

**André Augusto Diniz Lira**  
**Niédja Maria Ferreira de Lima**  
**Pâmella Tamires Avelino de Sousa**  
(Organizadores)

# **AMPLIANDO AS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O LUGAR DO PET-PEDAGOGIA DA UFCG**



**Ampliando Experiências na  
Formação Docente:  
o lugar do PET-Pedagogia da UFCG**



André Augusto Diniz Lira  
Niédja Maria Ferreira de Lima  
Pâmella Tamires Avelino de Sousa  
(Organizadores)

# Ampliando Experiências na Formação Docente: o lugar do PET-Pedagogia da UFCG



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Este livro foi financiado com a verba do ano de 2023 do Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia da UFCG curso 2564981), com recursos provenientes do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

---

**André Augusto Diniz Lira; Niédja Maria Ferreira de Lima; Pâmella Tamires Avelino de Sousa [Orgs.]**

**Ampliando experiências na formação docente: o lugar do PET-Pedagogia da UFCG.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 122p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0963-0 [Impresso]**  
**978-65-265-0964-7 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526509647**

1. Formação docente. 2. PET Pedagogia. 3. Formação inicial. 4. Universidade Federal de Campina Grande. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	7
<b>Ao PET-Pedagogia da minha lembrança!...</b> Melânia Mendonça Rodrigues	
<b>Apresentação: uma história de muitas que se entrecruzam</b>	13
André Augusto Diniz Lira, Niédja Maria Ferreira de Lima e Pâmella Tamires Avelino de Sousa	
<b>Entre o intelectual e o existencial: o Grupo PET-Pedagogia da UFCG em minha vida</b>	17
Cauby Dantas	
<b>A formação de petianos no Grupo PET-Pedagogia da UFCG: narrativa da professora tutora (2015-2019)</b>	21
Niédja Maria Ferreira de Lima	
<b>Junto com o PET-Pedagogia da UFCG: notas acerca do percurso formativo de uma egressa</b>	37
Pâmella Tamires Avelino de Sousa	
<b>No meio do caminho, muitas aprendizagens: ampliando a formação docente à luz da tutoria universitária</b>	49
André Augusto Diniz Lira	
<b>A busca do sentido durante os desafios da formação docente em Pedagogia: recordações e reflexões</b>	61
Gérson Euriques de Vasconcelos Filho	

<b><i>"Livre para voar": refletindo a formação docente e a educação das crianças a partir da obra de Ziauddin Yousafzai</i></b>	<b>71</b>
Jackeline Pereira Mendes	
<b><i>"A história da minha vida": contribuições e reflexões educacionais na autobiografia de Helen Keller</i></b>	<b>89</b>
Gessica Lúcia de Oliveira Barros Braz; Emanuelle Custodio Sousa de Carvalho; Givanilson dos Santos Sousa; Milena da Silva Guilherme; André Augusto Diniz Lira	
<b>Os aprendizados no âmago de uma relação pedagógica: a autobiografia de Helen Keller em perspectiva</b>	<b>99</b>
Emanuely Cristina de Souza Nascimento	
<b>Meu encontro com Helen Keller: a formação pedagógica sob dimensões reflexivas</b>	<b>109</b>
José Clêyson Barbosa de Santana	
<b>Índice Onomástico</b>	<b>117</b>
<b>Notas biobibliográficas</b>	<b>119</b>

## PREFÁCIO

### AO PET-PEDAGOGIA DA MINHA LEMBRANÇA!...<sup>1</sup>

Melânia Mendonça Rodrigues

*[...] no momento em que nos comprometemos de fato, [toda] uma cadeia de eventos surge da decisão, fazendo vir em nosso favor todo tipo de encontros, de incidentes e de apoio material imprevistos que ninguém poderia sonhar que viria em seu caminho. Comece tudo o que pode fazer ou que sonha que pode fazer. Há gênio, poder e mágica na Ousadia (Goethe).*

Quando 2023 vai chegando ao fim, acumulando cansaços, recebo o convite de André para escrever este Prefácio, o qual, aceito com prazer, me traz o ânimo de vésperas de um novo ano (2024), em que o imprevisível Grupo PET-Pedagogia/UFCG completará 18 anos de existência, marco da maioridade, na vida civil.

Escrevo, pois, animada pelas lembranças e atenta ao compromisso histórico de haver vivenciado, como tutora fundadora, a rica trajetória dos primeiros nove anos do Grupo, da qual registro os acontecimentos que mais prontamente tenho associado às memórias desse tempo.

De início, a lembrança mais marcante: “o inesperado [fez a] surpresa” – parafraseando a belíssima letra de *Eu e a Brisa* – de

---

<sup>1</sup> Peço desculpas aos leitores pelo tom pessoal do texto, mas não poderia ser de outra forma, dado o significado do Grupo PET-Pedagogia na minha vida acadêmica e pessoal.

termos conseguido a aprovação da proposta do PET-Pedagogia/UFCG, como um dos 30 novos grupos abertos por meio do primeiro Edital – MEC/SESu/DEPEM, nº 03/2006 – do recém-criado Programa de Educação Tutorial (PET).

Abro, aqui, um parêntese para melhor explicar a aparente incoerência das afirmações feitas no parágrafo anterior: o Programa de Educação Tutorial, vinculado à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), foi criado e regulamentado em 2005 (Lei nº 11.180/2005 e Portaria MEC nº 3385/2005), em substituição ao Programa Especial de Treinamento, criado no ano de 1979, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), com a finalidade de formar quadros para os cursos de Pós-graduação, entre os alunos de melhor desempenho nos cursos de Graduação.

Durante os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, o Programa experimentou um processo de asfixia, com seleções canceladas (desde 1997), suspensão do pagamento de bolsas e das verbas de custeio dos grupos, culminando na clara ameaça de fechamento, em 1999, que somente não se efetivou em virtude da forte mobilização da comunidade PETiana. Essa ação de resistência vai render frutos já no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, quando, mais além de regularizar a situação financeira dos grupos, há uma reorientação interna do Programa, implicando a criação do Programa de Educação Tutorial (2015), ao qual os antigos PET são automaticamente incorporados.

Represada, portanto, por quase uma década, a criação de novos grupos PET constituía uma reivindicação de todas as IES brasileiras, razão pela qual a publicação do Edital MEC/SESu/DEPEM nº 03/2006 foi efusivamente recebida, ainda que fosse nítida a insuficiência do número de grupos a serem criados. Também, nós da UFCG, percebíamos como bastante remota a possibilidade de termos uma proposta aprovada, ademais, no caso da Pedagogia, cuja proposta concorreria a uma das 10 vagas disponíveis no então denominado “Lote 3”, destinado

às IES que já contassem com mais de três grupos PET, “independente da sua localização geográfica”.

Recorri a toda essa digressão para que o leitor possa bem aquilatar nossa feliz surpresa, ao conseguirmos a improvável aprovação como um dos 10 grupos de todo o país situados nessa categoria! Compensada nossa ousadia de propor o Grupo, começamos o gratificante – porém árduo – processo de construção do Grupo PET/Pedagogia-UFMG, desde seus constituintes mais basilares: as pessoas e as condições materiais de trabalho.

Assim, por três anos e por meio de três processos seletivos, passamos, das quatro bolsistas pioneiras, para o número de 12 petianas, composição plena do Grupo, como demonstramos no quadro a seguir.

**Quadro 1** - Integrantes do Grupo PET-Pedagogia/UFMG, período 2006-2008

Ano	Integrantes	
2006	Pioneiras	Adriana da Silva Almeida Alana Morgana Maciel Araújo Islayne Monalisa da Silva Medeiros Maria do Socorro dos Santos Guedes
2007	Anteriores	Adriana da Silva Almeida Alana Morgana Maciel Araújo Islayne Monalisa da Silva Medeiros Maria do Socorro dos Santos Guedes
	Ingressantes	Danielle Gomes de Sousa Danuza Estela Mendes Soares Priscila Ferreira da Costa Raquel Nobre dos Santos
2008	Anteriores	Adriana da Silva Almeida Alana Morgana Maciel Araújo Danielle Gomes de Sousa Danuza Estela Mendes Soares Islayne Monalisa da Silva Medeiros Maria do Socorro dos Santos Guedes Raquel Nobre dos Santos Renata da Silva Roque

	Ingressantes	Camila Marques da Silva Luana Morgana Morais Barbosa Luzia dos Prazeres Araújo Rafaela da Silva
--	--------------	--

Fonte: Arquivos do PET-Pedagogia/UFCCG. Elaboração da autora

Contraditoriamente, enquanto o Grupo caminhava em sua construção, do ângulo dos sujeitos e dos processos desenvolvidos, convivíamos com a precariedade absoluta das condições materiais, posto que sequer dispúnhamos de uma sala para nos alojarmos. Desse modo, o Grupo funcionava nas dependências e utilizava os equipamentos do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (LEPPE), do qual eu exercia a coordenação. Até o ano de 2009, permanecemos nesse abrigo temporário, quando nos mudamos para uma sala própria e, em 2012, finalmente, foi destinada uma sala ao Grupo, seu local até este momento.

Falo desse périplo porque o espaço físico do Grupo PET tornou-se, para mim, a objetivação mais patente do que é um ambiente de convivência acadêmico-humana: numa instituição tão carente de espaço físico como a UFCCG, a “sala do PET” (como é – ou era, no meu tempo de professora da ativa – chamado pelos alunos do curso de Pedagogia) deixou de ser, apenas, do Grupo e se tornou o espaço de encontro, acolhimento de todo o Curso. Na “sala do PET”, reuniam-se, petianos e não petianos, para almoçar, em torno de uma mesa; para fazer os trabalhos das várias disciplinas; para esperar, à noite, abrigados e sentados, o ônibus no qual iriam para outros municípios; para comemorar casamentos e comunicados de gravidez... Enfim, um local sempre pleno de, e pulsando a gente...

Também tenho fortes as lembranças de como trabalhamos academicamente no Grupo! Desenvolvendo as atividades previstas nos planejamentos anuais, articulando ensino, pesquisa e extensão, vivenciamos alguns momentos impossíveis de esquecer, dos quais, o mais significativo para mim foi a culminância do estudo sobre a Educação Popular no Brasil, no início dos anos de 1960, quando

tivemos um Seminário que contou com a presença de dois militantes dos movimentos daquela época: a Profa. Isa Guerra, integrante da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) e o professor, Osmar Fávero, intelectual de renome na educação brasileira.

Perceber as expressões de enlevo por conhecer aquelas personagens históricas – acompanhadas da participação consistente nas discussões – daqueles jovens que, não fossem os estudos realizados no Grupo PET-Pedagogia, jamais teriam se acercado daquela temática e da pujança do movimento estudantil na Paraíba dos anos 1960, deu-me a profunda sensação de dever cumprido.

Também é uma forte recordação, porque ilustra a tenacidade do trabalho das petianas, a realização do I Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC), no período de 15 a 16 de junho de 2008, em que o Grupo assumiu todo o trabalho de apoio à Comissão Organizadora, atuando nas atividades de inscrição, recepção e distribuição de trabalhos, credenciamento, ao suporte de infraestrutura para funcionamento das sessões do evento.

Por fim, entre as gratas lembranças, estão os aprendizados da educação tutorial e do trabalho coletivo: fomos construindo nossa práxis conjuntamente, em que, se não negávamos – demagogicamente – a função de coordenação imbuída ao tutor, partilhávamos os papéis de orientação, de modo que os petianos mais experientes tornavam-se, para os ingressantes, “tutores” em seu processo de integração ao grupo.

Nesse aprendizado do trabalhar e conviver em grupo, fundamental foram as reuniões mensais de avaliação quando, para além do balanço das atividades realizadas ou da análise das impossibilidades na realização de alguma, todos e cada um avaliavam a atuação no e do Grupo. Assim, não sem rugas ou fissuras, fomos construindo uma cultura da avaliação na sua dimensão formativa, como deveriam ser todos os processos avaliativos.

Não fomos um mundo maravilhoso, nem um grupo perfeito. Tivemos tensões, vivenciamos angústias, porque fomos - e o PET é

– um Grupo real. Mas minhas memórias, por mais parciais que sejam, encontram sustentação nos relatos das atividades realizadas que, espero, possam ser lidas por quantos se interessarem.

E, lembrando que, para nós, nunca os estudos acadêmicos estiveram distanciados da arte, nem a seriedade do trabalho impediu a alegria de festejar os momentos, concluo com uma citação que estava em um marca-páginas que distribuímos em uma das nossas atividades artístico-comemorativas no final de ano.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Pessoa)

Esse é o PET-Pedagogia das minhas lembranças, do qual não me sepa(ra)rei!

Campina Grande, final de 2023.

## APRESENTAÇÃO

### UMA HISTÓRIA DE MUITAS QUE SE ENTRECRUZAM

André Augusto Diniz Lira  
Niédja Maria Ferreira de Lima  
Pâmella Tamires Avelino de Sousa

A formação docente é múltipla, ocorrendo em muitos momentos, em muitos lugares, junto a diferentes pessoas que, direta e indiretamente, participam da caminhada humana e profissional de professoras e professores. Nesse trajeto, os programas institucionais na formação inicial são extremamente importantes, pois fomentam e enriquecem a formação, possibilitando o encantamento com alguma temática educacional, o seu aprofundamento por meio da pesquisa e a inserção do/a estudante no campo social e profissional, para além dos muros universitários.

O Programa de Educação Tutorial (PET) contempla em sua proposta todas essas facetas, possibilitando que o/a estudante possa conhecer e se reconhecer, ao trilhar rotas tanto alternativas quanto legitimadas pelo currículo de um curso superior. Desta forma permite um melhor acompanhamento dos percursos (auto)formativos. A vinculação do Grupo PET-Pedagogia da UFCG com os princípios formativos que embasam o projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia - Campus Campina Grande, mediante a articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, tem papel fundante nessa trajetória, portanto, em sua formação acadêmica e cidadã.

Este livro é uma primeira amostra dos percursos (auto)formativos do Grupo, o início de uma série de outros livros, com a proposta de registrar o que o PET-Pedagogia da UFCG tem sido e continua a ser, congregando as experiências na formação docente das tutoras egressas e do tutor atual, de petianas e petianos bolsistas e, de um dos nossos professores colaboradores. A memória que aqui se mostra representa quase 20 anos de projetos coletivos e em desenvolvimento.

Nessa caminhada conjunta, muitas petianas e petianos têm se encaminhado para o mundo do trabalho nas escolas, destacando-se profissionalmente, e alguns se dedicado a prosseguir na pesquisa educacional, que se revela pelas aprovações contínuas desses em processos seletivos para ingresso no mestrado e até no doutorado na área de Educação e áreas afins. Isso nos alegra, pois retrata que o PET tem cumprido a missão precípua da Universidade de formar criticamente e consolidar uma trajetória, permitindo-lhes ampliar o horizonte da profissão docente.

Neste livro, temos a honra de ter o prefácio da primeira tutora, a Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, que foi a responsável pela implantação e consolidação do PET-Pedagogia da UFCG, e que continua, ao longo dos anos, acompanhando e incentivando o grupo de múltiplas formas. Em sua parte inicial, ainda, temos o relato de experiência do professor Cauby Dantas da UFPB, que nos apresenta uma verdadeira *nota afetiva* de sua trajetória com o PET-Pedagogia da UFCG, difundida nas redes sociais e gentilmente cedida para publicação nesta obra.

A seguir, temos os capítulos da segunda tutora, a profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima que retrata o movimento de fortalecimento do grupo, a partir de sua trajetória de vida profissional, e da profa. Dra. Pâmella Tamires Avelino de Sousa, que, sendo discente egressa do PET e do Mestrado em Educação (PPGE/UFCEG), retornou como pesquisadora, em projeto de pós-doutorado, em andamento no Programa.

