escrita, mas, ao mesmo tempo, os processos de reflexividade impeliram os autores a realizarem acréscimos relevantes nas suas narrativas.

Hermione citou novamente seu interesse pela escola, mas acrescentou que “quando criança sonhei por um longo tempo ser estilista de moda” (abril, 2021) e reescreveu sobre suas experiências no ensino fundamental e a entrada no ensino médio em uma escola particular, ressaltando o choque de realidade. Também acrescentou, a respeito de sua escolha, algo que até então não havia abordado, mas que é um tema comum entre os participantes: a pressão social da escolha, revelando que “no terceiro ano do EM é que realmente decidi que faria História, até chegar essa

decisão foi muita pressão pois eram muitas coisas envolvidas, terminar o ensino médio, escolher uma faculdade, escolher uma profissão” (abril, 2021).

Paulistano foi outro autor que ressaltou bastante a temática da pressão social da escolha em suas produções. A respeito do primeiro texto, em que utilizou muita linguagem poética e metafórica, no segundo, assumindo que refletiu a partir da conversa com Hermione e Mufasa, revelou que “sempre por questões externas e comentários dizendo que “professor não ganhava dinheiro” ou que “era melhor tentar outra coisa” fui deixando a História em segundo plano” (abril, 2021). Ele também escreveu sobre o trauma da mudança para Joinville, a sua “saga” durante o alistamento militar, a tentativa de vestibular na Universidade Federal de Santa Catarina e, ainda, fez um elogio a dois professores de História.

A lembrança dos professores apareceu no texto de Hermione, de Paulistano e também de outros autores, como quando Mufasa narrou que lembrou, após terminar o ensino médio, “o quanto o ensino fundamental foi importante pra minha vida, e lembrar dos conselhos da prof. Janete, e lembrar o quanto os professores foram importantes também nessa fase da minha infância/adolescência” (abril, 2021). Ele ainda escreveu sobre a alegria da escolha pela graduação em História e as dificuldades que passou ao estudar de forma remota durante a pandemia.

Pite também iniciou a sua segunda escrita abordando a importância de uma professora em seu gosto pela História: “Minha paixão pela História se iniciou relativamente tarde, no Ensino Médio; uma ótima professora conseguiu chamar a atenção para essa matéria” (abril, 2021). O autor ainda detalhou a motivação da escolha por conta de insatisfações políticas manifestadas na internet por meio de revisionismos históricos e os seus aprendizados relacionados à religião, que também lhe influenciaram a desejar se tornar professor de História.

Outro autor que ressaltou os aprendizados religiosos em seu segundo texto foi Pite. A respeito disso, ele escreveu que “participei por muito tempo, inclusive tendo uma experiência no seminário. Diversas questões me fizeram se distanciar de lá, porém carreguei comigo os ensinamentos que tive sobre a bíblia como fonte histórica e filosofia, além dos amigos que fiz lá” (abril, 2021). Pite também incorporou reflexões empreendidas na primeira narrativa a partir de uma pergunta sobre entender a História como uma ciência. Nesta segunda escrita, ele afirmou que “apesar de pouco

conhecimento, já relacionava a história como uma ciência pois meus avós possuíam diversas enciclopédias antigas que eu adorava olhar, e isso continuou na escola” (abril, 2021).

Lutero escreveu a respeito das múltiplas ideias que teve sobre carreira, chegando a cogitar cursar, por exemplo, Design de Games, Publicidade e Propaganda, Geografia, Direito, Fisioterapia ou Sociologia, para, finalmente optar pela História. Sua decisão final teve bastante relação com a religião, sobretudo porque ele escreveu que “na minha antiga igreja, ocorreu um evento em que refleti sobre a minha vocação, o que me fez atender a um apelo espiritual (intermediada pelo pregador) e observei, desse modo, que precisava atuar na área da educação” (outubro, 2021).

César, por fim, abordou sua trajetória inicial em outra carreira, as frustrações em empregos nesta carreira, os momentos charneira (JOSSO, 2010) que lhe fizeram mudar de ideia e a escolha pela Univille com um detalhe interessante que tem relação com o acolhimento que o curso promove aos estudantes: “Enviei três e-mails para três instituições diferentes de Santa Catarina que tinham cursos de História reconhecidos. Somente a Univille me respondeu. Foi então que escolhi prestar o vestibular em fins de dois mil e dezessete para o curso de Licenciatura em História” (outubro, 2021).

Vale ressaltar que esta segunda escrita trouxe, em todos os casos, ampliações de narrativas e reflexões de uma escrita para a outra, promovidas pelos diálogos nos grupos pequenos. Em alguns casos, estas reflexões foram apontadas pelos participantes e, em outros, apareceram de forma espontânea na escrita. Os conteúdos mais específicos destas reflexões serão abordados no próximo capítulo.

#### **4.5 Segundo exercício de narração e escuta**

No ateliê presencial, o terceiro encontro ocorreu na manhã de 30 de abril e, na ocasião, nos reunimos na mesma sala de aula desocupada que havíamos usado na semana anterior. Neste dia, iniciamos a quinta etapa, na qual aconteceu a socialização da narrativa que havia sido solicitada como tarefa no último encontro, após reflexões e escutas compartilhadas nos pequenos grupos. Iniciamos a atividade explicando a dinâmica desta etapa, com a narração para todos os participantes, elucidando a figura do escriba, que realizaria a escrita em primeira pessoa e seria escolhido por quem faria a narração. Também alertamos que não teria como

acompanhar a história narrada com a escrita simultânea, já que nos comunicamos verbalmente de maneira muito mais veloz do que o registro manuscrito é capaz, então, essa não deveria ser uma preocupação. Surgiram dúvidas a respeito da atuação do escriba, que foram sanadas por mim, o pesquisador-formador.

Nesta fase, para o grupo grande, deixamos que os participantes se voluntariassem para começar as narrações. No entanto, nenhum se manifestou para isso, então, eu me prontifiquei a iniciar a rodada de narrações escolhendo Hermione para ser minha escriba. Após a primeira narração, os outros participantes se encorajaram a narrar e as participações seguintes foram bastante espontâneas. Foi possível observar na prática o que Candau (2011) sugeriu chamar de “comunidade de pensamento” ou o que Pollak (1989) chama de “comunidades afetivas” — bastou uma narrativa para a partilha de outras e outras semelhantes. Na primeira manhã em que nos dedicamos a esta etapa, realizamos quatro narrações e, no segundo dia, as outras duas. Além de mim, se voluntariaram também Hermione, Pite e Mufasa neste encontro.

No ateliê remoto, o terceiro encontro estava programado para a tarde da quarta-feira da semana seguinte, porém, precisou ser adiado porque Luna não poderia comparecer. Após alguns dias, ela declinou de continuar no ateliê, pois precisou ingressar em um emprego de tempo integral e isso inviabilizou sua participação por incompatibilidade de horários. Cogitamos transferir o ateliê para o fim de semana, contudo, isso geraria problemas com os horários dos outros participantes, então, decidimos permanecer com a data original, realizando este encontro no dia 20 de outubro de 2021.

Nele, o objetivo foi realizar a segunda narração, desta vez para o grupo completo e com a participação do escriba. No início, explicamos o motivo da desistência da participante e propusemos realizar as narrações e também o balanço final do ateliê neste mesmo dia, pois seriam somente três narrativas e o balanço final não precisaria ser feito por escrito. Seria mesmo uma roda de conversa final com os participantes.

O grupo concordou e, em seguida, explicamos a lógica desta etapa, na qual haveria a figura do escriba, que relataria a narração em primeira pessoa. Surgiram dúvidas em relação ao escriba e sobre a assinatura do TCLE, que foram sanadas por

mim. Explicamos que a ordem de participação seria voluntária e que o narrador escolheria o escriba, que deveria desenvolver o relato de forma manuscrita e, por fim, ler o relato para o grupo. Também ressaltamos que todos deveriam ter a experiência de escriba, por isso, não seria possível repetir alguém nesta função. Ao final dos esclarecimentos metodológicos, abrimos para que eles se voluntariassem a narrar. Novamente ninguém se dispôs, então eu fui o primeiro e escolhi Lutero como escriba.

Na segunda narrativa, também elencamos alguns dos temas mais recorrentes narrados pelos autores, dentre os vários assuntos abordados por cada um. O primeiro tema foi a religião. Vários autores desenvolveram reflexões envolvendo religião em suas narrativas, no entanto, o que mais apresentou esta temática foi Lutero. O próprio autor reconheceu que “a minha crença tem muito a ver com a minha convicção profissional, elas batem muito, sabe?” (outubro, 2021). E explicou que “eu senti um chamado para a educação, acabei atendendo ao apelo. Atender um apelo é, por exemplo, o pregador chama para ir para frente, eu fui para a frente e observei que eu tinha convicção e deveria trabalhar na área da educação” (outubro, 2021).

Além de Lutero, Pite também atribuiu à religião uma parcela relevante de sua vida, sobretudo alguns ensinamentos sobre igualdade, conforme narrou:

Minha família é muito cristã, bastante, então eu sempre criei... embora a gente saiba hoje que a religião tem alguns dogmas preconceituosos, mas a minha mãe sempre me ensinou que deus não faz distinção de raça, de sexo, de gênero, que ele ama todo mundo do mesmo jeito (abril, 2021).

E houve também a experiência de Fred, relevante a ponto de ele escolher abordar em sua narrativa o fato de

desde pequeno eu fui sempre ligado à igreja, até fui eu que levei meus pais para a igreja e não eles que me levaram, a igreja católica, no caso. Eu participava de diversas atividades, fui coroinha, acólito e estas coisas todas e eu virei amigo de vários seminaristas, padres e até o bispo que morreu aqui de Joinville, tive almoço com e ele em vários lugares eu já fui com ele. Eu adorava estar lá dentro, só que eu sempre era crítico (abril, 2021).

Mais um tema relevante neste segundo momento narrativo dos ateliês foi a explanação sobre outras ideias de carreira para além da licenciatura em História. Nós já citamos Hermione, que também considerava cursar Ciências Contábeis, muito por

conta de sua mãe, mas vale ressaltarmos o exemplo de César também, que não só teve outras ideias de carreira, como se formou e praticou uma completamente diferente antes de buscar a formação para a docência em História. Conforme o autor narrou,

eu gostei muito de programação, foi uma experiência muito boa e eu desenvolvi um gosto pela área de computação. Tanto que em 2009 eu, ao invés de aceitar a oferta de estágio de Renault para a área de eletrônica, eu recusei e fui fazer o curso de ciência da computação na UDESC que eu tinha passado no vestibular (outubro, 2021).

Além de César, Pite também teve outras ideias de carreira, algumas relacionadas à infância, como a arqueologia, que, segundo ele, “eu me apaixonei porque envolvia biologia, envolvia coisas antigas que eu gostava e eu pensava que, por ser arqueólogo eu poderia trabalhar com dinossauros” (abril, 2021), e outras já na juventude, conforme narrou ao dizer que “no terceiro ano do ensino médio eu tinha vontade de ser professor, mas eu tinha muito medo. Então eu queria fazer cinema também, porque eu gostava muito de cinema, sempre fui muito próximo de arte” (abril, 2021). Houve ainda a narrativa de Lutero nesse sentido, que citou vários interesses de formação e carreira, como Design de Games e Direito, mas a maioria das ideias relacionada à educação, como Geografia, Sociologia e, finalmente, História.

Na segunda experiência de narração e escuta, o ponto mais abordado pelos autores foi a influência de professores da educação básica em suas escolhas formativas e profissionais. De todos os narradores, apenas César não fez referência a professores de sua trajetória escolar. Mufasa, por exemplo, citou a professora Janete, que, segundo ele, “foi essa influência dela que me fez querer ser professor mesmo. Eu tenho certeza disso, porque quando eu pensei: agora eu vou fazer uma faculdade para seguir uma área na minha vida, eu pensei já direto na área da licenciatura e pensei nessa matéria” (abril, 2021).

Paulistano também citou um professor do ensino fundamental que “ficava me perguntando as coisas, questionando, e eu sempre queria aprender para estar preparado para as aulas dele e reagir bem ao que ele me questionava” (abril, 2021). E Hermione teve vários trechos de sua narrativa citando professores, inclusive como momentos charneira (JOSSO, 2010) para sua escolha pela licenciatura, mas também em outros momentos, como quando ela mostrou uma fotografia de seu primeiro ano

do ensino fundamental e narrou que “aquela era a minha professora, a professora Kaly, ela tem muita importância na minha vida porque foi com ela que eu aprendi a ler e a escrever e eu tive um pouco de dificuldade, mas eu consegui” (abril, 2021). Estes e outros temas serão colocados em compreensão no próximo capítulo.

No ateliê presencial foi necessário outro encontro, que aconteceu na manhã do dia 7 de maio de 2021. Nele, um dos autores voluntários não pôde estar presente, porém, ele já havia narrado e exercido o papel de escriba. Nesta ocasião, nós finalizamos a quinta etapa, realizando as duas narrações para o grande grupo, o que não tinha sido possível desenvolver na semana anterior.

Embora a função do escriba tenha sido debatida no primeiro dia e no encontro anterior esta ação tenha sido realizada com sucesso, neste último dia, um dos escribas usou a terceira pessoa em sua escrita. Entendemos a dificuldade da ação, aparentemente simples, mas que exige do escritor um deslocamento por vezes impossível de se efetivar. No encontro anterior, o pesquisador-formador foi o primeiro a narrar e, neste encontro, eu, o pesquisador-formador, fui o escriba. Experimentamos novamente a dificuldade de acompanhar o ritmo das narrações registradas por meio da escrita manual e sentimos a necessidade de realizar seleções, recortes e traduções delas. Existia nesta tarefa um desafio que quase sempre não é pensado: dar conta por inteiro, não deixar vestígios de incompletude. Obviamente, a tarefa de escrever o que se ouve de modo simultâneo possui um descompasso de tempo, mas a intenção de todos foi cumprir o desafio exaustivamente. A tarefa era impossível de forma proposital. Como resolver isso consigo mesmo? Assumir que não ouviu ou usar reticências eram possibilidades, mas ninguém recorreu a elas. Como registro dos processos do ateliê, é importante afirmar que nenhum dos participantes recorreu à leitura durante a sua narração, agindo conforme solicitado nas orientações.

No ateliê remoto, houve uma surpresa interessante, pois um dos participantes apresentou a sua narrativa tendo como apoio uma rede social, mostrando sua trajetória acadêmica e profissional por meio dela. Outra questão de destaque neste ateliê foi um momento de emoção de um dos narradores ao lembrar de uma experiência no PIBID.

Avaliamos, por fim, o encontro como positivo do ponto de vista das (auto)reflexões formativas, pois os participantes fizeram perguntas após as narrações e isso gerou possibilidades de reflexividade.

#### **4.6 Reflexões finais dos ateliês**

A sexta etapa foi o momento da síntese. No ateliê presencial, ela aconteceu no quarto encontro, após a finalização das narrações para o grupo completo. No ateliê remoto, por sua vez, aconteceu no terceiro encontro, também após as narrações para o grupo completo. Nesta atividade final, solicitamos que os autores refletissem acerca de três questões para dialogar em roda no grupo. Nesta etapa não era necessário o registro escrito, ainda assim, alguns autores fizeram anotações para orientar sua participação oral. Os narradores que fizeram anotações as deixaram comigo para servir de subsídio para as compreensões da pesquisa. As questões de reflexão, fechamento e balanço do ateliê foram:

- O que você sentiu ao participar dos processos do ateliê?
- Nos processos do ateliê, houve autorreflexões que foram formativas para você?
- Qual a sua perspectiva de futuro em termos de carreira?

Hermione, dentre outras reflexões que serão compreendidas no próximo capítulo, ressaltou as potencialidades de reflexividade do ateliê ao afirmar que “participar do ateliê para mim foi uma experiência, principalmente esse ano de estágio, foi e está sendo muito importante porque me ajudou a retomar e eu acho que a olhar de fora para dentro” (maio, 2021). De fato, os processos de reflexividade são um ponto alto da metodologia, assim como a perspectiva de exame de consciência sobre para onde cada sujeito está caminhando, conforme escreve Marie-Christine Josso (2010b, p. 183):

O trabalho sobre a narrativa de vida se oferece como a passagem de uma toma de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação por meio da mediação de uma reflexão crítica sobre a forma de pensar o seu itinerário experimental e existencial.

Mufasa também ressaltou a possibilidade de reflexividade do método quando afirmou que “poder estar lembrando todos os aspectos que me fizeram estar aqui hoje, desde o ensino fundamental, poder narrar sobre esse tempo foi bem interessante, sabe? Acho que isso foi uma sensação muito boa” (maio, 2021). Compreendemos essa trajetória de vida e, sobretudo, de (auto)reflexão quando o autor, no balanço final, afirmou que foi satisfatório lembrar do passado para tirar algo daquela situação, o que tem relação com o que escreve Josso (2010, p. 65): “Transformar nossa vida socioculturalmente programada em uma obra inédita a construir, guiados por um acréscimo de lucidez, tal é o objetivo central de transformação que o trabalho metodológico “História de vida em formação” oferece”.

Fred trouxe outro ponto ao debate quando afirmou que “as sensações de estar no ateliê foram realmente muito boas, veio na hora certa, a pandemia bagunçou a nossa cabeça, então, essa organização dos pensamentos foi muito interessante” (maio, 2021). Ao lembrar dos processos de repensar as próprias escolhas que a pandemia nos forçou a fazer, o autor trouxe outro elemento relevante do ateliê: o fato de ele acontecer em um momento histórico e social propício para a (auto)reflexão.

Paulistano também considerou relevante a oportunidade que o ateliê proporcionou, afirmando que

eu achei muito instigante, esse processo de avaliação, como eu tinha comentado na hora ali eu sempre volto a ficar me olhando para tentar entender como foi esse passado. Mas, até o momento nunca tinha sido com esse sentido específico de me perguntar por que eu estava fazendo o curso que eu fiz (maio, 2021).

Lutero exercitou a (auto)reflexão, inclusive no momento de responder o balanço final do ateliê, nos dizendo que “talvez tenha coisa que eu possa olhara para aquele momento, olhar para esse passado e dizer: por que isso aconteceu? O que foi aquilo? Foi uma experiência estranha, sabe? Então se teve algo em relação a autoformação foi isso mesmo” (outubro, 2021). E César valorizou bastante os processos de escuta que o ateliê promoveu quando afirmou que

ouvir vocês falar disso são experiências que eu internalizo de vocês estar dentro de mim porque é importante para a minha formação, para o que eu vou fazer no futuro. Então eu acho que é essencial essas

possibilidades, esses momentos que o ateliê acabou proporcionando para a gente (maio, 2021).

Levando em conta as reflexões finais neste momento de balanço e as reflexões do ateliê como um todo, compreendemos que se trata, de fato, de uma oportunidade formativa para os participantes, pois, como escreve Elizeu Clementino de Souza (2006, p. 135),

a escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com a singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento.

Entendemos que o ateliê fornece possibilidades potentes na promoção do que Foucault (2006) chama de *parrhesía*, ou do franco falar, por meio de suas possibilidades de interação e de reflexão sobre si, mediadas por cada sujeito e amparadas por um ambiente de segurança e confiança proporcionado pela metodologia. Afinal, a *parrhesía* tem relação também com o agir sobre o outro que o ateliê proporciona, conforme afirma Foucault (2006, p. 465):

Na *parrhesía*, por certo, trata-se também de agir sobre os outros, não tanto para exigir-lhes algo, para dirigi-los ou incliná-los a fazer uma ou outra coisa. Agindo sobre eles, trata-se fundamentalmente de conseguir que cheguem a constituir por si mesmos e consigo mesmos uma relação de soberania característica do sujeito sábio, do sujeito virtuoso, do sujeito que atingiu toda a felicidade que é possível atingir neste mundo.

No fim, ao buscar compreender os processos de reflexividade dos autores de ambos os ateliês, concordamos com as reflexões de Cunha (2016, p. 102) quando ele escreve que

a análise, o estabelecimento de relações entre as categorias e a interpretação geraram compreensões que versam sobre: - a desnaturalização como condição da construção e reconstrução da experiência, identificadas pela literalidade das explicações, dos

conceitos ou pela sua substancialidade; - o estranhamento de si pela reflexividade na escrita e estranhamento do outro pela leitura dos relatos de outros e pela dinâmica de suas narrativas; - a estranheza ao perceber a diferença, a igualdade e a possibilidade de ser diferente; - a importância de um tema que conduza à reflexão; - as reflexões sobre o preconceito como decorrência do estranhamento e da desnaturalização; - a consciência de si como um sujeito que se constitui em meio às influências (conhecimento/reconhecimento) revelou-se como um elemento de disposição para a aprendizagem, para a reconstrução da experiência; - a percepção da influência familiar corrobora esta interpretação; e, - a percepção de autoconstrução de si individualizada e individualizante resultou em parte em uma não disposição e em parte em uma abertura para outras reflexões e possibilidades de outras percepções de si e do outro.

A julgar pelas últimas palavras de cada autor no momento de fechamento dos ateliês, os estranhamentos de si e do outro na escrita, na narração e na escuta conduziram os participantes a (auto)reflexões. Quiçá essas (auto)reflexões possam produzir novas percepções e consciências de si. E confiamos na potência da metodologia para isso!

Tanto as reflexões empreendidas nesta última etapa do ateliê quanto todas as outras narrações serão novamente revisitadas no quarto capítulo, em que tematizaremos as reflexões dos autores a partir de nossos interesses na pesquisa, quais sejam: os direitos humanos, a formação, a reflexividade, a noção de patrimônio (em) comum e, ainda, alguns outros temas espontâneos trazidos pelos narradores.

## **5 COMPREENSÕES DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: POSSIBILIDADES TEÓRICAS A PARTIR DAS REFLEXÕES SOBRE SUBJETIVIDADE**

Ao participar dos ateliês e, posteriormente, ouvir e ler as narrativas dos contadores, identificamos três conjuntos principais de temáticas que serão compreendidas neste capítulo, respondendo ao nosso interesse de pesquisa. O primeiro conjunto de temas é o da formação para a profissão de professor de História, com destaque para o papel do PIBID nesse processo, a perspectiva de se tornar professor de História em função do interesse nos outros e, ainda, a ligação entre a formação profissional com os sonhos e utopias, que entendemos, aqui, estar relacionada aos direitos humanos. O segundo conjunto de temas, por sua vez, é composto por outras reflexões específicas sobre direitos humanos e a forma como eles aparecem nas narrativas. Enfim, a relevância da escuta e das reflexividades a respeito das próprias vidas e das vidas dos outros participantes compõem o terceiro conjunto, que nos ajuda a pensar a questão do patrimônio cultural e da própria metodologia do ateliê, concluindo nosso argumento.

Do ponto de vista teórico, apoiados em Paul Ricoeur (2010), estamos levando em conta que a narrativa é o que fornece contexto aos conteúdos relatados pelos sujeitos e é pronunciada no tempo verbal do passado. Já o discurso tem relação com o vivido, com a evidência da subjetividade do enunciador e é pronunciado no tempo verbal do presente. Aliás, sobre os tempos verbais, Ricoeur (2010, p. 116) diz que “são, em contrapartida, os tempos que transmitem um sinal do locutor: isto é um comentário [discurso], isto é uma narrativa”. E ele complementa afirmando que “há discurso em toda a narrativa” (RICOEUR, 2010, p. 140). Assim, estamos entendendo o caminho da (auto)biografia como um reconhecimento subjetivo, e é por meio dos discursos capturados nas narrativas que percebemos os processos de construção subjetiva de identificações dos autores. Em nossas compreensões, a partir daqui, aproveitaremos esta diferenciação entre narrativa e discurso por meio dos tempos verbais.

Cumpramos destacar também que, ao compreendermos as construções subjetivas, estamos considerando, com base em Michel Foucault (1996), que os sujeitos desenvolvem seus discursos sobre si tendo sempre um envoltório de efeitos discursivos, tal qual ele afirma: “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de

uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 1996, p. 35). Entendemos, dessa maneira, que aquilo que o autor desenvolve para além dessa polícia discursiva, ou para além dos efeitos discursivos, quando cada sujeito gira sobre si próprio, para usar a metáfora do pião, descrita no primeiro capítulo desta tese, é uma face singular da subjetividade. E é isso que buscamos mapear e compreender neste capítulo.

### **5.1 (Auto)formação e reflexividades nas narrativas (auto)biográficas**

Nesta seção, nossa intenção é perceber como, por meio de narrativas, os participantes do ateliê compreendem sua escolha e formação profissional para o ensino de História, especialmente quando entrecruzam suas experiências como atores no PIBID e suas correlações com os direitos humanos. Entendemos que as escolhas profissionais frequentemente são permeadas por momentos de reflexividade e de cuidado de si (FOUCAULT, 2006), por isso, empreendemos a compreensão destes elementos nas narrativas.

A escolha de uma caminhada formativa para a profissão é um dos momentos de vida que Marie Christine Josso (2010) chama de “momento charneira”, ou seja, um divisor de águas que, em geral, transforma a vida do sujeito. É certo que não é uma escolha que precisa ser definitiva, mas, ainda assim, ela movimenta interesses, necessidades, convicções, sonhos e, por vezes, utopias das pessoas. Os participantes dos ateliês eram todos jovens que saíram da educação básica há poucos anos e traziam consigo as demandas juvenis do tempo presente para as escolhas da futura profissão.

A dinâmica que o ateliê (auto)biográfico propõe instiga os autores a escreverem, narrarem, ouvirem, reescreverem, narrarem e ouvirem novamente, além de escreverem sobre a narrativa do outro. Em nosso caso, esses movimentos geraram múltiplas reflexões a respeito das trajetórias de formação de cada um. Ou, como reflete Jorge Luiz da Cunha (2019, p. 97),

a condução dos exercícios investigativos a partir das histórias de vida, passando pelas práxis das narrativas de vida, narrativas de si, autobiografias e biografias, avançou em função de um período de

redemocratização que caracteriza a história recente que influenciou a transformação de conceitos de pesquisa e de sua associação com a educação através do reconhecimento do papel político educativo da reciprocidade, empatia, sensibilidade e cuidado.

