

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
CIÊNCIAS SOCIAIS

RAFAELA SALES DE PAULA

**MEU PERCURSO DE ESCRITA DA MONOGRAFIA: O QUE E POR QUE
PESQUISAR**

Niterói
2019

RAFAELA SALES DE PAULA

**MEU PERCURSO DE ESCRITA DA MONOGRAFIA: O QUE E POR QUE
PESQUISAR**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Márcia Maria e Silva

Niterói
2019

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

P324m Paula, Rafaela Sales de
Meu percurso de escrita da monografia : O que e por que
pesquisar / Rafaela Sales de Paula ; Márcia Maria e Silva,
orientadora. Niterói, 2019.
53 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências
Sociais (Bacharelado/Licenciatura))-Universidade Federal
Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia,
Niterói, 2019.

1. Monografia. 2. Formação de professores. 3.
Autobiografia. 4. Cotidiano. 5. Produção intelectual. I.
Silva, Márcia Maria e, orientadora. II. Universidade Federal
Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III.
Título.

CDD -

RAFAELA SALES DE PAULA

**MEU PERCURSO DE ESCRITA DA MONOGRAFIA: O QUE E POR QUE
PESQUISAR**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Aprovada em ___ de ___ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Márcia Maria e Silva (Orientadora) - UFF

Prof^a. Dr^a Hélène Cecile Petry - UFF

Prof^a. Dr^a Samira Lima da Costa – UFRJ

Prof^a. Dr^a Maria Angélica Augusto de Mello Pisetta - UFF

Niterói
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora por compartilhar seu olhar generoso comigo e com outros estudantes apontando nossas habilidades, nos possibilitando enxergar nossas qualidades. Por disponibilizar sua inteligência, sensibilidade refinada e grande entusiasmo a esse propósito.

Agradeço aos colegas e amigos do grupo de estudos pela paciência, generosidade e compromisso consigo mesmos, uns com os outros e com o grupo. Sem tal espaço e dinâmica, murcharia.

Agradeço a todos os funcionários e estudantes da UFF que sustentam a universidade em pé, seja limpando, cortando a grama, fazendo comida no bandeirão, dando dicas de plantio, seja em funções burocráticas, seja lecionando, seja compondo os movimentos sociais, tocando os DAs e o DCE, promovendo a agroecologia, organizando palestras, debates, mesas, pesquisas, trocas, encontros, enfim, promovendo a construção coletiva desse espaço.

Agradeço à minha mãe por me acolher do jeito que eu chego, pela abertura e por incentivar que eu encontre aquilo que é duradouro.

Agradeço ao meu pai por possibilitar os meios através dos quais todas as minhas ações, trabalhos e estudos são possíveis. Por estruturar a possibilidade do meu desenvolvimento.

A todos os mestres de todas as tradições que, através de suas práticas, sustentam a possibilidade de vislumbrarmos hoje a sabedoria e a compaixão. A todos os seres que sustentam nossa existência, no passado, presente e futuro, em todas as direções.

RESUMO

O presente trabalho trata do meu percurso de escrita desta monografia. Enfatizando o processo, objetivo evidenciar a construção dos sentidos que, por fim, veio a adquirir esta produção em minha formação. Sendo esse um importante ritual para muitos colegas estudantes ao fim de suas graduações, a relevância do objeto e de sua abordagem se dá no convite à autorreflexão e assunção de autonomia, dando a ver a possibilidade de que essa seja uma passagem preenchida de sentido. A partir de uma abordagem autobiográfica *com* o cotidiano de pesquisa, exercito seu potencial formativo e de “reinvenção de si” ao ressignificar minha trajetória na universidade; ao destacar aquilo que a mim parece significativo da minha formação e projetá-los em meu futuro profissional; e, por fim, ao transformar a relação que estabelecia com a escrita e a pesquisa, e suas estruturas acadêmicas, bem como a relação com a autoria e com o próprio sentido da monografia.

Palavras-chave: Monografia. Formação de professores. Autobiografia. Cotidiano.

ABSTRACT

The present essay addresses my writing path on this monograph. Emphasizing the process, I aim to highlight the construction of meanings that this work eventually came to acquire in my formal education. As this is an important ritual for many fellow students as they come close to graduation, the relevance of the object and its approach lies on the invitation to self-reflection and taking of autonomy, revealing that this can be a rite of passage filled with meaning. Based on an autobiographical approach “with” my quotidian, I exercise its formative and self reinventing potential by re-signifying my path at university; by highlighting what seems significant to me from my background and projecting it into my future professional endeavors; and, finally, by transforming the relationship I established with writing and research, and its academic structures, as well as the relationship with authorship and the very purpose of the monograph.

Keywords: Monograph. Teacher education. Autobiography. Quotidian.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz de divulgação do seminário tecido à mão	01
Figura 2 - Organização das pulseiras dos GTs	02
Figura 3 - Ocupantes preparando sua alimentação	03
Figura 4 - Hexágono	04

LISTA DE ABREVIATURAS

ICHF	Instituto de Ciências Humanas e Filosofia
UFF	Universidade Federal Fluminense
CEDUCE	Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
GELEDD	Grupo de Estudos de Linguagem, Educação, Docência e Diversidade
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	09
1	CAPÍTULO UM: Tecendo sentido nas itinerâncias de uma estudante de Ciências Sociais	13
1.1	Memórias sobre a inércia e a falta de sentido	14
1.2	Movimento coletivo de outro caminhar na universidade	18
1.2.1	<u>Cocriação desse espaço</u>	19
1.2.2	<u>Teoria a partir da prática</u>	20
1.2.3	<u>Consenso e dissenso: desafios do trabalho coletivo</u>	21
1.3	Encontro com a educação	23
1.3.1	<u>Assunção de autonomia</u>	23
1.3.2	<u>Pesquisa: primeiros passos</u>	25
1.3.3	<u>Corpo na sala de aula</u>	26
2	CAPÍTULO DOIS: Investigando o tecido e o tecer	28
2.1	Conviver	29
2.2	Emoções	30
2.3	Objetividade, explicações científicas e relações humanas	33
2.4	Construções de sentido	36
2.4.1	<u>Condicionantes sociais</u>	37
2.4.2	<u>Volatilidade do olhar</u>	39
3	CAPÍTULO TRÊS: Experienciando a escrita e a pesquisa na monografia	41
3.1	O que é ser autor?	41
3.2	Para que a estrutura acadêmica?	45
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	NOTAS	51
	REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa qualitativa, trato do percurso de escrita desta monografia. Sendo ela produto das três últimas disciplinas obrigatórias da grade curricular de meu curso, busco enfatizar o percurso de construção dos sentidos, e refletir sobre eles, que vieram a significar minha formação enquanto estudante de graduação do bacharelado em Ciências Sociais. O problema da pesquisa, por sua vez, se estabelece como condição para a produção dela, uma vez que diz respeito à sensação de falta de sentido que permeou minha trajetória universitária, manifestada também, a princípio, diante da exigência desta escrita.

Para atender a esse problema, a pesquisa veio a se constituir metodologicamente como autobiográfica, uma vez que essa abordagem possibilitou o movimento autorreflexivo, intencional e crítico (ABRAHÃO; FRISON, 2010), a respeito dos sentidos de minha trajetória na referida graduação e de produção deste trabalho. Sem saber que objeto de pesquisa escolher, fui incentivada pela minha orientadora a escrever livremente sobre as inquietações surgidas em minha formação universitária no intuito de encontrá-lo. Revisitando-as através da escrita, no lugar de encontrar um objeto propriamente dito, me vi inserida em uma história e dando sentido a ela. No entanto, foi somente a partir da leitura de Bragança & Velloso (2008), Souza (2008), Passeggi (2008) e Azevedo (2002) que verdadeiramente assumi essa abordagem e me dei conta de que já estava produzindo a minha pesquisa. Percebi então o papel formativo, a função autorreguladora da aprendizagem, de reinvenção de si na formação e profissão, possibilitadas por essa abordagem autobiográfica.

Ao mesmo tempo, a pesquisa se faz também *com* o cotidiano, pois, além de ser tecida no próprio fazer daquilo que pesquiso, não pretendo dizer *sobre* algo que existe independentemente de mim — o que aconteceria caso desejasse falar da escrita da monografia de forma abstrata. Por não ter havido definição a priori de um objeto, uma metodologia, tema, objetivo, justificativa, ou relevância, as definições dessas estruturas foram se construindo no próprio fazer da pesquisa. E por se tratar de uma pesquisa que busca ver sentido na minha graduação e na escrita de seu produto final, o cotidiano com o qual interajo, que deu razão às categorias reflexivas com as quais o intermedeio, diz respeito não só ao ato de escrever a monografia, como também aos diversos encontros que foram tecendo esses sentidos.

A forma da escrita e o linguajar, o leitor poderá observar, são valorizados no vínculo que estabelecem comigo e com o conteúdo tratado. Assumo, dessa maneira, a dimensão estética deste trabalho. A concepção de que parto para tal decisão diz respeito a me perceber enquanto um *sujeito encarnado* (NAJMANOVICH, 2001), isto é, reconheço que falo de um lugar específico, encarnada em minha história. Assim, abro espaço para a dimensão ética da pesquisa, me responsabilizo pelo que falo — não mais um sujeito abstrato como “a sociologia”, “a ciência” — e assumo minha particularidade e parcialidade; e, também para a dimensão política, uma vez que, assim, pretendo um lugar nas relações sociais.

Para contextualizar melhor o problema da pesquisa e sua relevância, preciso dizer do tempo e lugar sócio-político em que estou inserida. Hoje, as ciências no geral, mas mais notoriamente as humanas e sociais, em meu país, são colocadas em cheque por cidadãos comuns, partidos, presidente, ministros e outros. Seja sob a forma de iniciativas como Escola Sem Partido, que em um contexto de proliferação das chamadas *fake news* nas mídias sociais, cria um clima de denunciismo aliado a uma visão única da realidade; seja sob a forma de propostas como a Reforma no Ensino Médio, que, ao retirar a obrigatoriedade do ensino da Sociologia, mingua nas escolas e na sociedade o entendimento da relevância desses estudos.

Há, também, a apresentação, por parte do atual governo, do programa Future-se (2019), elaborado sem diálogo com a sociedade. Esse programa propõe realocar a dependência e a gestão financeiras da universidade do Estado para as Organizações Sociais (OS), contrariando o princípio de autonomia didático-científica, prevista no artigo 207 da Constituição de 1988 e acentuando a sujeição das pesquisas e do ensino das universidades públicas ao interesse do setor privado empresarial.

Senti-me impulsionada a refletir sobre minha trajetória de formação quando não encontrei, na grade curricular obrigatória, a presença de epistemologias e cosmovisões outras, em especial as que compõem a sociedade brasileira, como a diversidade trazida pelos povos originários e africanos. Reconheci, também, a ausência de uma resposta satisfatória à acelerada degradação ambiental, fruto de nossa visão de mundo que não se vê enquanto natureza, como os desastres decorrentes da construção da usina hidrelétrica de Belo Monte, do rompimento de barragens em Mariana e Brumadinho, das queimadas na Amazônia e do

derramamento de petróleo nas praias do Nordeste.

Por fim, diante do cenário político polarizado que remete a julho de 2013 e que se perpetua, e se acentua, até os dias atuais; do cada vez mais evidente papel das emoções na política e nas relações humanas e sociais, e da escassa abordagem dela em minha formação; do acirramento e endurecimento de visões ultraconservadoras e autoritárias, que atropelam a dignidade humana e dos demais seres vivos, me encontro refletindo.