Na parte mais intermediária do livro, temos o capítulo *No meio do caminho, muitas aprendizagens: ampliando a formação docente à luz da*

*tutoria universitária*, do Professor André Augusto Diniz Lira, que considera a necessidade de analisar e ampliar a visão sobre a formação, tendo por base as múltiplas experiências e aprendizagens advindas, individual e coletivamente, inclusive no período da crise sanitária/humanitária da Pandemia de COVID-19. No capítulo subsequente, o petiano egresso, Gérson Euriques de Vasconcelos Filho, em uma perspectiva semelhante, mas enfatizando a discussão sobre o sentido da vida, reflete sobre esse período devastador de intensas crises, sociais, ambientais, emocionais, políticas e, sobretudo existenciais, que se refletiu também em sua trajetória de buscas nas atividades do PET-Pedagogia. Ao elucidar esse contexto, a narrativa nos envolve em uma das peculiaridades talvez mais significativas do PET-Pedagogia, o calor humano. Uma capacidade fascinante que terminou por atravessar as telas dos encontros remotos.

O capítulo *“Livre para voar”*: refletindo a formação docente e a educação das crianças a partir da obra de Ziauddin Yousafzai, da egressa Jackeline Pereira Mendes, é um convite à leitura dessa obra e à criticidade necessária na constituição dos profissionais docentes. A autora nos envolve e incita uma reflexão pelos direitos e pela busca de afirmação para com a educação de crianças. A provocação, proporcionada por esse capítulo, nos tenciona a pensar a educação infantil como um direito, como uma afirmação da singularidade e da complexidade dos sujeitos, inclusive na constituição do ser docente.

Esses dois capítulos anteriores e os subsequentes são um desdobramento de vários projetos articulados em torno do lugar das narrativas na formação docente, notadamente de biografias, de autobiografias e da literatura infantil, que têm sido palco dos estudos e das publicações do grupo atual, desde o ano de 2020. Os três capítulos finais do livro têm por base a leitura da autobiografia de Helen Keller, a partir de diferentes pontos de vista.

O capítulo de autoria coletiva de Gessica Lúcia de Oliveira Barros Braz, Emanuelle Custodio Sousa de Carvalho, Givanilson dos Santos Sousa, Milena da Silva Guilherme e André Augusto Diniz Lira procura introduzir essa autobiografia para os leitores,

considerando a dimensão educacional do processo, notadamente através da mediação pedagógica e do poder da linguagem de um ponto de vista mais alargado. O capítulo intitulado *Os aprendizados no âmago de uma relação pedagógica: a autobiografia de Helen Keller em perspectiva*, de Emanuely Cristina de Souza Nascimento, retoma a trajetória da escritora, tendo por base a obra de Paulo Freire. A autora nos direciona para uma perspectiva educacional distante do tradicionalismo, do ensinar por e para a memorização, sublinhando uma educação mais afetiva, transformadora e libertadora. A pertinência dessa reflexão nos atinge ao conjecturarmos as amarras que aprisionam a educação, tal como Helen Keller era observada socialmente, isto é, como um ser limitado e aprisionado. A produção desenvolvida a partir dessa leitura dedicada, distingue a educação como um ato de prisão da educação como um ato de liberdade. Finalmente, o capítulo de José Clêyson Barbosa de Santana entrecruza várias histórias e experiências na formação em Pedagogia na UFCG, tendo por base a dimensão da inclusão universitária, em especial suas vivências iniciais como um monitor inclusivo, seu ingresso no PET e a releitura de sua trajetória e das práticas educativas através do contato com a autobiografia de Helen Keller.

Esperamos que a leitura deste livro possa contribuir para se pensar a docência de um modo mais amplo, através das várias experiências compartilhadas no processo de formação, e que abra um canal de diálogo mais profícuo entre o PET-Pedagogia da UFCG, as/os estudantes e as/os docentes dos cursos de licenciatura.

## ENTRE O INTELLECTUAL E O EXISTENCIAL: O PROJETO PET-PEDAGOGIA/UFMG EM MINHA VIDA<sup>1</sup>

Cauby Dantas

A minha história no PET-Pedagogia/UFMG começa a ser escrita no final de 2008, a partir de um convite da Profa. – e, desde sempre, amiga querida – Melânia Mendonça Rodrigues Mendonça para apresentar às suas orientandas, ao longo de não mais de quatro ou cinco encontros, o livro *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre. Explicou-me, em breves palavras, os objetivos e intenções do projeto, que era o de apresentar às jovens estudantes de Pedagogia alguns textos clássicos do pensamento social brasileiro, começando pela mitológica obra do “Mestre de Apipucos”.

A Profa. Melânia sempre foi, para mim, desde quando a conheci, nos anos 1980, sinônimo de inteligência, dedicação e competência acadêmicas. Como se fosse pouco, ainda é detentora de um humor e ironia, fascinantes ambos, que, em seus melhores momentos, reverberam a força da escrita de Machado de Assis. Por tudo isso, é óbvio que o seu convite deixou-me bastante lisonjeado. Mesmo assim, relutei, inicialmente: medo, talvez, de não estar à altura da empreitada. Ademais, estava eu, naqueles dias, envolto na mais dilacerante das tristezas, dedicando os meus dias e noites à tentativa – em si dolorosa – de colar os fragmentos e limpar os escombros da enorme tragédia que se abatera sobre mim e meus filhos. Melânia, incisiva, quebrou qualquer possível resistência de minha parte com uma simples frase, frase que trago comigo até hoje, inscrita que ficou

---

<sup>1</sup> Este capítulo trata-se de uma *nota afetiva* que foi publicada pelo autor, em abril de 2019, nas redes sociais, tendo sido gentilmente autorizada a sua publicação neste livro. (Nota dos organizadores).

pelos desvãos das minhas tantas memórias daqueles dias terríveis: “Para as grandes dores, o remédio é ocupar a cabeça”. E foi assim que começou uma relação que completa, em 2019, dez anos.

O primeiro plano de estudos começou a concretizar-se em março de 2009. A ideia de discutir textos e autores relevantes – os chamados *Intérpretes do Brasil* – logo se revelou muito estimulante e rica. Para isso, tive a sorte de encontrar jovens interessadas, comprometidas e, sobretudo, de grande capacidade de leitura e interação.

A empatia foi imediata. Com o escoamento dos semestres letivos, uma participação que, em sua formulação original dar-se-ia em torno de obra única, foi sendo ampliada, agora já com a inserção não apenas de ensaístas, mas de grandes nomes da nossa literatura. Com o tempo vieram juntar-se a Gilberto Freyre autores da expressão e magnitude de Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Euclides da Cunha, Machado de Assis, Joaquim Nabuco, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado, com direito à incursão pela obra do genebrino Jean-Jacques Rousseau.

Com efeito, a aventura intelectual em que mergulhamos ao adentrar uma universidade, será sempre um processo interminável, perene, sempre em construção. E será mais incompleto, ainda, ao obliterar a leitura dos textos paradigmáticos. É assim que julgo de fulcral importância, à formação acadêmica, a leitura dos textos e autores considerados clássicos no interior do campo intelectual escolhido, o solo em que serão fincadas as bases da futura atuação profissional.

Neste sentido, o PET-Pedagogia/UFCG – a partir de abril de 2015, sob a tutoria da Profa. Niédja Maria Ferreira de Lima, igualmente competente e tão amiga quanto aquela a quem devo a dádiva de ser “Petiano” – representa um ponto de inflexão em minha trajetória docente. Foi aí que consegui operacionalizar – mais exatamente: concretizar! – ideia antiga de levar adiante um grupo de estudos e reflexões em torno de alguns dos eixos temáticos centrais de obras e autores, representativos da ficção e do pensamento social brasileiros, escritas em momentos distintos, sob critérios antropológicos, sociológicos, históricos ou literários. Como compreendê-los em seus

contextos? Quais as suas contribuições à compreensão da formação social e cultural brasileira? Qual a importância dessa construção poliédrica, necessariamente multidisciplinar, para a prática docente?

Essas e outras perguntas – tantas outras – são buscadas e interpeladas (respondidas?) em cada um dos nossos encontros semanais.

O PET-Pedagogia/UFCCG é o jeito que encontrei, é a porta que me foi aberta, de modo generoso, em momento de fragmentação pessoal que parecia irremediável, para a construção desse diálogo entre textos e autores que, tornados canônicos, são o farol a iluminar os caminhos de quem se arrisca pelas veredas complexas da nossa constituição enquanto sociedade plural, complexa e de indagações constantes e sempre hostis a meros diletantes. Pois já não foi dito que o Brasil não é para amadores?

As tantas petianas e os poucos petianos com quem venho compartilhando saberes ao longo desses dez anos – como passa rápido o tempo! – são parceiros (as) de diálogo, de aventura. Eu sou feliz às quartas-feiras, por passá-las com vocês, aprendendo com vocês. Eu viajo feliz às quartas-feiras. Eu sou um professor feliz quando chega a tarde de quarta-feira.

Por tudo isso, sem medo de correr o risco da pieguice – e, afinal, há algum problema nisso? – digo de coração: o PET-Pedagogia/UFCCG é visceral pra mim; é um prazer intelectual; uma experiência existencial. O nosso encontro, em seu momento inicial circundado por uma dor e por uma tristeza, minhas, e que pareciam infinitas e igualmente viscerais e existenciais, me devolveu a alegria e à alegria de ser professor.

Pra vocês – do passado e do presente e do futuro – dedico essas palavras. Talvez desarrumadas ou precárias, quem sabe mal alinhavadas. Mas foi o jeito que encontrei pra dizer, citando agora outro grande autor da minha predileção: “Como é grande o meu amor por vocês”.

Abril de 2019.



# A FORMAÇÃO DE PETIANOS NO GRUPO PET- PEDAGOGIA/UFMG: NARRATIVA DA PROFESSORA TUTORA (2015-2019)

Niédja Maria Ferreira de Lima

## 1. Palavras iniciais

*Temos de avançar com ânimo firme e decidido para libertar a educação e o Brasil das fortalezas do privilégio, do atraso e da opressão* (Fernandes, 1989, p.19).

Esta epígrafe integra o livro *O desafio educacional* (1989), de Florestan Fernandes, e sua escolha para abertura do presente texto, tem consonância com princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos que ancoraram o projeto educacional de criação e consolidação do Programa de Educação Tutorial (PET-Pedagogia)<sup>1</sup>, implantado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em 01 de junho de 2006. Na referida obra, Florestan faz uma análise dos acontecimentos em curso no processo de “redemocratização” do Brasil, pós-ditadura empresarial militar de 1964, a partir de um conjunto de textos, de tempos e temas diversos, ligados à educação, especialmente, a Educação Básica (Frigotto, 2020). O pensamento político e social brasileiro de Florestan Fernandes, entre outros pensadores da

---

<sup>1</sup> De acordo com o *Manual de Orientações Básicas* (MOB), do Programa de Educação Tutorial -PET, criado em 1979 (Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o título “Programa Especial de Treinamento – PET”, este Programa foi transferido no final de 1999 para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, ficando a sua gestão sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior – DEPEM. Em 2004 o PET passou a ser identificado como “Programa de Educação Tutorial” (Brasil, 2006).

Educação, foi referência fundante na formação dos petianos e demais graduandos do Curso de Pedagogia, para compreensão mais aprofundada do contexto societário em que se insere a educação escolar brasileira, propiciada em diversos espaços formativos.

No presente texto, rememoro o trabalho realizado com o Grupo PET-Pedagogia, na função de tutora, no período de 2015 a 2019, envolvendo atividades planejadas, executadas e avaliadas, de caráter coletivo, individual e integrador, orientados pelo princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, e da educação tutorial. Nele, busco ressaltar o papel do Grupo para o aprimoramento da formação acadêmica e autônoma dos alunos petianos, demais graduandos do curso, com vistas a contribuir para a melhoria da escola pública contemporânea.

Segundo consta no MOB - do PET (Brasil, 2006), o PET é um “Programa vinculado institucionalmente à Pró-reitora de Graduação, e busca atuar sobre a “graduação a partir do desenvolvimento de ações coletivas, de caráter interdisciplinar, objetivando a formação de um cidadão com ampla visão do mundo e com responsabilidade social” (*Ibid.*, p. 9). Dentre suas características, destacam-se: formação acadêmica ampla; indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão; interdisciplinaridade; atuação coletiva, envolvendo obrigatoriamente a realização de atividades conjuntas pelos bolsistas e não bolsistas; interação contínua entre os bolsistas e os corpos discentes e docente do curso de graduação, e de Programas de Pós-graduação, caso existam na instituição; contato sistemático tanto com a comunidade acadêmica como um todo quanto com a comunidade externa à Instituições de Ensino Superior -IES; e, contato sistemático tanto com a comunidade acadêmica como um todo quanto com a comunidade externa à IES.

O Grupo PET-Pedagogia orienta-se pelo objetivo maior de aprimoramento da formação científico-acadêmica de estudantes do curso, pelo desenvolvimento articulado de atividades de ensino, pesquisa e extensão, referenciadas nos dois princípios formativos

que embasam o projeto político-pedagógico do curso – a pesquisa, como eixo articulador, e a relação entre teoria e prática no processo de formação. Ademais, apresenta outras diretrizes norteadoras, como a contribuição, mediante estudos e pesquisas, para o aprofundamento dos conhecimentos e da reflexão sobre a educação, bem como propicia espaços para a discussão e elaboração de propostas para a melhoria da qualidade pedagógica e social da escola pública paraibana, colaborando para desenvolvimento da autonomia intelectual e a tomada de decisões, referenciadas em princípios científicos, éticos e coerentes com o papel social da Universidade.

Minha inserção no grupo tem estreita relação com a função de professora coordenadora na gestão colegiada do Curso de Pedagogia (biênio 2008-2010) e professora colaboradora tanto em atividades desenvolvidas pelo Grupo PET-Pedagogia, como nos processos seletivos para novos ingressantes, vivenciados no decorrer da tutoria da Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues (2006-2015).

Seu histórico<sup>2</sup> registra que o Grupo foi inicialmente, constituído por uma tutora (Profa. Melânia Mendonça Rodrigues) e quatro graduandas do Curso (Adriana Almeida, Alana Araújo, Islayne Monalisa Medeiros e Maria do Socorro Guedes). Nos anos seguintes, houve uma ampliação chegando a um total de doze alunos bolsistas, mudando também a tutoria, além de contar com a participação de alunos não bolsistas, consolidando assim a existência do grupo. Após nove anos dessa tutoria, em abril de 2015, foi aberto edital de seleção para substituição da tutora, ocasião na qual participei do referido edital para pleitear essa função, com o propósito de dar continuidade ao trabalho já realizado e ampliar o plano de atividades com outras temáticas a exemplo da área de Educação escolar de surdos.

Durante o meu período na tutoria (2015-2019), sua composição foi marcada pela presença de graduandos, em sua maioria, do sexo

---

<sup>2</sup> Disponível em :<https://pedagogiaufcg.blogspot.com/p/nossa-historia.html>

feminino, contando com a inserção de um aluno, assim, identificados: Bruna Ismaela Cunha Silva; Guilherme Lima de Arruda; Janieli Silvestre; Jéssica Viviane de Lima Costa; Katiana Galdino de Macedo; Késsia Fayne Barbosa Cavalcante; Maria das Dores Oliveira da Silva; Mirele Islane dos S. Pereira; Patrícia Nelly da Silva Lima; Renatta Irys de Araujo Queiroga; Simone Araújo da Silva Salvino; Stéfany de Almeida Marques; Suzanne Lopes Pereira da Silva; Yasmim Maria Dias dos Santos Inocêncio; Ana Letícia de Almeida Cordeiro; Joselma Leal Lima Filha; Josinete Pessoa Nunes; Nadjja Almeida Faustino; Thaisa Silva Clemente; Thayse Lopes dos Santos; Alidiane Joseja Barbosa da Silva; Ananda Clara; Livia Maria de Pontes Nascimento; Mariana Alves; Rafaelly Cruz; e Sara Livia dos Santos.

Desses vinte e oito graduandos, alguns ingressaram a partir do 2º período<sup>3</sup> do Curso e permaneceram no Grupo até a conclusão da graduação em Pedagogia; outros solicitaram desligamento antes do término, alguns para participarem de projetos de Iniciação Científica a fim de buscarem aprofundamento, no âmbito da pesquisa e, outros, por motivos pessoais. A maioria morava em cidades do interior e já ficava no turno da tarde na sala<sup>4</sup> do grupo, que contava com certa estrutura de acolhimento, para as atividades, com carga horária de 20 horas semanais. Como mencionamos, a constituição de um grupo de alunos vinculados a um curso de graduação para desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, sob a orientação de um professor tutor visa oportunizar aos estudantes participantes a possibilidade de ampliar a gama de experiências em sua formação acadêmica, autônoma e cidadã.