Levando em conta esse reconhecimento do papel da educação como algo próximo à empatia, à sensibilidade e ao cuidado a que se refere Cunha (2019), algumas reflexões empreendidas pelos atores da pesquisa nos fazem compreender que desejar se tornar professor de História tem relação com o outro, ou seja, com a ideia de que é possível contribuir com a sociedade e com as outras pessoas por meio da educação.

Nessa perspectiva, a narrativa de Mufasa, no fim do primeiro encontro, resumiu em algumas palavras o que eles haviam acabado de vivenciar no ateliê. Ao falar sobre a escrita de si, ele afirmou que

tudo isso tem um motivo e esse motivo, ao meu ver, é que um professor exerce o seu ofício para mudar o mundo e a sociedade ao redor dele e acho que quando eu estava no ensino fundamental foi quando eu comecei a gostar da profissão, então, eu acho que o tempo foi passando e cada dia a vontade foi aumentando e eu estou realizando como se fosse um sonho, poder mudar a realidade das pessoas que estão ao meu redor e tentando transformar o mundo da maneira com que professor consegue transformar que é ensinando e transmitindo conhecimentos, e não é uma coisa fácil, pois, ser professor exige muita dedicação e estudo. É isso, ser professor não é fácil e acho que nossa maior missão é conseguir transformar a nossa sociedade e a realidade das pessoas que estão ao nosso redor (abril, 2021).

Quando Mufasa afirma que está “realizando agora como se fosse um sonho”, recorrendo à forma nominal do verbo no gerúndio, compreendemos que se trata de um efeito de discurso em ação que se faz presente no discurso sobre si do autor. É possível notar que a ideia de que a educação tem um potencial político transformador é central para ele. E essa ideia de Mufasa vai ao encontro do que Foucault (2006, p. 240) escreveu sobre Epicteto:

Com efeito, diz Epicteto, a ordem do mundo está de tal sorte organizada que todos e quaisquer seres vivos (animais, homens, pouco importa) buscam, todos eles, seu próprio bem. Ora, a providência, Zeus, o Deus, a racionalidade do mundo etc., fizeram com que cada vez que um destes seres vivos, qualquer que seja, busca

seu próprio bem, ao mesmo tempo e por isto mesmo, sem o querer nem procurar, faz o bem dos outros.

Se é um interesse ou uma necessidade o sujeito atuar como professor para ajudar a transformar realidades, formar-se para tanto pode ser compreendido como um cuidado de si que, ao mesmo tempo, cuida dos outros. O próprio Foucault (2006) reafirma, nas aulas da *Hermenêutica do Sujeito*, que só é possível ocupar-se com os outros após ocupar-se consigo. Mufasa iniciou sua fala implicada com sua reflexão formativa — “faz nós pensar bastante do porquê de estarmos nos tornando professores” (abril, 2021) —, que se desdobra na responsabilidade social de seu trabalho.

No grupo pequeno, no momento posterior à narração, em que os colegas fizeram perguntas, após um questionamento de Hermione sobre ser professor ou pesquisador, Mufasa respondeu que

no começo eu ficava pensando: vai ter alguma outra carreira além de lecionar história, só que depois de um tempo tu começa a ver que, meu, não sei, é como se fosse uma coisa mágica, eu quero muito dar aula, eu quero explicar isso, quero mudar a forma com que a pessoa... que as vezes as pessoas acabam entendendo a história como se ela fosse uma coisa assim, única, que não é o que nós aprendemos realmente. Aprendemos como estudar a história e como aplicar ela, na verdade, e essa aplicação eu acho que todo o professor desenvolve durante o curso e acho que essa transformação que nós queremos fazer nos nossos alunos, eu me vejo a cada dia mais numa sala de aula (abril de 2021).

O autor entende a educação e o ofício de professor de História como uma responsabilidade para com o outro. Em outras palavras, para Mufasa, ser educador é um sonho que alimenta uma utopia de transformação social. Compreendemos as escolhas (auto)refletidas de Mufasa como o que Foucault (2006) chama de cuidados de si, principalmente levando em conta afirmações do participante, como: “Eu não errei porque quando eu começo a fazer história, já logo no começo eu vejo que estou no lugar certo” (abril, 2021); “Eu sou grato por ter começado a fazer história porque ali foi o lugar onde eu me encontrei mesmo assim, sabe? Tive várias amizades bacanas ali no começo de 2019” (abril, 2021); “Foi a melhor coisa que eu fiz: em 2019 começar a estudar de novo. Porque depois que eu voltei a estudar eu comecei a abrir a minha mente para vários outros tipos de pensamentos” (abril, 2021); “O primeiro ano na

Univille foi um ano bem transformador, com bastante mudança, foi um ano bem bom para mim, eu consegui mudar minha cabeça sobre diversos assuntos” (abril, 2021).

Estas falas de Mufasa, junto a todo o contexto em que elas foram proferidas — o compartilhamento de sua satisfação com a escolha —, são bastante reveladoras de uma subjetividade em evidência. Aqui, ele se mostra como sujeito. Mesmo usando frases com características narrativas, trata-se de um passado recente quando ele escolheu fazer o curso de História. É importante perceber que existem dois verbos no tempo presente, “eu começo” e “eu vejo”. Parece um erro, mas não é. Seria porque ele ainda se sente no começo? Os discursos com os quais ele se envolve no curso estariam reverberando nele como uma novidade? A compreensão exata sobre este fato não teremos, mas ele nos provocou reflexões a respeito. Quando nos aproximamos a outros trechos da narrativa, Mufasa se mostra no deslumbramento do começo e ainda vê uma confirmação positiva de sua escolha. Vale ressaltar que um dos pontos que ele considera, neste saldo positivo da entrada na licenciatura, além das mudanças relacionadas a conhecimentos, visão de mundo e perspectiva de futuro, são as amizades que entendemos ter relação com as palavras de Foucault (2006, p. 239):

A amizade é inteiramente da ordem do cuidado de si e que é pelo cuidado de si que se deve ter amigos. Mas a utilidade que obtemos de nossa amizade e conseqüentemente, a utilidade que nossos amigos obtêm da que lhes dedicamos, são um excedente no interior desta busca da amizade para si mesmo. Vemos a localização da relação de reciprocidade (utilidade de nós mesmos para com os outros e dos outros para conosco) no interior do objetivo geral da salvação de si e do cuidado de si.

Após refletir sobre o ensino fundamental, ele abordou suas experiências no ensino médio. Um ponto importante foi a desistência dos estudos no decorrer do ensino médio regular, pois a reflexão sobre si neste período foi um dos motivadores de seu ingresso na licenciatura em História. O autor narrou assim sobre este período:

Eu consigo acabar o ensino básico e vou estudar em outro colégio, o Tuffi Dippe, que não fica tão longe do Max Colin, só que tem uma diferença muito grande nessa parte que eu saio do ensino fundamental e vou para o médio. Acontece uma situação bem chata que eu não consigo terminar o primeiro ano e também eu fico numas de não querer saber de estudar, numa fase onde estudar não é muito... tudo aquilo que eu pensava na oitava série, no nono ano, eu não queria

mais saber no primeiro ano. Começa a entrar um outro pensamento na minha vida e eu acabo desleixando muito nos estudos. Daí acaba que eu paro de estudar no primeiro ano, e fico dois anos sem estudar e termino meu ensino médio no supletivo. Isso é uma coisa que é bem complicada de falar, mas é uma coisa que eu também não fico pensando muito nisso não, porque tudo o que eu não completei no ensino médio eu tento mudar hoje em dia, entende? Tento ver um lado positivo das coisas e não olhar só pelo lado negativo (abril, 2021).

Praticamente toda a passagem é narrada no tempo verbal do presente. Compreendemos que isso significa que este “desvio” de trajetória na (auto)biografia de Mufasa é relevante a ponto de ainda sensibilizá-lo, sobretudo na perspectiva de que não há futuro viável sem continuidade nos estudos. Esse “passado” ainda é muito presente, tanto que ele disse que “eu tento mudar hoje em dia”, ou seja, não está superado de fato. Este, aliás, é um discurso bastante potente em nossa sociedade. Na narrativa para o grupo pequeno, Hermione perguntou o que Mufasa fazia enquanto não estava estudando. O autor refletiu e respondeu assim:

Durante esse período que eu fiquei fora da escola eu pensava que era mais importante trabalho do que estudo, ficava só focado no trabalho e quando eu não estava trabalhando eu ficava simplesmente fazendo nada, acho que isso foi uma das piores coisas assim, porque quando a pessoa fica sem fazer alguma coisa é a pior coisa que tem, pois ela acaba arranjando tempo para fazer coisas que não são boas. Acho que esse foi um dos grandes problemas da minha adolescência, quando também aconteceram várias coisas complicadas, coisas de adolescente. Acho que é isso, eu trabalhava, daí não queria saber de fazer nada durante o dia e só o trabalho mesmo, não pensando na verdade no que viria a ser no futuro. Foi um tempo meio que perdido, mas ainda bem que foi um tempo que não durou tanto. Ele teve uma duração, mas não foi uma coisa que foi prolongada, poderia ser... as vezes a pessoa leva aquilo como ideologia para o resto da vida: vou só trabalhar e nunca mais vou precisar do estudo. Eu felizmente tive esse pensamento de: não, eu preciso me recompor, preciso voltar a estudar porque estudar modifica a vida da pessoa. Foi isso que aconteceu, fiquei esse tempo parado, só que também caiu a ficha logo (abril, 2021).

Compreendemos aqui, novamente, que a (auto)reflexão a respeito do período de “desvio” ainda lhe afeta quando levamos em conta que ele narra que ficar sem fazer nada é ruim na medida em que acaba se ocupando de coisas ruins. Entendemos, no entanto, que o discurso que aponta a educação como saída para a criação de mundos, para a transformação social e para a formação humana tem forte impacto na forma pela qual ele se coloca no mundo. Ficar só trabalhando, repetindo funções em

uma atividade laboral, foi significado como tempo perdido, um desvio. Após narrar sobre essa fase difícil, o autor indicou como chegou ao curso de licenciatura em História. Ao que parece, não há motivos muito específicos além da vontade de voltar a estudar e da influência da professora do ensino fundamental, como ele mesmo afirmou logo na primeira narrativa oral:

Aí no ano de 2019 eu estou pensando já no que eu vou fazer da minha vida e o que eu quero ser. Eu sinto uma necessidade de começar a estudar de novo porque também já não tinha muita coisa pra fazer ali, o ensino médio já tinha sido uma coisa totalmente desastrosa, no ensino fundamental eu tinha tirado boas coisas do ensino fundamental, querendo ou não, tinha saudades daquilo que era estudar mesmo. Foi aí que eu entro na Univille. Eu simplesmente pego e penso: meu, vou me matricular num curso... em qual curso vou me matricular? História é uma coisa da hora, sempre achei da hora, tipo, meu, curti várias bandas das antigas, ficava pensando, meu caramba, pensa estudar tudo isso, pensa saber de onde veio todas essas coisas. Claro, não era um pensamento muito formado ainda, queria fazer alguma coisa e estava ali... Eu quero expressar que não teve um motivo muito específico para eu começar a fazer história, eu simplesmente pensei: vou fazer história e eu sei que eu vou gostar disso, entendeu? Eu não errei porque quando eu começo a fazer história, já logo no começo eu vejo que estou no lugar certo (abril, 2021).

A despeito desta aparente casualidade ao entrar no curso de licenciatura em História, na sequência Mufasa afirmou que ali no curso ele se encontrou, ou seja, ele se sentia perdido, a trajetória que estava levando não era o que esperava para si mesmo, então, o que lhe tocava de fato como sujeito era algo espelhado no que viveu no ensino fundamental. Ainda nesta primeira oportunidade de narração oral, Mufasa nos fez compreender que o curso de História é relevante em sua vida não somente pelo aspecto formativo de modo mais estrito, mas também pela rede de relações que ele promove e, com estas relações, novas formações. Ao que parece, as (auto)reflexões que levaram Mufasa a buscar se tornar professor de História têm relação com o que Foucault (2006, p. 456) chama de arte de si mesmo:

Com efeito, enquanto arte de si mesmo cujo objetivo consiste em levar o indivíduo a estabelecer consigo uma relação adequada e suficiente, *otium* estudioso faz com que o indivíduo não venha a situar o seu próprio eu, sua própria subjetividade no delírio presunçoso de um poder que extrapola suas funções reais. Toda a soberania que ele exerce, situa-a em si mesmo, no interior de si mesmo, ou mais exatamente, em uma relação de si para consigo.

Desenvolver apenas funções de trabalho não estava bom. Ele compreendeu que seria um erro uma vida daquela forma, então, decidiu estudar e se deslumbrou pela possibilidade de saber de onde vêm as reflexões das músicas das bandas que consumia — “curtia várias bandas das antigas, ficava pensando, meu caramba, pensa estudar tudo isso, pensa saber de onde veio todas essas coisas” (abril, 2021). Além disso, foi tomado por um *otium* estudioso que deslocou sua subjetividade de funções reais. Interessante que ele não veio com a ideia formada de se tornar professor, de ter uma função social, de transformar o mundo e as pessoas. Mufasa estava comprometido em não se perder.

Nesta linha de pensamento, as (auto)reflexões e narrativas de César a respeito das motivações para escolher a carreira no ensino de História, na nossa compreensão, têm relação com um sonho de transformação social, uma vontade de trabalhar para e com o outro, somado aos aspectos do que Foucault (2006) denomina “cuidado de si”. Ao ser questionado por Lutero, no momento de diálogo no grupo pequeno, sobre atuar somente na docência na educação básica ou em outras frentes, César confirmou sua vontade de agir socialmente a partir de sua formação no ensino de História quando respondeu que

penso que eu vou seguir um caminho que seja mais próximo da, como eu posso dizer, eu adoro pesquisa, só que eu penso, por exemplo, em uma vaga lá na ONU, algum daqueles programas de trainee, junior para algum país que precise de educadores ou precise de alguma pessoa que seja da área de História, Sociologia para dar aconselhamento. Eu penso que o meu futuro está mais nessa questão de interagir com as pessoas, utilizar esse conhecimento e ter uma ação social mais forte (outubro, 2021).

Paul Ricoeur (2010, p. 132) escreve que não se narra a vida propriamente dita, mas, sim, vive-se a vida. Entendemos que o narrado é uma versão possível do vivido, em geral, pronunciado no tempo pretérito, enquanto aquilo que é vivido de fato, o discurso sobre si, a subjetividade, é pronunciada no presente, como fez César ao afirmar que pensa seu futuro interagindo com pessoas no sentido de usar seus conhecimentos em prol de uma ação social.

No terceiro encontro, ao narrar para o grande grupo, César reafirmou seu interesse em fazer de sua atuação profissional uma ação com significado e função

social e largar a carreira na área da programação quando narrou sobre um jogo virtual que lhe inspirou a realizar transformações na sua própria vida:

Isso me deu um click para eu entender que o meu caminho não é numa tela de computador, não sirvo para isso, é uma relação muito fria, eu gosto de ter contato com as pessoas, eu sempre gostei de ajudar as pessoas, de estar lá junto com elas fazendo alguma coisa, de ação social que volta para a sociedade, que transforma as pessoas e que volta para o coletivo, sempre gostei muito de trabalhar pensando no coletivo (outubro, 2021).

As duas citações acima nos confirmam a ideia de que o autor busca uma atuação profissional para e com o outro. No sentido de ação social, de transformar a sociedade por meio da educação, sobretudo quando diz que professores têm uma atuação social forte e que ser educador é um exercício de cidadania. E também ao se interessar por programas da ONU de atuação social e coletiva e buscar fazer a diferença.

Quando ele afirmou que estava cansado do trabalho individual na programação e da relação fria com a tela do computador, entendemos que se trata de uma manifestação de cuidado de si. Isso porque a primeira possibilidade de carreira do autor estava literalmente lhe adoecendo. Então, após alguns exames de consciência, ele encontrou um caminho que seria bom para si e, conforme coloca Foucault (2016, p. 248), “é cuidando de si que, necessariamente, cuidará dos outros”. Aparentemente, é exatamente isso que está acontecendo: César tem cuidado de si no curso com a intenção de cuidar do outro e da sociedade como um todo em sua futura atuação profissional.

Também é possível aproximar as reflexões e a narrativa do autor com Foucault (2006, p. 248) quando este último escreve que “é no cuidado de si, na relação de si para consigo enquanto relação de esforço em direção a si mesmo, que o imperador fará, não somente seu próprio bem, mas o bem dos outros”. O imperador citado é, em nossa tradução, o sujeito, no caso César, que cuida de si, se encontra enquanto pessoa e pode, assim, cumprir sua desejada função de cuidar do outro.

Ainda nesta linha de reflexão, quando Pite narrou sobre como começou a se interessar pela História como uma possibilidade de carreira profissional, ele compreendeu que a caminhada de formação para a docência é uma escolha política

que tem relação com a necessidade de atuar para a transformação social, como também narraram Mufasa e César. Conforme sua narrativa,

nesse mesmo tempo os meus colegas de turma estavam indo nessa onda de revisionismo, inclusive em algumas horas peitavam a professora em sala, o que era bem ridículo. Por trás chamavam a professora de comunista, não sei o que, tudo por conta dessa onda forte que estava tendo. [...] Meu desejo de ser professor é que eu não queria que outras pessoas acabassem sendo levadas inocentemente, como eu estava sendo antes. Eu estava sendo levado inocentemente, não tinha maldade nenhuma em pensar aquele tipo de coisa. E depois quando clicou para mim eu pensei: putz, acho que outras pessoas estão sendo levadas dessa maneira, eu quero poder ajudar essas pessoas (abril, 2021).

Nestes trechos das narrações de Pite, compreendemos que ele empreendeu (auto)reflexões no sentido de pensar seu futuro profissional como um ato político. Afinal, quando afirma desejar se tornar professor para combater usos desonestos da história, há, em sua escolha, um desejo de transformação social e um interesse no outro. As adesões subjetivas a discursos realizadas por Pite se ligam com as palavras de Michel Foucault (1996, p.44) em “A ordem do discurso”, quando o autor afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Pite compreendeu essa função político-discursiva da educação e pensa em usá-la em sua futura prática profissional. E faz isso a partir de autorreflexão: “Eu estava sendo levado inocentemente, não tinha maldade nenhuma em pensar aquele tipo de coisa” (abril, 2021). Além disso, aposta em um tipo de experiência emancipatória, dizendo que “e depois quando clicou para mim eu pensei: putz, acho que outras pessoas estão sendo levadas dessa maneira, eu quero poder ajudar essas pessoas” (abril, 2021).

Entendemos que há também, em certa medida, o cuidado de si (FOUCAULT, 2006), sobretudo na escolha pelo curso de História da Univille, afinal, após tentativa frustrada em outro curso, Pite insistiu na ideia de se tornar professor, pois era seu desejo profissional maior, conforme narrou:

Eu já tinha começado a cursar História em outra faculdade antes da Univille, eu acabei desistindo para cursar Cinema, só que quando eu fui fazer a matrícula eu falei: não, eu vou ser professor de História, eu posso trabalhar com História e Cinema de alguma maneira, mas eu

vou ser professor de História porque é isso que eu realmente quero (abril, 2021).

Compreendemos que o cuidado de si aparece e se concretiza principalmente na narração do autor sobre a nova tentativa de cursar História. Quando perguntamos se ele percebia diferenças de sua primeira experiência para a atual, respondeu que

eu não estava gostando muito do curso lá. Uma diferença que eu senti bastante aqui na Univille é que mesmo estando no virtual, acabamos sentindo uma relação mais presente dos professores [...] eu acho que tem uma relação maior de “amizade”, uma proximidade maior entre professor e aluno do que na Udesc. Lá eu sentia os professores meio frios em relação a gente (abril, 2021).

Pite disse que abandonou um curso de História para fazer Cinema, mas, na hora de escolher, insistiu em História porque se projeta como professor: “Mas eu vou ser professor de História porque é isso que eu realmente quero” (abril, 2021). Ele utilizou o verbo no futuro para falar sobre o discurso que realmente captura seu desejo. Ao destacar a proximidade entre professor e aluno na atual experiência, nos oferece algumas pistas de compreensão sobre como entende seu processo formativo. A certeza da escolha, mas relacionada a um cuidado de si menos evidente, uma identificação pela amizade. Um fazer-se a si mesmo, não a qualquer custo, mas garantindo cuidados que ele preza.

Entendemos, assim, que estas três narrativas exemplificam a escolha da carreira como um momento charneira (JOSSO, 2010) e um cuidado de si (FOUCAULT, 2006), enquanto também cuida dos outros.

Na escolha pelo curso de História, há um ponto de diálogo entre o relato de Pite a respeito do acolhimento e deslumbramento vivenciado em sua experiência na Univille e a narrativa de Lutero quando descreveu a visita que fez ao Laboratório de História Oral (LHO) da universidade:

Eu até visitei o LHO em 2019. Eu acabei mandando e-mail para a Univille e a Univille mandou o e-mail da professora Ilanil para mim, falou para eu fazer contato com ela. Mandeí um e-mail para a professora Ilanil, daí eu falei sobre visitar e tal, daí ela falou o período em que eles estavam lá para conversar. Eu acabei não indo na data marcada por causa de um outro motivo, mas num período posterior acabei visitando o lugar, acabei visitando o Laboratório de História Oral, e quando eu entrei lá dentro eu me apaixonei! Quando eu vi todo

aquele equipamento, a primeira coisa destacada foi aquela, esqueci o nome, onde ficam guardando as fitas, os documentos, acho que é cessa fogo, alguma coisa para impedir que sejam danificados os documentos, enfim, esqueci o nome. Eu me apaixonei por toda aquela estrutura, aí eu almejei realmente entrar no curso de história da Univille, já estava querendo entrar, isso daí foi um fogo a mais (outubro, 2021).

Na narrativa de Lutero, há uma multiplicidade de discursos relacionados à religiosidade, à sua relação com professores e até à pressão social pela escolha de uma carreira. Além disso, a despeito de sua frustração com a tentativa de cursar Direito, o acolhimento que o curso ofereceu ao proporcionar retornos de contatos e mesmo visitas aos espaços da universidade, somado a um deslumbramento pela estrutura do laboratório, algo que até então não havia aparecido na narrativa de nenhum participante, afetaram o sujeito em sua decisão. Foram diferentes práticas discursivas às quais ele foi se filiando e se tornando efeito delas. Compreendemos que, embora Lutero narre com certa clareza esses múltiplos fatores que o influenciaram na escolha pela formação em História, ele se enuncia com muita autonomia autoral sobre suas escolhas.

Após a entrada no curso, a obstinação em se formar e se preparar para o futuro profissional com a melhor qualidade possível permaneceu, o que ficou claro em suas reflexões finais na segunda narrativa oral:

Acabei entrando no curso e fiquei convicto: eu tenho que aproveitar tudo o que a universidade pode proporcionar. Eu não queria só ir nos horários de curso que é das 7 horas até as 10:30 e pronto, acabou a universidade pra mim. Não, eu queria entrar em projeto de pesquisa, tudo o que a universidade poderia me proporcionar eu entrei, foi exatamente o que eu fiz e estou até agora nisso, sabe? Gostando muito do que eu estou fazendo (outubro, 2021).

Ao entendermos as convicções de Lutero, ligamos sua ideia e intencionalidade às palavras de Foucault (2006, 2006, p. 272), que afirma que “trata-se, para o sujeito, de olhar bem sua própria meta. Trata-se de ter diante dos olhos, do modo mais transparente, a meta para a qual tendemos, com uma espécie de clara consciência dela, do que é necessário fazer para atingi-la e das possibilidades de que dispomos para isto”. Ao que parece, é precisamente o que o autor fez e está fazendo em sua trajetória, examinando a todo o tempo as suas possibilidades e o que dispõe para alcançar suas metas.

Percebemos que o PIBID funciona como um dispositivo de produção de efeitos discursivos que consolidam os interesses dos bolsistas pela licenciatura em História. É possível observar essa relação, por exemplo, nas narrativas de Fred, quando ele revelou que sua vontade de se tornar professor de História teve relação direta com a atuação de pibidianos na escola em que cursava o ensino médio. Ou seja, além de contribuir com o ensino de História, o trabalho desenvolvido por esses bolsistas influenciou Fred em sua escolha profissional, conforme narrou:

E principalmente a questão do PIBID que eu estou fazendo agora porque o pessoal do PIBID na minha escola me cativou a trabalhar com história, eu gostei muito deles, eles conversaram bastante comigo, tiraram dúvidas, as aulas foram as melhores que eu já tive. Então, isso me chamou bastante a atenção e me fez querer seguir este caminho também. Ainda mais que eles relacionavam as aulas que estavam dando, imperialismo e outros assuntos, com o momento da política, isso foi me chamando mais a atenção e me botando nesse caminho. Nesse momento a Física já tinha caído, é legal e tudo, eu gosto, mas nem se compara a História. Então eu fui para a História (abril, 2021).

O único momento da narrativa em que o autor deixou de se pronunciar no tempo pretérito e recorreu ao presente foi quando falou do programa. O PIBID foi um passado recente, como estudante da educação básica afetado por boas práticas docentes, e se tornou o seu presente, interessado em se tornar professor de boas práticas. Aqui, é válido reforçar que, para Ricoeur (2010), o sujeito do enunciado se mostra no discurso, então, por esse fato, os discursos estão nos tempos presente e futuro. Fred quer se mostrar, nessa identidade, professor de História em formação. Reservadas as devidas diferenças teóricas, Foucault (1996) também afirma, nessa direção, que o sujeito ou as subjetividades são efeitos discursivos. E nesta última fala de Fred isso está evidente, capturado pelas práticas discursivas dos pibidianos quando ainda estava na educação básica. Ele age sob o efeito desse discurso e se engaja em uma formação de si como professor de História. É interessante notar que o autor lembrou do PIBID novamente no momento das perguntas ao fim da narrativa, no entanto, a questão era sobre professores que haviam sido marcantes para ele — após citar alguns docentes, Fred lembrou dos pibidianos que estagiaram na sua sala de aula no ensino médio.