Afinal, qual o sentido da graduação? A graduação é uma formação de ensino superior que possibilita o aprofundamento dos estudos em uma área e a inserção no mercado de trabalho correspondente? Qual o sentido da monografia? A monografia é uma tese científica escrita como um trabalho de conclusão de curso, que avaliar o estudante e a própria instituição a respeito das competências e habilidades que se pretende que o primeiro tenha desenvolvido e a segunda ensinado? Respostas genéricas e abstratas, como essas, podem esconder o mundo e o sujeito a quem essa formação e seu produto final se relacionam. Estes genéricos sentidos são insuficientes para significar o que é efetivamente vivido e formativo no curso.

Quando tomados como óbvios, os sentidos dados à formação e à produção do trabalho final se apresentam abstratos. Isto é, pretendem significar atemporal e não-espacialmente, como se não coemergissem com os sujeitos que efetivamente constituem aquele espaço universitário e com o contexto maior em que se inserem. Tomados assim, nos levam a reproduzir um viver, um projeto de mundo, cuja existência enquanto tal nós desconhecemos e que se apresenta como curso único, natural.

Sendo incontornável a realidade de que há sujeitos não só habitando como constituindo dinamicamente aquele espaço universitário, os sentidos que se pretendem óbvios vão sendo ensinados na convivência (MATURANA, 2002) e na didática em sala de aula. Quero dizer que a postura de inércia que caracteriza as respostas genéricas às perguntas “para que a graduação?” e “para que a monografia?” escondem uma postura “padrão” frente aos acontecimentos que, ao ignorar a qualidade dinâmica e singular dos momentos, atropela os sujeitos e a possibilidade de tecer outros caminhos.

É por isso que este trabalho trata do meu percurso de escrita da monografia.

Quero dar a ver não só os sentidos que fui construindo dentro e com meu tempo e espaço para minha formação e para o papel que essa escrita assumiu nela, como também a própria possibilidade de assim fazê-lo.

O **primeiro capítulo** trata, portanto, do movimento inicial nesse percurso, que começou sendo o de busca de um objeto de pesquisa. Escrevendo livremente sobre algumas inquietações, buscava encontrar algo que pudesse definir um objeto. Esse movimento foi, então, se caracterizando como autorreflexivo e a respeito das minhas itinerâncias na graduação em Ciências Sociais. Assim, no processo de sua escrita, o objetivo deste capítulo como reinvenção de mim enquanto estudante e professora em formação ficou claro. Este capítulo tece, portanto, os sentidos para a minha formação e futura profissão ao revisar e traçar as itinerâncias na graduação separadas em três momentos: *memórias sobre a inércia e a falta de sentido* nela, o *movimento coletivo de outro caminhar* nesse espaço e o *encontro com a educação*.

Tendo levantado o que era significativo para mim nessa graduação, prossegui meu percurso buscando investigar tais tópicos. O **segundo capítulo** trata, portanto, de investigar as emoções, o conviver, a objetividade, as explicações científicas e as construções de sentido: todos tópicos que compõem o *tecido* (entendido tanto como aquilo que foi tecido quanto como produto) do capítulo anterior. Juntamente a esse movimento de olhar para os sentidos, observo e discuto também o movimento de tecer, de dar sentido. Na escrita deste capítulo, portanto, foi se construindo o objetivo de aprofundar as reflexões de interesse levantadas no capítulo anterior, bem como o de compreender como se dá o movimento de construção de sentido. Os achados são pensados na relação que estabelecem com minhas identidades de pesquisadora e de professora em formação.

Por fim, abordo, no **terceiro capítulo**, as dificuldades que foram surgindo a partir da experiência de escrita e de pesquisa nesse espaço institucional que se abriu com a monografia. Aqui, trago os impasses e as soluções que fui descobrindo na relação com a autoria e com a estrutura acadêmica de escrita e de pesquisa, bem como com as interlocuções.

1. CAPÍTULO UM: Tecendo sentido nas itinerâncias de uma estudante de Ciências Sociais

“Por que a gente demora a estabelecer sentidos entre a nossa vida e a academia?”

Lyvia Leite

A pergunta que abre este capítulo foi colocada pela estudante de graduação e pesquisadora Lyvia Leite, durante a apresentação de seu trabalho no seminário “Sensibilidades: Como trazer os sentidos para a academia”, organizado pela também estudante Potira Faria, no dia 19/9/19, no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Figura 1: Cartaz de divulgação do seminário tecido à mão



Fonte: Enviado a mim pela organizadora do evento.

Neste seminário, estudantes e professores foram convidados a apresentar suas pesquisas e as maneiras que encontraram para trazer os sentidos para a academia. A interpretação da pergunta foi ampla. Houve apresentação de uma pesquisadora que encontrou os sentidos ao pesquisar *com* o outro, não *sobre* ele. Outra que descobriu com os cegos como perceber o mundo por outros sentidos e,

assim, trazer essas impressões, referentes ao cheiro, ao tato, à sua escrita acadêmica. Uma, que era fotógrafa, disse da importância da fotografia ao recortar um olhar, visibilizar algo, e trazê-lo para dizer junto às palavras. Destaco, para encerrar, o colega que contou como sua pesquisa foi importante para ressignificar uma experiência que vivia em um trabalho, ao desemaranhar as teias de relações em que se encontrava preso e acuado.

Tal seminário veio corroborar com esta pesquisa, que já estava em curso desde um ano antes, quando percebi que a necessidade de tecer sentidos na universidade era compartilhada, ainda que vivenciada de maneiras diversas. Sendo justamente este o movimento primeiro ao qual me lancei quando diante da exigência institucional de escrita da monografia, trago-o para cá por caracterizar, portanto, o primeiro passo nesse percurso.

Assim introduzo este primeiro capítulo, que tem por objetivo reunir situações significativas nessa trajetória, que me fizeram refletir sobre meu perfil enquanto estudante e professora em formação. Resgatando memórias desde a falta de sentido na graduação e o percurso de sua construção, passo por aquilo que percebia como *inércia*, sendo transformado em *movimento coletivo* e, enfim, encontrando transformação no *encontro com a educação*. Esses são os três momentos que compõem este capítulo.

1.1 Memórias sobre a inércia e a falta de sentido

A primeira vez que recortei dessa maneira as memórias que relato a seguir foi na ocasião de escrita e submissão de um trabalho¹ para o V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão (CEDUCE), que teve lugar na UFF, no ano de 2018. Impulsionado pela professora de Didática, esse foi um movimento coletivo, da parte de vários colegas de turma da disciplina Didática, cursada por nós no ano de 2017, lecionada pela professora Márcia Maria e Silva, momento que abordarei mais tarde.

Buscamos, então, compreender o que havia sido tão impactante na experiência dessa disciplina. Ao fazê-lo, separei a minha experiência na universidade em dois momentos: “a experiência que vinha tendo até então” e “a que

tive na disciplina de didática”. Agora, uma vez mais, “a experiência que vinha tendo até então” se faz presente neste novo trabalho de pesquisa, ainda que aqui se transforme em “*Memórias sobre a inércia e a falta de sentido*”.

Retomo essa trajetória para evidenciar o papel da pesquisa nesse contexto de produção da monografia, nessa ocasião, pois havia algo como uma “angústia”, não verbalizável pois incompreensível, que compunha a minha experiência educacional no bacharelado. E ao trazê-la à pesquisa para ser compreendida, fui ganhando clareza e discernimento a seu respeito.

Considerado o fato de vivermos um momento em que as histórias pessoais são regidas pela história do mundo globalizado, as sutis (ou, por vezes, flagrantes) interligações que compõem a rede de recíprocas influências, localizam-se no ponto cego da maioria dos homens e mulheres, os quais transmutam-se em copartícipes de uma peça, mas alienados de seus papéis, sem compreensão da própria cena em que estão mergulhados. Crise passa a ser a palavra-chave - sofre-se, mas não se sabe por quê, desde onde ou quando. É agravante o caráter múltiplo da crise. (LUZ, 1996, p. 64)

Compreender-me enredada nas tramas das relações sociais, agora sob a perspectiva da educação, me permitia a percepção do “porquê, desde onde ou quando” as relações em sala de aula, o currículo, os conteúdos, eram como eram.

No curso de bacharelado em Ciências Sociais, o objetivo é formar um “pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica” e/ou “profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares”², conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Sociais, no Parecer CNE/CES 492/2001. Assim, as reflexões proporcionadas por essa qualificação diziam respeito a questões de classe, raça e gênero (para citar algumas) inseridas em contextos macro, a exemplo do surgimento e consolidação da economia capitalista, da organização do mercado de trabalho, da formação das instituições, do funcionamento do estado, por exemplo. Seu aspecto autorreflexivo, portanto, se referia à minha inserção em um contexto político-histórico-social mais amplo, a nível nacional e internacional, ou mesmo regional. Somente no contato com a educação que tomei consciência da inscrição dessas mesmas problemáticas nas paredes das salas de aula, na relação professor-aluno, no currículo, na didática, no ensino.

O que vi, nesse exercício autorreflexivo a respeito do que era a “angústia”, foi que, na minha relação com a universidade, esta surgia como o espaço que iria me prover formação, abrir a possibilidade de inserção qualificada no mercado de trabalho, que por sua vez garantiria meu sustento até que eu me aposentasse e morresse. E, nessa relação, eu surgia como mão-de-obra em formação, competindo por um espaço na academia e futuramente no mercado. Surgia competitiva e individualista.

Vi que a sala de aula aparecia como um lugar frio, onde eu não sabia de nada e tinha de escutar e decorar os conteúdos, absorvê-los; e os professores como aqueles que iriam me transferir o que sabiam a partir da apresentação objetiva dos textos trabalhados, cujos conteúdos tinham importância em si próprios. E eu como alguém dependente dos professores, sem autonomia e voz, e também sem responsabilidade, reproduzindo o que quer que fosse ensinado.

Os textos eram para serem consumidos, quanto mais melhor, para que eu aprendesse a articulá-los da maneira mais adequada à academia, produzindo artigos e ensaios. Eles serviam a fins avaliativos e de produção, passados em grande volume, para serem consumidos em pouco tempo, sem espaço para a atenção demorada que garantiria a digestão e apreciação, o aprofundamento para tomá-lo criticamente e costurá-lo com sentido. Suas autorias e conteúdos tinham uma centralidade geográfica, a Europa, e, quando muito, movia-se para os Estados Unidos. Nessa relação, eu era consumista, utilitarista, produtivista, e alienada da geografia em que estou inserida.

A realidade aparecia então como algo externo a mim, passível de ser apreendida racionalmente, de modo que os conteúdos acadêmicos das Ciências Sociais eram justamente ela, a realidade, refletida.

A partir dessas relações distanciadas, em que os objetos das Ciências Sociais (individualismo, capitalismo, meritocracia, por exemplo) eram abstratos e pairavam como algo a ser manipulado intelectualmente para fins de produção acadêmica, criticados enquanto eram praticados e vividos por nós dentro de sala, o sentido de estudar essas coisas ia se desfazendo.

Qual era o sentido de fazer uma prova individual, sob premissas meritocráticas, dissertando sobre como o capitalismo promove a desigualdade e

sustenta a ilusão de uma meritocracia? Qual o sentido de estabelecer relações de consumo com textos que dissertam criticamente sobre a sociedade de consumo?