Conforme ainda o MOB do PET (Brasil, 2006), o grupo orienta-se pelo objetivo maior do aprimoramento da formação científico-acadêmica de estudantes do Curso, pelo desenvolvimento articulado de atividades de ensino, pesquisa e extensão, referenciadas nos dois princípios formativos que embasam o

---

<sup>3</sup> Critérios estabelecidos no MOB-PET.

<sup>4</sup> A sala do Grupo PET-Pedagogia fica localizada no bloco AB, térreo da UFCG.

projeto político-pedagógico do Curso: (a) a pesquisa, como eixo articulador; e (b) a relação entre teoria e prática no processo de formação. Elegendo a escola pública como foco prioritário e elemento aglutinador de suas atividades, o grupo, mais especificamente, visa ao aprofundamento dos conhecimentos e da reflexão sobre a educação, como um fenômeno histórico-socialmente determinado, como também, à discussão e à elaboração de propostas para a melhoria da qualidade pedagógica e social da escola pública paraibana e brasileira.

Comprometimento ético-político com a proposta do grupo PET-Pedagogia, seriedade, trabalho coletivo, interdisciplinaridade e autonomia foram fundamentos e princípios que tomei como fios condutores para a formação científico-acadêmica dos graduandos de Pedagogia, dos projetos e trabalhos coletivos e individuais dos seus integrantes. Essas atividades contaram com a participação de professores colaboradores da Unidade Acadêmica de Educação-UAEd de outros cursos e instituições, a exemplo do Prof Cauby Dantas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus de Areia/PB e do produtor cultural Aluizio Guimarães, da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia (UAAMI).

Dentre as várias atividades promovidas pelo grupo, relato algumas que se tornaram fundantes em seu projeto de criação e continuam presentes mesmo com a mudança de professores tutores, como ilustra a figura a seguir.

**Figura 1 - Atividades Desenvolvidas**



Fonte: FiliPETa Pedagogia-2017

Esse projeto tem como princípio a melhoria da formação acadêmico-científica dos alunos, visa também ao aprimoramento do projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia. Nesse sentido, temos as atividades de caráter individual, coletivo/integrador: reuniões dos coletivos dos Grupos PET, nos seus variados âmbitos (reunião de tutores, InterPET, Fórum Estadual, Encontro Nordestino dos Grupos do Programa de Educação Tutorial (ENEPET) e Encontro Nacional dos Grupos do Programa de Educação Tutorial (ENAPET) e em eventos científicos locais, regionais e nacionais.

## **2. A formação científico-acadêmico e cultural vivenciada no/com o coletivo PET-Pedagogia/UFCG**

### **2.1 Ciclo de estudos ensaios e romances sobre o Brasil: diálogos sociológicos e literários**

Essa atividade, inicialmente foi intitulada *Intérpretes do Brasil* e contou, desde o ano de 2009, com a colaboração do professor mestre Cauby Dantas, professor da UFPB, Campus de Areia/PB. Nas palavras do professor, uma participação que, em sua

formulação original dar-se-ia em torno de obra única - *Casa-grande & senzala* (2003), de Gilberto Freyre, foi sendo ampliada com a inserção não apenas de ensaístas, mas, de grandes nomes da nossa literatura. Com o tempo vieram juntar-se a Gilberto Freyre, autores da expressão e magnitude de Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Euclides da Cunha, Machado de Assis, Joaquim Nabuco, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado, entre outros.

O Ciclo de Estudos visava contribuir para o aprimoramento da formação acadêmica dos alunos petianos e dos graduandos do curso de Pedagogia, mediante o estudo da formação social brasileira, contexto em que se insere a educação escolar e, também, para o enfrentamento de uma fragilidade deste curso: a precária abordagem das áreas de conhecimento não diretamente ligadas à prática docente em sala de aula. Além disso, discutiu aspectos econômicos, socioculturais e educacionais da formação social brasileira e nordestina, a partir do estudo de obras relevantes nos campos das ciências sociais e da literatura.

O Ciclo constituiu-se em um primeiro momento, de estudos individuais e sessões quinzenais do estudo de obras consideradas referenciais para a interpretação do Brasil. No segundo momento ocorreram as apresentações de seminários coordenados pelos integrantes do Grupo nas turmas do Curso de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos Históricos da Educação II e, em outros espaços de formação. Assim, constitui-se um espaço de integração e articulação do Grupo com os alunos e disciplinas do Curso, e desenvolvimento do uso da linguagem escrita e oral para os petianos, sobretudo, ao experienciarem situações de iniciação à docência em turmas de outros cursos.

A importância dessa atividade para todos os integrantes do PET-Pedagogia está registrada no depoimento do Prof Cauby Dantas, intitulado *Entre o intelectual e o existencial: o Projeto PET-Pedagogia/UFCG em minha vida*, nas seguintes palavras:

Com efeito, a aventura intelectual em que mergulhamos ao adentrar uma universidade, será sempre um processo interminável, perene, sempre em construção. E será mais incompleto, ainda, ao obliterar a leitura dos textos paradigmáticos. É assim que julgo de fulcral importância, à formação acadêmica, a leitura dos textos e autores considerados clássicos no interior do campo intelectual escolhido, o solo em que serão fincadas as bases da futura atuação profissional (Dantas, 2018, p.3).

## 2.2 Pesquisa integrada à Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana - Campina Grande/PB: criação e consolidação (1960-1970)

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo, nas modalidades: individuais; coletivas e integradas têm como objetivos: a) estimular o desenvolvimento da autonomia intelectual, tendo como referência princípios científicos, éticos e coerentes com o papel social da Universidade e; b) propiciar o aprofundamento teórico-metodológico no campo da pesquisa científica, mediante o estudo de temáticas específicas, definidas segundo o interesse dos integrantes do grupo.

Norteadas pelos objetivos gerais da pesquisa e buscando reforçar experiências de trabalho integrado do Grupo PET com outros Programas de Iniciação Científica, a pesquisa sobre a Escola Normal de Campina Grande, desenvolvida de forma integrada, no período 2014 a novembro de 2017, foi coordenada pela Profa. Melânia Mendonça Rodrigues e aprovada no âmbito da Chamada MCTI/CNPq n.º 14/2014, contando com a participação de três integrantes do Grupo PET-Pedagogia, a saber: Bruna Ismaela, Mirele Islayne e Stéfany Marques, Pâmela Tamires Sousa (esta última, egressa do Grupo PET e mestranda do PPGEd/UFCG); a Profa. tutora Niédja Lima e a Profa. Dra. Vívica de Melo Silva (UFPB), colaboradoras da pesquisa. A referida pesquisa buscou contribuir para a constituição de um conhecimento acerca da história da educação da cidade de Campina Grande-PB, bem como aportar elementos que possibilitassem uma reflexão acerca da

história e do papel social desempenhado pela Escola Normal Estadual, Padre Emídio Viana Correia, nos seus primeiros dez anos de funcionamento.

Essa atividade foi proposta e realizada tendo em vista a necessidade de propiciar o aprimoramento da formação acadêmica e o aprofundamento teórico acerca dos determinantes sócio-políticos do processo de criação da Escola Normal de Campina Grande. De modo mais específico, esperava-se, com a pesquisa, analisar as concepções de docência e os modelos de formação de professores expressos nas estruturas curriculares implementadas durante o período 1960-1970, além de identificar e analisar o perfil dos alunos, professores e funcionários que integraram essa escola.

O estudo levou em conta o contexto de sua implantação, bem como aspectos de seu funcionamento, a exemplo de práticas escolares, organização do espaço escolar e os sujeitos da escolarização (docentes discentes e funcionários). Em relação às fontes, trabalhou, predominantemente, com as fichas da vida escolar do alunado, relação de professores e funcionários, certificados de conclusão de curso ginasial, fotografias, leis e decretos, revistas e jornais locais e entrevistas. As petianas que integraram a equipe da pesquisa participaram dos estudos bibliográficos necessários à construção do quadro teórico-metodológico referencial da pesquisa, tais como: registro fotográfico, digitalização e catalogação de documentos disponíveis na instituição pesquisada, durante o período 1960- 1970; fichas de matrícula, dentre outros documentos, contribuindo para o aprendizado da pesquisa científica e da organização de informações em meio eletrônico.

Pelo exposto, reitera-se que essa pesquisa integrada contribuiu para a minimização de uma lacuna na história da Educação do município de Campina Grande- PB e, como mencionado, propiciou um importante amadurecimento intelectual das petianas, ampliando as oportunidades de discussão teórica sobre os determinantes sócio-políticos do processo de criação da Escola Normal de Campina Grande. Também permitiu o aprofundamento

teórico-metodológico no campo da pesquisa científica. Ademais, possibilitou o aprofundamento dessa temática por petianas egressas em suas pesquisas no âmbito do Mestrado em Educação da UFCG.

### 2.3 Atividade de Extensão - Seminário Percursos do Pensamento Educacional Contemporâneo (SePPEC)

O SePPEC, atividade de caráter extensionista, é o momento culminante de estudos desenvolvidos nas disciplinas de Fundamentos Históricos, Políticos da Educação e Fundamentos Econômicos do Curso de Pedagogia/CH/UFCG, nos Grupos do Programa de Educação Tutorial (PET) Educação e Pedagogia. Ao fomentar a reflexão e o debate acerca da emergência de ações em defesa da escola pública, laica e socialmente referenciada, o SePPEC busca, primordialmente, contribuir para aprofundar a reflexão acerca do processo de construção da educação pública no Brasil; refletir sobre a formação do pensamento pedagógico em suas diversas abordagens, perspectivas conservadoras, emancipatórias e contra-hegemônicas. Objetiva, ainda, fomentar a reflexão e o debate acerca da emergência de ações em defesa da escola pública, que vêm sendo realizada na contracorrente de posições antidemocráticas, no contexto brasileiro. “Por Nenhum Direito a Menos!”.

Na edição do VI SePPEC a temática eleita pelo grupo foi a “Educação pública no Brasil: privilégio ou direito? Reflexões a partir das contribuições de Anísio Teixeira”. Teve como objetivo, dedicar-se ao estudo do pensamento político pedagógico de Anísio Teixeira para a educação brasileira, um dos grandes defensores da escola pública, gratuita, laica e aberta a todos. Para esta atividade foi realizada a leitura das obras *Educação não é privilégio* (1977), *Educação é um direito* (1967) e *Educação para a democracia* (1997). Buscou, assim, contribuir para rememorar o ideário de Anísio Teixeira, desenvolvido no contexto sócio-histórico das lutas pela

educação democrática como direito de todos os brasileiros, nos anos de 1920 e 1930.

O evento foi realizado no mês de novembro, com a promoção de mesas-redondas, painéis e Cine PET-Pedagogia, apresentação de trabalhos (pôsteres) acerca da vida e da obra de Anísio Teixeira, evidenciando-se a importância dos seus estudos para a educação brasileira, como direito em uma sociedade democrática. Contou com a presença de egressos do PET-Pedagogia, professores, estudantes e pesquisadores da Graduação, da Pós-graduação e trabalhadores da educação.

O VI SePPEC foi um espaço que contribuiu para o resgate histórico de mobilizações em favor da educação pública, refletindo sobre seus aspectos, possibilitando compreendê-los como determinantes de sua realidade. O painel “Anísio Teixeira” apresentado por discentes de Pedagogia destacou os estudos de suas obras e suas ideias centrais e debateu o papel do educador ante às questões que permeiam a educação desde o escolanovismo até os dias atuais.

Por ocasião do ano comemorativo dos 40 anos do Curso de Pedagogia, o Grupo contemplou na programação, o lançamento da *Logo* comemorativa e uma mesa de encerramento intitulada “Pedagogia 40 anos: universidade pública como espaço formativo político-pedagógico nas memórias/histórias de Pedagogas”, com a participação de professoras e alunas pioneiras da primeira turma do curso.

## 2.4 Atividades Culturais

A formação cultural do Grupo está presente no planejamento de suas atividades desde o início de sua implantação. As atividades contaram com a colaboração do produtor cultural Aluizio Guimarães, vinculado à UAAMI da UFCG, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da formação acadêmica e cidadã dos petianos, mediante o desenvolvimento de uma atividade orientada para o cumprimento da função social da universidade

pública, bem como proporcionar, aos alunos do Curso de Pedagogia e, a professores de escolas públicas de Educação Infantil e do ensino fundamental, conhecimentos acerca do teatro como mediador de aprendizagens, atividade *Educação e Teatro*.

Foram realizadas oficinas com encontros semanais e Workshops destinadas a professores da rede pública e alunos da Graduação em Pedagogia e de outras licenciaturas, que contou com a participação das petianas na montagem e encenação de esquetes e na consecução das técnicas de teatro, focadas no trabalho da voz e do corpo.

O *CultuArte Pedagogia* constituiu-se em espaço permanente de apresentação e discussão de produções artístico-culturais, literárias e outras, promovido conjuntamente pelo Grupo PET e coordenação do Curso de Pedagogia, aberta à comunidade acadêmica da UFCG e comunidade em geral. As atividades eram iniciadas com a apresentação de vídeos, filmes, músicas, charges e textos, seguidas de debates coordenados pelas alunas-petianas ou, excepcionalmente, por um convidado. O *CultuArte Pedagogia* contribuiu para a ampliação do horizonte cultural dos alunos do Curso de Pedagogia e dos demais cursos de Graduação da UFCG, para o debate de questões relacionadas à Educação, a partir de produções artístico-culturais e aprimoramento da capacidade de expressão escrita e de uso das Tecnologias de Informação dos petianos.

Além das atividades acima relatadas, ressalto aquelas de caráter coletivo e integrador, dentre elas: a participação do Grupo nos encontros InterPET da UFCG, no Fórum Estadual, no Encontro Nordeste e Nacional dos Grupos PET, bem como, a realização de eventos acadêmicos locais, regionais e nacionais com apresentação de trabalhos. Esses eventos tiveram um papel crucial na formação dos petianos, pois constituíam-se em espaços de formação em âmbito acadêmico, científico e político, em torno de questões inerentes à *Mobiliza PET*, é o movimento petiano que representa todos que compõe um grupo do Programa de Educação Tutorial (PET), reivindicando as demandas apresentadas pelos grupos.

As reuniões de planejamento, acompanhamento e avaliação, de igual relevância, constituíam-se: a) em sessões de estudo e discussões realizadas no início do ano para a elaboração do planejamento anual de atividades do Grupo; b) reuniões quinzenais de avaliação, autoavaliação e avaliação coletiva e planejamento; c) análise anual pelos professores-orientadores e professora-tutora dos trabalhos e relatórios elaborados pelos alunos-petianos como resultado dos estudos e pesquisas desenvolvidas, permitindo expressarem-se por meio de um processo contínuo de acompanhamento e avaliação de cunho formativo, realizando um balanço crítico das ações realizadas e planejamento de novas ações. Essas sessões eram sempre acompanhadas de lanches coletivos e propiciavam momentos de descontração e afetividade no grupo.

### **3. Considerações finais: ser tutora do PET-Pedagogia - contribuições para minha trajetória docente**

Ao buscar na memória e nas fontes documentais, as quais tenho preservado, do trabalho desenvolvido como tutora no Grupo PET-Pedagogia, nos anos de 2015 a 2019, em textos publicados<sup>5</sup>, trouxe alguns recortes dessa história que marcaram minha atuação docente no Curso de Pedagogia da UFCG. Vejo como “recordações-referências”, pois, como diz Josso (2004, p. 40), são lembranças “simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação”. Nessa trajetória, contamos com importante prática instituída desde sua criação do Grupo, o trabalho integrado do PET-Pedagogia com a coordenação do Curso, os professores colaboradores e uma boa relação com a Pró-reitora de Ensino da UFCG.

---

<sup>5</sup> LIMA, N. M. F. PET-Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. In: BRITO, D. A. (org.). *PET: 40 anos de ensino, pesquisa e extensão*. 1ª ed. Porto Alegre: PLUS, Simplíssimo, 2019, p.181-183.