Compreendendo a relevância do PIBID na (auto)biografia de Fred, sobretudo no aspecto de escolha pela docência em História, no momento do diálogo no pequeno

grupo, fizemos algumas perguntas a ele relacionadas a isso. Em primeiro lugar, perguntamos se, agora como futuro professor, acreditava que o PIBID fazia falta nos seus processos formativos, caso não existisse. A resposta de Fred foi a seguinte:

Provavelmente, talvez eu acabaria em história em algum momento, mas demoraria mais, eu iria para outros cursos primeiro, talvez até jornalismo, num momento eu cheguei a pensar, mas, assim, aquela questão, além da formação do professor e do estagiário que está ali né, que é muito importante para ele essa formação, mas também para cativar os alunos, eu vi muitos alunos que não gostavam da matéria pensando até “putz, será que eu faço História?” Tudo por conta dos estagiários, porque a gente se identificou com eles. Até porque gera essa identificação, por ser uma idade parecida. Então acho que sim, sem o PIBID eu chegaria nesse caminho de alguma forma, mas eu iria demorar mais. Eu iria para outros lados e quebraria a cara (abril, 2021).

Quer dizer, Fred reafirmou a relevância da atuação dos pibidianos em sua escolha pelo curso de História. Na segunda pergunta que fizemos, ainda aproveitando esta discussão, questionamos se ele acredita que as sensações que têm em suas experiências como pibidiano são parecidas com as sensações que os pibidianos tiveram ao atuar em sua turma. O autor respondeu que

sim. Talvez assim, estou no início e ainda um pouco tímido, não conversando tanto com os alunos. Eles já estavam um tempo com a gente, então já se sentavam e conversavam com a gente, mas eu espero que eu dia eu também consiga conversar bastante com os alunos e possa fazer esse papel, até no PIBID tinha que fazer uma carta explicando por que eu queria entrar e um dos pontos que eu coloquei foi esse: eu quero atuar da mesma maneira que os pibidianos atuaram comigo. De modo a cativá-los para irem para a licenciatura, talvez não necessariamente História, mas ir para a licenciatura (abril, 2021).

Quando Fred afirmou que quer atuar como os pibidianos atuaram com ele, cativando-o para ir para a licenciatura, e que ele deseja fazer o mesmo como um profissional da área, entendemos que há um impacto do discurso desenvolvido sistematicamente por meio de práticas de sala de aula pelos pibidianos que influenciou nas decisões do sujeito, ou seja, tem relação com uma construção de subjetividade docente pela qual o autor decidiu se formar para a docência em História. Compreendemos que quando ele afirma desejar atuar em sala de aula da mesma forma que os pibidianos atuavam quando ele era o estudante, há uma perspectiva de

modelo a ser seguido e, ao mesmo tempo, um ideal de seduzir novos sujeitos para a carreira docente. Esta perspectiva foi novamente ecoada na narração para o grande grupo:

Eu estava na beira do precipício para cair na História veio o PIBID por trás e me empurrou. Teve um pessoal do PIBID no meu ensino médio que me ajudou bastante a querer fazer História, não sei se vocês vão conhecer, a Marina, o Lorenzo e a Yohana. O Lorenzo e a Yohana não me deram aula, mas eles ficavam lá na sala, conversavam bastante, tiravam bastante dúvidas e incentivavam bastante e a Marina deu aulas para a gente e foi muito legal porque eles participavam e eles pegavam as aulas com a professora e relacionavam com o presente, traziam fontes de hoje e isso me pegava, não tinha jeito. Eu já estava caindo ali e daí com essas dinâmicas, com essas questões eu fui caindo cada vez mais na História (abril, 2021).

Entendemos, por meio das (auto)reflexões empreendidas pelo autor nos trechos das narrativas acima, que o PIBID tem ampla relevância nas suas escolhas profissionais, especialmente pensando o programa como um campo de experiências para a docência, isto é, um lugar de formação em que o autor se sente livre para experimentar, por conta da lógica de formação em conjunto que o programa privilegia, na qual estudantes da educação básica, supervisores, professores da universidade e futuros professores trocam experiências e saberes, formando-se mutuamente. O PIBID apareceu em sua narrativa no centro do momento charneira da escolha, e isso é tão significativo para ele que, ao falar do programa, destacou o momento da escolha e não necessariamente o posterior, o processo de formação.

Pite também teceu comentários reflexivos sobre sua formação a partir do PIBID, sobretudo após se identificar com uma fala de Fred no grupo pequeno, em que ambos se consideram tímidos e entendem que essa timidez pode atrapalhar sua atuação profissional. A respeito destas reflexões, o ator afirmou que

hoje eu estou conseguindo me expressar um pouco melhor, o PIBID também está me ajudando um pouco nisso. Eu fiquei bastante nervoso na primeira aula porque falar em público para mim sempre foi um inferno, mas, eu acho que é bastante importante o PIBID por conta disso (abril, 2021).

O ator até demonstrou um “amor à primeira vista” ao participar do programa: “E agora com o PIBID, principalmente, que eu infelizmente pude dar uma aula só, mas

na primeira vez que eu vim dar aula eu já gostei pra caramba, já me apaixonei” (abril, 2021).

César é um autor que teve experiências intensas com o PIBID, seja por realizar atividades muito significativas com as turmas, principalmente em parceria com Hermione, seja porque o programa se mistura com sua história de vida em alguns momentos importantes. O primeiro deles narrado pelo autor diz respeito a um período em que ele estava passando por problemas psicoemocionais devido a um emprego anterior e, mesmo assim, frequentava as aulas do PIBID. Ele lembrou deste momento assim:

Até eu lembro que eu ia às vezes para o PIBID, não sei se tu lembra Felipe que eu estava, como dizem, só a capa da gaita, tinha aula lá que eu não me aguentava, às vezes aquele mal estar que eu passava, ficava com tontura e essas coisas, era justamente por causa desses problemas, porque fica num desgaste enorme, não é só a ansiedade que bate, bate o burnout, bate um monte de coisas junto, chega final do ano em 2019 eu não estava me aguentando em pé. Mas era legal o PIBID, ainda dava aquele frescor de você estar na sala de aula, de ter aquela atenção dos alunos e ver que saiu o trabalho, ver que a aula foi boa, tu ainda saia bem de lá (outubro, 2021).

O autor entende que o programa foi um laboratório — que estamos denominando campo de experiências — que lhe ajudou a ter certeza de que sua escolha foi certa, tanto do ponto de vista profissional quanto em relação ao seu interesse em contribuir com a sociedade. Ele refletiu que

tive a chance já no começo de 2018, acho que foi na metade em que começou o PIBID, por um ano e meio, tive a oportunidade, inclusive fui lá para o Navarro Lins com você Felipe como supervisor e tudo isso só me fez ter ainda mais certeza de que eu estava no caminho certo. Porque esse contato com a sala de aula, estar ali no meio do ambiente escolar, estar participando também de outros eventos na Univille que envolvem a comunidade é a minha chance de ação social, é aquilo que eu preciso fazer para ajudar os outros, para ajudar o mundo, muita coisa que eu não concordo, muitos problemas que tem por aí, problemas de política, problemas de decisões econômicas extremamente erradas que a corda arrebenta do lado mais fraco, então eu vejo que é o meu caminho para eu tentar fazer uma contribuição para a sociedade (outubro, 2021).

Compreendemos que, por se tratar de uma pesquisa cujos participantes são ou foram integrantes do PIBID, o programa aparece nas suas narrativas por vezes

vinculadas a seus ideais político-profissionais de contribuir com o desenvolvimento da sociedade por meio da educação e, em outros momentos, como experiências formativas que lhes motivam a perseverar no curso, como foi o caso das (auto)reflexões de César nos trechos apresentados acima.

O PIBID também apareceu nas narrativas de Mufasa para o pequeno grupo, como uma afirmação de que seus esforços formativos têm um propósito:

Esse ano eu consegui também olhar de uma outra perspectiva do lado do PIBID, quando eu entrei no PIBID eu estava até com um pouco de medo e de receio do que seria, se eu iria conseguir me dar bem. Eu ficava pensando, sei lá, qualquer pensamento de ansiedade ou coisa assim. Quando eu vim para o PIBID para dar as aulas, foi uma coisa totalmente magnífica, foi aí mais uma vez se concretizando, aquela afirmação de que realmente é isso que eu estou fazendo e é para isso que eu estou estudando e é para isso que eu estou me esforçando (abril, 2021).

Nos diálogos no pequeno grupo, Mufasa e Hermione comentaram sobre como as experiências de sala de aula são significativas. Hermione disse que “é bom né? Entrar ali na frente e começar a falar e ver os olhinhos brilhando, a mãozinha levantando... “acho que está dando certo”” (abril, 2021), ao que Mufasa respondeu que “é verdade, é uma emoção, é emocionante mesmo, é uma coisa bem gratificante, eu adoro estar participando do PIBID. É uma coisa assim, é o começo de tudo, eu acho” (abril, 2021). Já na narração para o grande grupo, Mufasa disse entender o PIBID como um forte motivo para permanecer cursando licenciatura em História, afirmando que

eu acho que uma fortificação mais importante agora é o PIBID. Foi algo bem interessante porque eu não imaginava no terceiro ano já estar na sala de aula, e estar ali na sala e dando a aula, tendo aquela experiência que foi uma coisa bem transformadora, acho que isso só solidifica mais esse meu sonho. A timidez, ansiedade, deixa a pessoa meio... será que eu vou ter capacidade de fazer isso? Mas daí quando a gente está ali, batalhando todos os dias, a gente vê que consegue fazer, não tem nenhuma barreira que vai fazer com que a gente pare no meio desse caminho. E eu acho que o PIBID é isso, é uma coisa bem interessante que eu estou gostando de estar participando (abril, 2021).

Nas (auto)reflexões de Hermione, a entrada no programa foi fundamental no sentido de dar certeza de que estava escolhendo a formação profissional certa, sobretudo a partir das experiências com as turmas:

Quando eu entrei no PIBID eu vi que realmente era isso que eu queria fazer, sabe? De estar em sala de aula, de ver as cabecinhas ali pensando, os olhos brilhando, o envolvimento da galera com as tuas aulas. E de como tu tem que inventar muita coisa para ser criativo e fazer com que eles se envolvam com as tuas aulas, e eu acho que foi isso que realmente me fez ter certeza, de que isso é o que eu quero fazer. Foram as experiências com os alunos (abril, 2021).

Neste trecho da narrativa, praticamente todos os verbos aparecem no tempo presente. Estar em sala, ver os estudantes, inventar estratégias, ser criativo, envolver a turma. As experiências com as turmas, enfim, afetaram Hermione no sentido de confirmação de seus interesses, enquanto os discursos escolares a afetaram a tal ponto que sua subjetividade, que se fazia como estudante aplicada, foi invertida para a professora que acolhe e envolve os alunos.

Compreendemos que esta trajetória de (auto)reflexão de Hermione tem relação com as palavras de Foucault (2006, p. 234) sobre sujeito e verdade: “Portanto, não é o sujeito que deve transformar-se. Basta que o sujeito seja o que ele é para ter, pelo conhecimento, um acesso à verdade que lhe é aberto pela sua própria estrutura de sujeito”. Mais uma vez, agora na narração para o grande grupo, Hermione atribuiu às suas experiências no programa a certeza sobre a escolha pela docência em História como futura profissão:

A minha primeira aula do PIBID foi sobre as grandes navegações e eu fiz com a minha melhor amiga e a gente conseguiu fazer uma aula, foi a nossa primeira aula, a gente era inexperiente, mas, estar na frente deles, ver as mãos levantadas e eles olhando com curiosidade pra saber o que aquelas duas malucas estavam falando foi muito massa, eu me lembro muito desse momento e pra mim é muito emocionante porque me confirmou que eu estava no lugar certo, eu não me sentia mais, sei lá, deslocada como antes, me confirmou muito que era isso que eu queria para a minha vida (abril, 2021).

A autora é tomada pelos rituais e dispositivos escolares e constrói a sua identidade como futura professora por meio deles. Um exemplo é o interesse dela pela escola, que existe desde a infância até hoje. Essa preferência diz respeito ao espaço

em si, ao ambiente escolar e a outros elementos relacionados a ele, como o gosto por escolher material escolar. Nas duas narrativas escritas, Hermione salientou que “sempre gostei muito do ambiente escolar, amava (e ainda amo) comprar material escolar” (abril, 2021).

Ao afirmar, tanto nas narrações escritas quanto na narração oral, que ela sempre teve e, no presente, ainda tem gosto pelo ambiente escolar e por outros elementos relacionados à escola, tais como os materiais de papelaria, entendemos que esse gosto é um discurso sobre a escola que a impele a desejar estar nela e vivê-la de forma intensa no futuro enquanto profissional da educação. Conforme escreve Paul Ricoeur (2010, p. 128), “o tempo fictício nunca está completamente cortado do tempo vivido, da memória e da ação”. De fato, o tempo fictício e passado da narrativa de Hermione é atravessado pelo tempo vivido quando ela afirma que até hoje tem esses interesses relacionados à escola. Compreendemos, inclusive, que o nome que ela escolheu para se apresentar aqui expressa muito do que narra, fazendo referência a uma personagem fictícia da literatura Harry Potter, uma estudante brilhante e dedicada que faz os pais e professores se orgulharem, ainda que, a princípio, a mãe não a entenda.

Ela narrou também alguns rituais escolares que podemos entender como práticas discursivas ou dispositivos da escola, como, por exemplo, as competições estudantis. A autora deixou claro, em vários momentos, que gosta muito do ambiente escolar, como quando começou a primeira narrativa afirmando que “eu acho que eu sempre tive um pouco de vontade, talvez não de ser professora, mas de gostar do ambiente escolar” (abril, 2021) e, depois, na segunda narrativa, dizendo que “eu gostava muito de ir para a escola, por mais que eu sempre tivesse dificuldade em fazer amiguinhos, coisa que eu tenho até hoje, eu gostava do ambiente da escola” (abril, 2021). Disse ainda que “eu gostava muito da ideia de educação e falei: vou me enfiar lá e seja o que deus quiser” (abril, 2021), narrou sobre o “DNA, que era o Desafio Nacional Acadêmico. Uma competição muito legal em que a gente ia sábado para a escola e daí ficava o dia inteiro resolvendo questões, era muito divertido porque era em equipes e a gente se reunia com pessoas de todas as turmas” (abril, 2021) e também falou sobre a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB):

No segundo ano eu troquei de turma, daí vieram as maiores influências da minha vida. Por que história? No segundo ano aconteceram duas coisas: a primeira eu participei da Olimpíada Nacional de História do Brasil, e isso foi muito importante para minha formação, o professor Guilherme me convidou para fazer a Olimpíada com outras duas colegas e eu senti que eu gostei muito de fazer. A Olimpíada vinha nesse sentido de você experimentar ser um historiador por um curto período de tempo. E ali eu me senti muito mexida e pensei: parece tão legal, como eu vou deixar uma oportunidade dessas (abril, 2021).

A autora, ao compreender que a escola é um ambiente do qual sempre gostou, onde sempre quis estar e onde participava com gosto de tudo o que podia, como competições e até olimpíadas, onde estava sempre ao lado dos professores e os tinha como amigos, considera que a participação na ONHB foi uma das maiores influências da sua vida, pela qual até contrariou a vontade de sua mãe a respeito de sua formação, ainda que, segundo suas palavras, “ela teve sempre uma importância muito grande na minha vida. A gente é muito ligada mesmo e não é só porque ela é minha mãe” (abril, 2021).

Compreendemos que Hermione vai construindo uma identidade conectada à escola. E quando esteve diante da escolha por uma profissão, a docência foi quase uma consequência natural. Se pensarmos a partir de Kathleen Woodward (2000), de que a identidade é uma construção social, o ateliê, sobretudo com as questões que propomos, tem a capacidade formativa de promover oportunidades de reflexões sobre as construções de identidades profissionais dos participantes. A autora afirma que a redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade e, nesse sentido, ao provocar (auto)reflexões sobre as próprias memórias, os autores têm a chance de refletir sobre seu passado e desenvolver suas identidades docentes.

Entendemos, conforme escreve Woodward (2000), que as identidades não são essencializadas, mas, sim, construídas nas práticas sociais. E a narrativa de Hermione evidenciou essa prática. Ela não se entende fora da identificação pela escola, ela se entende nesse lugar. Nesse processo, o PIBID é um importante campo de experiências e o ateliê é uma importante ferramenta de reflexão a respeito das identidades em construção. Concordamos ainda com Woodward (2000) quando ela afirma que as identidades são negociadas nas práticas sociais e que elas são políticas, ou seja, estão envoltas em relações de poder. Hermione fez questão de falar

da mãe, que, a princípio, não concordou com a escolha pela escola, mas que negociou com ela e a convenceu.

Quando precisou escolher um caminho profissional, a educação e a docência em História se apresentavam como uma possibilidade potente para a autora, e o PIBID foi importante na consolidação desta opção e da construção de sua identidade docente — e dos outros participantes também. No caso de Hermione, inclusive, essa identidade apareceu até no fim da narrativa, quando ela figurou como uma enunciativa que aconselha os novatos:

Aproveitem ao máximo porque o PIBID é maravilhoso. A melhor experiência de ensino e de educação que a gente pode ter é o PIBID. Ele nos transforma muito. Testem o que vocês quiserem, o Felipe é muito parceiro sempre, testem de tudo porque vale a pena (abril, 2021).

Ao acompanhar a trajetória de Hermione no PIBID, tivemos a oportunidade de vivenciar o programa como um campo de experiências. A autora e o seu grupo desenvolveram diversas dinâmicas, exposições, aulas com propostas diferentes, apresentações na universidade, participação na ONHB, levando os estudantes do ensino fundamental para o Laboratório de História Oral, ou seja, proporcionaram a eles múltiplas experiências. Compreendemos que esta perspectiva foi endossada pela própria autora quando ela recomendou, já no primeiro encontro, que “testem o que vocês quiserem, o Felipe é muito parceiro sempre, testem de tudo porque vale a pena” (abril, 2021).

Buscando compreender as narrativas a respeito da formação para a docência de uma forma geral e interligando-as com as dinâmicas do ateliê, concordamos com Cunha (2019, p. 103) quando ele afirma que os sujeitos da pesquisa

se tornam mais autoconscientes a respeito das situações em que estão inseridos, quando fundamentam sua compreensão crítica do fazer educativo, no campo da história, em suas memórias de vida significadas. Isso permite aproximar a educação histórica, como pesquisa ação emancipatória, que coloca os docentes no centro da investigação como atores, como sujeitos cognoscentes ativos, não como produtos da formação estruturada e previsível, mas como agentes políticos.

O que Cunha chama de autoconsciência nós entendemos como o aspecto formativo do ateliê, especialmente a partir da significação das memórias de vida. Ao desenvolver a dinâmica com futuros professores, a intenção foi justamente possibilitar uma pesquisa-formação com potencialidades emancipatórias, principalmente pensando na educação em e para os direitos humanos, valorizando as narrativas e a escuta como patrimônios (em) comum. Entendemos, por fim, o interesse no outro e as perspectivas de concretizações de sonhos e utopias como fortes motivadores da escolha e da permanência na formação para a docência em História, com esta escolha aparecendo em várias narrativas e discursos dos atores da pesquisa como modalidades de cuidado de si (FOUCAULT, 2006).

## **5.2 Sensibilidades aos direitos humanos nas narrativas (auto)biográficas**

Ainda que a expressão “direitos humanos” apareça de forma tímida nas narrativas, entendemos que há correlações entre ela e a escolha pela formação. Como já anunciado anteriormente, vários bolsistas relacionam suas escolhas pela docência em História com o interesse no outro. Nós compreendemos que, em grande medida, esse interesse no outro tem relação com uma noção sensível aos direitos humanos. Cumpre destacar que, como o ateliê foi tematizado em direitos humanos, a ponto de uma das questões de orientação da narrativa ser relacionada a este tema, nas narrações existem menções diretas dos autores sobre o assunto. Vale dizer também que nem todos os narradores conseguiram entender de forma objetiva os seus pontos de contato com os direitos humanos, porém, identificamos nos relatos vestígios de sensibilidades para os direitos humanos em âmbitos diversos. Neste subtítulo, então, nosso objetivo é compreender essas menções.

Estamos entendendo que a metodologia do ateliê é potente em fomentar uma educação histórica em e para os direitos humanos por meio dos processos de reflexividade que ela promove, sobretudo a partir da escuta. Nesse sentido, concordamos com as palavras de Cunha (2016, p. 98) quando ele afirma que

para nutrir e sustentar a relação aqui defendida entre o ensino de história e o campo da pesquisa autobiográfica em educação como dispositivo de formação, reafirma-se a intencionalidade desta experiência e das práticas escolares delas decorrentes em produzir estranhamentos e desnaturalizações como princípios metodológicos gerais e objetivos de uma educação ancorada no conhecimento e na

produção processual de consciência de si e dos contextos sociais de inserção, dos mais particulares aos mais globais, do sujeito à humanidade. Isto é, objetivar a história ensinada na compreensão de si e do outro. Possibilidade de compreender e compreender-se de outro modo, superando aquele que resulta de um ensino de história que se identifica como resultado de uma prática docente ideologicamente proselitista. A possibilidade de “biografar-se de outro modo” (DELORY-MOMBERGER, 2014) resulta na possibilidade de protagonizar novas compreensões de si, do outro e do mundo.

Dos sete narradores, observamos que três narrativas fundamentaram o seu contato com direitos humanos em experiências relacionadas à igreja. Essas experiências, porém, foram antagônicas entre si: 1) um religioso que rompe com a religião a partir da crítica empática aos direitos humanos; 2) um não praticante, mas educado em uma lógica de amorosidade da caridade cristã, que reconhece todos com igualdade e acolhe esse valor para a vida; 3) um ateu que, embora concordasse com a mesma crítica empática aos direitos humanos, foi convencido a se converter com um argumento teológico da igualdade de todos perante Deus.

Fred é o autor do primeiro caso. As discussões de direitos humanos aparecem bastante de forma indireta em sua narrativa, mas a experiência do ateliê possibilitou reflexão sobre essa sutileza. Já na primeira narração ao grupo pequeno, a sua relação com a igreja foi um ponto relevante. A respeito deste tema, ele narrou que

desde pequeno eu fui ligado à igreja, sempre fui amigo do padre e seminaristas, fui até um tempo para o seminário, assim, tipo um tempo experimental e eu gostava bastante mas sempre gostei muito de ciência, de estudar, então eu sempre criticava e questionava e tive sorte de ter seminarista e padre e até o bispo que morreu, ele era bem próximo, consegui ser bem próximo dele, e eles me explicavam bastante, não querendo me converter ou coisa do gênero, eles explicavam bastante filosofia, me ensinaram bastante. Apesar de hoje eu não estar mais ligado à igreja, por diversas questões que eu me desvinculei, ainda assim levo bastante coisa deles, relacionadas a bíblia, ao Império Romano, sempre foram me cativando, eles foram me ensinando (abril, 2021).

O autor afirmou que sempre foi ligado à igreja e a seus personagens, sobretudo entendendo-a como um ambiente de conhecimentos, no qual experimentou o seminário e as explicações do bispo e de seminaristas sobre suas dúvidas e questionamentos, pois ele se coloca como alguém crítico a várias ideias que circundam a instituição de que fazia parte. Quando a narrativa mudou de tempo verbal,

do passado para o presente (RICOEUR, 2010), o autor afirmou que se desvinculou da igreja por vários motivos, sem fornecer detalhes, mas disse que leva muitos aprendizados daquele período. Compreendemos que a vivência no ambiente religioso e seus discursos impactaram Fred e o constituíram enquanto sujeito, mesmo ele não estando mais na igreja e nem verbalizando essa compreensão de si mesmo.

Ainda durante a primeira narrativa, no momento do diálogo, perguntamos se o tempo em que o autor frequentou a igreja tinha relação com o que entendemos por direitos humanos, exemplificando com a teologia da libertação. E ele respondeu que

nessa questão dos direitos humanos não sei se é o meu aspecto, aqui em Joinville e tudo, mas essa teologia da libertação era muito malvista pelo pessoal no geral, era bem criticada e tudo, então, assim, tirando o pessoal que eu me aproximei mais, que eu gostava realmente, no geral, eles eram mais conservadores e contra os direitos humanos (abril, 2022).

Inicialmente, Fred não associou sua relação com a igreja com direitos humanos e até afirmou que grande parte dos fiéis eram conservadores. Perguntamos, então, por que o autor permaneceu no seminário apenas por um período curto, ao que ele respondeu que

desde pequeno eu fui da igreja. Meus pais já não, eu que levei eles. Eu tinha essa vontade, pois via como um professor lá na frente, de certa forma, mas não era para mim. Eu ia mais para estudar, eu acho. Para exercer a questão religiosa não, porque mesmo lá dentro, conforme foi chegando perto do momento de eu ir para o seminário eu já criticava algumas coisas, já não acreditava naquilo. Então assim: acho que eu não teria fé o suficiente para se manter naquilo e depois virar padre, era mais pelo estudo. Também, claro, lá dentro tem os seus problemas, não vamos entrar muito nisso, mas tem os problemas da igreja lá dentro e isso me afastou bastante. Eu fiquei um tempo experimental para ver se era aquilo que eu queria, e lá eu vi que não, não era (abril, 2022).

Compreendemos que a intenção de estudar e o fato de enxergar os discursos religiosos com certa proximidade da atuação docente mantiveram Fred na igreja por um tempo. A questão religiosa em si não mobilizava tanto o autor, que, inclusive, tinha críticas em relação aos problemas internos da igreja que, novamente, ele não detalhou, mas ajudaram a lhe afastar dela. Perguntamos, em seguida, se o estudo da

história havia colaborado com seu entendimento sobre a igreja e seu posterior afastamento. Ele disse que

sim, é, deixa eu ver. Muitas questões... (indecisão). Vou usar um exemplo aqui, tentando não ir muito longe. Por exemplo: é pecado o homossexualismo, próprio bispo que eu conversei bastante, os próprios seminaristas já me explicavam o contrário, me explicavam a questão histórica do texto, de tudo, de que não se tratava de um guia, mas, então eu até entendia essa questão, mas no geral lá dentro a maioria usava aquilo como argumento, usava, no caso, se apropriava do texto como se fosse um guia mesmo, então, assim, talvez se eu olhasse com bons olhos eu ia ficar lá porque eu via que, no geral, quem estava lá em cima entendia do que se tratava, mas eu olhei mais com maus olhos (abril, 2021).