Nós estudávamos que esses objetos de nosso pensamento diziam respeito a uma materialidade que construía e condicionava a própria estrutura universitária, mas não havia nas relações com o espaço, com os professores, com os conteúdos, etc. a corporeificação (FREIRE, 2009) das críticas. A mensagem parecia ser de que não havia espaço para a mudança, para a transformação. Era como se houvesse espaço apenas à crítica intelectual.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a *corporeidade* do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. [...] Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. (FREIRE, 2009, pág. 34)

Compreendo que Freire, ao falar de corporeidade, aponta para o aspecto relacional do ensinar, em que a relação que se estabelece entre o docente e o discente, entre eles e os conteúdos, e o espaço, também ensina. Também carrega sentidos e visões de mundo, e, portanto, constrói mundos. Assim sendo, o conteúdo daquilo que ensinamos deveria ser reiterado a partir de nossa prática docente e discente. O aspecto da corporeidade alia teoria e prática, aprofundando a abordagem dos conteúdos em sala, para além do nível intelectual.

Enfim, na primeira vez que visitei essas memórias e mais uma vez agora, traduzi em palavras a inquietação de estar me defrontando com as questões das Ciências Sociais, agora inscritas também na minha vida enquanto estudante. Passei a enxergar as profundas contradições presentes nesse ambiente e em mim enquanto estudante. As críticas não encontravam a corporeidade no exemplo dos professores e nem no meu, enquanto estudante. Não efetivamente compunham o espaço institucional da sala de aula — a construção do seu espaço físico, a (des)organização das cadeiras, as avaliações, o currículo, a didática dos professores — e nem minhas práticas enquanto estudante. Pairavam abstratas.

Transformando “*angústia*” na percepção de que havia uma inércia que permeava minha trajetória universitária, percebi que estava vivendo de acordo com sentidos que desconhecia e que construía um mundo e relações destoantes das

ideias que sustentava. Havia dissonância entre teoria e prática e desconhecia outras formas de me relacionar com a universidade. A memória das ocupações surgiu em minha escrita logo em seguida, como um achado valioso, que não revisitava há muitos anos. Considero-a minha primeira experiência de construção coletiva de outro caminhar na universidade.

1.2 Movimento coletivo de outro caminhar na universidade

Neste capítulo, que apresento memórias de itinerâncias pela graduação que considero significativas para a minha formação, destaco esta do movimento das ocupações estudantis que tomaram conta do cenário nacional nos períodos de 2015 e 2016. Deflagrado pelos secundaristas e aderido pelos estudantes universitários, considero-o uma manifestação de estudantes ansiosos para *pôr a mão na massa*, por autogerir seu processo de aprendizagem, por construir relações com/na universidade (e na escola) que fizessem sentido.

Me refiro mais especificamente ao período de três meses de ocupação do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF), no ano de 2016, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói. Ela, assim como as outras que tomaram lugar no Brasil nesse ano, diziam respeito à negativa dos estudantes frente à Proposta de Emenda à Constituição nº55, que congelou os investimentos na saúde e na educação por vinte anos, e à reforma do ensino médio, que, em suas versões iniciais, retiravam a obrigatoriedade do ensino da filosofia, sociologia, artes e educação física, dentre outras problemáticas.

A ocupação da qual participei acabou algumas semanas após a aprovação do texto da PEC 55. A proposta de emenda à Constituição foi aprovada em regime democrático pelo Senado, no dia 13 de dezembro de 2016, em meio a um gramado do Palácio do Planalto repleto de estudantes que corriam das bombas de gás lacrimogênio jogadas do céu por helicópteros, e dos policiais altamente equipados para a repressão da liberdade constitucional de manifestação.

Ela foi deliberada em assembleia estudantil, no dia 1 de novembro de 2016, e era composta de movimentos sociais organizados partidariamente, por coletivos, ou de forma independente, majoritariamente à esquerda do espectro político.

Uma vez nela, nós dormíamos nas salas de aula, as varriamos, bem como os corredores de todo o Instituto, e os pilotis dos blocos N, O e P. Nós cozinhávamos e comíamos juntos. Lavávamos nossos pratos de plástico para reaproveitamento, organizávamos aulas, debates, filmes e assembleias. As aulas aconteciam ao ar livre, nos pilotis, com o objetivo de ser aberta a qualquer um (públicas), e em formato de roda de conversa. Nos dividíamos em grupos de trabalho (GTs) como Alimentação, Comunicação (redes sociais e divulgação das aulas e demais eventos públicos), Cultura (eventos de poesia, música, e demais aspectos culturais) e Segurança.

Figura 2 - Organização das pulseiras dos GTs



Fonte: Página do facebook Ocupa ICHF UFF³

1.2.1 Cocriação desse espaço

O primeiro sentido que a ocupação me aponta é o de *cocriação do espaço universitário*. Ainda que, e essa é uma das críticas passíveis de serem feitas a esse movimento, os atores envolvidos tenham sido muito, muito restritos (como abordarei mais à frente no subcapítulo sobre consenso e dissenso), é inegável a contribuição desse espaço para a minha formação.

Naquele momento de suspensão da normatividade, experimentamos outras formas de nos relacionar com a universidade, com os professores, com nossos colegas ocupantes, com os conteúdos das aulas, etc. A sala de aula, naquele

momento, era quarto e o instituto era casa: cuidávamos e sentíamos apreço por ambos, um refúgio. As aulas eram discussões abertas, em roda, nos pilotis do instituto. Os professores eram convidados por nós a partilhar o que estudaram a respeito de um tema que fosse concernente ao quadro político-social. Nossos colegas ocupantes ganhavam nome, personalidade, intimidade; nos familiarizávamos com seu jeito, suas habilidades, fossem culinárias, fossem de mediação, fossem de comunicação, de organização, pois todos estavam convidados a participar ativamente na construção da nossa ocupação.

Saí da inércia, me aproximei da universidade, dos meus colegas, dos conteúdos do meu curso de maneira vivencial, e comecei a perceber que era possível construir coletivamente, naquele espaço, sentidos outros, relações outras.

Figura 3: Ocupantes preparando sua alimentação



Fonte: Página do facebook Ocupa ICHF UFF⁴

1.2.2 Teoria a partir da prática

Outro aspecto significativo foi a possibilidade de compreender conceitos a partir da dimensão prática. Se antes apenas lia sobre o conceito de *centralização do poder*, ou da organização política autoritária, em uma aula de Ciência Política, na ocupação, entendi isso com o tato, era quase tangível. Por exemplo, nossa organização dependia fortemente da nossa capacidade de nos comunicar, de fazer circularem as informações, fosse sobre do horário que chegaria a comida, sobre demandas de outras ocupações, etc. Quando alguém recebia muitas informações e não as fazia circular, ela guardava em si simultaneamente a responsabilidade de

resolver as coisas às quais diziam respeito e o poder de resolver como bem entendesse. Logo no início da ocupação, isso aconteceu algumas vezes.

O resultado era insatisfação geral com as resoluções e um sobrecarregamento da pessoa com a quantidade de tarefas, que ficava estressada não só com a quantidade de afazeres para resolver como também com as reclamações de todos sobre a forma como ela as resolvia. Tão cedo isso foi percebido, “naturalmente” começamos a circular ao máximo as informações, de modo que diversas pessoas passaram a se empenhar em resolvê-las. E, estando todos envolvidos na tarefa de resolver algo, vivenciávamos dificuldades semelhantes, e assim exercíamos mais empatia em relação à resolução adotada por alguém. Por exemplo, conhecendo a frustração que era quando alguém trazia um problema para nós resolvermos em vez de resolvê-lo ela mesma, a empatia de não levar problemas aos outros surgia a partir da experiência vivida.

1.2.3 Consenso e dissenso: desafios do trabalho coletivo

Penso que nosso movimento de experimentar outras relações naquele espaço revelaram não só a potência de uma juventude ávida por experimentar na prática, por participar, cocriar, por auto-gestão, mas também as profundas contradições e dificuldades disso. Frequentemente vivíamos intrigas e conflitos entre as ocupações, ou entre os ocupantes de uma mesma, seja por mal-entendidos, seja por disputas políticas.

As ideias de *coletividade* e *comunidade* que prezávamos eram testadas e confrontadas duramente diante da experiência de corpo, das emoções. Eu percebia, por exemplo, que dormir pouco prejudicava drasticamente nossa capacidade de lidar com calma e discernimento, e, portanto, nossa capacidade de cooperar. Que o cansaço, a raiva, o mau humor, a ansiedade e o medo se fazem presentes todo o tempo quando falamos de relações sociais. Ficou claro para mim que a abordagem meramente intelectual dos conteúdos é insuficiente para tratar da experiência e do cotidiano.

Acho curioso observar como em um grupo tão específico, formado por pessoas com uma identidade comum, todos estudantes, de um mesmo instituto, de

uma mesma universidade, a conciliação era tão trabalhosa, difícil. O que nos fazia ir restringindo cada vez mais a nossa noção de “nós” e aumentando cada vez mais a nossa percepção de quem são os “outros”? Ou mesmo, como a noção de “nós” e “outros” surge e se aprofunda? Como operam as emoções nesse cenário? A própria noção do que era “mundo” se estreitava com o tempo, pois depois de três meses ocupando, “mundo” vai lentamente deixando de ser “país”, “estado”, “cidade” e vai se tornando o campus ou mesmo o prédio de cinco andares do Instituto.

É realmente indescritível a experiência de estar em um microcosmo tão estrito. A partir da noção de que o todo está contido nas partes, é possível ter alguma dimensão de como e do quanto aquele *espaçotempo*, apesar de muito específico, conseguiu personificar, como um palco de uma peça teatral, as mobilizações conflituosas e dificuldades de diálogo encontradas no cenário macro. Quero dizer que a inabilidade de diálogo percebida no macrocosmo da sociedade brasileira era visível dentro da ocupação, como se uma espelhasse a outra.

No contexto macropolítico desse ano de 2016, percebo a falta de diálogo na relação entre aqueles que se encontram no poder a partir do colapso do governo Rousseff-Temer, que se elegeram juntos. Entre o ex-presidente interino e a população, ela é perceptível na medida em que a elaboração e tramitação da Medida Provisória nº 746/2016 (Reforma do Ensino Médio) e da Proposta de Emenda à Constituição nº55 (congelamento dos investimentos em educação e saúde) foram feitos sem participação popular, por exemplo. Inclusive, em meio a manifestações contrárias por todo o território nacional.

No microcosmo universitário, a falta de diálogo era percebida nos atritos entre os ocupantes, como quando assembleias eram implodidas ou quando ocupações se dividiam em duas ou mais; e também sob a forma das ameaças constantes de grupos que se opunham à ocupação, afinal, estes últimos também não se fizeram presentes nos espaços deliberativos que — gostemos ou não — possuem historicamente uma legitimidade representativa da comunidade acadêmica estudantil.

Mais relevante que qualificar entre certo ou errado as ações de um grupo ou outro, considero significativo observar que, ao final da ocupação, estava claro para mim que as ideias que eu sustentava, como quem guarda livros para exibi-los, eram

meros adereços de embelezamento. Compreendi que a abordagem intelectual dos conteúdos das ciências sociais não implicava compreensão e ação no mundo a partir desses conhecimentos linearmente. Observei que a prática dessas ideias implica muitas dimensões da experiência, como investigarei no capítulo dois na interlocução com Maturana e outras referências a que tive acesso fora da academia. E que aprender a dialogar pode ser uma contribuição significativa no cenário que vivemos, sendo, por isso, necessário criar o espaço para a prática do diálogo em sala de aula.