Coerente com os princípios basilares do PET e com os que orientaram o trabalho, que busquei vivenciar com o Grupo, evidencio: 1) o estabelecimento de um processo democrático de tomada de decisões e de acompanhamento e avaliação das atividades do grupo, baseado na livre expressão de ideias e opiniões e no respeito às resoluções majoritárias; 2) a ênfase ao caráter coletivo do Grupo, priorizando-se as atividades pautadas em relações de solidariedade, de responsabilidade, de respeito mútuo e de trabalho integrado; 3) o estímulo à autonomia intelectual e ao aprimoramento da formação acadêmica e cidadã dos petianos; 4) criação de vínculos dos petianos com os demais graduandos do Curso, docentes e entre os próprios integrantes do grupo e com a tutora.

Por fim, cumpre reafirmar o importante papel que cada petiano tem na história do grupo PET-Pedagogia, pois foram e continuam sendo os sujeitos “intelectuais” que, a muitas mãos, contribuem para consolidar e fortalecer cada vez mais o Programa de Educação Tutorial no âmbito da Universidade e da sociedade em geral. Os seus egressos vêm atuando como professores da escola pública, prosseguindo os estudos em cursos de Pós-graduação em Educação e área afins, além de outras inserções. Como tutora, reconheço o potencial dos processos de aprendizagem que foram construídos coletivamente pelo Grupo e sua valorosa contribuição para minha formação profissional, acadêmica e pessoal.

## **Referências**

- BRASIL, *Programa de Educação Tutorial - Manual de Orientações Básicas (MOB)*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Superior, 2006.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, G. Apresentação. In: FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Expressão Popular, 2020, 383p.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, N. M. F. PET-Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. *In*: BRITO, D. A. (org.). *PET: 40 anos de ensino, pesquisa e extensão*. 1ª ed. Porto Alegre: PLUS, Simplíssimo, 2019, p.181-183.



# JUNTO COM O PET-PEDAGOGIA/UFCG: NOTAS ACERCA DO PERCURSO FORMATIVO DE UMA EGRESSA

Pâmella Tamires Avelino de Sousa

## **Palavras iniciais**

Sem ter a pretensão de fazer um texto memorialístico, esta reflexão trata de uma análise, cujas fontes são as vivências, memórias e também documentos iconográficos e textuais. Ainda assim, este momento descritivo é, como salienta Severino (2013, p. 214) “[...] uma retomada articulada e intencionalizada dos dados do Curriculum Vitae do estudioso, no qual sua trajetória acadêmico-profissional fora montada e documentada”.

Discorrer acerca da minha atuação no Programa de Educação Tutorial (PET-Pedagogia) é percorrer processos formativos pessoais e acadêmicos que tiveram início durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, quando menciono minha integração ao PET-Pedagogia e direciono a atuação para os eixos da indissociabilidade – Ensino, Pesquisa e Extensão –, justifico as atividades que foram desenvolvidas durante a graduação. Cabe dizer que essa tríade, no entanto, tomou dimensões mais amplas e foram constituindo caminhos os quais compõem minha formação inicial como Professora.

Ter integrado o Programa de Educação Tutorial foi um marco em minha graduação. Isto porque as dimensões desenvolvidas no PET-Pedagogia parecem tomar forma quando me vejo atuando na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior; quando estou pesquisando, ainda me debruçando sobre

documentos do passado ou realizando qualquer outra trajetória de investigação em educação; e quando penso em articular as estratégias de ensino para comunidade, ou seja, estender a investigação sobre a nossa história educacional para fora dos muros da Academia. Parece romântico, mas são inegáveis as marcas desse Programa em minha atuação.

É a partir desse local de fala que pretendo, neste texto, descrever de forma articulada e organizada, o percurso desenvolvido e as atividades formativas que fizeram parte do início da minha atuação. Para Passegi (s/d), “a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação”. Assim, considerando esse exercício, seguirei a proposta de articular a vivência no grupo PET-Pedagogia com a participação e integração aos grupos de pesquisa, da ação estudantil e o desencadear dessas contribuições na Pós-graduação e na função docente. O objetivo desta escrita centra-se, portanto, no discorrer sobre as atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas no PET-Pedagogia, durante os anos de 2011 a 2013, e como essa inserção inicial no ensino e pesquisa repercutem em minha atuação profissional.

## **O ingresso no PET-Pedagogia**

Integrei-me ao Programa de Educação Tutorial (PET-Pedagogia) no ano de 2011, quando estava no 5º período desse curso; até esse período, eu já havia integrado outros ambientes de pesquisa, o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), como voluntária e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), como bolsista. E essa foi a segunda seleção do PET da qual participei. Integrar o Programa tornou-se um objetivo, para mim, ainda no início da graduação.

O Grupo nos foi apresentado durante uma atividade denominada “Questões Contemporâneas”, organizada pela coordenação do curso e envolvendo muitas atividades, muitas das quais inicialmente não compreendi. Um fato, porém, que marcou essa experiência me chamou a atenção: conhecer os programas de

bolsas de estudos, despertando-me interesse para o PET, isto porque, na ocasião, as “petianas” nos entregaram um informativo, o FiliPETa. Nesse documento havia informações do Curso bem como de temas pertinentes aos estudos da Pedagogia, além de sugestões de filmes. O material era elaborado pelas próprias alunas bolsistas, e eu achei muito interessantes o material e a atividade desenvolvida.

Posteriormente, conheci um pouco mais do Programa, pois, nas disciplinas de História da Educação I e II, ministradas pela profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, contamos com o apoio acadêmico de duas petianas: Camila e Luzia. Além do auxílio que as bolsistas prestavam, o que já me atraía para fazer parte do Grupo, realizamos, na turma, a primeira atividade acadêmica com o título *Pensadores sociais*. Neste sentido, o PET-Pedagogia propiciou minha primeira atividade de caráter investigativo bem como de escrita. Foram aprendizados significantes e que intensificaram meu objetivo de integrar o projeto.

A partir das discussões acerca da feminização do magistério e a vocação como profissão, fiz a seleção para o PET-Pedagogia e, sendo aprovada, integrei-me ao Grupo como bolsista até a conclusão do Curso de Graduação em 2013. Esses anos se constituíram em atividades de idas e vindas, numa construção que, aparentemente, apresenta uma linearidade, mas que vai crescendo e se ajustando continuamente.

Olho para trás, observo o bordado, tento adivinhar o segredo do risco harmonioso, de um bordado em que cada forma se vai acrescentando à anterior e a ela se ajustando. Há cortes bruscos de linhas que de repente se interrompem – plantas arrancadas – e o risco toma outra direção, tão diferente! (Soares, 2001, p. 31-32).

Foram três anos de atividades intensas, desde a participação em eventos, como elaboração e organização destes, de construção de projetos, inserção no ensino e, sobretudo, na pesquisa acadêmica. A pesquisa articulada aos demais eixos substanciou a maturidade na

elaboração de projetos e no aguçamento de identificar problemas a serem investigados. No decorrer destes anos, a presença inegável da problematização acerca da formação, tema que empreende gosto e formas de se refazer.

### **As atividades de pesquisa**

O conjunto de atividades desempenhadas no PET-Pedagogia é diversificado e amplo, de modo que, para este momento, elegi as atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa, isto é, os registros iniciais do percurso como pesquisadora até a conclusão de doutoramento. Percursos que são traçados e atravessados pelos aprendizados suscitados desde a graduação, que foram muitos, sem dúvida, porém, é preciso fazer alguns recortes. Para Prado e Soligo (2007, p. 7), esse “[...]critério de seleção e sequenciação dos acontecimentos é sempre uma prerrogativa do narrador; que as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias e às nossas experiências pessoais”.

Um dos movimentos do Programa é a inserção do bolsista a grupos de estudos que provoquem seu interesse. Assim, ao participar do grupo que estudava a Escola Pública no Brasil e em Campina Grande-PB, foi possível desenvolver dois eixos do percurso investigativo. O primeiro se deu pelo acesso e “[...]contato mais próximo com o ambiente arquivístico” (Bacellar, 2018, p. 24), ocasião em que pudemos ter contato com os documentos; o segundo, pela prática de pesquisa, permeado pela dimensão teórica, desde as análises até as leituras referenciais que subsidiam os momentos vivenciados nos arquivos.

Dessa investigação preliminar, identificamos, na Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, os exemplares da *Revista do Ensino paraibana*. A princípio, o intuito do grupo era investigar as instituições educacionais públicas do município de Campina Grande, e a revista foi o primeiro desdobrar para uma série de investigações acerca de temas do campo da História da Educação.

O periódico é um documento educacional da Diretoria de Ensino Primário da Paraíba, editado pela Imprensa Oficial; circulou durante dez anos (1932 a 1942), sendo publicado em 18 números e caracterizou-se como um veículo de formação de professores, devido à propagação de temas pedagógicos e educacionais como também de divulgação dos atos oficiais, estatísticas sobre a instrução pública e particular do Estado.

Empreendemos nesse momento o exercício de digitalizar o material. E, em concomitância com esse estágio, realizávamos também estudos acerca do documento. Era necessário entender como manusear um documento histórico. “O trabalho com documentos de arquivo exige **precauções**” (Bacellar, 2018, p. 54, destaque do autor). Como resultado da digitalização, disponibilizamos, de pronto, todos os exemplares, na plataforma <https://issuu.com/revistadoensino>. A pesquisa também nos permitiu a produção de artigos científicos divulgados em eventos da área da História da Educação bem como a publicação do e-book *Leituras sobre a Revista do Ensino da Paraíba (1932-1942)*<sup>1</sup> e a dissertação de mestrado *A criação é uma planta mimosa e gentil, frágil e encantadora: um estudo sobre a revista do ensino da Paraíba (1932-1942)*, da egressa Meryglauca Silva Azevedo Lucena<sup>2</sup>. A digitalização desse material contribuiu para muitos estudos no campo da História da Educação, sendo analisado como impresso e tendo as práticas e metodologias empregadas como objeto de estudo. Outra egressa também do PET-Pedagogia, Jéssica Rodrigues de Queiróz<sup>3</sup> tem se dedicado a estudar as proposições para o ensino de língua materna veiculados no material.

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view\\_bl/65/61/leituras-sobre-a-revista-do-ensino-da-paraiba-1932-1942.html](https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/65/61/leituras-sobre-a-revista-do-ensino-da-paraiba-1932-1942.html).

<sup>2</sup> Defendida no ano de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE), da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8472?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8472?locale=pt_BR)

<sup>3</sup> Aluna do Mestrado em Educação, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UAEd).

A partir dessa pesquisa, tive contato com outra fonte impressa, o jornal. Folheando o jornal *Diário da Borborema*, de outubro de 1959 – Caderno nº 784, deparei-me com uma notícia acerca da criação da Escola Normal Estadual de Campina Grande (ENECEG). Foi o primeiro dado acerca da instituição, o que viria, posteriormente, a se tornar objeto de estudo no mestrado, concluído no ano 2018, na UFCG, e do qual também se desdobrou a minha pesquisa de doutoramento, concluído no ano de 2023, na Universidade Federal da Paraíba.

A matéria “Instituto de Educação ou Escola Normal de Campina Grande”, publicada no jornal *Diário da Borborema*, no primeiro dia do mês de outubro no ano de 1959, na tiragem nº 784, questionava a utilização da verba destinada à construção do prédio do Instituto, e foi a partir dessa notícia que busquei outras fontes, (periódicos, dissertações e teses) que esclarecessem a criação da instituição. A busca foi uma orientação da Tutora em exercício no período, a Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues. Constatei que havia pouquíssimos estudos acadêmicos sobre a referida escola. Nesses estudos, a perspectiva histórica de sua criação não era tratada, contribuindo com o desejo de se fazer um aprofundamento, empreitada realizada e empregada na pesquisa de mestrado, resultando na dissertação intitulada *Em benefício da formação da juventude feminina: A Escola Normal Estadual de Campina Grande (1955-1960)*, e na pesquisa de doutorado *Normalistas Campinenses: o projeto curricular da Escola Normal Estadual de Campina Grande-PB (1960 - 1971)*.

Destaco que o contato com a notícia poderia ter sido algo corriqueiro e não ter despertado nenhuma curiosidade, mas, ao retornar da atividade e comentar sobre esse assunto com a Profa. Melânia, tutora do PET-Pedagogia e orientadora da pesquisa que desenvolvíamos na época, me entusiasmei ante a perspectiva de conhecer mais acerca da formação de professoras na minha cidade. Foi orientação dela “guardar” o dado para posteriormente darmos início a outros ramos investigativos sobre a história da educação campinense.

Dessa forma, ainda concluindo a digitalização da *Revista do Ensino* e organizando sua publicação em meio digital, iniciamos a primeira investigação acerca da Escola Normal, intitulada *Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia – Campina Grande-PB: criação e consolidação (1960-1970)*, (Chamada MCTI/CNPq N<sup>o</sup> 14/2014), que teve início em 2014, sendo concluída em dezembro de 2017, na UFCG. Esse estreitamento me fez manter um vínculo afirmado por todos os PETianos e PETianas, já que *uma vez PETiano, sempre PETiano*. Nesse momento, agora sob a tutoria e orientação da Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima, o PET-Pedagogia permaneceu imbricado com a pesquisa. Durante todo o processo investigativo, especialmente no percurso do mestrado, pude contar com a parceria das bolsistas PETianas Stéfany de Almeida Marques<sup>4</sup>, Bruna Ismaele Cunha Silva e Mirele Islayne dos Santos Pereira.

A iniciativa de cursar a Graduação em Pedagogia em concomitância com o desenvolvimento de atividades como bolsista e, posteriormente, como aluna de Pós-graduação, mas em conjunto ainda com bolsistas do PET, me faz refletir sobre a necessidade de “[...] vincular a vida escolar, e não apenas seu discurso, com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo para que se assuma como sujeito da construção da nova sociedade” (Caldart, 2000, p. 10). Dessa forma, a relação entre ensino e pesquisa corrobora como uma dimensão de mudança, de transformação, não de maneira imediata, mas colaborativa.

Os momentos de orientações bem como de pesquisa foram formativos e esculpidores do meu percurso como pesquisadora e professora. Desbravar uma pesquisa no campo da História da Educação constituiu um desafio formativo, uma vez que, durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, temos apenas duas

---

<sup>4</sup> Atualmente, desenvolvemos uma segunda pesquisa, intitulada *Escola Normal Estadual de Campina Grande nos anos 1970 (1971-1979): do Curso Normal à habilitação Formação para o Magistério no Ensino de 2º Grau*, e Stéfany de Almeida Marques colabora também como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação.

disciplinas centradas nos Fundamentos da Educação. Desse modo, foram as pesquisas desenvolvidas nos grupos de estudos vinculados ao PET-Pedagogia que ampliaram esse movimento educacional. Analiso o ingresso, desenvolvimento e engajamento na pesquisa científica como um desdobramento do Programa de Educação Tutorial. Em todas as atividades pedagógicas que planejo, visualizo e aplico o que foi aprendido durante o período como bolsista do PET.

### **Integração entre as pesquisas e o fazer cotidiano do PET-Pedagogia**

Ao descrever o percurso de formação e constituição como investigadora, se tensiona uma lacuna, a qual não pode ser mantida, pois os fios das atividades desenvolvidas no PET-Pedagogia integram um fazer singular. Assim, as atividades coletivas também crescem significativamente para o desenvolvimento da atividade docente, seja em sala de aula, na escrita de pesquisas e/ou artigos bem como nas investigações.

Cabe destacar que integrei as três dimensões oferecidas no programa, isto é, a tríade ensino, pesquisa e extensão. Essa integração se vê na conjectura empreendida. A minha participação no *Ciclo de Estudos sobre Interpretes do Brasil*, onde desenvolvíamos as leituras das obras de Gilberto Freyre e de Sergio Buarque de Holanda, com mediação do Professor Cauby, ampliou meu olhar sobre o uso da história, sobre nossa história, que complementaram a análise e interpretação bem como a socialização nas disciplinas e pesquisa realizadas durante o doutorado. Ainda no âmbito da graduação, essas obras eram apresentadas, discutidas e analisadas com os alunos da licenciatura em Pedagogia, notadamente nas disciplinas de História da Educação. Era um exercício que se expandia das atividades em grupo para o curso, exercendo, dessa forma, uma análise que alcançava a dimensão do ensino.