Mesmo não querendo empreender críticas à igreja, ele usou o exemplo da orientação sexual, que é um tema muito frequente nas discussões de direitos humanos. Ou seja, ainda que não exista um entendimento prévio, sua sensibilidade aos direitos humanos se relaciona com seu afastamento, já que, mesmo que o entendimento das pessoas mais próximas a Fred fosse de fazer uma leitura que leva em conta o contexto dos escritos bíblicos, a maioria delas tinha pensamentos diferentes.

Na segunda oportunidade de narrar no ateliê, agora para todo o grupo, o autor também dedicou boa parte de sua narrativa para falar sobre a igreja. Dentre as suas falas, afirmou que

foi bem interessante e apesar de hoje eu já ter me afastado da igreja, não participo mais, por diversos motivos, mesmo assim eu levo bastante essas conversas e momentos que eu tive com eles, os aprendizados. Em contramão aos problemas da igreja que eu vejo hoje, eles pensavam diferente dessa ideia geral, que me fez também sair da igreja. Junto com isso, mas, voltando um pouquinho, eu também tive uma experiência no seminário por um tempo, eu fui só para ver como era, não tinha ideia de entrar, mas vai que... né? Mas não foi para mim, eu pensei: não quero isso, vou sair, essas regras aí eu não vou conseguir seguir (abril, 2021).

Compreendemos que a desinibição em afirmar que haviam ideias com as quais ele não concordava e até criticava está mais evidente nesta segunda narrativa, e que são justamente esses pensamentos que considerava errados por parte das pessoas em geral que frequentavam a instituição que acabaram lhe afastando. O único

momento em que o autor abandonou a narrativa no tempo verbal do passado e discursou no presente (RICOEUR, 2010) foi quando falou de sua curta experiência no seminário e afirmou que não queria isso e que sairia sair porque não conseguiria seguir todas as regras. Ao que parece, mesmo que o autor respeite a instituição, tem críticas a ela e não tem a intenção de seguir o caminho do seminário por conta das regras que são impostas aos participantes — e esta ideia é um discurso que ainda lhe afeta.

Pite é o autor do segundo exemplo em que os direitos humanos aparecem vinculados a experiências religiosas. O autor compreende que a sua primeira inserção nessas discussões, ainda sem usar essa expressão “direitos humanos”, foi em casa, com sua família, sobretudo com a mãe, que lhe ensinou valores cristãos de igualdade. Ele entende a forma como o cristianismo lhe foi apresentado como uma noção primitiva de direitos humanos, partindo da ideia de que deus ama a todas as pessoas da mesma maneira, independentemente de quaisquer distinções. Há, aqui, uma diferença entre a narrativa de Pite e a de Fred, pois o primeiro já entendia que essa sua relação com o discurso religioso era uma inserção aos direitos humanos, conforme ele narrou:

Eu cresci também em uma família cristã e sempre cresci com minha mãe me falando que somos todos iguais, que para deus não existe diferença entre sexo, raça ou cor, então eu sempre cresci com esse tipo de conhecimento. Embora hoje eu não faça mais parte de nenhuma igreja, isso me acompanha por toda a vida. Eu sempre vi todo mundo como igual, claro que temos nossas diferenças biológicas, mas devemos ser tratados todos como iguais (abril, 2021).

O autor deixou claro na narrativa que este conceito — ou discurso religioso — sobre igualdade permanece fazendo parte de suas ideias, afinal, afirmou que essas noções lhe acompanham por toda a vida, recorrendo, no discurso, ao tempo verbal presente (RICOEUR, 2010), mesmo ele não fazendo mais parte de nenhuma igreja. Quer dizer, esses aprendizados do passado seguem lhe sensibilizando e permanecem lhe acompanhando, assim, há um reconhecimento de que esta foi uma escolha discursiva subjetiva que afetou sua decisão.

Ao contrário de Fred, que questiona a igreja a partir de alguma sensibilidade aos direitos humanos, Pite disse que antes ele “era reaçã”, gíria relacionada a “reacionário”, relatando aproximação com uma ala cristã mais conservadora, no

entanto, sua virada foi a favor da defesa dos direitos humanos. Mesmo que as coisas não tenham sido ditas conscientemente e com essas palavras, Pite afirmou que seus valores cristãos e os de sua família são mais próximos ao acolhimento e à dignidade humana.

Aqui cabe uma reflexão a partir de Paul Ricoeur (2010, p. 119) quando ele escreve que “debater sobre o passado significa prolongá-lo no presente”. De fato, quando Pite afirmou que o conceito de igualdade, relacionado aos ensinamentos de sua mãe a respeito do cristianismo, ainda lhe acompanha muito, trata-se de prolongar um debate do passado no presente e, neste caso, torná-lo um discurso de sua subjetividade. Observamos, então, que o discurso religioso faz sentido subjetivamente, mesmo o autor não sendo mais religioso. Ele opera sendo justificado em outras identificações, como a docência, por exemplo.

Vale marcar que a expressão “ideia primitiva de direitos humanos” aparece em múltiplos momentos nas narrativas e textos de Pite. Compreendemos que ele empreendeu esta (auto)reflexão e considera os discursos religiosos promovidos no seio familiar como sua iniciação à discussão de direitos humanos, os quais lhe afetam até hoje, mesmo que a expressão em si raramente apareça de forma positiva nos círculos religiosos. Entendemos ainda que Pite traz uma sensibilidade humana perceptível, reconhece na sua história valores, o que ele chama de “conceitos cristãos”, percebe o mundo a partir de uma equidade de existência e, portanto, nas relações entre estudantes e professores, se identifica mais com uma percepção horizontal de troca. Parece que existe um efeito do discurso de igualdade civil que ecoa silenciosamente em sua subjetividade.

Lutero é o autor do terceiro exemplo sobre a relação entre religião e direitos humanos. Por mais que ele não cite diretamente a expressão direitos humanos, compreendemos outras passagens de suas narrativas em que estas discussões e preocupações estão presentes, principalmente quando ele fala sobre seu processo de evangelização e diz que, antes, era ateu. A respeito deste período, o autor afirmou que

eu era ateu na época. Na verdade, não era nem um ateu do tipo: não acredito e pronto. Eu gostava de atizar, de criar algumas provocações, eu detestava o cristianismo e o islamismo naquela época, detestava

essas duas religiões porque eu via como duas religiões extremamente preconceituosas (abril, 2021).

Acerca do processo de evangelização, em que foi desafiado a mostrar suas dúvidas e descontentamentos em relação à Bíblia, ele narrou que “a gente começou a falar bíblia isso, bíblia aquilo, nem me lembro direito da conversa. Mais ou menos eu disse que a bíblia é racista, é homofóbica e um monte de coisas” (abril, 2021). Em dois momentos distintos, o autor afirmou sua preocupação com os preconceitos que ele percebia em instituições religiosas e na Bíblia. Compreendemos que a sua inquietação em relação a preconceitos — e ele citou nominalmente a homofobia e o racismo — são desassossegos típicos de quem se interessa por direitos humanos, afinal, a luta antirracista e contra a discriminação de orientação sexual são bandeiras de direitos humanos.

Além disso, em pelo menos quatro oportunidades, Lutero citou que passou a gostar de humanidades e de discussões políticas, sendo que em uma delas afirmou que “eu queria entrar na área da educação eu tinha que escolher um dos cursos de humanas que tinha a ver comigo porque humanidades faz mais parte do meu perfil” (abril, 2021). Durante a frase, ele mudou os verbos do tempo pretérito para o tempo presente (RICOEUR, 2010), fazendo-nos entender que o gosto pelas humanidades se trata de um discurso que permanece lhe afetando e que, hoje, é desse lugar que ele se apresenta.

A partir destas três narrativas, em síntese, compreendemos que os autores experimentaram elementos, princípios e discussões sobre direitos humanos ainda que, muitas vezes, não as tenham nomeado como tais — nestes casos, a partir de suas experiências religiosas.

Se nestes casos envolvendo religiosidade as sensibilidades em e para os direitos humanos estão sendo subjetivadas, mas não necessariamente nominadas como direitos humanos, na educação superior essas experiências, sejam em forma de conteúdos curriculares, leituras, discussões dentro e fora de sala de aula ou ativismos político-estudantis, sejam como amizades que se constroem no curso, acabam por ser mais sistematizadas. Elas são lembradas por quatro dos sete narradores, como Paulistano, que, ao narrar no grupo pequeno, entendeu que o seu

envolvimento com as discussões de direitos humanos ficou mais claro a partir do ingresso no curso:

Eu acho que eu consigo pensar essa parte dos direitos humanos desde o momento em que eu entrei na faculdade, porque até então parecia uma coisa distante, a gente escuta, tenta aprender um pouquinho, mas debater, discutir, enxergar ela de uma maneira mais próxima do indivíduo só foi com a faculdade mesmo, então acho que é mais uma coisa que eu devo para a história na Univille (abril, 2021).

Além de reconhecer que o curso de História o ajudou a entender e adentrar nas discussões de direitos humanos, Paulistano também refletiu que sua falta de conhecimento prévio sobre o tema tinha relação com a ausência dele nos seus círculos sociais anteriores:

Aí comecei a fazer o curso, achei bem interessante esse começo. E acho que foi ali mesmo que essa discussão dos direitos humanos apareceu com força. Até então era meio que um vulto, eu conseguia entender, mas não via na prática porque não acontecia muito nos ambientes que eu estava, e aí foi vindo essa discussão, eu também me propus um pouco a conhecer melhor. E aí vendo os debates que se faziam, foi interessante esse processo de conhecimento de algo que eu não tinha muita ideia, ou como o Fred colocou que achava que era de defender bandido, e de levar para casa, essas coisas. O que eu não tinha visto tanto assim na igreja, parando para pensar, ou não com esse formato, direitos humanos que é o que eu consigo colocar hoje, assim, uma coisa bem mais básica ou primitiva, talvez (abril, 2021).

E a narração de Hermione se aproximou muito da fala de Paulistano:

A perspectiva dos direitos humanos entra para mim de uma forma um pouco mais ampla quando eu entrei no Centro de Direitos Humanos da Univille porque a professora Ilanil convidou alguns bolsistas porque ela era membro, e a gente começou essa prática dos direitos humanos dentro da universidade. E eu ficava pensando: parece que é tão fora da nossa realidade? Dentro da universidade a gente encontrou um grupo que está discutindo só sobre isso, promovendo ações e eu participei até esse ano de algumas das reuniões (abril, 2021).

César, por sua vez, atribuiu às suas experiências no curso de História muitos aprendizados relacionados aos direitos humanos, ou seja, havia uma predisposição para o tema afirmada pelo autor, mas ela foi potencializada pelas atuações no curso, como ele mesmo disse:

O curso de História me abriu a mente para muitas coisas: a questão do feminismo que a gente foi tendo contato e aprendendo da luta das mulheres, a questão das ideias políticas, o liberalismo tivemos contato e entendemos como é que funciona, a questão do socialismo que eu tenho grande apreço e tudo mais (outubro, 2021).

Ao compreender as palavras de César, lembramos de uma passagem escrita por Cunha (2016, p. 100) apud Rüsen (2015):

Permanecer humano sempre e acima de tudo só é possível através da preservação da dimensão de humanidade, dada implicitamente com as pretensões de racionalidade do conhecimento histórico (RÜSEN, 2015, p. 270), significado e ressignificado na relação com o sujeito, a sua memória e a sua história.

Ao que parece, César e os outros atores da pesquisa desenvolveram ressignificações de suas próprias (auto)biografias ao refletirem sobre as relações entre sujeito, memória e história. César ainda completou suas ideias sobre direitos humanos dizendo o seguinte:

Experiências de professoras, as tuas experiências que muitas eu já tive contato, falas suas, mesmo de outros professores que estão ali no LHO de História, do Sossai, da Ilanil e tudo mais, o que eles já tiveram, acho que isso tudo contribuiu mesmo para eu entender que existem outras realidades no Brasil além das minhas e que nem todas elas são contempladas com os direitos humanos que eu tenho acesso, que você tem acesso, que muitos tem acesso, mas alguns não tem acesso a nada. Eu acho que não é uma questão de pena, é uma questão de justiça, ser justo. Eu acho que a sociedade igualitária e equitária que tem a igualdade de direitos e a chance de que todos possam buscar um mundo melhor ela é um dever de todos para com todos, ela não pode ser só direito de alguns (outubro, 2021).

Vale também citar a experiência de Mufasa ao narrar, no grupo pequeno, que seu entendimento sobre direitos humanos se deu após o ingresso no curso de História, refletindo que era algo novo, mas que ele sempre se identificou mesmo sem saber:

Em 2019 foi mais tranquilo a faculdade e foi aí que eu começo a ter a noção do que é direitos humanos. Depois que eu entrei na faculdade comecei a estar mais inserido no que é o pensamento sobre direitos humanos, porque na faculdade tem muita gente que fala sobre isso e um trabalho todo dia feito sobre isso. Daí eu começo a me adentrar mais nesse assunto. Foi bem bacana, 2019 foi um ano bem diferente,

uma coisa totalmente nova, como se estivesse surgindo alguma coisa que estava lá no fundo escondida (abril, 2021).

Nesta citação, o autor alternou entre tempos verbais do presente e do passado (RICOEUR, 2010), o que nos faz entender que a ideia de que ele compreendeu sobre direitos humanos somente após entrar na graduação em História é um discurso ao qual é filiado, mas ainda aprendente.

Na segunda narração, inclusive, Mufasa refletiu sobre a importância formativa das socializações para além de sala de aula e que a educação em e para os direitos humanos é inerente à estada na formação para a docência em História, na medida em que entende que a questão dos direitos humanos é um caminho a ser trilhado dia a dia, ou seja, um processo de construção de conhecimentos e consciência:

Esses assuntos dos direitos humanos eu comecei a ter mais noção deles quando eu entrei na faculdade, porque até então eu não tinha muita essa noção do que é direitos humanos e sobre esse assunto no geral, acho que depois que eu entrei na Univille eu comecei a ter bastante conversa com pessoal diferente e com o pensamento mais aberto sobre isso também, eu acho que daí o pensamento vai se construindo e vai se modificando assim. O primeiro ano na Univille foi um ano bem transformador, com bastante mudança, foi um ano bem bom para mim, eu consegui mudar minha cabeça sobre diversos assuntos que eu tinha... na questão dos direitos humanos e também, eu acho que esse é um caminho que vai sendo construído a cada dia, de ensino e de querer mudar as coisas ao seu redor (abril, 2021).

De forma geral, quando os autores narraram sobre questões sensíveis aos direitos humanos, mudaram o tempo verbal para o presente e acabaram por nos fornecer pistas de que esse tipo de educação está fazendo corpo no presente, em sua formação na atualidade. Se existe um trabalho mais sistematizado sobre direitos humanos e educação em e para os direitos humanos no ensino superior, as experiências narradas de nossos autores mostram que o mesmo não acontece com tanta frequência na educação básica. E esta tese argumenta justamente a favor da potencialização de experiências de educação em e para os direitos humanos na formação de professores de História e na educação básica, sobretudo por enxergar o potencial emancipatório destas discussões. O próprio Mufasa é um dos autores que se mostrou bastante tributário destas ideias ao narrar que

o assunto dos direitos humanos é muito interessante, porque na escola nós vamos encontrar várias pessoas com diversos tipos de problemas, e acho interessante a gente se atentar para os mínimos detalhes, e tentar compreender o que acontece em cada família. Se atentar, às vezes, uma palavra, uma ajuda que tu dá para uma pessoa acaba mudando o dia dela, as vezes as pessoas estão precisando só de uma atenção e acho que o professor, muitas vezes, consegue fazer esse lado também (abril, 2021).

Esta perspectiva de mudança e transformação da vida dos estudantes tem plena relação com direitos humanos. Mufasa mesmo reconhece a relação na medida em que ele a exemplifica com o fato de encontrarmos públicos diversos na escola, com problemas e questões diferenciadas, e dizer que, para ele, o professor tem papel importante, ajudando, conversando e dando atenção para os estudantes. Trata-se de um olhar sensível muito alinhado com uma educação em e para os direitos humanos. Cumpre ressaltar também que o autor utilizou o tempo verbal do presente e do futuro neste trecho da narrativa, afirmando que os direitos humanos são interessantes e entendendo que encontrará diferentes realidades às quais deverá se atentar e tentar compreender para agir. É, assim, um discurso que, de fato, sensibiliza o sujeito para uma atração em e para os direitos humanos no ensino de História. Houve ainda outros momentos em que o autor recorreu a estas ideias, quando afirmou, por exemplo, que “esse é um caminho que vai sendo construído a cada dia, de ensino e de querer mudar as coisas ao seu redor. Eu acho que é para isso que nós estamos estudando também, para ser professor e conseguir mudar o mínimo que seja na sociedade” (abril, 2021).

O autor entende a profissão docente quase como uma missão de mudança social por parte dos educadores ao escrever, já no primeiro texto, que “ser professor é transformar e moldar ideias, é transformar o mundo com o poder do ensino” (abril, 2021). Nesta mesma escrita, Mufasa associou a função social do professor com direitos humanos, mesmo não entendendo dessa forma em um primeiro momento:

Na minha opinião os professores fazem um trabalho social muito importante, e muitas vezes com uma discussão em sala ou algum exemplo, consegue transformar a vida de alguns alunos. Não que isso tenha relação direta com os direitos humanos, mas com certeza é um papel fundamental na sociedade em que vivemos (abril, 2021).

O autor apresenta um entendimento perspicaz para a educação em e para os direitos humanos quando percebe que se trata de uma educação para a

transformação do sujeito e da sociedade e de uma ação e atuação processual. Ele continuou a narrativa acima afirmando que “é para isso que nós estamos estudando também, para ser professor e conseguir mudar o mínimo que seja na sociedade. Agentes transformadores como eles falam” (abril, 2021) e, em seguida, que “não é só pra aprender História e aprender coisas antigas, mas ela tem uma mudança no teu caráter e na tua concepção sobre a vida mesmo, e acho que isso é uma das coisas mais importantes que eu consigo notar todos os dias” (abril, 2021). Compreendemos, com isso, que Mufasa dispõe de entendimentos arrojados sobre direitos humanos e considera-os um ideal de prática docente, ainda que, antes do ingresso no curso, tais entendimentos não fossem associados diretamente ao tema.

Assim como Mufasa, César entende os direitos humanos como um potencial prático, de atuação político-educacional no sentido de buscar transformar a sociedade, especialmente por afirmar que “professor de história tem uma atuação social muito forte, ser professor, ser educador é de suma importância” (outubro, 2021). Seu interesse, após algumas frustrações na primeira carreira, é desempenhar uma atividade que tenha uma função social, conforme ele narrou:

E nessa perspectiva social de pensar nessa questão de fazer algo que tenha impacto na sociedade eu me encontrei ali. Na verdade, eu sempre tive muito essa questão de querer ajudar os outros, de querer ter disponibilidade e ser solícito, e o fato de eu estar lá no computador, eu não exercia isso. É um serviço que é eu e a máquina. Não tem relações humanas mais aprofundadas. O que se cria ali é amizade de empresa, mas amizade de empresa ainda tem um escopo limitado de quanto pode chegar lá dentro porque tem questão de hierarquia e outras coisas. Eu percebi que eu precisava seguir um caminho que me desse contato com as pessoas, que me desse essa chance de criar essas relações e de que eu pudesse deixar alguma coisa assim de útil, de positivo para as outras pessoas (outubro, 2021).

Ao afirmar, no tempo verbal do presente (RICOEUR, 2010), que o professor de História tem uma atuação social forte, estamos entendendo que este discurso, de fato, afeta o autor a ponto de ser um dos motivos pelos quais ele escolheu a carreira. Além disso, na citação em destaque, reafirmou que deseja atuar com algo que impacte a sociedade e seja positivo para as pessoas, reforçando o entendimento de que essa intenção faz parte de sua subjetividade, inclusive recorrendo ao advérbio “sempre” em sua argumentação. O autor também falou diretamente sobre direitos humanos:

Bem nesse sentido como tu falou de Direitos Humanos, é de, por exemplo, eu não aceitar que alguns tenham direito a moradia e outros não tenham. Ou de aceitar que alguns tenham direito a educação e outros não tenham. Eu inclusive já estou pensando qual é o meu caminho futuro para seguir nisso, eu sei que eu vou desempenhar um pouco a minha função de professor, mas eu também vou olhar outras oportunidades que eu possa ter de ação social, pra eu me envolver mais nisso no futuro, pra eu realmente exercer mais aquilo que eu acho que é não somente um gosto, mas também o meu dever de contribuir com o todo e não ficar só pensando na minha carreira, no que é bom pra mim eu quero realmente fazer algo que impacte as pessoas (outubro, 2021).

Novamente, ele abordou temas sensíveis aos direitos humanos, especialmente levando em conta os aspectos socioeconômicos da discussão, que dizem respeito a acesso a direitos como moradia e educação. Ao refletir sobre isso, o autor entende que é seu dever se envolver em algo que contribua com uma sociedade mais igualitária. Mais uma vez, ele recorreu ao tempo verbal do presente (RICOEUR, 2010) para se referir a este “dever”, ou seja, pelo nosso entendimento, o discurso lhe afeta a ponto de entender como uma espécie de obrigação agir para transformar essa realidade em sua futura atuação profissional.

Além de César e Mufasa, que entendem a atuação docente como um recurso potente de educação em e para os direitos humanos, cabe citar aqui também as experiências de Fred e Pite, que vivenciaram na educação básica situações que desafiavam ideias progressistas em relação ao mundo, sobretudo a partir das brigas políticas de meados da década passada e da popularização dos revisionismos históricos. A respeito destes temas, Fred narrou que

mais recentemente, no período das brigas políticas de 2016, 2017 e 2018 eu estava no ensino médio e já pensando em ser professor, aquilo tudo me pegou de jeito, me deu uma energia que eu fiquei assim: tudo eu queria estudar mais, para debater mais nas aulas de História e Sociologia e foi indo assim, então isso também me chamou bastante para a História (abril, 2021).

É importante considerar que esse período de agitações políticas no contexto brasileiro teve amplas relações com o que entendemos por direitos humanos. Foi um período de discussão a respeito do Estado democrático de direito, como também de episódios relacionados a racismo, misoginia e até apologia à tortura e a golpe de Estado de determinados sujeitos políticos. Então, compreendemos que, apesar da

noção de direitos humanos ainda não aparecer de forma nominal, há um interesse em debater as temáticas relacionadas à humanidade, à dignidade e aos direitos durante as aulas do ensino médio. O autor, aliás, compreendeu desta forma na primeira narrativa oral, quando afirmou que

essa questão dos direitos humanos se encaixa bem no momento de turbulência política. Porque foi muito usado de revisionismos históricos e anacronismos para legitimar e justificar preconceitos e outras ideias contra os direitos humanos, as outras pessoas, as minorias e isso me deixava maluco, nas aulas de Sociologia principalmente, briguei várias vezes com alguns alunos. Estudar mais para ter argumento, o que falar, para entender aquilo mesmo, ir mais a fundo, aprendi muito. Claro, quando somos menores temos outras ideias. Mais ou menos no nono ano eu era bem reaçã, tinha ideias equivocadas, e com isso, estudando, fui bastante coisa, e entendendo que mesmo não é a minha realidade, é a de outro. Então, acho que os direitos humanos entram nessa questão está turbulências políticas e a História me ajudou bastante a buscar defender eles, me deu vontade de defender os direitos humanos (abril, 2022).

O contexto político, que, como já afirmamos, perpassou por muitas discussões relacionadas a direitos humanos neste período, as aulas com debates relacionados a questões humanas, as experiências no seminário e, posteriormente, as aulas do PIBID foram discursos que impeliram Fred a escolher pela carreira em História. Porém, entendemos que eles também ajudaram a construir uma subjetividade sensível aos direitos humanos, conforme o próprio autor concluiu:

Essa questão dos direitos humanos também veio nessa época, porque tanto na igreja o que eu via de negativo, quanto depois nessa turbulência política era essa questão de ir contra os direitos humanos. Direitos humanos é para defender bandido, e essas coisas, e os preconceitos, contra a vida, e também os revisionismos históricos que eles faziam para legitimar discursos. Eu estava muito revoltado já, estava caindo muito naquilo, a docência já era uma opção, então eu não tive outra ideia, a hora em que acabou o ensino médio eu já estava fazendo o vestibular porque eu queria entrar (abril, 2022).

Pite estuda na mesma turma de Fred e fez o ensino médio no mesmo período que ele, por isso, outra semelhança entre suas narrativas é a marca das discussões sobre o contexto político pós-golpe de 2016 e os revisionismos históricos propagados nos últimos anos nas redes sociais. Pite exemplificou com o problema do racismo e liga essa discussão com a temática dos direitos humanos:

Ali pelo segundo ano, mais ou menos, começou uma onda bastante grande no Facebook de revisionismos. O revisionismo é importante nesse quesito porque eu fiquei pensando: se eu aprendo uma coisa na escola, por que estes caras estão falando outra coisa no Facebook? Eu não entendia ainda que isso estava sendo manipulado para servir a um ideal político, a ideologias, para mim eram só uns caras que não sabiam o que estavam falando. [...] Eu acho que eu quero ser professor porque eu não quero que os meus alunos caiam nesse tipo de papo. Eu também quero acabar não sendo influenciado, eu quero estudar para saber e não ser influenciado por esse tipo de gente (abril, 2021).

Os discursos sobre revisionismos históricos, que foram muito propagados a partir de 2016, foram potentes na narrativa de Pite, a ponto de ele desejar se tornar professor para ensinar sobre isso e evitar que outras pessoas sejam enganadas. Esta foi a parte da narrativa em que usou o tempo verbal do presente (RICOEUR, 2010), ou seja, é um discurso que afeta a subjetividade do autor. Notadamente, os revisionismos no Brasil têm o papel de relativizar momentos da história, tais como a ditadura civil-militar e os séculos de escravidão africana. Em síntese, temas em que a questão dos direitos humanos é fortemente debatida. Sendo assim, se posicionar contra os revisionismos é se colocar a favor dos direitos humanos. Compreendemos, então, que um dos principais motivadores de Pite para se tornar professor é a defesa dos direitos humanos por meio do ensino de História, conforme ele narrou: “Nessas horas em que o pessoal justificava racismo, homofobia por revisionismo histórico eu falava: não, cara, isso está totalmente errado. E foi o que meu deu um gás para ser professor de História” (abril, 2021).