1.3 Encontro com a educação

No ano seguinte às experiências nas ocupações, retornei ao bacharelado retomando a angústia e a inércia descritas anteriormente. Por conta disso, conversava com meus colegas de mesmo curso, buscando ver se havia ressonância, se sentiam-se também assim. Encontrei, de fato, vários colegas que compartilhavam dessa falta de motivação. E foi a partir do conselho de uma colega de curso que tomei uma importante decisão: ir ao encontro da educação.

1.3.1 Assunção de autonomia

No segundo semestre de 2017, cursei as disciplinas obrigatórias previstas na grade curricular da licenciatura em Ciências Sociais da UFF. Dentre elas, uma em especial destaque aqui por ter produzido mudanças que reverberam até hoje. Buscarei descrever o impacto significativo da disciplina Didática em minha formação a partir de dois conceitos de Paulo Freire: o de *autonomia* e o de *corporeidade*.

Assim como a memória da inércia e a falta de sentido na graduação, esta também foi trabalhada no já referido trabalho produzido para o V CEDUCE. Repito aqui, para dizer daquilo que reverbera, que eu e outros colegas da turma dessa disciplina, oferecida pela professora Márcia Maria e Silva, decidimos, a convite da docente, continuar estudando e pesquisando juntos, agora sob a forma de um grupo de estudos. Esse grupo, que existe até hoje e é condição de existência do presente trabalho, foi nomeado como Grupo de Estudos em Linguagem, Educação, Docência e Diversidade (GELEDD). Ele teve nascimento a partir da submissão coletiva de

trabalhos para o referido colóquio a respeito do que havia nos motivado tanto na disciplina.

Nesse trabalho, destaquei que nós sentávamos em roda, debatíamos de maneira engajada os textos, éramos convidados a escrever e pensar questões em grupo e nossas reflexões em sala eram incorporadas de maneira dinâmica à aula e às vezes à bibliografia. Essa abertura por parte da professora e também de nós, estudantes, produziu um espaço de aprendizado muito rico.

[...]nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2009, p. 26)

Nós líamos passagens como essas nos estudos do livro *Pedagogia da Autonomia* ao passo que efetivamente nos percebíamos construindo e reconstruindo o saber. Quando nossas intervenções em roda eram valorizadas e incentivadas pela professora e também acolhidas pela turma, e víamos a docente inserida na mesma roda que todos nós, mediando as discussões e mostrando-se flexível ao rumo coletivo da construção da disciplina, esses estudos ganhavam vida. Diziam respeito ao que estávamos praticando.

Por aliar teoria e prática, valorizando ambas em sua relação indissociável e potente na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante, destaquei o aspecto de corporeidade (FREIRE, 2009) como uma interlocução possível para dizer daquilo que foi tão significativo para mim na disciplina. O testemunho daquilo que estudávamos estava implicado na prática docente e na construção da aula. Assim, não só começava a resgatar a teoria do lugar de rejeição que há muito havia sido relegada por mim, como parecia ser convidada à assunção da autonomia.

Entendendo autonomia tal qual define Freire (2009), como uma construção contínua, efetuada a cada tomada de decisão, que penosamente se constrói a partir da assunção da *responsabilidade* frente ao que se faz e se diz, e da *liberdade* de dizer e fazer, sua presença na disciplina que construímos pode ser mais claramente observada no momento de uma aula específica em que tivemos: a que foi sob as bases da autogestão.

Ela ocorreu por sugestão da professora, em razão de sua ausência para

apresentação de um trabalho na 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Ela sugeriu que lêssemos o texto “Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva, que debate sobre currículo. No dia da aula, então, não só comparecemos, como debatemos durante todo o período de duas horas de aula sobre ele. Até então, frente ao que havia vivido na universidade, essa experiência foi um divisor de águas.

Mas nem tudo são flores. Era um verdadeiro desafio essa disciplina. Faltava muitas aulas, como havia me habituado a fazer frente ao desinteresse que perpassava esse meu caminho na universidade. Também sentia dificuldade em participar das aulas lendo os textos. Lê-los, logo ao entrar na faculdade, era fácil. Entrei entusiasmada com a possibilidade de estudar aquilo que, enfim, me interessava. No entanto, tão cedo as contradições internas-externas começaram a surgir, com elas se foi o interesse. Não à toa abandonei o curso por um ano e meio. Quero com isso dizer que todo esse processo foi lento, tímido. Como voltar a confiar. Acho significativo que, por exemplo, eu tenha faltado ao último dia de aula, à despedida da turma. Era difícil encarar o fim.

1.3.2 Pesquisa: primeiros passos

Eu não sabia, na época, que fim não é aquilo que se encerra, mas aquilo que se transforma. A partir do convite da professora, imbuídos da vontade de continuarmos estudando e pesquisando juntos, extrapolamos os limites institucionais que determinam o período de seis meses para os nossos encontros. E hoje somos outros, nós mesmos, e outros membros também.

Esses constituem meus primeiros passos em direção à pesquisa, o GELEDD. Na ocasião de escrita dos trabalhos para o colóquio, buscamos pesquisar o que afinal havia sido significativo para nós. E então, aquilo que não era, também. Aquela pesquisa é mesmo condição de escrita desta aqui. Dessa forma, experimentei a potência da pesquisa em trazer clareza, discernimento.

Tendo esses passos sido dados de maneira coletiva, junto ao GELEDD, no seio acadêmico que é altamente competitivo, a relação com a pesquisa pôde se

estabelecer de forma mais significativa. A mim me parece extraordinário que, nesse espaço, nossas orientações sejam coletivas. Que no lugar de competir uns com os outros, nós possamos ler as produções de cada um, dar feedbacks, e recebê-los também. Que possamos nos apoiar coletivamente no esforço de formação enquanto cidadãos, enquanto professores, enquanto adultos. Que possamos nos reunir e tomar café da manhã juntos, discutir os textos em roda. Que tenhamos concretizado um espaço de troca, de rede.

Pesquisar assim, a partir desse tipo de orientação, em um espaço não só aberto a, como constituído de *afeto*, de reconhecimento de nós enquanto sujeitos que somos perpassados, me permitiu estabelecer uma relação com a pesquisa que até então não havia sido construída em minha trajetória acadêmica. Uma relação onde ela ganha sentido ao ser construída coletivamente e, no meu percurso, ao permitir que eu me encontre e me situe na minha formação, no grupo de estudos, na futura profissão, e no mundo.

1.3.3 Corpo na sala de aula

Destaco, por fim, a disciplina Corporeidade no Ensino da Sociologia. Ela trouxe mais densidade a essa recém-descoberta de que não era preciso a suspensão do tempo e normas institucionais para estabelecer outras relações com e na universidade.

Lecionada em parceria por duas professoras, a disciplina era composta por dinâmicas em sala de aula das quais as duas eram facilitadoras e, na segunda metade do semestre, das quais nós nos tornamos facilitadores. As dinâmicas envolviam desde a alteração do espaço físico da sala, como o afastamento das cadeiras, a criação de um espaço vazio onde pudéssemos caminhar – muitas vezes descalços – à elaboração complexa de decisões rotineiras, como a escolha de um grupo, de modo que essa simples seleção de grupo se desse de forma mais consciente, participativa, menos automática e acomodada, como a escolha rápida pelos conhecidos ou mesmo por aqueles que estão mais próximos.

Cada momento das relações que eram estabelecidas foi – era evidente – ativa e cuidadosamente pesquisado, testado, experimentado, pelas facilitadoras ao

longo de sua trajetória docente e além. Havia essa atenção especial, como nunca antes havia visto, direcionada a como se dariam as *relações* em sala, entre nós, entre o grupo, com o espaço físico. Desde a maneira de se comunicar uma atividade, à estrutura aberta das aulas que absorvia dinamicamente os interesses dos alunos, suas interpretações e reflexões.

Por romper drasticamente as relações rotineiras com o espaço, com o corpo, e mesmo com os outros, aprendi de forma tangível, de corpo inteiro, como os conteúdos das disciplinas das Ciências Sociais estão inscritos em nossos corpos, vergonhas, desconfortos, alegrias e afins. Por exemplo, em uma atividade proposta na orla do Campus do Gragoatá, andando descalços ou não pela grama, nós circulávamos livremente buscando olhar as pessoas nos olhos. Era difícil não rir, não desviar o olhar, ou mesmo não ficar estranhamente sérios. Depois, encontrávamos alguém e nos demorávamos alguns minutos olhando nos olhos um do outro. Novamente, desconfortos, vergonhas, ansiedades, medos e, também, choros, vulnerabilidades, conexão. Como se estivéssemos pela primeira vez nos permitindo ver uns aos outros. As relações de distanciamento e impessoalidade comuns ao espaço acadêmico dissolviam-se e nos revelávamos uns aos outros como simples e profundamente humanos.

Ao convidar o corpo à sala de aula, essa disciplina tocou em vários aspectos da minha vida acadêmica de uma vez. Tendo feito teatro ininterruptamente desde o ensino médio, a dimensão corpórea da aprendizagem, trazida à academia, era um sonho se realizando. Nunca compreendi por que restringir a comunicação e a aprendizagem a um formato tão estático e específico. Afinal, sentados em cadeiras para aprender, aprendemos tão somente a sentar em cadeiras para aprender.

Nessa disciplina, que tinha isso por objetivo, a meu ver, aprendemos e exploramos diversas dinâmicas possíveis para levar ao ensino médio conceitos como o Estado, a coerção, a sociedade, de forma a envolver outros sentidos na aprendizagem. Como seria fazer o conceito de Estado com o corpo? Que pensamentos estão implicados em fazer de um jeito ou de outro? O corpo pensa?

Uma vez que não há para as Ciências Sociais um espaço laboratorial institucionalizado, integrado ao currículo (como há nas ciências da natureza ou exatas), que possibilite que se aprenda a estabelecer o diálogo, a inclusão, o

trabalho emocional para lidar com o dissenso, etc., esses aspectos compõem um aprendizado que se dá de maneira bastante intuitiva e na dependência da associação a atividades extracurriculares. Nesta disciplina, no entanto, parece ter se estabelecido esse “laboratório”. Considero que esta tenha sido a contribuição dela em minha formação, a de demonstrar a possibilidade de que o ensino da sociologia possa não só passar pelo corpo (!) como incorporar questões diretamente relacionadas ao conviver.

2. CAPÍTULO DOIS: Investigando o tecido e o tecer

Ao abrir o espaço de produção desta pesquisa a partir da exigência institucional, a universidade me instigou a procurar um objeto. Nesse movimento, encontrei, na investigação das minhas *itinerâncias enquanto estudante de graduação*, a possibilidade de construção de sentido para essa formação. Este foi, portanto, o primeiro objeto desta pesquisa. No entanto, como o leitor pode observar, a pesquisa não se encerrou ao fim dessa investigação. Ela se tornou o capítulo primeiro e, também, o solo a partir do qual outras questões foram levantadas. Ao fim de sua escrita, muitas questões permaneceram e quis investigá-las.