Outro exercício proporcionado pelo Programa foi a atividade de *Apoio Acadêmico*, em que pude atuar com tarefas de monitoria

junto à disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, também ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia. A disciplina era escolhida conforme nossos interesses de estudo e um acordo com o professor responsável. Ao ser oferecida uma série de atividades no âmbito dos Fundamentos da Educação, decidi integrar essa experiência ao meu currículo. Como os demais momentos, a aprendizagem foi significativa em diferentes dimensões, pois pude aperfeiçoar a prática de elaboração de planos de aula, de aplicar e corrigir provas bem como estudar o material disponibilizado e, conseqüentemente, aplicar possibilidades diversificadas de avaliação. Uma das dimensões mais complexas do ensino é avaliar, pois “[...] significa pensar em tomada de decisões dirigidas a melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Refletir sobre como direcionar a avaliação para esse caminho supõe pensar no objetivo de avaliar, perguntar-se sobre as funções da avaliação” (Cavalcanti; Aquino, 2009, p. 224).

Esses exercícios, principalmente de Iniciação à Docência, trazem a reflexão de uma prática e formação contínua, uma vez que, ao considerar que “[...] a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito menos receptivos” (Pistrak, 2000, p. 21), fazem-se necessárias a integração e ampliação do ato de ensinar com a participação em eventos, fóruns e demais atividades acadêmicas. Neste sentido, o PET-Pedagogia é um espaço fomentador dessa inserção do bolsista em diferentes experiências. São acrescidos os conhecimentos partilhados em outras universidades, estados, municípios etc.

Foram muitos artigos e resumos apresentados nos Encontros Regionais e Nacionais ENEPET e ENAPET como também em outros eventos. Destaco a diversidade dessas atividades como algo inolvidável, uma vez que o compartilhamento nos motivava a propor novas ideias para os planejamentos e atuação na tríade do Programa. Essa esfera também dimensiona o pensamento de que “[...] tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar” (Imbernon, 2009, p. 10), logo planejávamos de acordo com a nossa realidade, e tal perspectiva se alargava para além da sala

do PET, invadindo a dimensão da atuação individual em sala de aula ou na pesquisa.

O desenvolvimento da tríade das atividades do PET pode parecer complexo, pois requer dedicação, empenho e tempo, mas a dinâmica proporcionada pela tutoria direciona o aluno bolsista para uma liberdade mediada – isto é, existe liberdade para propor, executar, avaliar e entender o domínio dos eventos organizados, de forma coletiva e individual. Neste sentido, destaco os eventos organizados pelo Grupo, a fim de nos aproximarmos dos cursos de licenciatura da UFCG bem como da comunidade acadêmica.

O ingresso nas atividades do Colóquio Brasileiro de Educação na Sociedade Contemporânea (Cobesc), propondo minicursos ou atuando na monitoria, é exemplo de integração. Além dessa ação, planejamos e organizamos o Seminário Percursos do Pensamento Educacional Contemporâneo (SEPPEC) e inúmeras atividades no âmbito da leitura, exposições etc., ou seja, um percurso crítico e formativo, o qual motivou outros trajetos e ampliou as primeiras projeções.

### **Considerações finais**

A análise formativa não decorre de um simples processo de escrita, uma vez que, ao longo de todo o percurso educacional, estamos nos constituindo, seja como pesquisadores seja como professores, sendo, portanto, uma atividade constante. Ainda assim, essa escrita permite uma retomada de aspirações e planejamentos, exercitando a avaliação e autocrítica.

Destaco o ingresso e toda vivência no Programa de Educação Tutorial como significativo e plural, pois a quantidade de experiências e de atividades desenvolvidas, no meu caso, repercutiu até os dias atuais, como professora da Educação Básica e/ou do Ensino Superior e como pesquisadora. Nessa perspectiva, posso situar duas contribuições que atravessam todas as outras percepções desenvolvidas no meu fazer docente: i) a vivência em grupo é uma experiência humanizadora, pois somos seres

coletivos, sociais, não transformamos nada sozinhos; ii) a educação é um processo, contínuo, tem objetivo e fim único, mas se processa por camadas, de modo que, dificilmente chegaremos a um fim.

Por fim, destaco a aprimoração da escrita, o envolvimento crítico bem como a percepção e criatividade que foi possível aguçar durante a formação no PET-Pedagogia. As práticas exercidas constituem parte da minha atuação, como professora e pesquisadora que sou, e da formação de alunos bolsistas e egressos desse Programa. A relevância das atividades desenvolvidas se estendeu para além da graduação, como foi possível observar na breve descrição das pesquisas em que me envolvi. Sendo esse apenas um pequeno relato, pondero a necessidade de empreender uma análise de maior amplitude e, a partir de outros estudos, conjecturar a contribuição formativa que temos socialmente desencadeada por egressos do PET.

## Referências

- CALDART, R. S. Apresentação. In.: PISTRAC, M. M. [1924]. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- CAVALCANTI, N. A. L. G.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação em Revista*, v. 25, n. 2, p. 223–240, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/G8jSCxDmCMRDnZcY67m5x4m/#>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/memorial-de-formacao/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PISTRAK, M. M. [1924]. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. *Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação...* Disponível em: [http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial\\_GuilhermePrado\\_RosauraSoligo.pdf](http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf). Acesso em: 21 nov. 2023.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 1. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013.

# NO MEIO DO CAMINHO, MUITAS APRENDIZAGENS: AMPLIANDO A FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA TUTORIA UNIVERSITÁRIA

André Augusto Diniz Lira

Não sabemos onde encontraremos uma pedra no caminho<sup>1</sup>. Pode ser no início, pode ser no meio ou pode ser até no final de uma longa jornada. No famoso poema de Carlos Drummond de Andrade, essa se encontra no meio do caminho, porém, pela arte de sua escrita, mais parece interromper toda uma trajetória de vida. Devido à repetição frequente de que “tinha uma pedra no meio do caminho”, ficamos a pensar nesse obstáculo perturbador, que atrapalha o percurso, que se interpõe indevidamente. A escolha, o posicionamento das palavras e a repetição de uma dada estrutura importam na interpretação de um texto (Adam, 2008; Passeggi, L. 2001), pois podem enfatizar determinados significados, dando-lhes força enunciativa no conjunto.

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho

---

<sup>1</sup> Este capítulo se baseia, em parte, no meu memorial para professor titular da UFCG e no relatório do PET-Pedagogia Triannual (2019-2022), assim como nas experiências mais recentes com um novo grupo de petianos e petianas.

no meio do caminho tinha uma pedra  
(Andrade, 2015, p. 20).

Prefiro reler minha trajetória inicial como tutor do PET-Pedagogia da UFCG não se revolvendo em torno de alguma pedra, mas enfatizando as múltiplas aprendizagens advindas. A pedra é uma metáfora das dificuldades que todos nós encontramos, em diversas proporções. Tomo a liberdade de reescrever esse poema, relendo por um outro viés. A considerar a semelhança entre esses textos, ainda que não seja mencionada nenhuma pedra, nessa minha releitura, essa estará também nas suas entrelinhas, intertextualmente. Todavia, contrapondo-me a ficar enredado na pedra do caminho, ressalto as aprendizagens, desse modo:

No meio do caminho, havia muitas aprendizagens  
havia muitas aprendizagens no meio do caminho  
havia muitas aprendizagens  
no meio do caminho havia muitas aprendizagens

Nunca me esquecerei desses acontecimentos  
na vida de minhas retinas tão alegres  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
Havia muitas aprendizagens  
Havia aprendizagens no meio do caminho  
no meio do caminho havia aprendizagens  
(André Augusto Diniz Lira, em 04/dez/2023).

Na trajetória de um professor universitário, há muitas oportunidades de desenvolvimento profissional, em várias dimensões, no famoso tripé da pesquisa, do ensino e da extensão, mas também na gestão e em tantas outras atividades nas quais é difícil localizá-las em um único âmbito, posto que reúnem uma série de trabalhos complementares e interconectados. Nesse último sentido, encontra-se o Programa de Educação Tutorial (PET), em um entremeio de atividades, sendo um pouco de tudo e um todo ao mesmo tempo. E o que significa ser um tutor do PET? Sintetizo,

inicialmente, o que será trabalhado neste texto, pondo ênfase mais posteriormente nas aprendizagens.

Ser tutor de um PET implica uma grande autonomia, porque podemos trilhar uma caminhada singular em que aprofundamos os nossos interesses de pesquisa em grupo e ainda podemos compartilhar, em uma escala mais ampla, os conhecimentos produzidos individual e coletivamente. Contudo, é necessário não fazer vicejar o individualismo, pois temos que considerar as lacunas curriculares do curso em que estamos inseridos, as relações interdisciplinares do conhecimento, os interesses dos petianos e das petianas em suas trajetórias, que se encontram em construção, inclusive tendo em vista a alternância de interesses e de desinteresses ao longo de uma formação acadêmica.

Ser tutor de um PET implica, também, um enquadramento, por falta de uma palavra melhor. Nos documentos do Programa, afirma-se a obrigatoriedade de 8 horas semanais de carga horária para o tutor. Isso, na prática, é totalmente irreal. Muitas vezes me vi, em apenas um dia da semana, iniciando um trabalho pela manhã e terminando pela madrugada. Para dar conta de muitas demandas da passagem de um ano para outro, temos que sacrificar uma boa parte de nossas férias imersos no projeto geral e em vários subprojetos vinculados, no relatório e nos vários relatos parciais que o compõem, na prestação de contas do ano corrente e nos contatos necessários para estruturar os planejamentos do ano vindouro. Além disso, registre-se que recebemos um recurso de custeio do ano que, em geral, é liberado nos seus últimos meses, acarretando muitas agonias e muitos atropelos para o seu gerenciamento.

Essas facetas contrapostas da autonomia e do enquadramento nos permitem crescer, pois temos que equilibrar os nossos desejos, pois não podemos fazer tudo o que desejamos, e nos aventurar a ultrapassar as lacunas que são relativas ao cenário do currículo em curso e da instituição universitária, progressivamente precarizada. É necessário considerar os processos subjacentes da tutoria nesse conjunto. Para tanto, revisito, inicialmente, o meu ingresso no Programa como tutor no mês de dezembro de 2019.

Quando iniciei a atividade como tutor do PET-Pedagogia na UFCG, já era experiente na docência, tendo reconhecido vários *territórios* da profissão, trabalhando com diferentes públicos, em instituições bem distintas, ocupando diferentes cargos. Já tinha sido Coordenador de Pesquisa e Extensão, Coordenador Administrativo da UAED/CH, vice-coordenador do Mestrado em Educação e editor de um periódico científico, o que me levava a lidar com diferentes tarefas simultaneamente. Iniciei as atividades docentes em 2001, em um dos polos da Universidade Vale do Acaraú – UVA, em Campina Grande. No mesmo ano, trabalhei como professor do Probásica da UFRN no interior do Rio Grande do Norte e, posteriormente, como substituto, no Campus sede em Natal. Ingressei como professor efetivo na UFCG em 2004. Dei aulas no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPB, no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFCG e iniciei as minhas atividades como professor permanente do Mestrado em Educação da UFCG, em 2016. Orientei muitos mestrandos concomitantemente e dirigi pesquisas com vários colaboradores. De acordo com a análise do ciclo de vida profissional docente de Huberman (1995), eu poderia ser alocado como um professor experiente pelo tempo decorrido.

Apesar da minha experiência, nunca pensei que estivesse preparado para ser um tutor de um PET. Sabia que iria enfrentar um grande desafio, teria me deparar com um grupo de 12 petianos, *cotidianamente*, o que era uma experiência desconhecida e até temida por mim, ainda que extremamente desejada. A minha impressão inicial era de que iria começar engatinhando na condução do grupo. Isso se confirmou na seleção para tutor, ao ser questionado por todos os lados pelos avaliadores. A impressão geral que tive da seleção: “sou ainda muito inexperiente e terei que aprender, rapidamente e muito, para me tornar tutor do PET-Pedagogia”. Após esse momento avaliativo, os avaliadores, que se tornaram colegas, deram-me preciosas orientações no tocante às questões burocráticas, as tramitações necessárias do Programa, a articulação necessária entre os projetos em torno da pesquisa, do

ensino e da extensão no PET. Em relação aos trabalhos do PET, estaria agora, naquela primeira fase de tateamento, nos primeiros encontros, nas primeiras rotinas de trabalho e aprendendo a acertar, eliminando as falhas.

Os petianos mais experientes me ensinaram a desviar de algumas pedras. Destaco, nesse sentido, com sentimento de muita gratidão, o lugar de liderança ocupado por Livia Maria de Pontes Nascimento e Alidiane Josefa Barbosa da Silva. Também, sem o apoio das tutoras anteriores, Melânia Mendonça Rodrigues e Niédja Maria Ferreira de Lima, a caminhada teria sido muito complicada. Nunca me senti engatinhando sozinho, pois sempre havia alguém por perto para ajudar. Todavia, uma grande pedra se interpôs e, nesse sentido, ninguém tinha experiência. Todos eram iniciantes.

### **Uma grande pedra no meio do caminho e outras aprendizagens**

No início do caminho, deparamo-nos com uma grande pedra que ultrapassou a existência de toda a humanidade: a pandemia que trouxe muitas mortes, luta e solidão, adoecimentos físicos e mentais, erosão das economias dos países e das famílias. O relato de Gérson Euriques de Vasconcelos Filho, no capítulo posterior, que trata da busca de sentido na vida, neste livro, caracteriza também esse momento desafiador.

Juntos [veteranos e ingressantes] tínhamos que urgentemente aprender uma nova configuração para lidar com a vida acadêmica, inclusive aprender a gostar do mundo on-line. Uma experiência que ninguém tinha passado ainda. Todos eram iniciantes repito. Abriu-se daí um mundo de (im)possibilidades, de adaptações, de mudanças e de (des)continuidades.

Como já afirmei anteriormente, adentrei como tutor do PET-Pedagogia em 05 de dezembro de 2019. Nesse derradeiro mês do ano, desenvolvemos ainda o projeto que a tutora anterior tinha traçado, tocamos em frente as últimas atividades e os relatórios do grupo conjuntamente. Depois vieram as férias. Em fevereiro e em março de 2020, iríamos desenvolver as primeiras atividades planejadas sob a

minha coordenação. Essas atividades foram um curso de Criatividade, junto com a profa. Cleone Sousa do curso de *Design* da UFCG, outro sobre os princípios básicos da Saúde Mental [logo esse tema!!!] e, iniciamos, as primeiras atividades do projeto sobre Cidades e Educação, que nos levou a conhecer os museus do trajeto<sup>2</sup> do Açude Velho, o Museu dos Três Pandeiros, o Museu Digital do SESI e o Museu do Algodão, na antiga estação ferroviária. Essa última atividade, conhecida tecnicamente como uma aula-passeio, foi, na minha experiência como docente do Ensino Superior, crucial e acredito que para todo o grupo também. Alguns daquele grupo, mesmo universitários, nunca tinham visitado um museu<sup>3</sup>.

Tudo isso parecia um verdadeiro presságio, um prenúncio do que viria a acontecer. Compreendo que tivemos oportunidades únicas de unir o grupo, de conhecer as necessidades, de saber quem era o outro, na presencialidade necessária, tecidas naqueles poucos meses intensamente, para tudo que dali para frente viria a se desdobrar.

A partir do momento em que houve a suspensão das aulas na UFCG, por causa da Pandemia de COVID 19, tivemos que nos adaptar às atividades síncronas e assíncronas necessárias. De modo surpreendente, com o passar do tempo, as atividades on-line se tornaram um ponto de equilíbrio, de (re)construção de si mesmos e do grupo e, enfim, de saúde mental. Uma integrante do grupo sofreu a morte de um, dois, três familiares.... Com impactos bem menores, a maioria teve que se recuperar da COVID 19, juntamente com os seus familiares, sobretudo em uma das novas “ondas”, mas agora vacinados, não acarretando maiores consequências.

---

<sup>2</sup> Faço referência ao conceito cunhado pelo professor José Guilherme Cantor Magnani do Laboratório do Núcleo de Antropologia Urbana da USP (LabNAU).