Ao responder uma questão feita por nós sobre enxergar o descontentamento com os revisionismos com alguma relação com o que entendemos por direitos humanos, ele respondeu que

eu comecei a perceber melhor, me identificar mais com o pensamento um pouco mais à esquerda, o que eu realmente acho, não é o que eu pensava antes, mas é que todo mundo é igual, que todo mundo pode ser quem quiser ser para ser feliz, não é para sofrer preconceito por isso, então acho que tem bastante relação. Mas em termos dessa vontade de ser professor eles (os direitos humanos) me aproximaram mais disso (abril, 2021).

O discurso no presente a respeito de igualdade endossa a ideia de que o autor tem interesse em se tornar professor por conta de uma sensibilidade com os direitos

humanos, que, aqui, são traduzidos por combate a discursos preconceituosos produzidos por revisionismos históricos.

Entendemos que o contexto político e, sobretudo, as postagens com teor de revisionismo histórico nas redes sociais e em canais de vídeos sensibilizaram o autor a estudar mais e a desejar se tornar professor justamente em uma perspectiva de ensinar história para desmistificar seus usos desonestos, ou seja, a favor dos direitos de todas as pessoas à verdade, que é também um direito humano. Este último ponto, inclusive, foi discursado no tempo verbal do presente na citação acima (RICOEUR, 2010), quer dizer, é um fator sensibilizador potente de Pite para se colocar no mundo, e para construir uma subjetividade sensível aos direitos humanos, principalmente como ferramenta do ensino de História. Nossa hipótese é que o próprio uso da palavra revisionismo, nos dois casos, tanto nas narrativas de Fred quanto nas de Pite, é uma pista de que são leituras de um passado recente a partir da formação em História em curso, uma memória revisitada e retrospectivamente refletida. E a educação básica é pensada por estes autores e por nós a partir de uma função social de transformação e emancipação e, por isso mesmo, como um meio potente de educação em e para os direitos humanos.

A respeito da educação como função social, César também propôs reflexões relevantes a partir de uma experiência vivida no PIBID:

Era inverno e eu olhei para o lado e vi uma menina, sei lá, sexta série, quinta série talvez, ela revirando aqueles casacos, ela olhou para mim e falou: eu estou procurando um casaco porque o meu irmãozinho sente muito frio no inverno e ele não tem. Aquilo me rachou ao meio quando ela falou, sabe? Foi uma coisa que é difícil tu não dizer que quer fazer alguma coisa para ajudar, sabe? Como eu sempre tento ser solícito eu tenho que ter a ideia de que nem tudo eu vou poder resolver. E nem tudo o canal sou eu dentro da escola. Existem outros canais lá dentro. Fazer as coisas dentro do ritmo da escola. Tentar não levar para fora de casa e ficar pensando: eu poderia ter ajudado, o que eu poderia ter feito? Acho que isso vai ser a minha maior dificuldade. Em questão de sala de aula eu penso que mesmo que tu tenha trinta anos vai ter alguma coisa que pode servir de surpresa para ti. Nisso eu fico mais tranquilo. Mas eu sempre penso muito nessa questão de alunos que às vezes estão com depressão, alunos que estão passando por dificuldades, de pensar se eu vou reparar ou não, se eu vou perceber isso, se eu vou poder ajudar, acho que isso é uma questão que sempre me persegue bastante (outubro, 2021).

Destacamos a sensibilidade vivenciada pelo autor no fato em si, que já demonstra uma predisposição em se importar com os direitos das pessoas, uma vez que a primeira dificuldade que ele lembrou após a pergunta foi justamente uma questão sensível aos direitos humanos, que é a falta de acesso econômico de uma parcela da população para necessidades básicas, como se proteger do frio — em outros termos, uma questão de classe social. Além disso, em dois momentos, o autor recorreu novamente ao advérbio “sempre” em seu discurso, nos fazendo compreender que se trata de uma noção que lhe é própria. Cumpre destacar também que estes momentos da narrativa em que ele recorreu ao tempo verbal do presente endossam nosso entendimento se levarmos em conta as diferenças entre narrativa e discurso a partir de Paul Ricoeur (2010). Cabe lembrar ainda que, conforme Christine Delory-Momberger (2014, p. 338), “o discurso sobre si não tem existência preestabelecida, mas se constitui no presente de uma relação singular”. A relação singular, neste caso, é proporcionada justamente pelo ateliê.

Quanto à discussão sobre classe social, é válido citar também a experiência de Hermione ao narrar sobre sua mudança de escola na transição do ensino fundamental para o ensino médio, quando ela mudou de uma escola pública de seu bairro para uma escola particular em outro bairro porque conquistou uma bolsa de estudos. A autora se referiu assim a este momento de sua vida:

Foi um ano de adaptação, eu sofri bastante, porque eram pessoas muito diferentes do que eu estava acostumada, era um poder aquisitivo muito diferente. Isso é meio assustador porque o tratamento com os professores e com os outros colegas, por causa desse poder aquisitivo às vezes atrapalhava. E daí eu acabei me dando melhor com os professores do colégio do que com os próprios colegas. Professores de história, de biologia de geografia, todos eles eram muito acolhedores e eles tiveram um papel muito grande na minha formação (outubro, 2021).

Entendemos que os direitos humanos aparecem aqui de duas formas. Em primeiro lugar, relacionados a uma questão de classe social. A autora estranhou o poder aquisitivo das famílias de seus novos colegas de escola e, principalmente, o comportamento de alguns destes colegas em relação aos professores por conta dessa diferença financeira, inclusive quando ela afirmou que esse tipo de comportamento é assustador — este foi o único momento do trecho em questão que o tempo verbal mudou de pretérito para presente (RICOEUR, 2010). Sendo assim, é possível

interpretar que um dos motivos da aproximação de Hermione com os professores seja também uma questão de classe e que este discurso permanece lhe impactando. Quando Paulistano perguntou a ela sobre a experiência de choque de realidade na mudança de escola, a autora reafirmou estas questões:

Eu estudava numa escola que era perto de casa, e todo mundo perto de casa tinha um padrão mais ou menos parecido, algumas pessoas passavam necessidade, mas quando a gente estava dentro de sala de aula a gente não via tanto, porque todo mundo era tratado igual, não tinha, assim... e daí como eu entrei com quinze anos no ensino médio, eu já tinha quinze no primeiro ano, foi bem chocante, porque em alguns momentos parecia que alguns alunos tratavam os professores como se fossem empregados, sabe? Tipo, estou pagando seu salário e você me deve isso (abril, 2021).

Sob outro ponto de vista, enxergamos aproximações com direitos humanos no acolhimento que os professores ofertaram para Hermione na nova escola, afinal, possivelmente eles perceberam certa vulnerabilidade na autora e agiram no sentido de acolhê-la como ser humano que merece respeito e escuta como qualquer outro, tanto que ela afirmou, na segunda narração, que “nesse primeiro ano o que me fez não desistir de estar dentro desse colégio foram os professores” (abril, 2021). As experiências de Hermione e César, que articulam uma atuação docente preocupada e que se importa com o outro, sobretudo o outro que é vulnerável, nestes casos específicos, em função da classe social, fazem parte de uma educação em e para os direitos humanos.

Compreendemos, por fim, que, de maneira geral, há sensibilidades em relação aos direitos humanos nas narrações e discursos dos atores de pesquisa, ainda que elas não apareçam de forma direta e objetiva e que, muitas vezes, nem os próprios autores entendam suas condutas como relacionadas ao que entendemos por direitos humanos. Os direitos humanos aparecem a partir de vínculos religiosos dos participantes, de episódios de indignação social e política, de aprendizados a partir da família, de experiências de classe social e de acolhimento, de ligações com a futura profissão na educação, de ativismos enquanto professores e, ainda, com o curso de História sendo um promotor destes direitos. Apreendemos, então, que são múltiplas as experiências, contatos e formações com o tema e esperamos que o ateliê tenha colaborado com a reflexão e a (auto)formação dos participantes em e para os direitos humanos.

Em nosso entendimento teórico, o humano não é uma característica puramente biológica, trata-se de uma condição (ARENDDT, 2007), um discurso para o qual os sujeitos precisam ser educados, afinal, nós não nascemos humanos, mas aprendemos a ser no decorrer da vida, sobretudo nos momentos de formação. Concordando com Laval e Dardot (2017), quando definem o comum como uma prática, estendemos aqui a análise de que o humano é um empreendimento educativo: há que se investir em educação em e para os direitos humanos para que as ações de humanidade se corporifiquem, pois elas não são biológicas.

As narrativas evidenciam que os direitos humanos são uma construção, um aprendizado, ou seja, que os autores não nasceram sabendo ser humanos. Muito menos eles souberam narrar com precisão onde apreenderam esses valores de forma sistematizada antes da formação em História. O ateliê instigou a refletir sobre o assunto e as memórias foram sendo construídas. As ações educativas foram sendo corporificadas e subjetivadas — nos valores da família, na igreja e ou na escola —, mas sem intenções claras nos direitos humanos e sem reflexividade. Aprendizados a partir da igreja, como no caso de Fred, da religião da família, como aconteceu com Pite, ou de envolvimento com discussões políticas, como aconteceu com ambos. Entendimentos sobre direitos humanos partindo de disparidades de classe social experienciada, como foi com Hermione, aprendizagens na própria universidade, como no caso de Mufasa, que até então pouco conhecia sobre o assunto, preocupações com demandas de minorias, manifestadas por Lutero, entendimentos de que os direitos humanos são fundamentais para uma vida digna e que isso pode ser alcançado por meio da educação, como afirmaram César e Mufasa, e experiências de acolhimento que encontramos em Pite, César e Hermione, que nos fazem entender que a humanidade é uma construção e os direitos humanos são aprendidos nas mais diversas experiências, por vezes, inclusive, sem saber que se tratam deles.

Uma formação de professores voltada para os direitos humanos, tal qual buscamos experienciar no ateliê e em diversas práticas do PIBID, é a evidência da tentativa de construção de uma memória coletiva ou, melhor dizendo, de uma memória forte (CANDAUI, 2011), que almejamos que ajude a fortalecer uma educação em e para os direitos humanos. O mesmo autor diz que a memória é a própria cognição e, nesse sentido, o ateliê visa a desenvolver cognições para os direitos humanos.

Se Huyssen (s.d.) afirma que a memória é tão inalienável quanto os próprios direitos humanos, utilizá-la em uma metodologia para promover os direitos humanos é uma forma de aproveitar a memória comunicativa (ASSMAN, 2021) para garantir um enquadramento de memória (POLLAK, 1989) em comunidades afetivas ou em comunidades de pensamento (CANDAUI, 2011) que nos tragam noções de dignidade humana por meio da educação.

Entendemos, com isso, que, assim como os patrimônios (em) comum se produzem nas práticas das comunidades, a educação em e para os direitos humanos também se faz na prática, afinal, necessitamos garantir os direitos humanos todos os dias, tanto por meio de lutas sociais e políticas quanto por meio da educação. Nesse sentido, ativar memórias a respeito de dignidades humanas é o caminho em que apostamos para isso, seja pelo direito à palavra, que Beatriz Sarlo (2007) nos lembra, seja pelo conhecimento que é comunicado na interação cotidiana (ASSMANN, 2021), colaborando até mesmo para evitar que os direitos humanos percam a sua base histórica (Huyssen, s.d.), ainda que a compreensão da base histórica dos direitos humanos sirva para colocar uma determinada forma de pensá-los sob rasura. Enfim, é produzir memórias sobre a condição humana e sobre os direitos humanos.

### **5.3 Escuta, reflexividade e patrimônio (em) comum nas narrativas (auto)biográficas**

Neste subtítulo, buscamos entender como os processos de escuta no ateliê nos ajudam a pensá-los como um patrimônio (em) comum. De maneira geral, a escuta perpassa por todas as etapas de construção das narrativas no ateliê. Estamos levando em conta, para esta reflexão, a ideia de que a escuta pode ser pensada como um patrimônio (em) comum, argumentando a sua relevância nos processos do ateliê (auto)biográfico, que, por sua vez, constitui-se como uma ferramenta de formação em e para os direitos humanos no âmbito do ensino de História. Ao realizar estas interlocuções, entendemos, como Jorge Luiz da Cunha (2019, p. 100), que

educação histórica e narrativas autobiográficas se associam como ciência histórica na vida cultural de uma época. Têm o papel estratégico de incorporar uma forma de humanismo como práxis de construção da unidade a partir da consciência e reconhecimento da diversidade humana para criar as bases estratégicas de combate a desumanidade naturalizada nos tempos modernos.

Trata-se de um pressuposto metodológico que, inclusive, é o que nos entusiasma na pesquisa-formação de maneira geral e no ateliê (auto)biográfico em específico: a potencialidade (auto)formativa. Nas palavras de Marie-Christine Josso (2010, p. 33),

a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida diz respeito, em primeiro lugar, à nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Isso significa que a formação é coletiva na medida em que um necessita do outro para que o ateliê funcione, afinal, sem o outro não há escuta, mas é também individual ao passo que depende da disponibilidade (auto)formativa de cada sujeito, pois a metodologia permite e proporciona formação em que o sujeito possa se produzir como projeto de si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 346), porém, não a impõe. As possibilidades se dão pelo fato de a metodologia unir momentos individuais e coletivos e ações de escrita, narração, escuta e diálogo. Essa característica do ateliê se mostra como desafio também para o pesquisador, que, assim como os participantes, também está em formação. Conforme afirma Josso (2010, p. 197),

a alternância de atividades individuais e em grupo parece-me ser uma garantia desse duplo enfoque necessário tanto ao trabalho biográfico como a qualquer outra atividade de cooperação. Essa alternância exige igualmente do pesquisador-formador uma capacidade de atenção bifocal simultaneamente sobre as pessoas em formação e sobre o grupo.

Em todas as fases de narração do ateliê existem momentos de diálogo que têm como temática central a história de vida que acabou de ser narrada, sendo assim, há o pressuposto da escuta para que exista a conversa. Estamos entendendo que a escuta também é algo ensinado, que vai além da faculdade humana de audição. De modo a não tornar exaustiva essa transcrição, já que existem muitos momentos significativos de escuta no ateliê, recorreremos a alguns exemplos para demonstrar como essas escutas funcionam na metodologia.

A escuta é um pressuposto metodológico do ateliê (auto)biográfico, no entanto, consideramos que ela se evidencia em alguns momentos específicos. Um deles é o

momento das perguntas após as narrações, já que os ouvintes necessitam de uma postura atenta, ativa e generosa que pode proporcionar reflexividades aos narradores. Separamos alguns exemplos em que esse movimento aconteceu em nossos ateliês. Iniciamos por um questionamento destinado por nós a Pite na sua segunda narração:

Eu tenho duas questões... uma que tu usou em um determinado momento, acho que na outra vez tu não tinha falado com essas palavras, tu disse: que legal, estou feliz aqui na Udesc porque eu vou seguir o meu sonho, aí eu queria que tu falasse um pouquinho sobre isso, é de fato um sonho? E se daí, pensando nisso de sonho, a tua experiência em sala de aula se aproximou daquilo que tu imaginava? Foi diferente? A pandemia, tu acha que ela alterou demais o que tu pensava como um sonho de ser professor? Numa segunda questão, a própria pandemia na tua formação, no teu processo, porque tu teve uma experiência lá sem pandemia e uma aqui agora com a pandemia (abril, 2021).

Ao questionarmos Pite sobre sua narrativa, o centro da questão estava na palavra “sonho”, utilizada pelo autor. Para elaborar essas questões, houve uma escuta atenta, na medida em que nos atentamos às palavras exatas operacionalizadas pelo narrador e, ao mesmo tempo, em que houve um esforço de reflexão sobre a palavra sonho e a narrativa, associando-a às experiências recentes que o autor havia desenvolvido como bolsista do PIBID. É bastante provável que ele também tenha desenvolvido (auto)reflexões ao produzir sua resposta, que foi a seguinte:

Quanto ao sonho, foi um sonho rápido, assim, né? Nunca tinha pensado em ser professor, daí no segundo ano eu comecei a pensar e logo já se tornou o meu sonho. Eu não sei se isso é possível, mas para mim foi. Claro que com a pandemia teve alguma diferença sim, porque não tem tanta proximidade, ver a expressão dos alunos, principalmente, enquanto tu está falando, tu não sabe se eles estão entediados, se estão rindo, se não estão gostando, então isso foi bem difícil, mas eu acho que se aproximou, mesmo assim, se aproximou do que eu esperava, principalmente ali quando teve uma menina que levantou a mão e fez uma pergunta, que ela me chamou de professor, na hora me deu um... eu pensei: putz, professor, cara! (risos). Olha a oportunidade que eu estou tendo aqui. Então eu acho que professor, talvez o meu gosto de querer ser professor seja por isso, porque professor carrega uma responsabilidade muito grande (abril, 2021).

Após a primeira narrativa de Pite, em que ele afirmou que já havia iniciado o curso de História em outra instituição, questionamos qual era essa instituição e por que ele havia desistido. Ele respondeu que era a UDESC e que não havia se adaptado

à cidade e ao curso. Na segunda narrativa, o autor inseriu estas informações em seu relato sem a necessidade de uma nova pergunta. Isso indica alguma escuta e reflexão sobre a questão e sobre a relevância da informação para o entendimento da história de vida dele.

Fred e Hermione também protagonizaram momentos em que as perguntas do ateliê evidenciaram a centralidade da escuta e as possibilidades de (auto)reflexões. Os autores haviam participado da primeira narração em grupos distintos e, após a segunda narração de Fred, atenta ao que foi dito, Hermione fez um questionamento sobre o apoio familiar na decisão do autor: “Tu falou que comentou com a tua mãe sobre esses dias. Tu teve apoio da família quando decidiu fazer História?” (abril, 2021). A pergunta teve ampla relação com a (auto)biografia da autora, já que sua mãe também não desejava, inicialmente, que ela cursasse História. Além disso, possibilitou reflexões por parte de Fred, que respondeu:

Teve bastante dificuldade. Minha avó e meu avô, eu sou bem próximo deles, eles me apoiaram bastante, eles ficaram emocionados, disseram que isso era lindo, mas meu pai e minha mãe não. Minha mãe sempre depositou tudo o que ela queria fazer em mim, então teve essa dificuldade, ela queria que eu fosse advogado, estudar Direito, em certos momentos até ela ficava realmente triste, que ela chegava e falava: não vai ser o advogado que eu queria, mas vai ser um professorzinho. Eu ficava: pô, professorzinho não, né? Então no início ela ficava bem chateada, ficava com raiva, mas eu deixava quieto, nunca fui de brigar na hora e falava: depois você vai ver, vai querer vir atrás e dizer: não, eu ajudei. Mas, depois que eu entrei e comecei a estudar, ela viu alguns trabalhos meus, ela mudou, pediu desculpa, é isso vou te apoiar, ajudar, acho que bateu o coração (risos) (abril, 2021).

Após a resposta, Hermione disse: “Me reconheci aí também” (abril, 2021). Essa reflexão sobre si a partir da narrativa do outro é uma possibilidade que a escuta ativa, atenta e generosa proporciona. Além de escutar e participar da narrativa do outro com comentários e interrogações que, em geral, tem o poder de provocar reflexividades no narrador, a escuta também é poderosa no ateliê no sentido de provocar reflexividades em quem está ouvindo uma narrativa, a ponto de incorporar aspectos da narrativa do outro em sua própria história de vida.

Na narrativa de Mufasa, também encontramos exemplos de como a escuta traduzida em perguntas é um ponto alto do ateliê. Na narração para todo o grupo,

depois de ouvirmos a história de vida de Mufasa, que estávamos ouvindo pela primeira vez, pois não tínhamos participado do grupo pequeno em que ele narrou na primeira oportunidade, questionamos:

Tu falou de professora, de experiências escolares, e não falou de família, aí de repente tu falou: minha família está pensando um pouco diferente sobre mim depois que eu entrei na faculdade, se tu puder, se achar que não quer responder não tem problema, queria que tu falasse um pouquinho qual a relação da tua família, das tuas vivências familiares, com essa tua decisão de se tornar professor, de ir pra Univille, para o curso de História (abril, 2021).

Houve novamente um esforço de atenção à narrativa, inclusive “categorizando” alguns dos temas que Mufasa abordou durante sua fala e uma curiosidade reflexiva a respeito da narrativa que possibilitou também uma (auto)reflexão do autor. A sua resposta foi:

Minha mãe sempre falou que era para mim estudar, e coisas assim, só que a minha família queria que eu fizesse algum curso mais na área de exatas, só que eu nunca fui bom em matemática, eu pensei que não era para eu fazer curso de exatas porque eu vou me dar mal. Também eu nunca me interessei. Essa influência da minha mãe para estudar foi uma coisa que pode ser que no subconsciente tenha transformado alguma coisa também porque ela sempre deu essa importância toda para o estudo e talvez foi uma coisa que eu negligenciei em boa parte da minha vida. [...] Estudar é bom e eu acho que estou fazendo a coisa certa em estar fazendo esse curso. E eu gosto, não é uma coisa assim que eu faço porque eu tenho que fazer, é uma coisa que eu gosto mesmo, sabe? Eu acho que isso que foi importante, e acho que é isso que, querendo ou não a minha mãe, sempre intrigada, ela pensou de certo que eu não iria querer seguir essa carreira de estudar. E eu comecei a fazer e não parei mais, pretendo terminar. Não penso em parar, penso em continuar cada vez mais (abril, 2021).

Outra forma pela qual a escuta opera na metodologia ocorre nas ocasiões em que os ouvintes produzem identificações e reflexividades que, muitas vezes, resultam em revisões de sua própria narrativa. Foi o caso de Pite, por exemplo, que desenvolveu reflexividades ao escutar as narrativas dos colegas, nos ajudando a entender na prática algumas premissas da metodologia de pesquisa-formação. Na primeira narrativa oral, ele se comparou a Fred ao falar sobre timidez:

Também tive algumas dificuldades, quando o Fred falou da timidez eu também me identifiquei bastante porque eu era bastante tímido no ensino médio, tanto que eu passei uns dois anos e meio sem ter nenhum amigo na sala, eu não falava com ninguém, tinha uma timidez bem forte. Algumas horas eu até falava assim: acho melhor não ser professor, porque eu sou meio tímido, não vou conseguir falar com o pessoal, só que a vontade de ensinar acabou superando isso. Hoje eu estou conseguindo me expressar um pouco melhor, o PIBID também está me ajudando um pouco nisso. Eu fiquei bastante nervoso na primeira aula porque falar em público para mim sempre foi um inferno, mas, eu acho que é bastante importante o PIBID por conta disso (abril, 2021).

Nas narrações para o grupo pequeno, Fred perguntou, durante esta primeira narrativa, se Pite tinha outras ideias em relação à profissão. Pite afirmou que, inicialmente, tinha interesse pela Biologia, depois pela Arqueologia e mais tarde pelo Cinema. É interessante notar que esta questão fez com que o autor narrasse voluntariamente sobre estas informações na segunda narrativa oral, ou seja, a pergunta gerou reflexividades que ampliaram a narração no segundo momento. A resposta foi esta:

Eu passei a infância inteira querendo ser biólogo, porque gostava bastante de animais. Mas quando chegou no final do ensino fundamental eu comecei a me interessar por arqueologia. Daí eu botei na cabeça que queria ser arqueólogo. Então tem um pouco a ver com a História, mas é um pouco mais puxado para a área da Biologia. Essa ideia me seguiu até o segundo ano do ensino médio. E daí depois que eu comecei a me interessar por História eu também comecei a me interessar por Cinema (abril, 2021).

Isso demonstra que a reflexividade funciona também no sentido de incorporar elementos na narrativa após responder uma questão dos ouvintes. A primeira escrita e a primeira narrativa oral de Pite foram, como era de se esperar, mais objetivas e sucintas, mas ele foi um dos atores que mais aproveitou questões realizadas durante o momento de diálogo na primeira narrativa para complementar a segunda.

Este processo ocorreu também com Fred. Compreendemos que há um ponto de reflexividade quando, ao ouvir sobre o interesse pela ciência que Fred tinha na infância, na primeira narrativa, perguntamos se ele já pensava na História como uma ciência. Ele respondeu que “eu via como ciência também. Tinha os livros antigões dos meus avós que eu brincava de estudar o ser humano. Então, na minha cabeça era quase a mesma coisa, estudar o corpo ou o que o ser humano fazia” (abril, 2021). E,

na segunda escrita, ele inseriu esta reflexão ao relatar que “apesar de pouco conhecimento, já relacionava a história como uma ciência pois meus avós possuíam diversas enciclopédias antigas que eu adorava olhar, e isso continuou na escola” (abril, 2021). Esta inserção voluntária de uma narrativa que, inicialmente, foi a resposta de uma questão, em seguida se tornou parte da escrita e, a nosso ver, envolve reflexões sobre a sua própria história e é uma evidência da importância da escuta.

Logo no início da sua segunda narrativa, para todo o grupo, ao falar de sua infância, Fred recorreu a uma questão realizada na primeira narrativa para desenvolver seu argumento:

Até foi uma pergunta do professor na primeira vez em que narramos, se eu já relacionava história como ciência. Eu não tinha pensado nisso, mas eu já relacionava. Talvez por causa dos livros que tinha lá, os livros da parte de história, eu já tinha essa ideia, mas era algo muito inicial, muito brincadeira (abril, 2021).

Ao afirmar que não tinha pensado nisso e que, na segunda oportunidade de narrar, valeu-se de seus pensamentos provocados por uma questão realizada por nós, entendemos que a reflexividade foi possível por meio da escuta que gerou o diálogo. O autor também recorreu a uma narração de Pite na primeira oportunidade, quando explicou sobre o período de seu ensino médio — “depois eu fui para o ensino médio, mais para a frente, teve essas questões de turbulência política, que até o Pite falou também um pouco” (abril, 2021) —, demonstrando que a escuta da narração de um colega também lhe possibilitou reflexões a ponto de equiparar sua narrativa à dele.