Meu percurso de escrita desta monografia, nosso objeto, não se encerrou, portanto, com as investigações do capítulo anterior. Estas estruturaram o perfil de uma estudante e professora em formação a respeito de seus interesses de pesquisa e possibilidades de futuras abordagens pedagógicas. Ao tecer este perfil, me defrontei com duas coisas: os interesses levantados anteriormente e a vontade de aprofundá-los; e a percepção de que tecer este perfil foi movimento criativo, que ele não diz respeito a uma realidade absoluta e independente, mas que foi criado de maneira lúdica.

“Coincidentemente”, as duas coisas com as quais me defrontei a partir da escrita do primeiro capítulo se entrelaçam. Os interesses levantados anteriormente diziam respeito ao conviver, às emoções, às concepções de realidade e a relação que estabelecemos com ela. Já a percepção do movimento criativo de tecimento de meu perfil de estudante e profissional passava por investigar, também, as concepções de realidade e a relação que estabelecemos com ela.

O leitor encontrará, neste capítulo, a investigação das duas coisas conjuntamente. Tanto o *conviver*, como aquilo que ficou de significativo ao refletir sobre minha formação (o tecido), quanto o *movimento criativo*, que seleciona, organiza e cria significados e sentidos para as coisas (o tecer). Considero que um e outro reservam relações íntimas, de modo que as reflexões sobre ambos, sendo feitas conjuntamente, se somam e se enriquecem mutuamente.

Dessa maneira, meus primeiros passos foram de estruturação de um perfil e

de interesses, e, aqui, vão em direção a aprofundá-los. Ao tomar os interesses *tecidos* como parte do meu percurso de escrita desta monografia, o papel formativo que o caracteriza, desde o princípio, se amplia, pois busco relacionar todo o tempo as reflexões que vou fazendo aos perfis de pesquisadora e professora em formação.

2.1 Conviver

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.

Humberto Maturana, 2002. p.29

Quando falamos de educar, falamos inevitavelmente de *con-vivência*. Aprendemos a nos relacionar conosco, com o outro, com o espaço, com os estudos, com a biosfera a partir das relações que vamos estabelecendo com os outros e na observação que fazemos deles. Na investigação das minhas memórias, percebi que viver junto, estabelecendo outras relações, é que foi significativo para mim. Aquilo que me brilhava os olhos era a possibilidade de mergulhar em outras relações no conviver. Transformar as relações na universidade dessa maneira mudou completamente a minha perspectiva sobre ela, sobre a educação e sobre o mundo.

Ter *co-operado* com os outros nas ocupações, planejando juntos as aulas, que eram debates públicos, abertos, nos pilotis; ter construído junto uma disciplina e criado um laço afetivo com a turma, a professora e a consequente convivência no grupo de estudos que se formou; ter experimentado as dificuldades corpóreas de operar junto em um espaço aberto por uma disciplina com o intuito de dar a ver e acolher isso, me impactou, uma vez que vivi a abertura para outro ser, estar e fazer naquele espaço universitário.

Nesse lugar, as emoções passaram a receber minha atenção e curiosidade,

pois elas estavam diretamente envolvidas tanto naquilo que era agradável quanto nas dificuldades e contradições que surgiam. Investigar, portanto, as emoções foi um passo fundamental para compreender melhor o educar que é significativo para mim, e que abre espaço para outras relações de convivência.

Ao olhá-las, encontrei-me pesquisando também a respeito de *como* conhecemos o mundo. Ambas as discussões, vim a saber, se entrelaçam em autores como Maturana (2002), Varela & Rosch & Thompson (2003) e também na vasta tradição filosófica oriental do budismo, da qual venho me aproximando nos últimos dois anos. O entrelace entre as emoções e o conhecer se revelaram a mim como uma entrada rica e profunda para pensar as relações humanas e sociais, portanto o educar/conviver. Portanto, investigações importantes para a minha formação enquanto professora.

2.2 Emoções

No que diz respeito a produções intelectuais acerca das emoções e sua relação com as relações de convivência e com a educação, encontrei Maturana (2002) como um interlocutor de imensa contribuição. Ainda que seja biólogo de formação, especializado em neurobiologia, e eu das Ciências Sociais, nos encontramos na educação. Por ela me infiltro e descubro um mundo bem diferente daquele que vinha sendo apresentada até então.

Com o contato, ainda que inicial, com suas reflexões acerca da razão e da emoção, aprofundi as reflexões levantadas ao me debruçar em minhas itinerâncias. Quando relaciona uma com a outra, o autor dissolve a dicotomia que as envolve, muito presente no pensamento de tradição ocidental. Ele o faz argumentando que toda racionalidade tem por base uma emoção, uma vez que sempre parte de premissas aceitas a priori, admitidas “porque sim”. Segundo sua definição:

Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. (MATURANA, 2002, p.15)

Entendendo as emoções dessa maneira, elas se expressam a partir de disposições corporais dinâmicas que atuarão de forma decisiva em relação aos

domínios de ação que nos mobiliza, contando até mesmo com uma racionalidade própria, logicamente justificada por premissas aceitas a priori, baseadas nessa emoção. Toda emoção tem uma lógica operativa própria que a justifica em si mesma.

Tendo em vista tal imbricação entre emoção e razão, como poderia eu, enquanto pesquisadora, desviar-me da investigação daquelas e seguir em minhas produções intelectuais, tomando a segunda como algo apartado? Na escrita desta monografia, por exemplo, a percepção das emoções que surgiam e os pensamentos que as acompanhavam foi importante. E, enquanto professora, tal entrelace pode vir a se concretizar em práticas que venha a desenvolver na interação com os estudantes, buscando reconhecer as emoções que acompanham seus raciocínios, e os meus, flexibilizando minha postura frente a eles. Afinal, se identifico que parto de premissas que aceito a priori, e assim também eles o fazem, mais relevante que trazê-los às minhas se torna compreender de qual eles partem e buscar ajudá-los a as reconhecerem, também.

Seguindo suas reflexões, Maturana (2002) diz que as disposições corporais dinâmicas capazes de mobilizar operacionalidades de convivência é o amor. Para sustentar sua afirmação, o autor recapitula nossa história enquanto espécie e conclui que nós, em nossa trajetória de hominização, passamos a coordenar nossas ações uns com os outros. Seja para caçar, seja para buscar abrigo ou cuidar uns dos outros. Ou melhor, buscando evidenciar o aspecto recursivo, ele diz que nós coordenamos as coordenações de nossas condutas. Dessa forma, nós só podemos coordenar as coordenações de conduta de forma consensual. Não há co-ordenação sem con-senso. Essas coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta são o que o autor define como *linguagem*.

Sendo as emoções disposições corporais dinâmicas que definem domínios de ação, as ações que surgem na linguagem, as ações de coordenação consensual de conduta, só podem surgir sob o domínio de uma emoção que reconhece o outro como legítimo na convivência. Sem tal reconhecimento, não há consenso, nem coordenação de conduta, nem coordenação de coordenação de conduta, nem linguagem, nem relação social. Em outras palavras, a linguagem e suas operacionalidades sociais só podem surgir a partir do amor.

Tais reflexões, trazidas ao contexto histórico de surgimento das Ciências Sociais, sacodem completamente suas bases epistemológicas. Retomando então essa trajetória, as Ciências Sociais surgiram na Europa e em um contexto de consolidação de uma economia capitalista. O modelo liberal de economia se impôs hegemonicamente como a única via possível de sociedade, com a subjugação (interna) dos camponeses e a colonização (externa) de outros povos e sociedades (LANDER, 2005). Nesse contexto, essas ciências ajudaram a consolidar a narrativa que justifica esse movimento de dominação. Lander (2005) destaca, assim, quatro dimensões básicas que compõem a narrativa da *modernidade* construída por elas:

1) a visão universal da história associada à idéia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos.” (p.13)

Neste cenário, a ideia de uma *natureza humana* corrobora com uma narrativa universal que categoriza todas as sociedades humanas a partir de uma linha única e evolucionista. A sociedade liberal-capitalista era apresentada como o estágio mais avançado até então de “civilização”, de modo que as relações de dominação que estabelecia eram justificadas. Esse metarrelato da modernidade, portanto, não só organiza todas as sociedades humanas a partir dos parâmetros específicos da cultura europeia, como as Ciências Sociais são tomadas como uma forma de conhecer objetiva, capaz de postular padrões e justificar — a partir da legitimidade que o adjetivo “científico” conota — intervenções, políticas públicas, enfim, a colonização.

Quando Maturana (2002) argumenta que o desenvolvimento da linguagem só foi possível a partir do reconhecimento do outro como legítimo outro na convivência, ele propõe uma visão e experiência de mundo que quebra as bases sob as quais as Ciências Naturais e Sociais se fundaram: suas bases coloniais, imperialistas, racistas. Também, ao destacar as premissas de que partimos como escolhas emocionais, ele quebra a pretensão objetivista e universalista da ciência, que somente esconde seu caráter autoritário.

Essas reflexões redimensionam meu lugar enquanto cientista social ao

evidenciar não só a impossibilidade de que eu trate de uma realidade externa independente a mim ao pesquisar, como também a postura totalizadora que este movimento constitui. Assim, também enquanto professora em formação, elas indicam que devo trazer à minha prática docente tanto a humildade de reconhecer que falo sempre de um lugar específico e construo dinamicamente enquanto falo do mundo, quanto a possibilidade de que os estudantes reconheçam que as narrativas e explicações científicas são sempre construções.

2.3 Objetividade, explicações científicas e relações humanas

Reconhecendo a importância dessas questões para a minha formação, trago as reflexões de Maturana (2002) sobre a objetividade, as explicações científicas e sua relação com as relações humanas. Para traçar o paralelo entre as três coisas, o autor apresenta que a objetividade pode ser tomada de duas maneiras diferentes. Essas maneiras vêm a constituir dois caminhos explicativos acerca dos fenômenos que acontecem. E, também, constituem dois caminhos de relações humanas. Elas são: a *objetividade entre* e a *sem parênteses*. Vejamos a seguir.

A *objetividade sem parênteses* é aquele caminho que pressupõe uma realidade externa independente de nós. É o caminho explicativo de quando fazemos aferições sem nos perguntar a respeito das nossas capacidades de cognoscência e não só supomos uma realidade com características tais, como também a nossa capacidade de apreendê-la objetivamente. A *objetividade-entre-parênteses* é o caminho explicativo onde reconhecemos que nós não podemos fazer referência a uma realidade independente de nós, e portanto reconhecemos, no explicar, a intenção de compreender os fenômenos sociais do conhecimento e da linguagem (MATURANA, 2002).

Ele diz, então, que quando desconsideramos a pergunta a respeito de nossas capacidades cognitivas, a respeito de nossa interação com o que chamamos de realidade, tecemos explicações que supomos dizer respeito a uma realidade objetiva independente de nós. Um copo é um copo e não há dúvidas a respeito disso. Ele é um copo independentemente da interação com o observador. Esse é o caminho da *objetividade-sem-parênteses*.

De outro modo, quando levamos em conta a capacidade do observador de observar, reconhecemos que as explicações dadas por ele para um fenômeno interagem diretamente com sua capacidade cognitiva e com a experiência que se dá. Por isso, o autor dirá que as explicações são sempre sobre uma experiência. Em outras palavras, as explicações que damos aos fenômenos não são explicações em si, referentes a uma realidade independente, mas uma explicação que passa por uma validação daquele que fez a pergunta (que pediu uma explicação) e que será reconhecida ou não por ele como tal. Passará pela validação daquele que fez uma pergunta.