<sup>3</sup> Muitos anos antes, em 1998, tive uma experiência similar, mas com um outro grupo. Desenvolvia, na época, um trabalho na Unidade Básica de Saúde do bairro da Bela Vista. Planejei e executei uma visita ao Parque da Criança com um grupo de pré-adolescentes. A maioria, lembro, nunca tinha estado naquele lugar. Certamente, a experiência da cidade, mesmo a que moramos, não é a mesma para todas as idades e para todos os estratos sociais. Vivemos uma exclusão no interior das cidades por razões diversas, inclusive de falta de recursos para se deslocar.

As atividades do PET-Pedagogia da UFCG tinham sido planejadas, para esse período, em torno de três eixos principais: a) Eixo 1 - Formação, profissão e identidade docentes; b) Eixo 2 - Fundamentos da Prática Didática; c) Eixo 3 - Sociedade, Cultura e Educação. Algumas das atividades tiveram que ser replanejadas quanto ao período de execução (adiantadas ou adiadas), quanto ao conteúdo programático (ajustes) ou quanto à abordagem (relativas ao lugar das atividades teóricas e práticas). Outras foram acrescentadas, sobretudo no que respeita ao aprofundamento de temáticas, vinculadas à relação saúde-educação. Fortalecemos, nesse período, de distanciamento social, as atividades de ensino, notadamente do Eixo 3 - Sociedade, Cultura e Educação, priorizando-se as ações que pudessem ter repercussão mais amplas no período pós-pandemia.

Apesar da saúde mental na escola ser um campo do estudo promissor, o curso de Pedagogia da UFCG ainda não incorporou a temática em sua matriz curricular, sendo o trabalho do PET-Pedagogia crucial para promover formações inovadoras nesse âmbito. Reconhecemos, no entanto, que se trata de uma abordagem introdutória às temáticas e que o lugar da saúde mental na formação docente tem limitações próprias, devido ao campo epistemológico e profissional distintos. A partir de uma análise do contexto, direcionamos o enfoque da saúde mental e educação para abordagens teóricas com viés mais agregador como a Psicologia Positiva, a abordagem Winnicotiana de Saúde, que articula a criatividade ao desenvolvimento do *self*, a Logoterapia<sup>4</sup>, que trata dos sentidos da vida, em sua abordagem aplicada à educação.

### **As bases epistemológicas, os princípios norteadores dos trabalhos e as pesquisas em desenvolvimento**

Desde o primeiro projeto para o PET-Pedagogia, estabelecemos que iríamos trilhar a rota da Aprendizagem

---

<sup>4</sup> Conhecida como a Psicologia do Sentido da Vida.

Biográfica, da Mediação Educacional e da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) integradores. Estamos, portanto, mais afinados às correntes teóricas denominadas construtivistas e as abordagens (auto)biográficas em educação.

Quando nos referimos à *aprendizagem biográfica*, estamos considerando a perspectiva de Alheit e Dausein (2006, p. 179) compreendida como um processo altamente organizado “[...] da ligação e da (trans)formação dos primeiros processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências”. A *mediação pedagógica* tem por base a longa tradição dos estudos vygotiskianos, que se propõe a intervir em zonas de desenvolvimento proximal, em processos em vias de consolidação. Fontana (2000) advoga que o sujeito elabora a sua compreensão do mundo e de si mesmo através das relações com os outros, sendo os sentidos “[...] produzidos, re-produzidos e transformados num movimento contínuo que articula dialeticamente os sujeitos e a exterioridade das condições sociais de produção dessa relação” (Fontana, 2000, p. 55). A *Aprendizagem Baseada em Projetos Integradores* apresenta várias contribuições na perspectiva de aproximar o ensino da pesquisa e da extensão universitárias, uma vez que coloca como centro as atividades em torno de um núcleo temático comum que interessa não apenas a uma disciplina do conhecimento em particular, tratando de problemas reais da comunidade e da sociedade circundante. Quando aqui denominamos de Aprendizagem Baseada em Projetos e acrescentamos integradores temos em vista que cada subprojeto se relaciona dinamicamente com o eixo central.

Como princípios norteadores gerais das ações a serem desenvolvidas elencamos:

- (i) desenvolvimento progressivo da autorregulação das aprendizagens e da autonomia discente, mediante processos metacognitivos e de incentivo a uma participação mais plena;
- (ii) diversificação do ensino. Alunos/as que mais se identificam e têm mais facilidade com determinados conteúdos são

- fundamentais no papel de fomentar e agir como partícipes ativos no crescimento do grupo;
- (iii) fomento da discussão crítica e da prática pedagógica responsável;
  - (iv) compreensão do lugar da Pedagogia na teia interdisciplinar e interprofissional que caracteriza as organizações educacionais e o trabalho extensionista;
  - (v) trabalho colaborativo e integrado. Consideramos, nesse escopo, o curso de Pedagogia, à Pós-graduação em Educação, as atividades de outros grupos PET da UFCG;
  - (vi) acompanhamento dos percursos acadêmicos individuais e coletivos;
  - (vii) avaliações diagnósticas contínuas visando conhecer o ponto de partida para a execução das estratégias.

Ao olharmos para o trajeto do PET percorrido, podemos considerar que esses princípios norteadores e suas bases epistemológicas têm sido extremamente necessários, servindo inclusive para calibrar o foco das atividades continuamente, mesmo no tempo das atividades remotas.

Ao longo do ano de 2020, observamos que publicamos pouco. O foco maior era se adequar às necessidades urgentes, o que também se prolongou pelo ano de 2021. Com a volta das atividades remotas tivemos muitos eventos científicos no país, regionais, nacionais e internacionais. A tabela abaixo de publicações, do período 2020 a 2023, retrata que uma grande quantidade de trabalhos que foi capitaneada por parcerias diversas, inclusive algumas dessas gestadas nas salas de aula, tendo o protagonismo dos próprios bolsistas.

Excetuando-se as 21 publicações do tutor (sozinho ou com colaboradores externos) temos um conjunto de 51 trabalhos que foram publicados pelos integrantes discentes do PET-Pedagogia. Em sua grande maioria publicados em eventos sob a forma de trabalhos completos, resumos expandidos e resumos simples. O que se pode inferir desse quadro é que, nos próximos anos, devemos investir para aumentar o número de publicações em

artigos de periódicos, livros e capítulos de livros, como estamos fazendo com esta obra.

**Quadro 1** - Publicações do PET-Pedagogia, período 2020-2022

Tipo de Publicação	Artigo	Livro Aut.	Cap. Livro	Capit. Aceito	Trab. Comp.	Res. Exp.	Res. Simp.	Total
Petiano com tutor			3	2	10	5	6	26
Petiano com professor da UAED	1				8	8	6	22
Tutor apenas ou com co-autoria externa	9	2	4	1		2	3	21
Apenas petiano			2		1	1		4
Totais	10	2	9	3	19	16	14	73

Fonte: Elaboração da autora

### **Elencando aprendizagens coletivas: à guisa de uma conclusão**

Sempre estamos nos colocando no escrutínio do olhar dos outros e de nós mesmos para podermos afirmar que aprendemos algum conteúdo, que desenvolvemos alguma habilidade ou competência. Nesse exercício avaliativo, de pensar a partir da relação ego/alter, creio que na minha experiência de tutor poderia elencar alguns aspectos cruciais que apontam para uma ampliação da minha identidade profissional. Compreenda-se a expressão “temos aprendido” como um processo em desenvolvimento do Grupo.

Temos aprendido a abrir um diálogo mais franco e direto uns com os outros, na perspectiva de um modelo que foi definido como modelo comunicativo ou psicossocial (Quinquer, 2003), no qual os instrumentos avaliativos servem de parâmetro para suscitar aprendizagens. Isso implica uma certa vulnerabilidade mútua,

posto que se procuro provocar um encontro autêntico, uma abordagem que possibilite a pessoalidade, devendo me comprometer com o crescimento do outro e, ao mesmo tempo, permitir que esse também me interpele.

Temos aprendido coletivamente a melhor agir em situações inesperadas (agir na hora da urgência), sobretudo no que respeita à tomada de decisão, ao protagonismo e a adaptação em momentos que somos instados a ocupar determinados lugares nos quais a nossa presença é requerida. Temos aprendido a organizar e executar vários projetos ao mesmo tempo, procurando fazer as articulações necessárias para que o tempo seja melhor aproveitado e que cada um desses fomente o desenvolvimento dos outros.

Temos aprendido a incentivar os potenciais e os percursos de aprendizagem individuais que se mostram cada vez mais necessários em um quadro de desenvolvimento das inteligências múltiplas.

Temos aprendido que não podemos dar tanta importância aos sentimentos negativos, as críticas infundadas e ao “trabalho” dos que jogam contra. Alguns [poucos, ainda bem] gostam de criticar o trabalho do PET, mesmo nunca se dispondo a colaborar efetivamente para o crescimento do grupo ou mesmo incentivam que os bolsistas se engajem nos seus projetos e deixem o trabalho do PET. Apesar da tristeza que isso suscita, não podemos nos enredar nas práticas competitivas ou nessas atitudes que tomamos conhecimento com perplexidade.

Temos aprendido a planejar mais coletivamente. É bem mais fácil pensar tudo sozinho, porém o trabalho de muitas mãos é mais proveitoso, mais engajado e de qualidade superior. É evidente que devido à pressão do tempo, inclusive na agenda de convidados, em muitos momentos, temos que nos adaptar e até mudar completamente uma programação, mas pensando juntos, podemos nos ajustar juntos também. Aprendemos, nesse sentido, o valor dos líderes no grupo, que incentivam os demais, planejam e acompanham as atividades mais perto do Tutor, de tal modo que

são como ancoradouros, balizas e bússolas para o desenvolvimento e a melhoria das atividades como um todo.

Por fim, devo muito ao PET-Pedagogia da UFCG por me proporcionar enquanto tutor diversas experiências de aprendizagem, sob múltiplas formas de expressão. Eu as tenho caracterizado de modo individual, particularizando-as como uma vivência humana: única, bela e feliz.

## Referências

ADAM, J-M. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da Vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000100011](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011).

Acesso em: 10 abr. 2020.

ANDRADE, C. D. Alguma Poesia. In: ANDRADE, C. D. *Nova Reunião: 23 livros de poesia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

FONTANA, R. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, L. A estruturação sintático-semântica dos conteúdos discursivos: categorias descritivas da lógica natural para a linguística. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. do S. (org.) *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001, p. 245-269.

QUINQUER, D. Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In: BALESTER, M. *et al. Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# A BUSCA DO SENTIDO DURANTE OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA: RECORDAÇÕES E REFLEXÕES

Gérson Euriques de Vasconcelos Filho

*Quando já não somos capazes de mudar uma situação, somos desafiados a mudar a nós próprios (Frankl, 1987).*

“Mas por que você quer ser professor?” Talvez essa tenha sido uma das perguntas que mais ouvi, desde quando entrei no curso de Pedagogia da UFCG. Vou me adiantar e dizer que é melhor não esperar encontrar uma resposta a essa pergunta ao longo deste capítulo. Acredito que esse seja um questionamento que acompanhará, não apenas a minha jornada profissional, mas a de todos que se dispõem a enfrentar os desafios e dilemas da profissão docente.

Concordo com Tardif (2002) ao dizer que o professor é um ator repleto de subjetividades, que vivencia sua prática docente a partir dos sentidos e significados que vão sendo dados através das práticas docentes, dentro e fora da sala de aula. Desta forma, acredito que a resposta para a pergunta feita inicialmente, será construída na medida que vivenciamos experiências significativas, principalmente na área da Educação.

Sendo assim, as minhas vivências vão ajudar a construir o sujeito professor que tenho sido. Por isso, considero que o meu ingresso no grupo PET-Pedagogia foi e tem sido bastante significativo para minha prática-docente. Apesar de já ser um petiano egresso, acredito que “o passado também é uma dimensão do ser, quem sabe, a mais segura” (Frankl, 1987, p. 60).

Lembro-me de todo o processo seletivo, as sensações de nervosismo e medo e anseio por ser um petiano. Na época, seria o segundo homem a fazer parte do grupo PET-Pedagogia da UFCG. Felizmente tudo correu bem, acreditei por alguns instantes que a parte mais difícil havia passado. Foi em um final de ano, em dezembro de 2019. Não passava nem nos meus piores pesadelos que em março de 2020 teria início a Pandemia COVID-19.

O ano de 2020 se iniciou normalmente. Em fevereiro, as atividades acadêmicas voltaram, apesar das notícias sobre o COVID. Tudo aparentava ser algo passageiro que não nos atingiria, pois é, estava enganado. Fui até a universidade e participei da primeira atividade como petiano, cujo tema era “criatividade”, até hoje não entendo como o grupo fez um carrinho apenas com materiais recicláveis. Detalhe, uma das exigências da atividade era que o carro deveria andar com um livro pequeno em cima.

Os dias passaram e no dia 11 de março a OMS considerou o COVID-19 uma pandemia e então, o mundo parou. Todos os meus planos, projetos e produções pareciam ir por água abaixo, não sabia o que fazer, quando iríamos voltar ao normal, ou melhor, quando iria se acostumar com o “novo normal”. Foi um processo doloroso, tive que enfrentar o isolamento social, ficar longe de pessoas que amava e com as quais compartilhava momentos de lazer foi bastante difícil. Além disso, tivemos que enfrentar o luto, pois o número de óbitos aumentava todos os dias. No início eram apenas números, entretanto, com o tempo se tornaram nomes, nomes de pessoas próximas e amigas.

“Sempre e em toda parte a pessoa está colocada diante da decisão de transformar a sua situação de mero sofrimento numa produção interior de valores” (Frankl, 1987, p. 50). Apesar das mazelas advindas com a pandemia, o processo de dor trouxe uma série de aprendizados, inclusive, trouxe à memória a necessidade de valorizar a vida, a minha e dos meus próximos.

A expectativa de um retorno rápido às atividades se tornou cada vez mais distante da realidade, o mundo parou, mas havia a necessidade de voltarmos ao trabalho, inclusive para retirar da

mente a sequência de péssimas notícias que eram veiculadas na mídia. Certa vez ouvi que “nada como um grande trabalho para enfrentar uma grande dor”, sendo assim, o tutor do PET André Lira convidou os petianos a voltar ao trabalho, mesmo que de maneira remota.

No entanto, não fui apenas eu que tive que refazer meus planos, no final de cada ano, os membros do grupo PET se reúnem para planejar as atividades do ano subsequente, contudo, os projetos para 2020 tiveram que ser revistos, tudo para se adequar ao trabalho remoto. Segundo Tardif (2002), lidar com as dificuldades que surgem no cotidiano do professor é extremamente necessário, e isso só é possível graças aos conhecimentos e competências desenvolvidas a partir de circunstâncias semelhantes vivenciadas anteriormente.

Surgiu assim, a necessidade de se adaptar às mudanças repentinas na rotina diária, o trabalhar remoto, lidar com aulas online, enfrentar restrições de movimento e com os novos desafios propostos pelo mundo digital. Todas essas questões foram desafiadoras e impactaram bastante os níveis de equilíbrio psíquicos.

Exposto esse primeiro contexto, a partir de agora buscarei, de maneira reflexiva, apresentar as experiências vividas enquanto integrante do Grupo PET-Pedagogia.

Inicialmente, me foi proposto a leitura do livro *Em busca de sentido* de Viktor E. Frankl, um neurologista, psiquiatra que foi um dos prisioneiros nos campos de concentração nazistas. A primeira publicação foi feita em 1946, sendo uma obra que explora a busca do sentido da vida, especialmente em face ao sofrimento e à adversidade.

A leitura desse livro foi um misto de sentimento, ler sobre o cotidiano vivido por um prisioneiro em Auschwitz não é uma tarefa fácil. O autor apresenta situações que podemos ver o quanto um ser humano pode ser extremamente brutal, desumano e opressor, sem dúvidas, os campos de concentração eram marcados por violência e morte em massa.

Acredito que ler esse texto durante a Pandemia o tornou mais difícil ainda, a partir das conversas que o grupo tecia durante os encontros on-line, pude ver que não apenas eu, mas todos estávamos sensíveis e impressionados com as manchetes que saíam diariamente.