O autor também refletiu, com a narrativa de Pite, sobre os revisionismos e o uso desonesto da ciência histórica, inserindo algumas das reflexões promovidas pelo colega no pequeno grupo em sua segunda escrita, incluindo reflexões sobre direitos humanos ao relatar que

era o que eu gostava de ler e estudar, era o que eu via mais possibilidades e abrangência nos conteúdos que eu me interessava, além de que me via na necessidade de defender e ensinar a História para que a população não caísse mais em discursos que iam contra os Direitos Humanos baseados em um uso errôneo da história (maio, 2021).

Fred também realizou comparações de narrativas quando desenvolveu uma questão após a nossa narração. Ele comparou a sua situação em relação ao exército com a que narramos:

A parte que tu falou do exército, eu também tive essa questão. O sargento aqui de Joinville é diácono na minha igreja. Daí no dia da apresentação ele chegou e perguntou: quer servir? Não! Por quê? Quero estudar... Ah, então se senta lá. Daí eu já me livre (abril, 2021).

Estes exemplos de Fred evidenciam potencialidades de aprendizagem por meio da escuta que o ateliê permite e estimula e, ao refletir a respeito destas possibilidades, lembramos das palavras de Foucault (2006, p. 402) quando ele afirma que

a escuta será o primeiro momento deste procedimento pelo qual a verdade ouvida, a verdade escutada e recolhida como se deve, irá de algum modo entranhar-se no sujeito, incrustar-se nele e começar 'a tomar-se suus (a tomar-se sua) e a constituir assim a matriz do *êthos*. A passagem da *alétheia* ao *êthos* (do discurso verdadeiro ao que será regra fundamental de conduta) começa seguramente com a escuta.

Um autor que valorizou bastante a escuta nas dinâmicas do ateliê foi César. Ele também incorporou trechos das narrativas de outros autores em sua (auto)biografia após processos de escuta atentos, ativos e generosos. Aconteceu, por exemplo, ao explicar sobre a sua infância e seus interesses iniciais em carreiras profissionais, em específico a vontade de se tornar desenvolvedor de jogos, em que ele afirmou que

a rua em que eu moro não tem crianças, elas sempre foram pessoas de 60, 70 anos de idade, então praticamente o meu convívio era em casa ou com as crianças da escola, mas aqui na rua não tinha brincadeira nem nada, então, daí era o videogame. E do videogame eu sempre gostei muito, como o Lutero já tinha falado, de desenvolver os jogos. Eu pensei em fazer o Bacharelado em Ciências da Computação por causa de um diretor japonês famoso (abril, 2021).

No ateliê remoto, as reflexões sobre a narrativa do outro e a possibilidade de proporcionar (auto)reflexões ao narrador também aconteceram. Na primeira narrativa de Lutero, por exemplo, César perguntou: “Tu falou que gostaria de ser pesquisador,

tu já tem alguma ideia, mais ou menos de qual linha de pesquisa tu gostaria de atuar? O que mais você quer seguir de caminho na pesquisa?” (abril, 2021).

César refletiu sobre as trajetórias de vida e a forma como narramos, considerou aspectos da narração de Lutero e lhe possibilitou a reflexão ao perguntar sobre linhas de pesquisa em que o autor gostaria de atuar. O exercício da escuta atenta, ativa e generosa foi, inclusive, ressaltado por César como um dos pontos altos do ateliê no balanço final da dinâmica, quando ele afirmou que

eu gosto de ouvir os outros, se tiver que dar um conselho, dou um conselho, mas falar de mim eu prefiro ficar assim, passar mais despercebido, eu me sinto mais confortável. [...] O sentimento de participar do ateliê no começo eu não sabia. Eu não sabia, na verdade é uma incógnita. A gente fica assim pensando como é que vai ser a experiência de narrar, mas eu vou dizer que é bastante positivo porque é muito bom poder ouvir outras histórias de vida, outras experiências, você acaba absorvendo isso para si e acaba tendo contato com aquilo que eu falei, outras realidades, outras formas de ver o mundo, outras formas de interagir com o mundo. E eu sempre gostei muito de ouvir, então, para mim participar do ateliê e ter a chance de ouvir os outros é bastante especial (abril, 2021).

O autor disse que sempre gostou de ouvir e que, por isso, a participação no ateliê foi especial. Ao que parece, foi especial pela possibilidade de aprender com os outros participantes, uma vez que ele se colocou como um bom ouvinte. A respeito desta reflexão, levamos em conta as palavras de Foucault (2006, p. 404) quando ele afirma que

o ouvir é o único de todos os sentidos pelo qual se pode aprender a virtude. Não se aprende a virtude pelo olhar. Ela é aprendida e só pode ser aprendida pelo ouvido porquanto a virtude não pode ser dissociada do *lógos*, isto é, da linguagem racional, da linguagem efetivamente presente, formulada, articulada, verbalmente articulada em sons e racionalmente articulada pela razão. Este *lógos* só pode penetrar pelo ouvido e graças ao sentido da audição. O único acesso da alma ao *lógos* é, pois, o ouvido.

No âmbito da pesquisa, estamos entendendo as múltiplas formas de escuta, e os narradores apresentaram uma que não havia sido pensada previamente na metodologia: o acolhimento. Em nosso entendimento, há narrativas em que os autores manifestam acolhimento como uma forma de escuta. Não é necessariamente uma escuta unicamente verbal, mas de compreensão de outras necessidades dos sujeitos,

ou seja, formas de amparar vulnerabilidades do ser humano que necessita de algum tipo de apoio. Por isso, nos debruçamos também sobre as ocasiões em que os autores demandaram acolhimentos em suas narrativas.

Na perspectiva de pensar as múltiplas formas de acolhimento como uma modalidade de escuta, quer dizer, de atenção a vulnerabilidades dos sujeitos, há o exemplo de Hermione. Ela participou ativamente do ateliê, dialogando com os colegas e realizando as narrações solicitadas, no entanto, nos interessa aqui pensar também sua narrativa de acolhimento. Ao mudar de escola, na transição do ensino fundamental para o ensino médio, a autora mudou também de uma escola pública para uma instituição particular. Dentre as adaptações pelas quais precisou passar, além da estrutura física e material que a escola particular dispunha, chamou sua atenção a forma como os colegas de turma tratavam os professores:

Foi um ano de adaptação, eu sofri bastante, porque eram pessoas muito diferentes do que eu estava acostumada, era um poder aquisitivo muito diferente. Isso é meio assustador porque o tratamento com os professores e com os outros colegas, por causa desse poder aquisitivo às vezes atrapalhava. E daí eu acabei me dando melhor com os professores do colégio do que com os próprios colegas. Professores de História, de Biologia de Geografia, todos eles eram muito acolhedores e eles tiveram um papel muito grande na minha formação (abril, 2021).

Além do interesse da autora pelo ambiente escolar e por outros elementos relacionados à escola, que já citamos, aqui há outro ponto que a constitui enquanto sujeito: a boa relação com os professores. Na citação acima, a relação se deu em forma de acolhimento. Em um momento em que ela estranhou o fato de que os estudantes não eram mais como na antiga escola, onde, nas palavras dela, todos tinham “um padrão mais ou menos parecido, algumas pessoas passavam necessidade, mas quando a gente estava dentro de sala de aula a gente não via tanto, porque todo mundo era tratado igual” (abril, 2021), e visivelmente “por causa desse poder aquisitivo às vezes atrapalhava” (abril, 2021), na condição de desigualdade, ela se abrigou entre os professores e se identificou com eles. Vale ressaltar que, em ambos os casos, o acolhimento se deu por parte de professores. A continuidade desta narração foi bastante reveladora nesse sentido:

Foi no primeiro ano que eu tive a vontade de perguntar para o professor de História como era o curso de História e eu lembro até hoje que ele ficou abaixadinho na frente da minha carteira contando e tal como era, e acho que ali eu tive um estalo, acho que é uma carreira que eu posso pensar (abril, 2021).

Sua narrativa conta detalhes de um tipo de acolhimento que a autora descreve corporalmente: “Ele ficou abaixadinho na frente da minha carteira” (abril, 2021). Esse enunciado não tem despropósito, esse professor estava no mesmo nível dos seus olhos, ou abaixo, e se curvou para se tornar um igual. Foram detalhes que lhe informaram sobre um tipo de professora que ela desejou ser. É importante ressaltar o valor que as palavras e estratégias didáticas dos professores que a acolheram quando chegou na escola nova tiveram. Afinal, foi muito a partir dos afetos e das práticas discursivas deles que ela tomou a decisão sobre sua formação profissional.

Hermione reconheceu que os professores foram acolhedores, que em um determinado momento de seu ensino médio tinha mais aproximação com eles do que com os próprios colegas de turma e que esses docentes foram muito importantes em sua formação, inclusive afirmando que “nesse primeiro ano o que me fez não desistir de estar dentro desse colégio foram os professores” (abril, 2021). Esta última afirmação foi endossada pela autora quando narrou sobre seus momentos charneira para escolher o curso de História, os quais ela classifica como as maiores influências de sua vida:

No segundo ano eu troquei de turma, daí vieram as maiores influências da minha vida. Por que História? No segundo ano aconteceram duas coisas: a primeira eu participei da Olimpíada Nacional de História do Brasil, e isso foi muito importante para minha formação, o professor Guilherme me convidou para fazer a Olimpíada com outras duas colegas e eu senti que eu gostei muito de fazer. A Olimpíada vinha nesse sentido de você experimentar ser um historiador por um curto período de tempo. E ali eu me senti muito mexida e pensei: parece tão legal, como eu vou deixar uma oportunidade dessas. E no segundo ano também, o Samuca (professor de filosofia) passou um vídeo na sala de aula do professor Clóvis de Barros Filho, ele é bem famosinho. E daí esse professor estava em uma entrevista para o Jô, bem polêmica, depois eu fui olhar o resto da entrevista e fiquei “meu deus”. Mas o pedaço que ele passou era sobre como o Clóvis tinha decidido ser professor. Que ele foi fazer uma apresentação em sala de aula e se sentiu muito poderoso de estar ali na frente falando para outras pessoas, eu saí da sala e lembro que eu olhei para o Samuca e falei: meu, esse vídeo mexeu comigo (abril, 2021).

Nas dificuldades de adaptação, inclusive pela classe social, algo que ela também revelou nesta narrativa foi que “eu não acreditei porque eu subestimava a minha inteligência, será que eu fui capaz?” (abril, 2021). Estes foram dois discursos que afetavam de alguma forma sua subjetividade e a fizeram se acolher nos professores. Compreendemos que a autora carregava uma certeza de que os professores a acolheriam. Mais uma vez, se valeu das figuras dos professores para afirmar o quanto eles foram cruciais em sua trajetória escolar, até mesmo para além dos conhecimentos escolares. Este é um ponto em que ela tocou também em um comentário que fizemos no momento de diálogo. Percebemos que, nas fotos mostradas, Hermione sempre aparece ao lado dos professores. E ela comentou que

eu acho que eu sempre estou do lado dos professores mesmo. (...) porque acho que eu sempre fui muito influenciada e achava que era uma profissão muito bonita e eu sempre tive um pouco mais de... não sei se é maturidade, eu sei que eu não me dava bem com os meus colegas em si, eu me dava bem mais com os adultos, não sei se é da minha criação, que eu sou filha única então eu sempre tive muito contato com os adultos, então eu me dava bem com os professores. Hoje, boa parte dos meus amigos são professores também, tanto que já eram na época e agora, a gente como colega de sala, é sempre essa relação com os professores mesmo (abril, 2021).

Ao que parece, a autora sempre fez questão de estar próxima aos professores. E essa influência e a beleza que ela enxerga na profissão, além das experiências positivas como aluna, acabaram sendo consequências desses interesses subjetivos. Ainda, ao apresentar as fotografias que levou, ela falou com muito carinho de quatro professores que foram fundamentais em suas escolhas:

Essa [foto] aqui de cima foi o meu último dia na escola, era um sábado, foi na véspera do meu vestibular eu deixei o maior prazo para me despedir dos quatro [professores] porque eu gostava muito deles e eles tiveram uma importância muito grande para a minha formação como professora, como ser humano mesmo, eu acho que eles foram os primeiros a trazer as discussões de direitos humanos tão claramente para a minha formação (abril, 2021).

Compreendemos que as maiores influências da vida de Hermione para escolher a sua futura carreira profissional são, basicamente, professores. Os mesmos que ela havia dito que foram acolhedores e importantes em sua formação, ou seja, o acolhimento e a escuta às demandas da autora foram relevantes a ponto de

sensibilizá-la para a carreira de professora. Associamos isso com as reflexões de Foucault (2006, p. 492) quando ele diz que “não pode haver ensinamento da verdade sem que aquele que diz a verdade dê o exemplo desta verdade”. Na nossa compreensão, Hermione aprendeu uma verdade sobre a boniteza da carreira na educação por meio dos diversos exemplos que os professores marcantes de sua trajetória escolar lhe proporcionaram. E esses aprendizados, esses discursos sobre a educação experimentados pelos exemplos de seus professores, lhe impeliram a esta carreira.

Vale destacar que, durante a narração, ela se emocionou ao narrar a respeito de sua trajetória de formação. E outros participantes também se emocionaram, demonstrando que a metodologia é potente em revisitar as trajetórias de vida a ponto de gerar emoções e reações diversas. Isso exige dos pesquisadores-formadores uma sensibilidade para lidar com eventuais situações emocionais dos voluntários, sobretudo no sentido de acolhimento e, nessa perspectiva, a dinâmica presencial é mais efetiva, mesmo, em nosso caso, não havendo a possibilidade de aproximação para, por exemplo, oferecer um abraço na ocasião do ateliê por conta das orientações de distanciamento físico provocadas pela pandemia. Novamente destacamos o que Pollak (1989) nominou de “comunidade afetiva”. Essas emoções que circulam o compartilhamento de memórias produzem no grupo um afeto no sentido de produção de vínculos, o que nos faz refletir como pesquisadores na potência da memória como experiência empática e formativa para os direitos humanos.

Compreendemos que vários bolsistas manifestaram a necessidade de acolhimento durante suas narrativas, e este também foi o caso de Pite, principalmente quando questionamos sobre as diferenças entre a sua primeira experiência no curso de História e a segunda, sobre a qual ele afirmou que os professores são mais presentes e próximos, parecendo até amigos.

No momento de diálogo, inclusive, Hermione endossou as palavras de Pite quando afirmou que “eu acho que o curso de História da Univille tem muito esse caráter de envolver o aluno” (abril, 2021). Levando em conta que Pite considera que a sua primeira experiência não foi boa e um dos motivos para isso foi que ele sentia os professores frios em relação aos discentes, compreendemos que encontrar acolhimento e proximidade na relação entre professores e estudantes é, também, uma

forma de escuta, afinal, o autor teve seus anseios em relação ao que ele considera o ideal de um curso superior atendidos e, de certa forma, ouvidos.

Também é possível compreender narrativas de acolhimento nos relatos de Fred. Narrativas estas que estamos entendendo como outras formas de escuta, ou seja, de atendimento às necessidades específicas de cada narrador. No caso de Fred, percebemos esta modalidade de escuta sobretudo a partir dos pibidianos que atuaram em sua turma no ensino médio, conforme o ator relatou:

A questão do PIBID que eu estou fazendo agora porque o pessoal do PIBID na minha escola me cativou a trabalhar com História, eu gostei muito deles, eles conversaram bastante comigo, tiraram dúvidas, as aulas foram as melhores que eu já tive. Então, isso me chamou bastante a atenção e me fez querer seguir este caminho também (abril, 2021).

O ator citou especificamente as conversas e os momentos de atenção em que as suas dúvidas foram sanadas, além da qualidade das aulas dos bolsistas, que, segundo suas palavras, lhe cativaram a desejar fazer História. Estamos entendendo que a atenção despendida pelos bolsistas tem relação tênue com uma forma de acolhimento que, no caso de Fred, resultou em solidificar seu interesse pela licenciatura em História. E, pelo relato do autor, não foi somente ele que foi tocado pelo acolhimento dos bolsistas, pois, conforme narrou, “eu vi muito alunos que não gostavam da matéria pensando até “putz, será que eu faço história?” Tudo por conta dos estagiários, porque a gente se identificou com eles” (abril, 2021). Fred afirmou também que “teve um pessoal do PIBID no meu ensino médio que me ajudou bastante a querer fazer História [...] eles ficavam lá na sala, conversavam bastante, tiravam bastante dúvidas e incentivavam bastante” (abril, 2021).

Compreendemos as diversas formas de acolhimento como modalidades de escuta e a escuta como um tipo de acolhimento, pelo que vimos nas discussões sobre direitos humanos. César é um ator para quem o acolhimento é um pressuposto de sua subjetividade. Ele repetiu diversas vezes que seu interesse é atuar em uma ocupação que tenha como cerne o envolvimento social, especialmente com retornos coletivos, ou seja, deseja acolher o máximo de pessoas possível. Vale citar, por exemplo, o episódio vivido no PIBID em que ele presenciou uma estudante procurando casaco na caixa de achados e perdidos. Esta narração foi uma resposta a uma questão de

Lutero sobre quais dificuldades ele acredita que enfrentará em sala de aula e, depois, se tornou parte da narrativa na segunda oportunidade, gerando, até mesmo um momento de mais emoção por parte do narrador, justamente por sempre desejar acolher. Na discussão sobre escuta não foi diferente, pois ele afirmou preferir ouvir a narrar, ou, em outras palavras, ter preferência por acolher o outro. Ainda assim, também percebemos que o autor precisou de um gesto de acolhimento, conforme disse:

Eu comecei a pesquisar, correr atrás e olhar os caminhos, eu entrei, na verdade, em contato com três cursos, três instituições, eu mandei para a UDESC de Floripa, eu não lembro qual foi a outra, eu acho que foi a FURB de Blumenau e mandei para a Univille, três e-mails para se informar dos cursos, para olhar os detalhes a mais. Dos três só a Univille me respondeu. Na época quem me respondeu ainda foi o Wilson, ele era o coordenador do curso e me respondeu. Daí eu pensei: já que ele me respondeu eu vou para a Univille, ele pelo menos está interessado em mim (outubro, 2021).

A despeito de outras variáveis que são levadas em conta ao escolher uma universidade, como a distância, o acesso, o valor das mensalidades, o corpo docente, o currículo e as notas do curso em avaliações nacionais, o autor escolheu aquele que se interessou por ele, ou seja, que lhe respondeu, ouviu seu chamado e lhe acolheu. Entendemos, com isso, que os discursos relacionados à função social da profissão e, agora com mais ênfase, o acolhimento recebido no departamento de História da Univille, afetaram o sujeito na perspectiva de influenciar a sua escolha.

Mufasa se aproximou de César nesta discussão, nos fazendo entender que que é outro sujeito constituído pela característica do acolhimento. Ele também almeja se tornar professor para transformar a sociedade, quer dizer, acolher o máximo de estudantes possível. Mufasa, aliás, citou isso quando afirmou que

na escola nós vamos encontrar várias pessoas com diversos tipos de problemas, e acho interessante a gente se atentar para os mínimos detalhes, e tentar compreender o que acontece em cada família. Se atentar, às vezes, uma palavra, uma ajuda que tu dá para uma pessoa acaba mudando o dia dela, as vezes as pessoas estão precisando só de uma atenção e acho que o professor, muitas vezes, consegue fazer esse lado também (abril, 2021).

Além de se preocupar em acolher as famílias e auxiliá-las, ainda que com palavras, o autor também abordou a noção em empatia na citação anterior. Ou seja, mais do que aprender com a história do outro, trata-se de uma oportunidade de acolhê-lo. Por fim, ele mesmo precisou de um acolhimento e o encontrou no curso de História. Apesar de entender que não teve um motivo específico para desejar entrar no curso, logo em seguida ele afirmou que “eu não errei porque quando eu começo a fazer história, já logo no começo eu vejo que estou no lugar certo” (abril, 2021). Entendemos que, após passar por um momento difícil, em que parou de estudar e desviou do caminho que considera o ideal, quando disse ter se encontrado no curso, construído boas amizades e conhecido pessoas que se tornaram importantes em sua vida e estão ao seu lado, Mufasa encontrou escuta e acolhimento. Podemos perceber o fato de o autor demonstrar ter encontrado seu caminho com o que Marie-Christine Josso (2010) chama de “caminhar para si”. Trata-se de uma aposta de que os itinerários de vida refletidos podem (auto)orientar o ator, conforme ela escreve:

A ideia de um “caminhar para si” ou, em outras palavras, de um “ir ao encontro de si”, emerge a partir do momento em que se lança a hipótese (se se tratar do pedagogo ou do pesquisador) ou se faz a aposta (se se tratar do sujeito existencial) que o nosso itinerário de vida, os nossos investimentos e as nossas intenções podem-se constituir com base numa auto-orientação que articula o que herdamos, as nossas experiências formadoras, as nossas pertencas, as nossas valorizações e os nossos desejos às oportunidades que sabemos agarrar, criar e explorar (JOSSO, 2010, p. 193).

Entendemos que, no caso de Mufasa, este processo de (auto)orientação ficou bastante evidente e foi potencializado pelos processos do ateliê, sobretudo os processos de escuta. Ademais, ao associarmos acolhimento, escuta e amizade, levamos em conta as reflexões de Michel Foucault (2006, p. 239) quando ele afirma que “na amizade nada se busca senão a si mesmo ou a própria felicidade. A amizade nada mais é que uma das formas que se dá ao cuidado de si. Todo homem que tem realmente cuidado de si deve fazer amigos”. Compreendemos, com isso, que Mufasa, além de realizar o sonho de se tornar professor para poder ajudar outras pessoas, promove, ao mesmo tempo, cuidado de si por meio das amizades desenvolvidas durante o curso. Notamos que as reflexividades empreendidas, principalmente as ideias de que a educação tem uma função social de transformação, que não há futuro viável para si mesmo sem os estudos e a satisfação de estar no curso de História

aproximam Mufasa, seus descaminhos e seus sonhos em relação à educação com as palavras de Foucault (2006, p. 290): “O conhecimento útil é o conhecimento em que a existência humana está em questão, é um modo de conhecimento relacional, a um tempo assertivo e prescritivo, e capaz de produzir uma mudança no modo de ser do sujeito”.

Conforme tentamos evidenciar, o ateliê produziu (auto)reflexões em diferentes ocasiões, muito em função da escuta atenta, ativa e generosa. Na última fase da metodologia, que denominamos “balanço”, questionamos os participantes a respeito destas reflexividades. Vale notar que os próprios participantes perceberam a intencionalidade formativa do ateliê. Hermione, por exemplo, imprimiu suas reflexões na última etapa:

Olhar como eu me formei, o processo de formação, tu vai crescendo, eu nem tanto, de tamanho (risos). Tu vai compreendendo cada fase da tua vida e como cada fase para onde tu está hoje. Para mim é uma sensação que foi muito positiva e é emocionante olhar para esse passado que não é tão longe, de dez, de cinco anos atrás, parar para olhar esse passado e ver como tu está indo longe (maio, 2021).

Quanto às (auto)reflexões que foram desenvolvidas durante os processos do ateliê, a autora ampliou as reflexões:

Se houve autorreflexões? Acho que várias, a gente foi comentando durante as conversas e gente narrou e renarrou toda a nossa história, e eu acho que ela, se foi formativa, tenho plena certeza de que foi, para eu me entender mesmo. Para eu me olhar de outra forma, e às vezes a gente tem muito o hábito de ficar se autossabotando ou a síndrome da impostora que acha que não merece estar onde está hoje, não reconhece que foi um esforço teu, só teu, também com a colaboração de outras pessoas, mas para mim, eu me senti muito bem de estar aqui e retomar essas minhas narrativas (maio, 2021).

E ela concluiu suas reflexões apresentando um pouco de seus projetos para o futuro:

A minha perspectiva de futuro em termos de carreira, eu acredito que... no momento eu não quero continuar a minha formação acadêmica de entrar em um mestrado, ou na pós-graduação. Eu acho que eu não tenho condições físicas nem psicológicas (risos) de entrar assim e estudar sobre coisas um pouco mais específicas. Porque esse processo da pandemia e de não ter parado depois que eu saí do

ensino médio me deixou muito exausta mentalmente e emocionalmente. Então, eu acredito que eu vou tentar nas escolas, tomara que saia um concurso, não sei, como estaremos daqui há alguns anos, mas, eu gostaria muito de estar em sala de aula ou de dar aulas particulares, não sei, para crianças que tenham dificuldade, que precisam de uma atenção um pouco mais específica. É que eu me vejo um pouco em sala de aula e ao mesmo tempo não. É uma rotina muito pesada, então, eu acho que é isso, eu me vejo ligada a educação, mas, talvez não tanto totalmente em sala de aula e nem nesse mundo acadêmico da universidade (maio, 2021).

Os processos de reflexividade que a metodologia propõe viabiliza a compreensão do que a autora chamou de fases da vida, um ponto alto que ficou claro quando ela respondeu a primeira questão, considerando a distância que já percorreu em sua trajetória de vida e de formação profissional. Conforme respondeu na segunda questão, a metodologia também promove a possibilidade de se ter um reflexo de si, no sentido de espelho mesmo, ou seja, olhar a si mesmo a partir de como se narra e a partir de como o outro lhe vê e ouve. E os pensamentos de (auto)consciência ajudam a vislumbrar uma perspectiva de futuro que, no caso de Hermione, que estava nos últimos meses do curso, tinha relação com um cansaço bastante comum no mundo acadêmico, mas também a uma perspectiva de permanecer com os ideais da jovem que decidiu entrar no curso e de estar ligada à educação e à sala de aula, que, conforme ela mesma narrou, é o lugar em que ela “gostaria de acordar todas as segundas-feiras” (abril, 2021).

Da mesma forma, ao pensar sobre o ateliê na última fase, Fred afirmou que

lembrar das coisas, da vida e lembrar também da infância, acho que foi interessante, porque as vezes a gente não pensa sobre e pensa que está aqui por acaso, que a gente está seguindo o trem, mas, na verdade, a gente está aqui por um motivo, está aqui porque tem esse desejo. Nas primeiras narrações foi muito legal, me deu mais motivação ainda para estar no curso, me fez pensar um pouco nisso (maio, 2021).