Se entendemos as explicações dessa maneira, como dizendo respeito a experiência de um fenômeno e direcionando-se a um observador que fez a pergunta, levamos em consideração a realidade em sua ligação direta com um observador. Assim, quando Maturana fala de uma objetividade-entre-parênteses, ele diz de um caminho explicativo onde falamos dos fenômenos reconhecendo nossa impossibilidade de distinção entre ilusão e percepção. Reconhecemos a interação inseparável entre a realidade e nossa capacidade cognitiva, e, dessa forma, apesar de ainda nos referirmos a realidades que surgem como externas, essa objetividade está *entre-parênteses*, e essa percepção compõe nosso explicar. Sempre incluímos nossa experiência na explicação.

Quando o antropólogo Malinowski descreve em seu clássico “Argonautas do Pacífico Ocidental”, de 1922, o que acontece na troca de objetos conhecida como *kula* pelos povos trobriandeses, ele descreve sua experiência de ser um europeu que viajou ao pacífico ocidental e, observando os povos trobriandeses, descreve o que entendeu como uma cerimônia chamada *kula*. Também, quando um químico dentro das condições específicas de seu laboratório pega um tubo de ensaio e produz reações químicas, a explicação diz respeito à experiência de fazer exatamente o que fez nas condições em que o fez.

Essas reflexões, dentre outras coisas, reforçam que ao pretender, enquanto cientistas, apresentar explicações e saberes universais a respeito da realidade, pressupomos a crença em uma realidade externa independente de nós. A crença em um significado e alicerce últimos (VARELA; ROSCH; THOMPSON, 2003). Assim, sustentamos também a intenção de determinar uma experiência de mundo universal, pautada em nossa própria experiência, uma vez que nossas explicações

surtem sempre dentro dos contextos em que foram produzidas.

Tendo abordado a relação entre a objetividade e as explicações científicas, apresento o paralelo que Maturana (2002) estabelece entre esses dois caminhos explicativos e as duas formas de relações humanas: uma reconhece o outro como legítimo na convivência e a outra não.

Ele diz que, quando há a convivência em um domínio de aceitação mútua, a *objetividade-entre-parênteses* opera com facilidade. A diversidade de domínios, premissas e visões de mundo não se constituem como ameaça e nem criam empecilhos às relações. Nos abrimos à possibilidade de verdades múltiplas, em múltiplos domínios, à diversidade. Já a *objetividade-sem-parênteses* é descrita como a adoção de um acesso privilegiado a uma realidade independente, onde o que não está com a pessoa está contra ela (MATURANA, 2002. p.49).

Mais uma vez, essas reflexões são indicativos não só da postura que aspiro adotar enquanto educadora (entendendo que a educação, enquanto convivência, extrapola os limites da escola) como também da minha postura enquanto pesquisadora. Isto é, investigando sobre o conviver, passando pelas emoções, pela objetividade, pelas explicações científicas, todas essas reflexões me indicaram mais do que posturas que aspiro assumir também em minha profissão. Elas, trazidas ao contexto de produção desta monografia, me levaram a questionar a relação que estava estabelecendo com a objetividade. Era *entre* ou *sem parêntesis*?

Até fazer essas reflexões, percebi, estava constantemente buscando um sentido último, definitivo. Enquanto construía a narrativa apresentada no capítulo anterior, buscava incessantemente organizá-la, reorganizá-la, tentando aproximá-la de um suposto “perfil verdadeiro”, ou “aquilo que realmente sou”. Tal esforço se mostrou infinito de possibilidades de arranjo. Tudo que fazia era construir e reconstruir uma narrativa sobre as minhas itinerâncias na graduação de forma criativa, lúdica. Compreendi que estava brincando com minhas memórias, atribuindo-lhes significados e interpretações, a fim de atribuir sentido à graduação e a mim mesma.

Dependendo do propósito, da direção, poderia reescrever e ressignificar essa trajetória de diferentes formas. Percebi que o objeto surge dentro da construção de um olhar que o delimita enquanto tal e que o dota de sentido. E,

assim, a monografia se tece como esse corpo e cenário que diz de algo e o dota de sentido. E o autor, ou o observador, também é definido e delimitado, e surge em relação a esse objeto, dentro desse cenário.

2.4 Construções de sentido

Tendo olhado para aquilo que foi levantado como significativo para a minha formação no primeiro capítulo e aprofundado as reflexões a respeito desse *tecido*, me deparei com o próprio movimento de *tecer*.

Refletir sobre a objetividade me permitiu compreender a importância de, enquanto pesquisadora e educadora, estar atenta à relação que estabeleço com ela. Quando tomo a *objetividade sem parêntesis*, pressuponho a existência de uma realidade externa e independente, e a possibilidade de falar a respeito dela. Assim, reservo a mim, ou àqueles que compartilham da minha visão de mundo, o posto privilegiado de fala a respeito de como as coisas “realmente são”.

Tendo me visto, portanto, buscando tecer sentidos definitivos para a minha trajetória, tentando alcançar um perfil enquanto estudante que fosse “verdadeiro”, que estaria “lá fora” de minhas construções, decidi olhar para o movimento de tecer, de construir objetos e sentidos. Em outras palavras, olhar mais demoradamente para o *tecer*, neste subcapítulo, me permite trazer as reflexões feitas anteriormente para a minha experiência e olhá-las mais a fundo.

Se sairmos do ambiente da pesquisa por um momento e nos deslocarmos para o dia a dia fora da academia, pensando nos objetos de nossa atenção no geral, podemos observar como construímos um olhar para ver um objeto. No dia a dia, por exemplo, talvez reparemos se está quente ou não, ou como está o céu, se nublado ou ensolarado, mas talvez não reparemos qual a cor da camisa que o vizinho que nos deu bom dia estava vestindo. O foco da nossa atenção parece construir um olhar, e um objeto do olhar, que parece mais ou menos apartado das outras coisas.

Por apartado quero dizer que não é que nosso olho não fosse capaz de ver a cor da camisa, mas nossa atenção não estava lá, de modo que aquilo que estava em foco parecia apartado da cor da camisa. Vimos aquilo que estava em foco e não a cor da camisa.

Por construção de um olhar quero dizer que pode haver, antes da atenção ao clima e à temperatura, uma preocupação, por exemplo, com que roupa vestir para manter um conforto físico. E se, no entanto, eu estudasse fotografia e estivesse estudando cores, suas combinações, talvez reparasse na cor da camisa. Ou se estudasse moda, ou se... qualquer outra construção rearranjasse meu olhar, a cor da camisa poderia surgir como objeto de atenção.

No dia a dia, então, podemos ver como vemos objetos e surgimos como seus observadores todo o tempo, e que há uma construção de um olhar que o vê enquanto tal, e que nos constitui enquanto aquele que olha dessa maneira. Essas construções me parecem ainda mais claras quando no universo acadêmico. Nele, buscamos um objeto de pesquisa que seja bastante específico, bem delimitado. Há um esforço consciente de construção de um olhar onde esse objeto bastante específico se torne claro. Escolhemos perspectivas teóricas, linhas de pesquisa, autores e conceitos que vão construindo o cenário onde nosso objeto aparece enquanto tal.

Talvez isso seja ainda mais claro no caso das ciências humanas e sociais, em que o objeto, não tendo a materialidade que tem uma planta para a biologia botânica, dificilmente esconde a construção que acompanha sua percepção. Por isso, me dei conta, o caminho de construção de um objeto de pesquisa é senão o caminho de construção de um olhar onde ele surge enquanto tal. E, também, a construção dos sentidos, do olhar, do cenário onde nós mesmos surgimos enquanto sujeitos que veem aquele objeto naquele cenário com aquele sentido. Somos definidos e delimitados também.

Quando relato minhas memórias sobre as itinerâncias da graduação, estou todo o tempo construindo um cenário onde elas surgem enquanto tais, e, tendo tomado por objetivo transformá-las em um perfil enquanto estudante, elas surgem como um perfil de estudante, com seus interesses e aspirações. E, afinal, quais são os fatores condicionantes da construção desse olhar?

2.4.1 Condicionantes sociais

Se pensarmos em termos de sermos *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH,

2001), percebemos que há fatores históricos, geográficos, políticos, familiares, enfim, multidimensionais, implicados na construção do olhar que vê o objeto — e que não vê outros. Diferentemente da concepção moderna de sujeito, que se pretende temporalmente universal e espacialmente descorporizado, o *sujeito encarnado*, tal como define a autora, é aquele que assume que suas escolhas de pesquisa, o conteúdo, a metodologia, mesmo o linguajar e os exemplos que usa, se relacionam indissociavelmente com o mundo em que está inserido.

Assim, torna-se claro que, falando sempre de um lugar no emaranhado político, sempre a partir de uma trajetória que é subjetiva enquanto é social, as construções de sentido nas quais me encontro emaranhada aqui têm maior ou menor comunicabilidade ou aceitação, enquanto explicação que dota de sentido a experiência de mundo, de acordo também com as intersubjetividades sociais compartilhadas. De modo que para muitas pessoas essas reflexões são relativa ou absolutamente irrelevantes ao mesmo tempo que para outras parecem ser interessantes.

E que os recortes, seleções, omissões e destaques que compõem a narrativa sobre a minha trajetória na graduação relacionam-se diretamente aos papéis sociais que ocupo (jovem, estudante de Ciências Sociais do bacharelado, professora em formação, mulher, branca, etc.) e às trajetórias subjetivas que fiz deles, que compõem os caminhos percorridos e tecidos em contato com o mundo — jamais apartado dele. Em outras palavras, que os condicionantes sociais estão presentes na construção da narrativa (na construção de um olhar...) onde o meu perfil enquanto estudante e professora em formação (onde o objeto...) surge enquanto tal.

No entanto, estes condicionantes me parecem ser insuficientes para tratar da nossa experiência imediata. Por exemplo, ao longo da escrita desta monografia, ela perdeu seu sentido inúmeras vezes. Vê-la com sentido é um esforço constante de retorno à região e paisagem mentais onde ela surge como relevante. Por exemplo, na praia, em meio ao mar, o sentido da monografia parece sumir repentinamente. Brincadeiras à parte, quero apontar que tais condicionantes referem-se a categorias relativamente estáticas: mulher, branca, brasileira, carioca; de modo que, se tomássemos somente eles em conta, aquilo que surge como objeto de sentido para mim deveria ser igualmente estável. Portanto, eles dificilmente dão

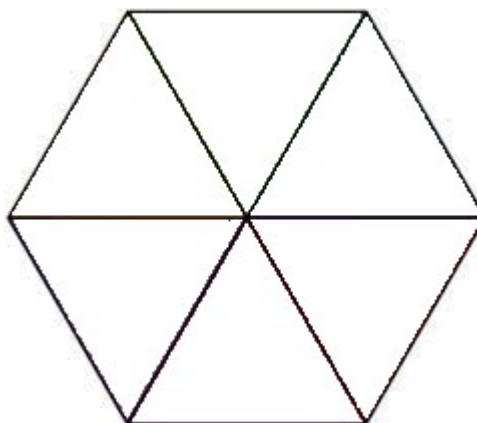
conta de explicar a volatilidade do ato de significar que nós mesmos experimentamos num momento e noutro.

2.4.2 Volatilidade do olhar

O movimento criativo de tecer sentidos tanto para a minha trajetória quanto para a monografia se tornou relevante na medida que me percebi artesã de uma personagem, “a estudante de graduação”. Investigando sobre a objetividade, percebi que aquele era um movimento de infinitas possibilidades de arranjo, e que nenhum deles fazia referência a uma realidade externa e independente de minha construção. Assim, averigui que havia condicionantes sociais a esse fazer artístico, mas, também, que eles parecem ser demasiado estáticos para dizer da volatilidade desse processo de construção de objetos de sentido.