A Logoterapia defende que os seres humanos têm uma necessidade fundamental de encontrar um propósito ou significado em suas vidas, e quando essa necessidade não é satisfeita, pode surgir um vazio existencial (Frankl, 1987). Talvez, esse vazio estivesse começando a tomar conta do meu coração, questionamentos como “qual o propósito da vida?”, “qual a razão de todo esse sofrimento?”, “Por que estarmos nos reunindo e produzindo ciência se não sabemos se estaremos vivos no amanhã?” [no PET as produções não pararam, dada a condição de bolsistas].

Todavia, não era apenas esse medo que estava em jogo, o cenário pandêmico trouxe diversos traumas, havia também o medo de contrair e transmitir a doença para pessoas queridas, em especial, aquelas que eram dos grupos de risco, além das preocupações relacionadas à segurança e à estabilidade financeira.

Essas circunstâncias podem nos levar a não mais enxergar sentido(s) na vida, é possível que sejamos levados a possuir sentimentos de desespero, angústia, apatia e, em alguns casos, até mesmo problemas de saúde mental. Todavia, o ser humano não é completamente condicionado e determinado, nós podemos escolher se iremos ceder aos condicionantes ou se resistiremos a eles.

Desta forma, “O homem não é livre de suas contingências, mas sim, livre para tomar uma atitude diante de quaisquer que sejam as condições que sejam apresentadas a ele” (Frankl, 2011, p. 26). Logo, uma das características que distingue o ser humano dos outros seres é a capacidade de se posicionar diante das circunstâncias físicas e psicológicas.

Para Viktor Frankl (1987), pode parecer que nossa existência perdeu o sentido diante do sofrimento e mais ainda, da certeza da morte, mas para ele, a única coisa que realmente é transitória em

nossas vidas são as potencialidades. Contudo, a partir das nossas decisões vamos construindo os monumentos das nossas existências.

Sendo assim, é necessário enfrentar ativamente os problemas da vida, continuar sonhando e buscando sentido, viver com pessimismo, achando que cada dia que passa é um dia para viver a menos, mas com coragem, para, no futuro, poder dizer que:

Em vez de possibilidades, realidades é o que tenho no meu passado, não apenas a realidade do trabalho realizado e do amor vivido, mas também da realidade dos sofrimentos suportados com bravura. Esses sofrimentos são até mesmo as coisas das quais me orgulho mais, embora não sejam coisas que possam causar inveja (Frankl, 1987, p. 81).

Continuar lutando é sempre a melhor opção, pois só assim, as nossas possibilidades se concretizarão.

Essas questões me fazem lembrar de um lema que os antigos membros do Grupo PET dizem quando se encontram “Uma vez PETiano, sempre PETiano”. Certamente, olho para trás e me orgulho do monumento que construí na condição de membro desse Programa tão rico e importante, não apenas para os que fazem parte do Programa, mas para toda a comunidade acadêmica.

Além disso, é importante destacar que a trajetória do ser humano não se limita ao aspecto individual, pois estamos constantemente em busca de sentido, e essa procura tende a atingir o mundo à nossa volta (Frankl, 2011). No grupo PET, somos levados a participar de atividades coletivas, a estarmos em constante interação, possibilitando conhecer as lutas e dificuldades uns dos outros.

Frequentemente entro na galeria de imagens do meu celular e vejo as inúmeras capturas de telas feitas durante as reuniões online. Apesar do contexto turbulento que nossa sociedade vivia, uma das marcas presentes nos *prints* é o sorriso, as brincadeiras e o

compartilhamento das experiências, o que fazia com que a nossa vida tomasse um ar de leveza.

Não poderia deixar de mencionar os diversos imprevistos que ocorreram nas reuniões, como quedas de *internet*, familiares aparecendo e animais intervindo de muitas maneiras. Lembro-me do zurrar de um jumento, que sempre ouvíamos nas apresentações de uma querida colega. Ela ficou constrangida, porém isso arrancou belas gargalhadas de todos nós.

Entretanto, não eram apenas sorrisos, muitas vezes, lágrimas foram derramadas, já que, durante as nossas reuniões, era comum comentarmos como cada um estava enfrentando a Pandemia e as dificuldades que apareciam por conta do isolamento social. Esses encontros eram de extrema importância para nós, como uma terapia coletiva, pois, mais do que conhecer a dor do outro, podíamos assistir um ao outro, de um grupo de estudantes, nos transformamos em um grupo de amigos sobreviventes.

Desta forma, podemos perceber o aspecto autotranscedente do ser humano, temos a capacidade de ir além de nós mesmos, buscando sentido e propósitos que vão muito além dos nossos prazeres imediatos. Desta forma, a autotranscendência não é apenas sobre a busca de prazer ou evitar a dor, é também sobre a busca de significado e propósito que transcende as circunstâncias individuais (Frankl, 1987).

Sendo assim, o Programa de Educação Tutorial realizou uma ação não apenas de cunho acadêmico, pois possibilitou o encontro de pessoas que se encontravam em quarentena, visto que essa era uma das formas de evitar a disseminação do vírus. Esse isolamento social conduziu muitas pessoas à solidão, ficando com temor de ter contato com outras pessoas, acarretando em problemas associados à saúde mental, como depressão e ansiedade.

Frankl (2011) defende que o ser humano, às vezes, é tomado por um desejo bastante intenso de ficar sozinho consigo mesmo, refletindo sobre seus próprios pensamentos, movido pela saudade de um lugar de reclusão e solidão. Entretanto, a solidão da pandemia era diferente. Não fomos nós que a buscamos. Ela nos

alcançou e retirou de nós, por quase dois anos, diversas experiências que poderíamos ter vivido com outros seres humanos.

Em termos de semelhança, tanto Frankl quanto nós, durante a pandemia, vivenciamos períodos de reclusão. No entanto, ele ocorreu em conjunto com centenas de outros judeus; enquanto ele buscava um pouco de solidão, nós ansiamos pelo convívio social.

Apesar dos percalços, nós seguíamos trabalhando a todo vapor. Ouso dizer que foi o período que mais consegui fazer produções textuais, fazendo apresentações de trabalhos e minicursos<sup>1</sup>, realizando leituras de livros e artigos, além de realizar trabalhos e atividades relacionadas ao curso de Pedagogia<sup>2</sup>.

Do ponto de vista acadêmico, o primeiro ano, no modelo remoto, foi extremamente proveitoso, no entanto, o desejo pelas atividades presenciais aumentava cada vez mais. Apesar de abrir inúmeras possibilidades, o modo remoto causava um desgaste físico e mental muito grande, não o modelo em si, mas as circunstâncias que estávamos vivendo, a falta do café na praça de alimentação, do contato físico, dos abraços e sorrisos, tudo isso ia trazendo um sentimento de que estava faltando algo.

Em alguns contextos, era possível experimentar o que Frankl (1987) chamou de “ausência de sentimentos”, isso se dá devido ao fato do ser humano se preocupar apenas com a sua sobrevivência, e tudo aquilo que não atende a essa preocupação, acaba sendo depreciada pelo sujeito.

Certamente, muitos estavam com essa sensação presente no seu cotidiano. Desta forma, as atividades ligadas ao trabalho e aos estudos, muitas vezes, acabaram por se tornar meios para não sofrer mais com os impactos econômicos causados pelo isolamento

---

<sup>1</sup> Tivemos a oportunidade de realizar o curso de extensão “Sentidos(s) da vida e da educação”, destinado a professores e estudantes de licenciatura.

<sup>2</sup> Produções que tiveram como bases teóricas os conceitos da Logoterapia, elaboradas juntamente com o Grupo PET: “Sentido da vida e educação: Contribuições e aproximações a Logoterapia” e “O “Sentido da vida”, pelas lentes de Oscar Brenifier e Jacques Després: Uma análise textual-discursiva da proposta educativa”.

social, ou até mesmo, para tentar tirar o foco do luto que a sociedade vivia como um todo.

Lukas (1990) relata que os adolescentes sentem mais dificuldades em encontrar o sentido da vida. Sendo assim, acredito que durante todo o período pandêmico, todos nós vivenciamos este sentimento característico da adolescência, sem entender muito bem as circunstâncias que estávamos vivendo e buscando um “para quê viver”.

Algo crucial para todos nós é entender que para tudo estar bem na nossa vida, seja nos relacionamentos, estudos, trabalhos ou outra esfera da nossa vida, não precisamos estar livres dos problemas. Ao invés disso, deve-se saber que a tensão é algo intrínseco à condição humana, constituindo uma dinâmica existencial em si; é uma força que surge entre os homens e o sentido da vida, entre o que somos e o que devemos ser (Frankl, 1987).

Desta forma, as tensões seriam essenciais para a saúde mental dos indivíduos. Frankl (1987) se opôs aqueles que acreditam que o ser humano precisa passar por uma higienização da mente, ou seja, que esteja livre dos seus problemas físicos e mentais. Para o psicólogo, o ser humano necessita da noodinâmica, “isto é, da dinâmica existencial num campo polarizado de tensão, onde um polo está representado por um sentido a ser cumprido e o outro polo, pela pessoa que deve cumprir” (Frankl, 1987, p.72).

Acredito que a leitura, o debate que realizamos e a compreensão dos temas abordados pela Logoterapia tenham sido de extrema importância para que eu pudesse superar as dificuldades impostas pelo período pandêmico. Parece que vivi um filme de ficção científica quando olho para trás e relembro de tudo que vivi, vejo as reportagens e penso nas pessoas próximas que foram vítimas do COVID-19.

No entanto, tudo isso foi verdade, felizmente, conseguimos sair da pandemia, não sem perdas, porém, fortalecidos. Ainda pude participar de algumas atividades presenciais do PET-Pedagogia, porém, já estava na reta final do Curso, o que me

impossibilitou de ter mais vivências com esse projeto que tanto admiro e que foi importante para mim.

Ao receber o convite de poder falar um pouco sobre essa experiência, aceitei com muita alegria, pois, poder contribuir com esse projeto será sempre prazeroso para mim.

Posso dizer, com muita alegria, que fui muito bem acolhido pelo Grupo PET-Pedagogia. O tutor e todas as meninas que vivenciaram essa experiência ao meu lado foram de extrema importância para tornar essa vivência singular e muito marcante em minha trajetória acadêmica.

Sem dúvidas, poder ter sido um PETiano foi essencial para me encontrar no Curso e na minha formação docente. Acredito que a prática do professor se constrói com muito esforço, dedicação e conhecimentos teóricos e práticos, além disso, o PET aborda a formação para além dos teóricos que conhecemos na grade curricular do Curso de Pedagogia, possibilitando a abertura de novos horizontes e perspectivas pedagógicas.

“Mas por que você quer ser professor?” Essa pergunta continua em aberto, para mim e para você, já que a grande verdade é que a prática docente é permeada de desafios; da formação inicial às práticas em sala de aula. Mas certamente, eles nos impulsionam a ir mais longe, pois mais do que qualquer profissão, o professor é, diariamente, desafiado a transformar a si mesmo, essa é a única liberdade que ninguém poderá nos tirar. Talvez, seja o momento de parar de perguntar os “porquês” e buscar entender os “para quê”.

## Referências

FRANKL, V. E. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Porto Alegre: Sulina, 1987.

FRANKL, V. E. *A vontade de sentido: Fundamentos e aplicações da Logoterapia*. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2011.



# **“LIVRE PARA VOAR”: REFLETINDO A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS A PARTIR DA OBRA DE ZIAUDDIN YOUSAFZAI**

Jackeline Pereira Mendes

## **Introdução**

*Pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Larrosa, 2015).*

Ao longo do curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) tive a oportunidade de mergulhar no universo das palavras, por meio de leituras, da escrita, do diálogo com professores e colegas, de uma procura constante para compreender e tentar construir uma ideia de profissional, que eu buscava e persisto buscando ser, articulando a curiosidade ao compromisso ético-político com a minha própria formação e dos demais.

Foi pensando na construção dessa trajetória que, em meados de 2019, durante o segundo período, resolvi fazer a seleção para integrar o Programa de Educação Tutorial em Pedagogia da UFCG (PET-Pedagogia da UFCG). Tive a oportunidade de me envolver e me constituir por meio dos trabalhos desenvolvidos, expandindo as minhas leituras do mundo e da palavra, como diria Paulo Freire, participando de atividades de pesquisa, de ensino e de extensão.

Diante desse contexto, foram lidas e discutidas, no ano de 2021, sob a orientação do tutor do PET-Pedagogia, Prof. André

Augusto Diniz Lira, as obras *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*, escrita por Malala Yousafzai e Christina Lamb; e *Livre para voar: a jornada de um pai e a luta pela igualdade*, escrita pelo pai de Malala, Ziauddin Yousafzai em parceria com Louise Carpenter.

Ambas as leituras me proporcionaram inúmeras reflexões acerca da educação num plano geral, de como a educação pode mudar a vida das pessoas e os impactos dessas mudanças na sociedade e, sobretudo, como eu, à época estudante de pedagogia, me via como futura professora, os desafios e as possibilidades, pensando no contexto brasileiro.

Destarte, diante dos diversos fios condutores para a construção das reflexões que almejo tecer ao longo deste texto, pretendo me ater às contribuições presentes no segundo livro supramencionado, principalmente no que diz respeito às ideias de Ziauddin Yousafzai acerca da educação das crianças, partindo de suas experiências como pai, educador e ativista.

Sendo assim, resgatando a ideia de Larrosa (2015), na epígrafe deste texto, ao trazer à tona minhas reflexões e aprendizagens, a partir de uma experiência de leitura de caráter formativo, pretendo atribuir sentido às contribuições da leitura para a minha formação docente, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de ser professora de crianças. O relato de Yousafzai me possibilitou refletir sobre princípios importantes que precisam estar presentes em toda ou qualquer prática educativa, princípios como justiça, igualdade, democracia, luta por direitos básicos, como frequentar a escolar e ter acesso à educação. Um autor que, ao falar da educação dos seus filhos, acaba por contribuir para que pais e educadores pensem de forma mais humanizadora e comprometida na educação das crianças e em como as experiências construídas na infância marcam os sujeitos para toda vida.

## **A narrativa como estratégia formativa: experiências e formação docente**

Na tentativa de refletir melhor sobre a minha trajetória formativa, pensei em atribuir a este trabalho contornos de uma escrita narrativa, entendendo a potência da escrita narrativa como recurso formativo, ao passo que revisito experiências passadas e reflito criticamente sobre momentos marcantes de minha trajetória docente. Assim, pensando na intencionalidade de construir este texto narrativamente, considero o pensamento de Toricelli e Grando (2011), tendo em vista às percepções que os autores trazem acerca das noções de estratégias formativas e da narrativa como possibilidade para refletir e aprender a partir da própria trajetória docente.

Isso posto, “As estratégias formativas docentes são consideradas, pela literatura específica, como metodologias diversificadas que causam momentos de reflexão no futuro professor ou no professor em atuação” (Toricelli; Grando, 2011, p. 207), o que implica considerar as narrativas como uma estratégia viável dentro dessa perspectiva, dado que

Ao utilizar as narrativas como estratégia formativa, identificamos uma dupla função: de (meta) reflexão para o sujeito, ao escrever; e de relato dos problemas e dos sucessos enfrentados na profissão docente. Dessa forma, também temos um momento de reflexão interior, uma autoformação. [...]. Ela é algo essencial na existência humana, pois a partir da produção de narrativas refletimos sobre as nossas ações, o que permite que as narrativas sejam utilizadas como uma estratégia para essa formação (Toricelli; Grando, 2011, p. 208-209).

Construir reflexões, ao longo da escrita narrativa, permite buscar uma constante aproximação com a própria trajetória, revisitando acontecimentos, ações, interações e atribuindo-lhes sentidos diversos, buscando aprender com a reelaboração e interpretação das experiências e conhecimentos. Nessa perspectiva, a narrativa trata-se de uma unidade, pois “Ela não está interessada

em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, com a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1985, p. 205 *apud* Fontana, 2010, p. 47). Em síntese, a narrativa não tem função explicativa, mas produz sentido a partir das experiências vividas pelos sujeitos.