Quando questionado sobre reconhecer (auto)formação na dinâmica do ateliê, ele respondeu que “esse negócio de se colocar no lugar do outro, de ver que a história do outro é muito parecida com a sua também, acho que isso é muito bom e se identifica, com o curso, com as pessoas que estão também no curso” (abril, 2021). E fechou suas reflexões com algumas perspectivas de futuro:

Na parte da perspectiva para o futuro, da carreira, também acho que sou um pouco otimista nessa questão, eu penso em... que nem ela falou ali que estava exausta, talvez eu também esteja quando chegar lá, mas, por enquanto eu ainda penso em acabar aqui e já começar mestrado, doutorado, penso em fazer alguma coisa fora também, alguma parte da minha formação eu quero fazer em outro país, tenho até o principal a Inglaterra por causa do inglês, sempre tive vontade de fazer alguma coisa assim, então, quero continuar firme e forte, quero também, claro, ir pra sala de aula, mas, assim, eu tenho muito a ideia de escrever, algum livro, fazer alguma coisa assim, ir atrás, fazer alguma coisa interdisciplinar. Acho que a coisa que eu mais penso durante as aulas é no ensino da história, como é que funciona essa questão da educação, então eu quero fazer algum trabalho em relação a isso, um trabalho para evoluir essa questão da educação e como trabalhar em sala de aula. Talvez, em alguns âmbitos o sistema esteja pecando e isso está provocando alguns problemas na sociedade hoje em dia (maio, 2021).

As (auto)reflexões também foram o cerne do momento de balanço de Fred, em que ele citou a organização dos pensamentos e as motivações pelas quais tomou as decisões em sua vida, além de mencionar um ponto muito relevante, que é a possibilidade que a metodologia promove de se colocar na narrativa e no lugar do outro, compreendendo identidades e distanciamentos entre as histórias de vida dos participantes e refletindo sobre a sua própria vida. Ao mesmo tempo, ele refletiu e reafirmou seu interesse em contribuir com a educação no futuro, corroborando a ideia de Delory-Momberger (2014, p. 346) de que a metodologia oferece “um quadro metodológico e experimental para pensar o modo pelo qual o sujeito se constrói como projeto”.

Na última etapa do ateliê, César também desenvolveu seus pensamentos sobre a metodologia. Inicialmente, falou sobre a sensação de narrar a própria vida, afirmando que

narrar a própria vida já tinha acontecido uma vez em 2018 na matéria da Raquel, ela costuma fazer esse tipo de dinâmica e o meu parceiro tinha sido o Moroni que estuda comigo até hoje em dia. Tinha sido um pouco complicado e agora eu acho que, apesar de ser complicado depois que passa até parece que liberta alguma coisa dentro de si. Parece que certas coisas que você olha e que você analisa do passado e que às vezes carregava consigo acaba saindo. Tu vê por outra perspectiva, alivia pesos. Eu acho que foi uma experiência, no começo desconfortável, mas que o resultado dela foi bastante positivo (outubro, 2021).

O autor também citou a escuta como um ponto alto do ateliê:

A gente fica assim pensando como é que vai ser a experiência de narrar, mas eu vou dizer que é bastante positivo porque é muito bom poder ouvir outras histórias de vida, outras experiências, você acaba absorvendo isso para si e acaba tendo contato com aquilo que eu falei, outras realidades, outras formas de ver o mundo, outras formas de interagir com o mundo. E eu sempre gostei muito de ouvir, então, para mim participar do ateliê e ter a chance de ouvir os outros é bastante especial (outubro, 2021).

E terminou a sua participação narrando sobre as reflexividades que empreendeu durante a dinâmica:

A questão do momento auto formativo eu diria que foram muitos. Porque, a percepção, por exemplo, da questão da vocação do Lutero é algo que eu acho muito importante e que me tocou bastante. Eu também penso que é uma vocação, um caminho que eu tenho que seguir. A tua experiência com Direitos humanos Felipe, para mim também é muito importante porque eu acho que é um fio condutor muito forte, então, ouvir vocês falar disso são experiências que eu internalizo de vocês estar dentro de mim porque é importante para a minha formação, para o que eu vou fazer no futuro. Então eu acho que é essencial essas possibilidades, esses momentos que o ateliê acabou proporcionando para a gente (outubro, 2021).

César compreende como momentos formativos as escutas das narrativas de colegas de ateliê no sentido de buscar aprender com a vida do outro. Este é um ponto relevante do ateliê e, sobretudo, do próprio autor, na medida em que a maioria dos participantes enxergou momentos formativos muito mais ao refletir sobre a sua própria vida do que ao ouvir a narrativa dos outros. Isso não significa que a escuta não tenha sido formativa para os outros participantes, mas, sim, que César, diferentemente dos outros autores, enxergou essa possibilidade que a metodologia promove e colocou suas impressões nesta roda de conversa final. Vale lembrar, conforme Josso (2010, p. 183), que

a narrativa de vida não tem em si poder transformador, mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo.

Compreendemos que César apreendeu a oportunidade de transformação a partir de suas tomadas de consciência durante o processo, muito pautadas em seu grau de abertura para a experiência da escuta, que lhe fizeram ter a sensação de alívio, de que algo dentro de si se libertou, a ponto de, a partir de um desconforto, considerar a experiência positiva, conforme suas próprias palavras.

Na fase de balanço final do ateliê presencial, Mufasa destacou a relevância de ouvir as histórias dos colegas como uma possibilidade de (auto)reflexão, seja pela comparação de histórias de vida, seja pelo aprendizado com a vida do outro:

Foi bem interessante ouvir a história dos outros colegas, ouvir todos os detalhes e aspectos na fala dos outros e perceber que meu, isso é tão parecido com o que já aconteceu comigo. Dá para fazer essa comparação e é bom isso porque daí tu começa a fazer parte da história do outro. Quando tu fala a tua história de vida a pessoa vai ter empatia e vai estar vivendo aquilo contigo, eu acho que essa foi também uma sensação muito boa (abril, 2021).

Ao narrar sobre suas escolhas, Mufasa empreendeu (auto)reflexões que ele próprio reconheceu ao final do ateliê, afirmando que

quando a gente lembra de alguma coisa do passado conseguimos tirar algo daquela situação. Foi bom parar um tempo e falar, porque as vezes só em pensar a gente não consegue ter uma noção de tudo, do que foi aquela época, mas quando tu escreve e quando tu fala, consegue colocar como se fosse uma vivência. [...] Tive autorreflexão também porque ao observar as coisas que fizemos no passado a gente consegue sempre ver, ver o que errou, o que fez certo e acho que essa reflexão todo mundo deveria ter para não acabar cometendo os mesmos erros e não desistir. Eu acho que teve bastante autorreflexão e eu senti bastante a todo o momento em que eu estive aqui conversando e debatendo sobre tudo o que aconteceu na minha vida (abril, 2021).

O autor citou a escrita e a fala de sua própria história como elementos relevantes de (auto)reflexão. Neste momento, recorreu a especificidades da metodologia, afirmando que ela é relevante em seu processo de aprendizagem sobre si. E a metodologia funciona pelo seu caráter coletivo, afinal, se o autor fala é porque alguém ouve e, conforme coloca Delory-Momberger (2014, p. 342), “dizer e escrever sua história de vida num grupo torna explícita a relação de completude pela qual o outro se torna o duplo, o espelho que devolve a imagem de si”.

Ao embarcar nesta proposta de pesquisa, confiamos justamente que a metodologia proposta pelo ateliê dispunha destas técnicas capazes de promover narrações e escutas com potencial de aprendizagem, reflexividade e acolhimento. Ainda a respeito da escuta, refletimos sobre os pensamentos de Foucault (2006, p. 412) quando ele afirma que

a escuta requer da parte de quem escuta uma determinada atitude física muito precisa e que está claramente descrita nos textos da época. Esta atitude física muito precisa tem uma dupla função. Inicialmente tem a função de permitir a máxima escuta, sem nenhuma interferência, sem nenhuma agitação. A alma deve, de algum modo, acolher sem perturbação a palavra que lhe é endereçada. Consequentemente, se a alma deve estar completamente pura e sem perturbação para escutar a palavra que lhe é endereçada, é preciso que também o corpo permaneça absolutamente calmo. Ele deve exprimir, e de algum modo garantir, selar, a tranquilidade da alma. Daí a necessidade de uma atitude, uma atitude física muito precisa.

O autor fala sobre concentração na escuta, o que estamos chamando de escuta atenta, ativa e generosa. E ele continua, afirmando que o que se deseja do bom ouvinte é “uma espécie de silencio ativo e significativo. Este é o primeiro aspecto da regulamentação de certo modo física da atenção, da boa atenção, da boa escuta” (FOUCAULT, 2006, p. 15).

A dinâmica do ateliê promoveu possibilidades de desenvolvimento da escuta como formas de acolhimento e de (auto)formação, mas não se restringiu a isso. Cumpre ressaltar ainda a importância dos momentos de escrita e de narração, que também têm papel de (auto)reflexão e (auto)formação e fazem parte da metodologia. A respeito da tríade escrita, narração e escuta, Foucault (2006, p. 402) também nos ajuda a refletir, colocando que

o primeiro momento, a primeira etapa e, ao mesmo tempo também, o suporte permanente desta ascese como subjetivação do discurso verdadeiro serão todas as técnicas e todas as práticas que concernem à escuta, à leitura, à escrita e ao fato de falar. Escutar, saber escutar como se deve; ler e escrever como se deve; e também falar, é isto que, enquanto técnica do discurso verdadeiro' será o suporte permanente e o acompanhamento ininterrupto da prática ascética.

O autor trabalha com o conceito de ascese, que, na filosofia grega e no cristianismo, refere-se ao autocontrole, seja em busca da verdade, no caso dos

gregos, seja em busca do divino, no caso dos cristãos. No entanto, nos interessa refletir que, para que de fato existam processos de (auto)reflexão, ou seja, discursos verdadeiros sobre si, é necessário praticar técnicas de escrita, narração e escuta. E entendemos que o ateliê fornece essas possibilidades como um espaço de escuta e, conseqüentemente, de acolhimento, por conta da oportunidade de abertura de si para o outro ou, conforme afirma Josso (2010, p. 149), em um ateliê (auto)biográfico, “o trabalho proposto é, antes de tudo, concebido como prática preliminar do despertar de uma potencialidade de autopoiese, de auto-orientação, de autoformação”. Assim, entendemos que realmente alcançamos esta meta de trabalho, compreendendo as múltiplas (auto)formações por meio de (auto)reflexões que buscamos apresentar aqui.

Nesta tese, compreendemos, a partir de Dardot e Laval (2017), que o comum é prática e o ateliê (auto)biográfico promove justamente possibilidades de práticas de (auto)reflexão e (auto)formação. Neste subtítulo, escolhemos ressaltar especificamente a prática das escutas no ateliê como possibilidades formativas. Isso porque as escutas do ateliê foram propulsoras de memórias, comunidades afetivas, identidades e reflexões a partir de discussões sobre formação, docência, direitos humanos e sobre a vida em si.

Entendemos, com base nos resultados, que o acervo empírico dos ateliês (auto)biográficos foi produzido na contingência criada pela metodologia. Também compreendemos que o comum é construído sempre na prática em um determinado tempo, espaço e grupo. Assim, sustentamos a ideia de que os ateliês produzem em comum a partir da escuta e que a prática da escuta pode ser entendida como um patrimônio (em) comum, ou seja, um patrimônio fluido e que fomenta ações de partilha na medida em que é praticado.

Quer dizer, a ação de escutar é uma ferramenta para a construção do comum, e os ateliês e seus acervos nos fornecem dados sobre isso, conforme tentamos evidenciar. Em outros termos, as escutas alavancam memórias e identidades e reivindicam uma prática de ancoragens de memórias que fomentam o próprio ser humano a partir de práticas de dignidade partilhadas em atos de atenção, generosidade, respeito ao outro e acolhimento.

Trata-se de um argumento produzido a partir de uma prática específica, ou contingencial, como gostamos de chamar. No entanto, nós entendemos, como Krenak

(2020), que, para tornar o mundo duradouro, é necessário prestar atenção nessas experiências e compartilhá-las de modo a ampliar as possibilidades de pensar e praticar ações que promovam dignidades humanas, afinal, citando novamente Dardot e Laval (2017, p. 52), o comum a que defendemos tem mais a ver com uma coatividade, uma práxis compartilhada e menos com “copertencimento, copropriedade ou copossessão”. Por isso, entendemos, a partir desta experiência, o potencial das escutas como um patrimônio (em) comum da humanidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As últimas palavras deste trabalho de pesquisa são, sem dúvidas, as mais difíceis de conceber. Seja pelo cansaço de trabalhar em um mesmo produto por quase quatro anos, seja pela complexidade de sintetizar em poucas linhas os múltiplos aprendizados que este processo nos proporcionou. Pensamos, já de antemão, que se tratam de considerações finais somente porque o processo de pesquisa é feito de escolhas e é necessário ter um ponto final, pois, diante da riqueza que se mostrou o acervo empírico da pesquisa, diversas compreensões sobre os processos formativos em questão foram aventadas e novas investigações e reflexões podem ainda ser desenvolvidas, mas nem todas caberiam na proposição desta tese. Sendo assim, a primeira consideração é que nós, seguramente, não esgotamos as possibilidades do acervo empírico desenvolvido nos ateliês (auto)biográficos. E julgamos isso como algo positivo, porque aponta que participamos da produção de algo que dispõe de um potencial reflexivo. Por agora, o que nos cabe é verificar se nossas escolhas iniciais de pesquisa foram abarcadas no processo e também imprimir as últimas ponderações deste trabalho.

Para cumprir esta necessidade de fechamento das reflexões, ainda que de forma provisória, é importante que retomemos as questões-problema da investigação, que foram:

- 1) Como as narrativas de vida dos estudantes de História e/ou recém-formados que, durante a sua formação, foram ou são bolsistas do PIBID, evidenciam construções subjetivas de sensibilidade aos direitos humanos?
- 2) Como o PIBID, enquanto experiência de formação e de vida, é percebido como oportunidade de construção de vivências específicas e de sentidos compartilhados de direitos humanos na relação com a educação básica?
- 3) Em que medida a relação narrativa-escuta desenvolvida por meio do ateliê (auto)biográfico se faz ferramenta de formação para os direitos humanos e de cidadania no campo do patrimônio?

Em relação à primeira questão, conforme demonstramos nas compreensões do quarto capítulo, as narrativas dos atores de pesquisa evidenciam múltiplas construções subjetivas de sensibilidades aos direitos humanos. É o caso de Pite, que associa suas vivências religiosas, sobretudo a partir de sua mãe, a um pensamento

primitivo sobre direitos humanos e carrega essas ideias para sua (auto)formação política. Também é o caso de Fred, que apresenta nas narrativas vivências religiosas de direitos humanos, mas enxerga sua adesão principalmente com base em indignações políticas e de atuações do PIBID enquanto estudante. Ainda na perspectiva religiosa, especialmente de críticas e combate a preconceitos, muitas vezes manifestados nesse meio, cabe citar a narrativa de Lutero. Hermione, por sua vez, narra relações com direitos humanos em suas experiências de desigualdade de classe e em suas vivências de acolhimento. Os direitos humanos a partir de vivências de desigualdades sociais aparecem também na narrativa de Paulistano (nestes dois últimos casos, aliás, os autores discursaram sobre o tema até sem perceber). E há ainda a narrativa de César, que se mostra sensível aos direitos humanos partindo de suas experiências, inclusive no PIBID, e deseja atuar para a transformação da realidade social. A mesma lógica se apresenta na narrativa de Mufasa, que, mesmo percebendo a inserção de discussões de direitos humanos somente depois de entrar na licenciatura em História, entende a educação como uma forma de transformação social.

São construções subjetivas de sensibilidades aos direitos humanos que surgem na igreja, na família, nas experiências escolares ou na graduação e, em todos os casos, se constroem a partir de um processo de aprendizado. Entendemos, com isso, que não existe uma essência humana, nem tampouco uma natureza humana, mas diferentes condições humanas que precisam ser educadas em e para os direitos humanos. Em outros termos, são necessários trabalho e práticas educativas para que os seres se humanizem. Sendo assim, os direitos humanos podem se tornar um bem (em) comum, porém, são necessários prática e trabalho educativo para tanto.

Entendemos, no processo de pesquisa, que existe um efeito discursivo a respeito do que chamamos de humanidade. Não se trata de uma natureza e, exatamente por não ser natureza, o que chamamos de humanidade precisa passar por um processo educacional que, como vimos, pode ocorrer na escola e na universidade, mas também na família, na igreja ou na internet. Michel Foucault (2006) chama esses efeitos discursivos de episteme no mundo. Poderíamos pensar essa episteme como uma espécie de arquivo de discursos que nos coloca no mundo de uma forma específica. Cada tempo e lugar tem formas específicas de colocar os sujeitos no mundo. Entendemos que dentro dessas formas específicas, em que cada sociedade opera os efeitos discursivos que formam os humanos, estão os direitos

humanos ou as noções de dignidade humana, que, na maioria dos casos, se trata do entendimento convencional de direitos humanos, mas não somente ele. Dessa maneira, aprendemos a ser humanos quando, por exemplo, sentamo-nos à mesa, frequentamos o estádio de futebol, o templo religioso ou a escola e vivenciamos experiências que nos humanizam, cada qual de um modo específico. Podemos entender esses diferentes processos de humanização como patrimônios (em) comum, que se fazem por meio das experiências de narrativas e escutas.

O que chamamos de dignidade humana é uma convenção, um sentido negociado e hegemônico, sobretudo na cultura ocidental, sobre um mínimo necessário para respeitar determinados direitos que, em tese, são de todas as pessoas. Vale ressaltar, no entanto, que para chegar a esta concepção de dignidade há um processo de educação, tal qual a construção de uma identidade, se considerarmos que as identidades são políticas e, por isso mesmo, negociáveis (WOODWARD, 2000). Ocorre que fomos subjetivados nesse lugar, contudo, raramente o levamos em conta, por isso parece algo natural, essencializado. Nas reflexões da tese, entendemos que não são todas as pessoas e sociedades que têm acesso a esses direitos, mas os almejamos universalizados, ou, em outros termos, uma herança, um patrimônio em comum ou, ainda, uma identidade que componha a condição humana (ARENDETT, 2007).

A educação para a memória e identidade nos direitos humanos foi pensada nesta tese levando em conta que a educação é capaz de produzir memórias fortes (CANDAUI, 2011), cuja força existe muito em função das possibilidades da memória comunicativa (ASSMANN, 2021) a partir da interação cotidiana e, assim, engendra identidades negociadas permanentemente pelos sujeitos (WOODWARD, 2000). Compreendemos que esta possibilidade é, também, um patrimônio (em) comum pelo qual as sociedades precisam lutar e defender permanentemente.

Depois, em relação à segunda questão, cabe lembrarmos que o ponto central das narrações dos participantes foram justamente as memórias e (auto)reflexões a respeito da escolha pela licenciatura em História. Isso porque as questões de (auto)reflexão para elaborar as narrativas partiam destes pontos: o que aconteceu na minha vida que fez com que eu desejasse me tornar professor(a) de História? Quais conhecimentos e experiências existenciais me fizeram querer me tornar professor(a)

de História? Esses conhecimentos e experiências têm relação com uma sensibilidade, ao que chamamos de direitos humanos?

O PIBID não aparece diretamente nas questões de (auto)reflexão, mas era um pré-requisito para a adesão ao ateliê — ter participado ou estar participando do programa. Levando em conta que todos os voluntários são jovens, uma parte relevante de sua formação para a docência envolve o PIBID. O programa, entendido como um lugar de experiências formativas (LARROSA, 2002), foi citado por César, que lembrou de momentos de atuação que lhe provocaram o interesse em atuar na educação para ajudar a transformar a sociedade. O mesmo ocorreu com Mufasa, que estava em suas primeiras experiências no programa, mas já percebia o seu potencial a partir do ideal de transformação social que ele deposita na atuação docente. Hermione, por sua vez, entende o PIBID como uma janela de oportunidades em que é possível realizar experimentações em ambiente controlado e considera que essas experiências lhe trouxeram a convicção de que tinha tomado a decisão certa ao entrar para o curso de História. Pite, que tinha acabado de iniciar suas experiências no PIBID, narrou sobre o programa de forma mais tímida, mas já reconhecendo sua relevância formativa e o interesse em se utilizar de sua atuação docente de forma politizada, enquanto Fred trouxe uma experiência de mão dupla, pois primeiro teve aulas com pibidianos na educação básica e, depois, decidiu pela licenciatura bastante em função destas experiências para, por fim, se tornar bolsista do programa com a ideia de tentar repetir a qualidade das experiências que os pibidianos proporcionaram na sua turma de ensino médio. Os cinco autores narraram oportunidades de construção de vivências e de sentidos de direitos humanos, mais ou menos explícitas, na relação com a educação básica.

Percebemos que as (auto)reflexões sobre formação e identidade docente — que em muitas ocasiões envolveram também o PIBID — proporcionadas pelas escritas, escutas e narrações que o ateliê promoveu, sobretudo a escuta e o aprendizado a partir da narração do outro, na maioria dos casos não foram imediatamente percebidas como uma oportunidade de construção de vivências e sentidos de direitos humanos pelos atores da pesquisa. Entretanto, ao desenvolvermos as compreensões do acervo, entendemos que foram múltiplas as ocasiões em que houve compartilhamentos de sentidos em diversos âmbitos da vida dos participantes e, dentre estes aspectos, a noção de direitos humanos em sua relação com a educação básica também foi tangenciada. As narrações mais

proeminentes neste sentido foram as de César, Mufasa, Fred e Pite, que proporcionaram possibilidades de (auto)reflexão e (auto)formação acerca da temática dos direitos humanos relacionados à educação básica para os demais participantes e para si próprios, considerando as potencialidades dialéticas da metodologia.

As reflexões metodológicas a respeito do ateliê (auto)biográfico permanecem nas considerações sobre a terceira questão-problema. Entendemos o ateliê, antes de tudo, como uma ferramenta, um dispositivo de (auto)formação — se pensarmos de maneira ampla — e um mecanismo de (auto)formação e acesso a uma educação em e para os direitos humanos — se considerarmos estritamente os ateliês desenvolvidos nesta pesquisa, levando em conta que uma das questões motivadoras de escrita, narração e escuta era sobre direitos humanos.

Dentre as potencialidades do ateliê evidenciadas durante a tese, destacamos mais uma vez a valorização da escuta como uma de suas principais virtudes, já que ela é primordial em todas as fases da metodologia. Estamos entendendo o ateliê (auto)biográfico, assim, como uma ferramenta que promove formações subjetivas e com uma potência que tem relação com a educação em e para os direitos humanos, como um meio transformador para o fim — que são os próprios direitos humanos. Ou seja, trata-se de um fim em si mesmo, visto que entendemos, durante o processo, que precisamos dos direitos humanos para atingir, ampliar, rasurar ou propor os próprios direitos humanos.

Compreendemos que a inovação metodológica do ateliê diz respeito a uma possibilidade criativa, por meio das memórias refletidas nas comunidades afetivas (POLLAK, 1989), que potencializam, criam e recriam sensibilizações e subjetivações em e para os direitos humanos por meio da educação, no sentido de pensar coletivos sociais em que os direitos humanos e as noções de dignidade humana sejam lentes de leitura de mundo.

O ateliê (auto)biográfico tem o potencial de provocar (auto)reflexões emancipatórias para os sujeitos, sobretudo do ponto de vista da dignidade humana, a partir do aprendizado com a própria história. A principal dimensão da dignidade humana que o ateliê é capaz de tocar é a memória, na medida em que aprendemos com a sua história e com as histórias dos outros. O ateliê, como um instrumento ou ferramenta de acesso à memória e aos direitos humanos, a partir do direito a narrar e a escutar, vai além da ideia de memória enquanto direito à verdade, bastante discutida no âmbito dos direitos humanos, principalmente após as ditaduras na América Latina.

Estamos buscando outra dimensão de memória e pensamos que o caminho é a memória comunicativa (ASSMANN, 2021), já que se trata de reflexões e aprendizados pela e com as memórias de si e do outro.

É levando a potência do ateliê (auto)biográfico em conta que afirmamos as escutas como ferramentas de promoção da educação em e para os direitos humanos e, especialmente, como práticas, ações de acolhimento que se desenvolvem sempre em ato (HARDT; NEGRI, 2016) e devem ser pensadas como um bem (em) comum, ao passo que são relevantes para nos fazer humanos a partir de práticas coletivas de narrativa, escuta e acolhimento. Nesse sentido, entendemos que o ateliê serviu como um instrumento de efetivação das memórias como direitos humanos.

Afirmamos, logo na introdução da tese, que o patrimônio cultural era um ponto de chegada e que uma das intenções da nossa discussão era operacionalizar o conceito de patrimônio cultural não como algo restrito, que simplesmente se aplica a um bem, mas como um ponto de travessia epistemológica em que a pesquisa-formação, o ensino de História, os direitos humanos e os processos de subjetivação são atravessados pela perspectiva do patrimônio cultural. Em outros termos, visamos a entender o patrimônio como uma teoria, ou como uma estrutura de pensamento.

Em síntese, a epistemologia do patrimônio opera com os conceitos de memória e identidade quando um determinado grupo de um lugar e tempo específicos se movimenta no sentido de materializar as reflexões sobre quais bens deste grupo devem ser deixados como herança. Consequentemente, na maioria dos casos, estes bens escolhidos pelo coletivo se alçam a um status de maior valorização e cuidado por parte do grupo. Ao refletir sobre o patrimônio como teoria, a ideia foi valorizar a história do campo do patrimônio buscando entender os motivos pelos quais as escolhas sobre o que se deve perpetuar no tempo, para quem, para quê e quando são feitas como decisões políticas e epistemológicas.

No decorrer da tese, então, buscamos discutir os critérios teóricos básicos para pensar no que decidimos chamar de patrimônios (em) comum e, mais do que isso, na possibilidade de pensar as práticas de escuta como um patrimônio (em) comum na medida em que elas, juntamente com as narrativas, são a base prática do entendimento entre os povos e das lutas pela dignidade humana. No imbricamento entre ensino de História e direitos humanos sendo investigados por meio de um ateliê

(auto)biográfico de pesquisa-formação, entendemos os processos de escuta como patrimônios (em) comum da humanidade e o ateliê (auto)biográfico como ferramenta de formação sensível para os direitos humanos, tendo como elemento central de autorreflexão a narrativa de vida. No processo, valorizamos a formação para a cidadania buscando alternativas para discutir a formação para o ensino de História comprometida com as questões relacionadas aos direitos humanos.