Para investigar mais sobre essa volatilidade, retomo um exemplo usado comumente pelo Lama Padma Samten. Ele traz a imagem de um hexágono para falar dessa liberdade (que eu chamei de volatilidade para apontar a qualidade meio caótica dessa experiência de liberdade no cotidiano) da mente. É assim que eu ouço quando ele diz. Partindo da pressuposição de um hexágono na imagem abaixo, podemos ver diferentes triângulos nele, bem como quadrados e cubos, de acordo com o olhar que adotamos para esses “pixels pretos”.

Figura 4 - Hexágono



Fonte: Matika.com.br⁵

Isto é, você aí, com os mesmos condicionantes sociais que você mesmo, nesse mesmo instante, pode olhar de um jeito ou de outro. Ver um cubo ou outro,

mudando só a “posição de mente”, como diz o Lama. Parece que construímos o olhar que vê um cubo e não vê outro, e temos essa liberdade de trânsito entre um e outro. Até de não ver nenhum cubo, de ver somente o hexágono, ou mesmo de não ver o hexágono, que poderia ser uma caixa de pizza.

Essa observação me parece dizer respeito a outros condicionantes de construção de significados (“é um cubo”, “é um quadrado”, etc.) que não são propriamente qualificáveis como “sociais”, uma vez que nós mesmos, guardando a semelhança de recortes sociais conosco, transitamos entre uma construção e outra, um objeto e outro.

Olhar para essa liberdade no contexto desta monografia aponta para a maleabilidade dos significados que produzi para mim e para a minha trajetória, de modo que eles não só surgem dentro de uma construção, como ela não é sólida e fixa como os condicionantes sociais fazem parecer. E, também, no contexto de ensino da sociologia, ela pode indicar outro caminho a abordar com os estudantes. Apontar para a liberdade de trânsito entre uma construção de olhar e outra. Retirando a fixidez das produções de significado dessas ciências.

Trata-se também de um convite aos estudantes de graduação de que percebam-se, na escrita da monografia, como copartícipes de uma rede de significados. Não como significados “próprios”, apartados, que partem “de si” para o mundo. Mas, justamente, inseridos em uma teia, cocriando todo o tempo significados de mundo, sentidos de mundo, e de si. E, por outro lado, o convite de que olhem a liberdade de que dispomos de ver de um jeito ou de outro. Assim, as construções de significado das Ciências Sociais servem dentro de um contexto, de uma experiência, de um direcionamento que se pretenda dar. Mas não esgotam as construções possíveis e não dão conta da totalidade de nossa experiência.

3. CAPÍTULO TRÊS: Experienciando a escrita e a pesquisa na monografia

Caminhando em direção ao fim do meu percurso de escrita desta monografia, investigo, neste capítulo, os aspectos da experiência de escrita e pesquisa proporcionados nela. Eles são aspectos aos quais eu empregava resistência e que foram se dissolvendo na medida que sua produção foi avançando. Eles dizem respeito à autoria e à estruturação de um trabalho em um formato acadêmico (revisão bibliográfica e interlocução com autores, objetivo, justificativa, relevância, resumo, introdução, etc.).

3.1 O que é ser autor?

Era um sábado e estávamos estudando o texto “A tessitura do conhecimento em redes”, da Joanir Gomes de Azevedo. Nós, do GELEDD, estávamos reunidos em roda, como de costume, onde um lê um trecho e todos comentamos a respeito dele. Nesta ocasião, havíamos nos programado para fazer esse estudo e, também, haveria uma orientação coletiva a respeito da minha pesquisa. Por isso, após a leitura, me abri para os colegas para falar de uma inquietação que estava sentindo nesta produção. Não sabia muito bem do que se tratava, ainda não tinha clareza, mas ela se traduziu pela pergunta “o que é monografia?”.

Ao chegar em casa e trazê-la à pesquisa, percebi que, na verdade, o que estava me incomodando era a autoria. Pensava que “mono” referia-se a ela, algo como “escrita de um só”. Ao pesquisar, soube que “mono” diz respeito à unicidade do *tema*. Assim, a pergunta se transformou em “o que é ser autor?”. Como algo escrito por um só pode ter relevância? Decidi, portanto, investigar o que entendia como autor.

Colocando a concepção que eu carregava a respeito do *autor* como objeto, examino a concepção que tinha e que percebia como sendo a exigência do mundo. Vi então um autor isolado de redes, portanto independente, a quem se deve créditos pelo seu trabalho. Um autor que será avaliado individualmente como alguém que produziu algo bom ou ruim, segundo parâmetros meritocráticos específicos da cultura acadêmica ocidental.

Faço parte de uma sociedade humana que concebe o produto da autoria como propriedade privada do autor, assim como medimos sua genialidade ou pseudocientificidade como atributos individuais. Há os direitos autorais e as avaliações várias que classificam o mérito individual também sustentando essa visão de mundo. Vivemos competindo por bolsas, vagas, empregos e cargos, por publicações em revistas. Em um sentido mais amplo, as instituições (escolares, penitenciárias, de saúde, justiça, etc.), o mercado de trabalho, o estado, operam a partir dos sentidos de uma lógica meritocrática e mercadológica que individualiza os méritos, a saúde, etc. e as culpas, penalidades, doenças, etc. Temos uma visão sistêmica, ou estrutural, muito frágil.

Quando nós, enquanto estudantes de graduação, damos nossos primeiríssimos passos em direção à pesquisa, nos sentimos profundamente pressionados a corresponder a expectativas, demandas. Temos em mente com frequência as obrigações burocráticas, o prazo final de entrega, a contagem regressiva, preocupações com planejamento para a posterioridade, editais de mestrado, enfim... estamos com frequência profundamente envolvidos por essas construções de sentido de nossa sociedade onde as preocupações são muito estritas à nossa própria carreira, nosso próprio trabalho e formação, nosso próprio dinheiro, nossa própria vida.

Sem esforço algum, me encontro em um lugar “isolado”, onde a visão alcança somente o que é concernente a mim e ao meu processo. E mesmo as outras pessoas são trazidas para serem deglutidas e servirem a ele. Escrever algo, então, a partir deste lugar e desta visão era muito angustiante. Não trazia motivação para que conseguisse escrever. Um ensimesmamento. O que fazer?

De alguma forma, tentei levar essa angústia para a conversa com o GELEDD a que me referi anteriormente. No olhar do Edvan Miranda, que é também (e também é) artista, senti um profundo entendimento dessa angústia. Naquele momento, minha angústia não era mais só minha. E ela, sendo vista, me abriu para enxergar meus colegas que estavam dedicando tempo para me acolher, para me incentivar, para me dar forças.

Nesse momento, a minha atenção se voltou a essa rede que me apoiava e me senti profundamente grata. Trago esses acontecimentos cotidianos não como

mero adereço poético, mas por compreender que guardam relação intrínseca com as reflexões que se seguem.

Então, quando minha atenção repousou nas contribuições além das registradas na seção de referências deste trabalho, percebi os estudos e o diálogo com meus colegas do grupo de estudo, com quem compartilho ideias, reflexões e cuidado frequentemente, como cruciais para a existência deste trabalho; assim também os diálogos com professores, com a orientadora, com familiares e amigos; para além, o contato com o espaço do teatro, com o espaço do centro budista; há o alimento que me sustenta e toda a cadeia de pessoas e seres envolvidos no processo de trazê-lo até a minha casa; há também a sabedoria milenar da agricultura e todas os seres envolvidos na possibilidade dela; há as abelhas polinizando, as aves semeando, o sol permitindo crescer, a chuva regando, as algas respirando, o fogo que queima e revitaliza a terra. Há essa rede pulsante que, com frequência, fica escondida na desatenção da minha experiência de me perceber uma autora, e alguém, isolada. Nas palavras do monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh:

Se você for um poeta, verá claramente que há uma nuvem flutuando nesta folha de papel. Sem uma nuvem, não haverá chuva; sem chuva, as árvores não podem crescer e, sem árvores, não podemos fazer papel. A nuvem é essencial para que o papel exista. Se ela não estiver aqui, a folha de papel também não pode estar aqui. Logo, nós podemos dizer que a nuvem e o papel *intersão*. “Interser” é uma palavra que não está no dicionário ainda, mas se combinarmos o prefixo “inter” com o verbo “ser”, teremos este novo verbo “interser”. Sem uma nuvem, não podemos ter papel, assim podemos afirmar que a nuvem e a folha de papel *intersão*.[...] (2000, p.14)

Se, quando trouxe a atenção à minha volta, à rede que me sustenta, percebi por um instante que *intersomos*, o que acontece que faz essa percepção cair e, novamente, me ver embrenhada em pensamentos competitivos, de comparação, ou gerando orgulho pelo que escrevo, medo de não ser reconhecida, ou criticada pelo que escrevi?

Ainda que *interser* seja algo muito mais amplo, aqui destaco dois aspectos que percebi dessa noção, dentro do que posso alcançar: o de perceber a rede e perceber a importância de cada um na rede. Thich Nhat Hanh (2000) não diz que a árvore é o papel ou que a chuva é a nuvem, ou qualquer outra disposição. O papel é o papel, mas precisa da árvore, que é a árvore, ainda que ela não exista em si, ela

interseja.

Nessa rede, a nuvem precisa ser nuvem, a árvore, árvore. Perceber a rede (e praticar enxergá-la) é importante, como também é preciso assumir um papel nela. O autor, aqui no nosso caso, precisa ser alguém para apoiar a rede: precisamente o que enxerga, de onde enxerga e fala, como um sujeito encarnado que é, ainda que, como vimos, não haja uma substancialidade inerente a ele e a suas construções de significado, que o condicione e condicione o mundo perante seus olhos de forma irrevogável.

É nessa direção, portanto, que acredito que o Edvan vai quando me diz que nós não podemos fazer parte da teia sem nos permitir ser um fio. “Sendo fio, nós podemos nos ver tecidos e entrelaçados”, ele disse. Ele dizia da importância de não rejeitar os papéis que podemos assumir. Não se trata de rejeitar os papéis! Pelo contrário, sendo eles inegavelmente a nossa experiência, são possibilidades de ação no mundo. A chuva, ao ser chuva, possibilita o crescimento das vegetações. Assim, durante esta conversa com o GELEDD e agora refletindo mais profundamente sobre ela, percebo a rede que me apoia e percebo que posso apoiá-la.

Percebo, também, que não há realmente a possibilidade de escrita de uma monografia de forma isolada. Na escrita da monografia, há a participação direta e indireta de todos os seres. Há *insights* de uma conversa profunda que tive com uma amiga que encontrei por coincidência na praia. Há todo o tempo o meu corpo vivo, prova viva de meu pai e de minha mãe.

A “obrigação burocrática” perde o sentido neste cenário, pois a emoção e pensamentos que constrói a teia de significados onde “obrigação burocrática” surge como um fardo se dissolvem. A monografia torna-se palco de infinitas possibilidades de construção de significado, e aqui assume a motivação de, dizendo das pré-concepções e limites que fui encontrando e dissolvendo, que outros possam sentir-se impelidos a refletirem sobre as pré-concepções e limites que foram encontrando, e dissolvendo-os, também.