Ao pensarmos nos patrimônios comuns a partir da trajetória de pesquisa do grupo e das produções e reflexões teóricas que já existem, como a proposta por Boaventura de Sousa Santos (1997), que discute sobre os bens naturais como tesouros comuns, ou a dos patrimônios mundiais da UNESCO. Após algumas pesquisas defendidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)biografias, optamos por trazer o (em) entre parênteses como uma forma de diferenciar a nossa discussão. Com isso, estamos dizendo que o que discutimos não é exatamente a mesma coisa que Boaventura de Sousa Santos ou a UNESCO discutem e que compreendemos que este adendo pode ser pensado como um avanço, uma vez que ele coloca dinamicidade na discussão. Trata-se, em síntese, de um debate que não é estático, pelo contrário, se faz no movimento e na fluidez e, por isso mesmo, desloca a noção de patrimônio comum de um enquadramento conceitual pronto e formatado para ser aplicado pelos pesquisadores e outros interessados para um conceito dinâmico e diferente do que já existe no campo.

Entendemos os patrimônios (em) comum como bens que podem ser valorizados em uma relação de partilha mútua, ou seja, as produções socialmente construídas, sobretudo aquelas que permitem democratização dos saberes, dos direitos e das possibilidades de conceber dignidades humanas. Na perspectiva em que estamos argumentando, essas dignidades são sempre pensadas e conquistadas em ato (HARDT; NEGRI, 2016), a partir de práticas políticas, culturais e educacionais. Sendo assim, elas são contingenciais, dizem respeito a determinados tempos, lugares e povos. O que há de (em) comum é a possibilidade de construí-las de acordo com as necessidades e interesses de cada contexto.

Para colocar em prática estas reflexões teóricas, produzimos uma experiência de compreensão social pautada nas epistemologias do Sul de subjetividades e (auto)biografias, que discutiu direitos humanos, educação, ensino de História e formação de professores a partir do apoio metodológico do ateliê (auto)biográfico.

Constatamos que a manutenção da vida humana depende de um pacto civilizatório que chamamos de direitos humanos e que, ainda que sob rasura, é o que temos e é o que precisamos deixar como herança ou como patrimônio (em) comum, aquele que é praticado e que muitas vezes não é explícito em discursos, mas estabelecido partindo das práticas sociais — e os processos de escuta se incluem nesta categoria, pois nos ajudam a pensar e produzir outros pactos civilizatórios, direitos humanos e democracias do futuro (MBEMBE, 2018).

Para concebermos este (em) comum, é necessário adotar uma concepção de humanidade mais ampla, mais viva em relação ao restante da vida na Terra e integrada, com mais compartilhamentos, sobretudo de saberes e práticas, tal qual preconiza Ailton Krenak (2020). É a partir disso que os conhecimentos científicos, os afetos e as expressões humanas, como as narrativas e os gestos de escuta, podem ser considerados patrimônios (em) comum, afinal, a noção de co-pertencimento às práticas sociais depende das narrativas e das práticas de escuta para se consolidar. Foi isso que buscamos demonstrar com a experiência do ateliê.

Entendemos a escuta como um patrimônio (em) comum da humanidade amparado na bibliografia, nos trabalhos de nosso grupo de pesquisa e nas disposições da Unesco. E buscamos avançar na compreensão da escola como um espaço de escuta, mas principalmente de transmissão desta escuta enquanto um patrimônio. Com isso, propomos adentrar em uma dimensão institucional de onde a escuta acontece. Afinal, a escuta acontece na família, na igreja, mas na escola também. Entendemos que é necessário que a escuta seja discutida, dialogada, ensinada, já que ela não é natural. Não é um bem que já existia antes dos seres humanos, tal qual o ar que respiramos, ou o sol que nos ilumina. Ela foi criada pelos seres humanos e, por isso mesmo precisa ser ensinada. E, por isso, a escola é espaço privilegiado em que a escuta como um patrimônio em comum se territorializa no universo da educação, particularmente no universo da escola.

Nesta trajetória que aqui se encerra — conforme afirmamos, pela necessidade de um ponto final —, almejamos ter desenvolvido discussões, compreensões e reflexões que possam ser aproveitadas em futuras pesquisas e práticas no âmbito do ensino de História, do PIBID, da educação em e para os direitos humanos, da pesquisa (auto)biográfica no geral e da pesquisa-formação em específico. Estes

campos de conhecimento dizem respeito justamente às nossas áreas de atuação e prática, daí o anseio em buscar contribuir com este trabalho de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna-Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. *In: ABRHÃO, M.H.M.B; BRAGANÇA, I.F.S; FERREIRA, M.S. Pesquisa (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos.* Curitiba: CRV, 2016. p. 29-50.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna-Barreto. (Auto)biográfico, um método possível de pesquisa? *In: PASSEGGI, M.C.; VICENTINI, P.P.; SOUZA, E.C. (orgs.). Pesquisa (Auto)biográfica: Narrativas de si e formação.* Curitiba: CRV, 2013.

ALBUQUERQUE, Wesley B. **Esclerose múltipla em rede: a circulação de afetos em narrativas de testemunho.** 2019. 191f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

ALBUQUERQUE, Wesley B. VENERA, Raquel ALS. O que as práticas narrativas de testemunhos dizem sobre o Patrimônio Cultural? **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.11, n. 21, p. 83-107, jul./dez. 2019.

AMBROSETTI, N.B.; NASCIMENTO, M.G.C.A.; ALMEIDA, P.A.; CALIL, A.M.G.C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 67-73, jan./abr. 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSMANN, Jan. Memória comunicativa e memória cultural. **Revista História Oral**, v. 19, ed. 1, p. 115-127, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/642>. 22 fev. 2023.

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p. 75-83.

BARROS, Renato Cassio Soares de. Formação docente em direitos humanos e o advento da Lei no 13.010/2014. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 50-60, 31 ago. 2016.

BARROS, S. C. Os Saberes Subalternos e os Direitos Humanos: por uma teoria crítica dos Direitos Humanos. *In: III Congresso em Desenvolvimento Social, 2012, Montes Claros/MG. Anais [...].* Montes Claros/MG, Unimontes, 2012. p. 1-13.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p.335-350.

BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May. No espaço da narrativa de si. *In: FONTOURA, Helena Amaral da; LELIS, Alice Oswald Monteiro; CHAVES, Iduina Mont'Alverne. Espaços Formativos, Memórias e Narrativas.* Curitiba: Editora CRV, 2014, p.187-202.

BITTAR, C. B. E. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p. 313-334.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BÖHR, Eliane. **A mandala como metodologia para tecer o sentido da vida na (auto) biografias de pessoas com esclerose múltipla.** 2017. 180f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BOSI, E. **O tempo vivo da Memória:** Ensaio de psicologia Social. 2. ed. São Paulo: Editorial, 2003.

BRAGATO, Fernanda. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 201-230, jan-abr 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/CNE. Resolução, Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bas\\_es\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf). Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88\\_EC85.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/CNE. Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/CNE. Parecer CNE/CP, Nº8, de 06 de março de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17631-2012-pareceres-do-conselho-pleno>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm) >. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Portaria normativa CAPES nº 122, de 5 de agosto de 2021. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 ago. 2021. Disponível em: < <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/portaria-normativa-capes-no-122-de-16-de-setembro-de-2009.pdf/view> >. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3551, de 4 de agosto de 2000. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Cultural Imaterial. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 7 ago.

2000. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3551.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 44851**, de 11 de novembro de 1958. Aprova a Convenção para Proteção de Bens Culturais em caso de conflito armado, assinada na Conferência Internacional reunida em Haia, de 21 de abril a 12 de maio de 1954. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1950-1959/decretolegislativo-32-14-agosto-1956-350637-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BURITI, R.; VENERA, R. A. S. Narrativas: ferramentas do campo patrimonial e potências de vidas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, p. 648-666, 2020.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p. 399-412.

CANDAU, Vera M.F.; SACAVINO, Susana B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.1, p. 59-66, 2013.

CANTISANO, P. J. Quem é o sujeito de direito? A construção científica de um conceito jurídico. **Direito, Estado e Sociedade**, v. 37, p. 132-151, 2010.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p. 169-186.

CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel. Formação e pesquisa na iniciação docente: uma história de aprendizagens. In: VICENTINI, P. P.; CUNHA, J. L.; CARDOSO, Lilian, Auxiliadora Maciel (orgs.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2018.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa (orgs.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. Editora Universitária da UFPB: João Pessoa, 2014.

CAVALCANTE, M.M.S.; SANTOS, M.A.B; SILVA, S. P.; FERREIRA, H. S. PIBID como experiência de formação: perspectivas de professores supervisores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 61, 2019.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro; FONSECA, Maria Cecília Londres. **Patrimônio Imaterial no Brasil: legislação e políticas estaduais**. Brasília: Educarte, 2008.

CESCON, Everaldo; STECANELA, Nilda. Educação à paz e em direitos humanos. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 85-100, 2015.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, vol. Único, n. 34, p. 147-165, 2012.

COELHO, Ilanil; SOSSAI, Fernando César. Aproximações entre história pública e história oral: o caso do Laboratório de História Oral da Univille. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 96 - 129, set./dez. 2016.

COSTA, Conceição Leal da. Traços de vida e(m) narrativas de (trans)formação. In: FURLANETTO, E. C.; NACARATO, A. M.; GONÇALVES, T. V. O. (orgs.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018, p.73-98.

CUNHA, J. L. da. Educação histórica e narrativas autobiográficas. **Educar em revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 93-108, mar./abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em revista**, v. 32, n. 60, p. 93-105, abr./jun. 2016.

DAVET, Eloyse Caroline. **A construção da subjetividade de cuidadoras e o cuidado de si**. 2020. 208f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017, 534 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: Da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: UFRN; Porto Alegre: PUCRS; Salvador: UNEB, 2014.

DEIMLING, N.N.M; REALI, A.M.M.R. PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-18, 2020.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p. 441-456.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 14, n. 42, p. 395, 12 jul. 2014.

FLORES, J.H. **A reinvenção dos Direitos Humanos**. Florianópolis, Fundação Biteux, 2009, 232 p.

FRISON, Maria Lourdes Bragagnolo. Narrativas de professores iniciantes – ex-bolsistas do PIBID: dispositivo de formação articulado à autorregulação da aprendizagem. *In*: VICENTINI, P. P.; CUNHA, J. L.; CARDOSO, Lilian, Auxiliadora Maciel (orgs.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2018, p. 89-104.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. *In*: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 320 p.

FONTINELES, C. C. S.; FROTA, T. R. Histórias que transformam: o Pibid em História e a formação docente. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 8, nº 16, 2019. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/532>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, 336 p.

GUIMARÃES, Sérgio; FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONZATTI, S. E. M.; VITÓRIA, M. I. C. Formação de Professores: algumas significações do PIBID como política pública. **Revista Cocar (UEPA)**, Belém, v. 7, p. 34-42, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. SP, Vértice, 1990.

HALL, Stuart. Raphael Samuel: 1934-1996. **New Left Review**, Londres, v. 1, n. 221, p. 119-127, jan./fev. 1997.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Bem-estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016, 476 p.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. **Revista Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

HEINICH, Nathalie. O Inventário: um patrimônio em vias de desartificação? **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v.1, n. 5, 2014.

HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Dimensões subjetivas, sociais e formativas do aporte (auto)biográfico em educação: alguns aspectos epistemológicos e metodológicos. *In*: FURLANETTO, E. C.; NACARATO, A. M.; GONÇALVES, T. V. O. (orgs.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018, p. 43-54.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Epistemologia e pesquisa (auto)biográfica. *In*: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

HUYSSSEN, Andréas. **Direitos Naturais, Direitos Culturais, e a Política da Memória**. s.d. Disponível em: <https://cutt.ly/qhxo7Z3>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Passados presentes: mídia, política, amnésia. *In*: **Seduzidos pela Memória**. Arquitetura, Monumentos, Mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN); Conselho Internacional de Monumentos e Sítios Escritório (ICOMOS). **Declaração do México**. 1985. <Disponível em: <https://bit.ly/2qpoWot>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **II Carta de Fortaleza**. 2017. Disponível em: <<https://cutt.ly/2hwUlxR>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Carta de Fortaleza**. 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/2vStPJg>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. *In*: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.) **Sentidos, Potencialidades e Usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b, p. 171-192.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: ABRAHÃO, M.H.M.B; SOUZA, E.C.(Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2020. 104 p.

KOSELLECK; Reinhard. Eclusas da memória e estratos da experiência. A influência das duas guerras mundiais na consciência social. *In*: \_\_\_\_\_, **Estratos do Tempo: Estudo sobre História**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014. 352 p.

LAPA, Fernanda Brandão; GUSSO, Luana de Carvalho Silva; SOUZA, Sirlei de. Direito humano à educação (art. 26 na DUDH): os desafios para implementar uma educação em direitos humanos no Brasil. **Diálogo**, [s.l.], n. 39, p. 119-132, 19 dez. 2018.

LAPA, Fernanda Brandão; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in)efetividades. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, Bebedouro, v. 4, n. 2, p. 181-226, 2016.

LAPOINTE, Serge. Encontro de si em história de vida: o aporte das histórias de vida na formação em “sentidos e projetos de vida”. In: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.) **Sentidos, Potencialidades e Usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.145-167.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], vol. único, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LIMA FILHO, Manuel F. Cidadania Patrimonial. **Revista Antropológicas**, Recife, v. 26, n. 2, p. 134-155, 2015.

MASSAÚ, Guilherme Camargo. O Direito como condição humana: uma compreensão extensiva de Arendt. **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 16-25, jan./jun. 2013.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária: João Pessoa, 2007.

MARINS, P. C. G. Novos patrimônios, um novo Brasil? Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 57, p. 9-28, 2016.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2019. 80 p.

MBEMBE, A. **O fardo da raça**: Entrevista de Arlette Fargeau e Catherine Portevin. São Paulo: N-1 Edições, 2018. 30 p.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEDINA, Bruna de Souza. **Artesaniar-se**: “um caminho para si” de mulheres acadêmicas do curso de licenciatura educação escolar quilombola através da pesquisa-formação. 2022. 125f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville.

MENESES, M. P.; BARBOSA, A. T.; CASSIANI, Suzani. Diálogos de Saberes e Pedagogias decoloniais. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 12-31, 2021.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. “O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas” In: Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, I, Ouro Preto/MG, 2009. **Anais[...]**, vol. 2, tomo 1. Brasília: Iphan, 2012.

MEINERZ, C. B. Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/191>>. Acesso em 22 fev. 2023.

MENESES, M. P.; BIDASECA, K. As Epistemologias do Sul como expressão de lutas epistemológicas e ontológicas. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Editora Cortez, 2018, p. 11-21.

MIDDLEJ, Jussara; PEREIRA, Marcos Villela. As histórias de vida como tramas de fios na composição da professoralidade. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 551-563, 13 dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3004>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MONTEIRO, F. A.; FORTES, A. T.; EVANGELISTA, E. G.; MARIANI, F.; IDA, L. LISBOA, W. Narrativas de formação-investigação como lugar de aprendizagens em contexto colaborativo. *In*: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.) **Sentidos, Potencialidades e Usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193-210.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

MOURA, A. Por uma abordagem educativa pós-colonial da história dos direitos humanos. *In*: RODRIGUES, S.T.; MARTINS, B.S. (orgs.) **Os direitos humanos e as linguagens da dignidade: debates e perspectivas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 15-30.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação. **Antíteses**, [s.l.], v. 7, n. 14, p. 45-67, 19 dez. 2014.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Graciane. **Narrativas femininas: uma grafia da violência**. 2021. 125f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021.

OLIVEN, Rubem George. Patrimônio Intangível: considerações iniciais. *In*: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 320 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.** Tradução Ministério da Educação: Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos.** Quinquagésima Segunda Sessão da Assembleia Geral, 20 de outubro de 1997. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/onu\\_diretrizes\\_planos\\_nac.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/onu_diretrizes_planos_nac.pdf). Acesso em: 22 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNICAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.** Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.** 2005. Disponível em: <https://bityli.com/LRIbf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.** 2003. Disponível em: <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Brazil-PDF.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.** 2002. Disponível em: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Convenção da Unesco para a Proteção do Patrimônio Subaquático.** 2001. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1842/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular de 1989.** Disponível em: <https://bit.ly/2HiqHLQ> >. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Convenção Relativa às Medidas a Serem Adotadas para Proibir e Impedir a Importação, Exportação e Transferência de Propriedades Ilícitas dos Bens Culturais.** 1972. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160638?posInSet=2&queryId=c5a7bf22-517b-419a-8427-44921b9ef876> Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural de 1972.** 1972. Disponível em:

<[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133369\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133369_por)>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, Madri, v.2, n. 1, p. 06-26, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/56/36>. Acesso em: 22 jul. 2020.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 01, 2011.

PACIEVITCH, C.; CERRI, L. F. Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 163–183, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643348>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PEIXOTO, Paulo. Tudo o que é sólido se sublima no ar: políticas públicas e gestão do patrimônio. *In*: Cymbalista, R., Feldman, S., & Kuhl, B. M. **Patrimônio cultural: memória e intervenções urbanas**. São Paulo: Annablume/Núcleo de Apoio e Pesquisa, 2017.

PESSOA, Mônica do Nascimento. **Não deixe que morra**: o “Marabaixo” como elo entre patrimônio, memória e educação. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2015.

PINAZZA, Mônica Apezato; SILVA; Talita Dias Miranda. Abordagem biográfica: revelando possibilidades de processo de formação contínua. *In*: PASSEGGI, M.C.; VICENTINI, P.P.; SOUZA, E.C. (orgs.) **Pesquisa (Auto)biográfica: Narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006.

PINEAU, Gaston; MARIE-MICHELE. **Produire as vie: autoformation et autobiographie**. Montréal: Albert Saint-Martin, 1983.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e propriedade intelectual. *In*: SOARES, I.V.P; CUREAU, S. (orgs.). **Bens culturais e direitos humanos**. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 19, n. 117, p. 20, 2017.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, [s.l.], v. 15, p. 13-49, abr. 1997.

PORTUGAL, André. Os direitos humanos a partir de Hannah Arendt. **R. Defensoria Pública da União**, Brasília, DF, n. 10, jan./dez. 2017.

POULOT, Dominique. A razão patrimonial na Europa do século XVIII ao XXI. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.34, Curitiba: Gráfica Finaliza, 2012.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

RAFAEL, Marcelo de Souza. **Memórias de uma roda de capoeira**: uma análise dos relatos orais de mestres capoeiristas. 2017. 248f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RIFIOTIS, Theophilos. Direitos humanos: Sujeito de direitos e direitos do sujeito. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p. 231-244.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p. 457-467.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p. 75-83.

SANT'ANNA, Marcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. *In*: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 320 p.

SANTOS, M. P. O PIBID – história e a escola: a sala de aula como oficina de formação docente. **Emblemas**, Catalão, v. 13, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/45417>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SANTOS, B. S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. *In*: SANTOS, B. S. MARTINS, B. S. (orgs.). **O pluriverso dos direitos humanos**: A diversidade das lutas pela dignidade. Coimbra, Edições 70, 2019, p. 41-66.

\_\_\_\_\_. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 1, ano 18, nº 43, 2016, p. 24-56.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 1, n. 48, 1997, p. 11-32.

SARLO, Beatriz. Crítica do testemunho: sujeito e experiência. *In*: \_\_\_\_\_, **Tempo Passado**: Cultura da memória e guinada subjetiva. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SIDOU, J.M.O. (org.) **Dicionário Jurídico**. São Paulo: Editora Forense, 2016.

SILVA, Fabrício Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, jan./abr. 2018.

SILVA, Arlete Vieira da. Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. *In*: PASSEGGI, M.C.; VICENTINI, P.P.; SOUZA, E.C. (orgs.) **Pesquisa (Auto)biográfica**: Narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, [s.l.] v. 36, n. 1, 15 fev. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SILVA, A. V. Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. *In*: Maria da Conceição Passeggi, Paula Perin Vicentini e Elizeu Clementino de Souza (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: Narrativas de Si e formação. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 83-97.

SILVA, Felipe Rodrigues da; VENERA, Raquel ALS. Ensino de história, direitos humanos e narrativas: potencialidades da pesquisa-formação. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 9, nº 17, 2020.

SILVEIRA, Juliana Kunz. **Juventudes e jogos de tempo**: produção de subjetividades entre memórias e expectativas de trabalho. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p. 245-273.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. Trajetória histórica e desafios da educação em direitos humanos no Brasil e na América Latina. **Revista Esmat**, [s.l.], v. 9, n. 13, p. 87-102, 19 dez. 2017. Disponível em: [http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista\\_esmat/article/view/200](http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista_esmat/article/view/200). Acesso em: 22 fev. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SZYMCZAK, Maureen B. **Histórias de vida e patrimônio cultural: desafios do museu da pessoa**. 2018. 189f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2018.

SZYMCZAK, M. B; VENERA, R. A. S. A ativação valorativa das histórias de vidas no Museu da Pessoa. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 51, p. 174-190, 2019.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p. 487-503.

THOMPSON, Paul. História oral: patrimônio passado e espírito do futuro. *In*: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Coord.). **História falada: memória, rede e mudança social**. São Paulo: Sesc-SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em Direitos Humanos nos sistemas internacional e nacional. *In*: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa (orgs.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. Editora Universitária da UFPB: João Pessoa, 2014, p.37-63.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Políticas públicas de formação de professores: O PIBID em foco. **Revista EXITUS**, Santarém, vol. 03, n. 01, jan./jun., 2013.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. Desafios e conquistas do Direito Internacional dos Direitos Humanos no início do Século XXI. *In*: A. P. Cachapuz Medeiros (Org.) **Desafios do Direito Internacional Contemporâneo**. Brasília: Funag, 2007, p. 207-321.

VALENÇA, Nilton. **Patrimônios vivos de Pernambuco: uma análise sobre a cessão dos direitos patrimoniais de autor**. 59 p. il. 2014. Monografia (Curso de Formação de

Gestores Culturais dos Estados do Nordeste) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. Ensaio sobre o funcionamento dos discursos de vida e de morte nas narrativas dos patrimônios: desafios da memória. *In*: BERND, Z.; GRAEBIN, C. M. G.; VENERA, R. A. S. **Patrimônio e Memória**: narratividade, rememoração e reminiscência. Canoas, Ed. Unilassale, 2019.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária: João Pessoa, 2007, p. 119-133.

WESTPHAL, Euler Renato. Linguagem como representação: uma breve aproximação hermenêutica *In*: LAMAS, Nadja de Carvalho; JAHN, Alena Rizi Marmo (Orgs.). **Arte e cultura**: passos espaços e territórios. Joinville: Editora Univille, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, [s.l.] v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

ZEIFERT, A. P. B.; AGNOLETTO. O pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas sociedades latinoamericanas. **Revista Húmus**, [s.l.] v. 9, n. 26, 2019, p. 197-218.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em direitos humanos e democracia: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 137-161, jan./abr. 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – MODELO DO CONTRATO BIOGRÁFICO

#### **Contrato biográfico**

#### **Ateliê (auto)biográfico**

#### **Regra de envolvimento e voluntariado**

Sou voluntário(a) e, exceto em casos de força maior, concordo em participar das atividades da pesquisa "Narrativas de Vida e formação docente: bolsistas do PIBID em História e suas identificações com os Direitos Humanos", especificamente do Ateliê (Auto)biográfico da pesquisa. Aceito socializar minha história de vida em grupo com liberdade para gerenciar meu grau de envolvimento. Assim, posso decidir livremente o que dizer ou não sobre minha história e meus escritos. No entanto, em nenhum caso devo me ocupar de maneira duradoura a posição única de "espectador" no grupo. Em algum momento durante o curso meu envolvimento pessoal deve ser efetivo.

#### **Regra de confidencialidade**

Os dados produzidos pelos participantes são estritamente confidenciais, só serão utilizados com fim de participação no ateliê (auto)biográfico da pesquisa.

#### **Regra de escuta e tolerância para ideias expressas**

Comprometo-me com as pessoas que apresentam sua história a adotar uma atitude de escuta sensível, bondade, respeito e tolerância. No entanto, a natureza dessa postura de escuta deve permanecer fundamentalmente dinâmica e questionadora. Portanto, comprometo-me a participar das discussões propondo hipóteses de trabalho com vistas à co-construção do conhecimento.

#### **Regra de interação**

Quando socializo minha história permaneço "piloto" da interação que se segue. Sob essas condições, concordo em falar quando for o meu tempo para falar. Diante das perguntas dos participantes, reservo-me o direito de permanecer em silêncio e tenho a opção de não responder às perguntas feitas a mim. No entanto, aceito o princípio de uma atitude crítica ou dialética por parte de outros quando é apresentada como uma hipótese. Cada membro do grupo é, portanto, considerado um colaborador do desenvolvimento da minha história. No entanto, sou livre para não aceitar as hipóteses que me são oferecidas por terceiros.

## **Regulamento**

A gestão do tempo de socialização dos participantes não segue necessariamente uma estrita discriminação por paridade. Deveria, de fato, "deixar o tempo ao tempo" e ajustar o prazo de acordo com as necessidades de cada um. No entanto, esse requisito deve ser exercido dentro dos limites de uma operação, permitindo a cada participante a possibilidade de trabalhar e trocar sua história e / ou suas produções escritas.

---

Felipe Rodrigues da Silva (Pesquisador)

Participantes:

### Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 31/03/2023.

1. Identificação do material bibliográfico: ( X ) Tese ( ) Dissertação ( )  
Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Felipe Rodrigues da Silva

Orientador: Raquel ALS Venera

Data de Defesa: 27/02/2023

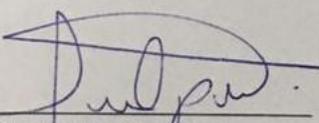
Título: NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE: BOLSISTAS DO PIBID EM HISTÓRIA E SUAS IDENTIFICAÇÕES COM OS DIREITOS HUMANOS

Instituição de Defesa: UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral ( X ) Sim ( ) Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

  
Assinatura do autor

Joinville, 31/03/23  
Local/Data