3.2 Para que a estrutura acadêmica?

“Parecia que uma parte nossa tinha que morrer pra renascer o intelectual.”

Potira Faria

Esta frase eu ouvi no já referido seminário, “Sensibilidades: Como trazer os sentidos para a academia”. Potira, organizadora dele, dizia, assim eu ouvi, de como as estruturas acadêmicas que nos são apresentadas são rígidas, parecem inertes. Ou, na metáfora que Taís Freire, uma colega, usou certa vez, que “o Instituto parece uma terra seca”. Taís dizia isso no contexto de uma aula que havia sido muito proveitosa, que explorava outras dimensões da experiência e do conhecer. Dizia que essa aula parecia, enfim, trazer movimento àquele solo árido.

Trago essas colocações porque me vejo nelas em várias direções. Aqui, no contexto de escrita da monografia, elas dizem respeito à dificuldade que encontrei de me relacionar com a estrutura acadêmica de escrita e de pesquisa.

Quanto à escrita, a necessidade de estabelecer coesão, de conceitualização, de formatar de determinado jeito, de organizar o texto em uma cadência linear, o rigor científico, todas eram questões com que fui aprendendo a me relacionar. A princípio, a concepção que tinha delas era muito rígida. Pareciam exigências burocráticas sem sentido para além de padronizar e formatar tudo de um jeito único.

Quanto à pesquisa, compreendia que ela deveria ser sobre uma realidade externa independente, descrita de forma objetiva e impessoal pelo pesquisador; que este deveria estabelecer a priori seu objeto e a metodologia com a qual abordá-lo; que a relação com os teóricos consagrados academicamente deveria ser de replicá-los imparcialmente, como se pudesse me relacionar sem estar implicada em tal movimento.

Por desconhecimento, portanto, das infinitas possibilidades epistemológicas, de abordagem, metodologias e discussões acerca dessa variedade, me relacionava com a estruturação da monografia como algo necessariamente enrijecedor, limitante.

Tal qual meu pai observou certa vez, quando olhávamos para a pintura de Saturno devorando um filho, de Francisco de Goya, “Ah! Então é assim que algumas pessoas se relacionam com o tempo, o limite”, assim era minha experiência. Rejeitava a estruturação do trabalho, pois não conseguia dotar de sentido aquela estruturação que conhecia e pensava ser a única forma.

Houve um trabalho emocional, feito dos/nos encontros cotidianos, para poder passear pelos estudos e discussões que viriam a estruturar este trabalho, e que me permitiram ampliar meu olhar sobre a pesquisa e a escrita dela. Apaziguando essas sensações, fui reconhecendo que sempre houve uma estrutura presente neste trabalho — caso contrário seriam letras soltas sem sentido —, e que, no entanto, poderiam e deveriam ser enriquecidas na interlocução com outros que também pensavam as questões colocadas. Não era preciso opor estrutura e liberdade.

Por a minha orientadora não ter exigido de mim um pré-projeto que estabelecesse *a priori* o objeto, tema, justificativa, objetivo, relevância e abordagem metodológica, percebi que, assim, ela havia me permitido explorar as possibilidades amplas no próprio fazer da pesquisa. Assim, quando fui começando a estruturar o trabalho, buscando atender a tais aspectos do projeto, ela pôde me orientar com estruturas metodológicas que conversassem com o movimento que eu estava fazendo. A abordagem autobiográfica *com* o cotidiano foi apresentada a mim por essa razão.

Na interlocução com as metodologias de pesquisa *com* o cotidiano me dei conta, para início de conversa, que esta se tratava de uma pesquisa *com* o cotidiano. Ainda que as produções que li a respeito dessa abordagem tratem todas do contexto de pesquisa com/do/no cotidiano escolar, aqui o cotidiano também aparece. Considero que ele se faz presente em dois momentos: Quando é convocado nas memórias de uma itinerância no contexto da universidade; e, neste capítulo, quando retomo questões referentes à escrita, à autoria, à estruturação do trabalho que surgiram no cotidiano (que chamei de percurso) de escrita dela.

Em segundo lugar, principalmente no diálogo com Ferraço (2003), esse lugar de não definição de categorias *a priori*, que pensava ser condição para realizar a pesquisa, ganhou outra dimensão. Compreendi que se tratava de uma concepção

e um fazer da pesquisa que tem sua razão de ser.

Ele argumenta que pretendendo falar *com* o cotidiano, não *sobre* ele, há uma concepção de pesquisa onde o sujeito se percebe em sua relação com o objeto e o toma não em si, independente daquele. Assim, sem pretender falar de um cotidiano que existe fora de mim, como seria, por exemplo, a tentativa de produção de um sentido único, definitivo e padronizado, para a escrita da monografia, as categorias, as interlocuções, surgem na própria experiência e no próprio pesquisar. Desvela um fazer de pesquisa "onde a dimensão "do lugar", "do habitado", "do praticado" "do vivido" "do usado", como defendem Certeau (1994, 1996) e Lefebvre (1983, 1991)" (FERRAÇO, 2003, p.163), se faz presente. Onde o espaço que é transitado no cotidiano, e aquilo que é vivido nele, direcionam, afetam, atravessam, encaminham os interesses e percepções da pesquisa e a abordagem mesma disso que acontece.

Outros aspectos, como o resumo, objetivo, justificativa, sumário, fui podendo esclarecer em sua razão de ser, também. Compreendi que o resumo facilitava a pesquisa de outros que, ao buscarem possíveis interlocutores, podem encontrar, no resumo, o objeto e o cenário (justificativa, objetivo, pergunta) onde o objeto se insere. Ainda no resumo, encontram nas palavras-chave, que marcam as discussões, os conceitos, o ambiente que permeia a pesquisa. O próprio sumário, organizado de forma a facilitar a navegação daquele que chega em direção ao que procura, foi ganhando sentido para mim. A necessidade de explicar com cada vez mais clareza, revisão após revisão (que já foram tantas!) também encontra sua razão de ser na comunicabilidade com o leitor, de modo a oportunizar a reflexão, a concordância ou discordância, e a pesquisa tenha valor para além do seu processo de produção.

Entendi que rigor científico não é necessariamente repetir uma fórmula, um método, tentando enquadrar qualquer objeto e contexto dentro dele. Mas a disciplina sistemática de coesão e comunicabilidade dos princípios e premissas dos quais partimos, em sua relação com os objetivos que se quer atingir, diante de um problema, que por sua vez guarda relevância em um contexto.

Ao redimensionar a metodologia, a revisão bibliográfica, as interlocuções e os formatos que estruturam a pesquisa e a escrita na monografia, *estruturar* passou

a ser dialogar, integrar uma rede de significados mais ampla, que já conta com consensos e dissensos, e conceitos que permitem a comunicabilidade e abrangência. Estruturar me permitiu ter uma base mais ampla que me apoia, não que atenta contra a minha liberdade. Não mais o entendimento de ser um “*enrijecimento burocrático opressivo*”. Percebendo a liberdade de criação no encontro com uma estrutura *adequada* à concepção de pesquisa que foi se construindo, a relação com ela passou a ser menos como a figura de Saturno devorando seus filhos e mais como essa canção:

“Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo
[...]

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo tempo tempo tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo tempo tempo tempo”
(Composição de Caetano Veloso, “Oração ao Tempo”)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro achado desta pesquisa diz respeito à percepção de que os sentidos para a graduação, para os estudos, para a pesquisa, para a escrita da monografia e para sua estrutura não estão dados. É uma relação que se constrói, ou não, com a universidade. Um esforço consciente de aproximá-la à nossa vida e nos aproximar dela.

Nesse esforço encontrei contradições diversas, como a dissonância entre teoria e prática. A percepção de que não havia uma linearidade causal entre aprender as coisas intelectualmente e pô-las em prática. Percebi que parece faltar às Ciências Sociais algo como um laboratório social, que nos permita experimentar nossas ideias. Um laboratório onde possamos praticar tecnologias de diálogo, de convivência. Percebi também como, no cotidiano, as emoções estão presentes, como revelam nossa falta de experiência prática daquilo que estudamos.

No encontro com a educação, descobri essa área como um campo de interlocução necessário para as Ciências Sociais, ao trazê-la “de volta à terra”. Percebi a sala de aula como esse “laboratório do conviver”, que ensina todo o tempo, quer nos demos conta ou não, como se relacionar conosco, com os outros, com os professores, as autoridades, os estudos, os conteúdos, a leitura, o mundo. Percebi como também se inscrevem no corpo os nossos pensamentos e emoções, nossas dificuldades de diálogo.

Assim me dei conta também da importância da pesquisa. A partir dela, tais observações sobre minha trajetória puderam ser destrinchadas e, mais, serem percebidas como aquilo que era significativo para mim em minha formação. Abrindo, assim, possibilidades de caminhos a seguir.

Por fim, reconheço que, neste percurso de escrita da monografia, pude exercitar a escrita, a pesquisa e a interlocução, todos aspectos fundamentais para minha profissão. E ao me permitir ir me aproximando desse lugar antes percebido como hostil, fui transformando essas relações.

estou sentindo correr aqui de novo a água da vida
certeira, contorna os obstáculos: vai chegar ao mar
serpenteia abrindo caminho como quem troca de pele
disse a velha: vida é plantar
e tudo que é sentido é direção
há que se ver a clareza
sabemos quem somos.

há que se ver ela correndo, sabemos aonde vamos
há que se ver ela pulsando, estamos aqui
e afirmo: estamos aqui.
há que se ter coragem, porque nunca houve futuro
há que se ter paciência, porque vida é plantio
há que se ter discernimento porque vida é delicada

cada passo e gesto, veja
cada mão que se levanta, sinta
cada vez que a voz quiser lhe escapar se derrame
quando olhar em volta, atenção
o caminho é o mesmo e é certa a direção
se doer, chore, mas abrindo
sinta que somos, neste instante o pulsar dos novos que virão

Traga esta responsabilidade ao coração.

(28 de outubro de 2018)

NOTAS

¹ Disponível em <<https://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/resumo.php?idtrabalho=266>>, acesso em 20/11/2019, às 20:27

² Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> >, acesso 20/11/2019, às 20:26

³ Disponível em
<<https://www.facebook.com/ocupaichf/photos/a.1724660607857848/1726175454373030/?type=3&theater>>, acesso em 20/9/2019, às 16:32

⁴ Disponível em
<<https://www.facebook.com/ocupaichf/photos/a.1724660607857848/1725667674423808/?type=3&theater>>, acesso em 20/9/2019, às 16:32

⁵ Disponível em <<https://matika.com.br/area/hexagono-regular>>, acesso em 26/11/2019, às 21:31

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto & FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. *in (Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. *in OLIVEIRA, Inês Barbosa de & ALVES, Nilda (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza & VELLOSO, Lúcia. Histórias de vida e práticas de formação. *in PASSEGUI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008

FERRAÇO, Carlos Eduardo. “Eu, Caçador de mim”. *in GARCIA, Regine Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 39ª edição, 2009.

HANH, Thich Nhat. O Coração da Compreensão. Ed. Bodigaya, 2000.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *in A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005

LUZ, Gastão Octávio Franco da. [A imaginação sociológica e questões críticas em C. Wright Mills: pontos de referência ao papel do educador](#). *in Educar em Revista*. Curitiba, Ed. UFPR, v. 12, n. 12, 1996.

MATURANA, Humberto R. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 3ª edição, 2002.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado; questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. *in PASSEGUI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. A Mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.