Diante disso, destaco aqui a possibilidade de refletir sobre as aprendizagens e sentidos construídos a partir da leitura do livro de Yousafzai (2019), considerando o conceito de experiência apresentado por Larrosa (2019). Segundo o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2015, p. 18). Em outras palavras, a possibilidade de que algo aconteça e seja tocante, ganhando os contornos de experiência com caráter formativo, requer paciência, tempo e espaço, uma escuta e um olhar atento, contato com os outros, com o meio e com as diversas expressões artísticas, estar nesse constante movimento de sensibilização aos acontecimentos da vida, numa constante busca pela melhor forma de ser e estar no mundo. Desse modo, minhas experiências são o resultado das minhas aprendizagens, englobando meus dizeres, fazeres, sentimentos, emoções, o que tive a oportunidade de aprender e o que pude ensinar, o que li e escrevi, os diálogos e parcerias firmadas, todo um contexto diverso e plural de sentidos.

É nesse sentido que, na tentativa de apontar uma nova abordagem para a compreensão da natureza do ensino, Tardif (2014) chama a atenção para a necessidade de pensar os professores como sujeitos de conhecimento, enfatizando a relevância de pesquisas que busquem considerar a subjetividade docente como fator indispensável quando se trata de compreender os aspectos que perpassam a formação docente. De acordo com esse autor, o professor, no exercício de sua profissão, não se limita a ser apenas um disseminador dos conhecimentos socialmente construídos, nem tampouco um agente determinado por mecanismos sociais, mas trata-se de um ator social, “isto é, um sujeito que assume sua

prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2014, p. 230).

Entendo que essa capacidade de atribuir significados à própria prática inicia-se antes mesmo de chegar à sala de aula, mas já com base na própria trajetória de formação inicial, a Graduação. É esse constante movimento de busca, curiosidade e inquietação que surge como essencial na escrita de Ziauddin Yousafzai (2019), um professor/ator e mediador cultural, que, comprometido com a transformação de sua sociedade, acreditando na educação como um caminho possível, passou a produzir e partilhar diferentes e novas formas de compreender o processo educativo de meninos e meninas. Além disso, Yousafzai (2019) demonstra a todo momento de seu relato o seu desejo, enquanto educador e pai de dois meninos e uma menina, de lutar e transformar sua sociedade marcadamente machista e cerceadora da igualdade de gênero.

### ***“Livre para voar”*: as contribuições do pensamento de Ziauddin Yousafzai para refletir sobre a educação das crianças**

Na obra *Livre para voar: a jornada de um pai e a luta pela igualdade* (2019), de Ziauddin Yousafzai e Louise Carpenter, o leitor pode acompanhar o relato emocionante feito pelo pai da ativista paquistanesa Malala Yousafzai, acerca da sua jornada como filho, pai, ativista e educador.

O livro conta com um prefácio, o qual foi escrito pela própria Malala, um prólogo, quatro capítulos, um epílogo e agradecimentos. Dentre os quatro capítulos, chamo a atenção para o segundo e o quarto, intitulados respectivamente “Filhos” e “Filha”, respectivamente. Nesses capítulos Yousafzai (2019) reflete sobre a educação de seus filhos, de forma a contribuir na compreensão do leitor de como construir uma educação mais justa e igualitária, com base no respeito e na afetividade.

Diante disso, logo no início do capítulo dois, “Filhos”, Yousafzai (2019) começa recordando a infância de seus filhos em Mingora (Paquistão) e o quanto a brincadeira de empinar pipa era um entretenimento levado a sério pelos seus filhos mais novos, Khushal e Atal, tal como a atividade favorita de Malala era a de ser sempre a melhor aluna de sua turma. Por mais que tais atividades fossem distintas, Yousafzai (2019) não comparava ou questionava o que movia o interesse dos filhos. Pelo contrário, destaca a brincadeira como elo entre os filhos e possibilidade de experienciarem a liberdade, de expressarem-se de forma dinâmica e autônoma, como esclarece “Estando hoje em outra terra, onde empinar pipas não é um esporte muito comum, me pego imaginando a liberdade que meus meninos não devem ter sentido de pé lá no alto da nossa casa enquanto o sol começava a se pôr no horizonte e o vento subia” (Yousafzai; Carpenter, 2019, p. 59).

O relato de Yousafzai (2019) segue para a reflexão acerca da sua experiência com a paternidade e como, em detrimento da sua condição/função como pai de uma menina e dois meninos, procurou educá-los dentro de princípios de igualdade de gênero, tendo em vista a sociedade patriarcal e marcadamente sexista como é o caso da paquistanesa. Assim, como ele destaca,

Quando me tornei pai não só de uma menina, mas também de meninos, defini minha família como uma família que acreditava em primeiro lugar e acima de tudo na igualdade. Não escrevemos nas paredes de casa ‘Todas as mulheres e homens são iguais, todos têm liberdade de expressão’, mas nossas vidas em conjunto ecoavam esses valores. [...]. Estava decidido a criar uma família em que as três crianças não vissem nenhuma preferência entre os gêneros. [...]. O que pensei foi que, se meus filhos me vissem agindo de certa maneira, pensariam que essa maneira era normal. Acredito que todas as crianças aprendem com o que fazemos, não com o que ensinamos (Yousafzai; Carpenter, 2019, p. 61-62).

Com esse trecho é possível perceber que o percurso percorrido por Yousafzai (2019) foi o de construir uma educação igualitária

baseada no exemplo, na forma de um agir, um fazer, um ouvir e acolher sem discriminação no tratamento entre a filha e os filhos. A experiência da paternidade influenciou e, de certa forma, guiou as práticas do autor como diretor de escola para meninas, sobretudo ancorada no princípio da igualdade de gênero.

Essa perspectiva de compreender o processo educativo vai ao encontro do pensamento de Freire (2021), ao passo que tal autor defende a educação do ponto de vista da relação entre teoria e prática (práxis), ao discorrer sobre a necessidade de se compreender que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, de modo que “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” (Freire, 2021, p. 35). É preciso ir além do discurso, o que implica afirmar que há uma necessidade de construir práticas e experiências que permitam aos sujeitos internalizarem valores humanitários, ancoradas em um pensamento crítico sobre a realidade, acreditando na sua transformação.

Por isso, refletindo sobre a educação à luz da relação entre o par experiência/sentido, Larrosa (2015) destaca, com base no pensamento benjaminiano, quatro cenários que inviabilizam a educação da experiência/sentido, sendo eles: diante do excesso de informações; de um contexto em que há o excesso de opinião; a falta de tempo; e, pelo excesso de trabalho.

Atentando para o primeiro contexto, o qual diz respeito a condição de que o excesso de informação impossibilita a construção de um aprender com sentido, de experiências significativas, Yousafzai (2019) buscou desenvolver um trabalho indo de encontro aos processos puramente informativos que orientassem às crianças como agirem ou pensarem acerca de como eram tratadas, mas, por meio das práticas cotidianas, construiu um relacionamento democrático e pautado em princípios de igualdade para que, assim, fosse possível propiciar aos filhos e, por ter atuado muitos anos como diretor de escola, às crianças que frequentavam sua

instituição, o contato com práticas em prol do gosto pela liberdade, igualdade, justiça e o desejo e interesse pelo ato de estudar.

Diante disso, suas preocupações se aproximam das apresentadas por Kramer (2007), as quais dizem respeito aos desafios para educar as crianças em prol de sua constante humanização, numa perspectiva de educação contra a barbárie, pois, diante dos diversos cenários de violência e hostilidade onde as crianças se fazem presentes ou estão na condição de vítima, invisibilizadas e silenciadas, é preciso ter a clareza de que

Creio que o nosso maior objetivo é construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Mas isso é pouco hoje. Para alcançar este objetivo, é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica (Kramer, 2007, p. 6-7).

Pensar na educação das crianças diante da complexidade das relações estabelecidas na sociedade contemporânea requer, cada vez mais, um olhar atento e uma escuta sensível às diversas formas das crianças serem e estarem no mundo. Por isso, é importante que as crianças cresçam num constante exercício da “capacidade de pensar, de indagar-se, de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não seguir os programas a elas, mais que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo” (Freire, 2000, p. 28).

Construir esse ambiente acolhedor e que propicie às crianças espaço para criarem, recriarem, subverterem a ordem estabelecida, dizerem de si e do mundo, serem participativas, curiosas e criativas; enfim, construir esse espaço requer dos profissionais que trabalham no âmbito educacional comprometimento, consciência crítica, respeito para com as crianças e atuação constante e engajada, tal como Yousafzai (2019) esclarece ao lembrar de sua

experiência como diretor de escola. Isso porque, com base no seu relato, durante o período em que assumiu tal função, numa escola repleta de meninas que tinham gosto pelo processo de aprender, ele, enquanto professor, estava sempre as incentivando e motivando-as a continuar e a seguirem estudando, tal como fazia com Malala. Isso tudo abertamente, o que mudou com o decreto estabelecido pelo líder do Talibã, Maulana Shahdauran, quando no dia 15 de janeiro de 2009 anunciou que nenhuma menina teria autorização para frequentar a escola, fato amplamente discutido na obra escrita por sua filha Malala Yousafzai, citada anteriormente.

Diante dessa colocação, já no capítulo quatro, “Filha”, Yousafzai (2019) dedica-se a descrever e analisar como passou a refletir mais criticamente e de forma comprometida a respeito da educação das mulheres em sua sociedade patriarcal, a partir do nascimento de Malala e das expectativas que cultivou sobre a sua formação. Essa mudança fica evidente no seguinte trecho: “Eu ajudara mulheres antes do nascimento de Malala. [...]. Mas, na verdade, a primeira pessoa em minha vida com quem fui capaz de iniciar essa jornada pela igualdade foi Malala” (Yousafzai; Carpenter, 2019, p. 116). Em seguida, Yousafzai acrescenta que “Olho para trás e me vejo decidido e convicto de que aquelas normas sociais com que eu vivia, aquelas tradições repletas de misoginia e machismo, não iriam abatê-la” (Yousafzai; Carpenter, 2019, p. 117). Logo, a experiência de tornar-se pai de menina despertou, também, o lado professor de Yousafzai, fazendo-o refletir e lutar de forma mais direta pelo direito à educação de sua filha e, conseqüentemente, o direito à educação que outras meninas também tinham de frequentar a escola e seguir estudando.

Nesse ínterim, reconhecendo Malala como uma menina de sorte e, posso acrescentar privilegiada, por poder contar com o seu apoio para seguir estudando e tendo a oportunidade de fazer escolhas pautadas nos próprios interesses, Yousafzai (2019) apresenta a sua visão sobre a educação num plano mais geral, ao afirmar que

A educação não se resume a aprender fatos e fazer provas. As melhores escolas são aquelas onde se libera o potencial de todos os estudantes, onde todas as meninas recebem asas para voar e onde lhes é inculcada essa confiança para que tenham uma vida bem-sucedida, construída por elas mesmas (Yousafzai; Carpenter, 2019, p. 122).

A educação precisa caminhar rumo à formação de sujeitos comprometidos com o próprio processo formativo, mas, sobretudo, com a compreensão das questões de ordem social e como cada um está implicado nelas. Yousafzai (2019) convocou-me a pensar em uma educação carregada de sentidos, a qual ultrapassa o ambiente educacional em favor de uma formação mais ampla, que, sendo libertadora, não restringe as escolhas, desejos e sonhos das crianças enquanto sujeitos de direitos. Isso, considerando que uma prática educativa comprometida com a transformação da realidade social não se centra em quantificar o processo, mas em qualificar as diversas práticas, relações e interações ao longo do percurso formativo.

Em função disso, Kramer (2007) dialoga com o relato de Yousafzai (2019), ao advogar em prol de uma educação comprometida com a humanização dos sujeitos para que possam lidar com os contextos nos quais se fazem presentes a violência, discriminação, a instauração da barbárie, como já destaquei anteriormente.

Assim, para educar as crianças e jovens diante de contextos desafiadores pressupõe que os professores sigam trabalhando numa perspectiva de educação comprometida com a constante humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o que pode ser viabilizada por meio de um trabalho que resgate, sobretudo, as experiências coletivas e a apropriação das diversas formas de produção da cultura. Ou seja, “Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer [...]” (Kramer, 2007, p. 7). É imprescindível, para o melhor desenvolvimento dos processos de

ensino e aprendizagem, que as crianças se sintam pertencentes e capazes de colaborar com a própria construção dos seus conhecimentos. Isso, contando com o apoio e encorajamento dos docentes, em prol da construção de sujeitos autônomos, participativos, críticos, curiosos e livres para dizerem de si e atribuírem sentido as suas experiências individuais e coletivas.

E é esse sentimento de pertença, de coletividade e propício à construção de boas experiências que pode ser desenvolvido no ambiente educativo. Para isso, é fundamental, compreender as instituições de ensino como espaços de relações e possibilidades para a transformação. Diante disso, expondo uma visão positiva da escola tal como faz Yousafzai (2019), Gadotti (2007, p. 11) apresenta-a como “um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente”. Além disso, afirma ser a mesma não só um lugar para estudar, “mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido” (Gadotti, 2007, p. 12).

Enquanto espaços propícios para a construção de relações e vínculos, as instituições de ensino, sejam elas creches, pré-escolas ou escolas, vão muito além de suas estruturas físicas, são verdadeiras organizações vivas que, por serem constituídas de pessoas, apresentam diferentes concepções e compreensões de sociedade, sujeitos, formação, educação etc. Diante disso, ao dar continuidade ao seu relato, Yousafzai (2019) chama a atenção para o fato de que, em Mingora, frequentar a escola durante a infância era bastante comum para meninos e meninas. Contudo, na adolescência havia um esvaziamento do público feminino, não por falta de interesse, mas devido a intervenção da família que passava a preparar as meninas unicamente para o casamento, distanciando-as do ambiente educacional. Contrariado com essa realidade e disposto a ir de encontro a esse aspecto da cultura, Yousafzai (2019) evidencia o quanto sempre chamou a atenção da filha, desde a infância, para a valorização da educação como possibilidade para

a construção de outros caminhos possíveis, de liberdade de escolha. Por isso, esclarece que “Eu sei e ela sabe que a educação era a única saída, a única oportunidade para construir um futuro próprio, para ter independência financeira, para fazer na vida tudo o que ela mesma decidisse” (Yousafzai; Carpenter, 2019, p. 124).

Por acreditar em uma educação comprometida e com práticas educativas constituídas de sentido, pois nenhuma prática pedagógica é neutra, muito pelo contrário, Yousafzai (2019) enfatiza que o ato de elogiar, tecer elogios às pequenas conquistas, descobertas e ações da criança contribui para a sua formação destemida, confiante e curiosa. Nesse sentido, o autor faz uma crítica bastante pertinente acerca de como as crianças vêm sendo educadas e o que tem faltado para a construção da autonomia, autoestima e autoconfiança desde a primeira infância.

Vejo ao meu redor inúmeras crianças que são criadas em meios que simplesmente não têm qualquer foco na própria criança. [...]. No entanto, aqui estão nossas crianças à nossa frente, com toda a sua materialidade, em carne e osso, com paixões e emoções, pensamentos, sentimentos e sabedoria. Existem com tudo o que têm, mas raramente lhes dizemos para acreditarem em si mesmas (Yousafzai; Carpenter, 2019, p. 126).

Com essa fala fica evidente como a educação pode estar sendo conduzida de maneira a incutir nas crianças diversas informações, mas deixando de lado o próprio indivíduo e sua subjetividade, seus interesses, seus desejos e sonhos. Cada criança já carrega consigo um universo de sonhos, expectativas, curiosidades, questionamentos, desejos; assim como medos, inseguranças, certa timidez, sentimentos tão presentes na infância. Cabe aos professores e as instituições de ensino, de modo geral, atuar dentro de uma perspectiva de educação acolhedora e sensível, possibilitando espaço e tempo para as diversas construções subjetivas infantis.

Perante o exposto, a colocação de Yousafzai (2019), descrita acima, me leva a pensar na necessidade de uma formação cultural docente, tal como Kramer (2007) elucida. Uma educação que valorize as subjetividades infantis considera criar situações de aprendizagem que englobem o sujeito e sua relação com o seu meio cultural, político, ético e estético. Situações essas que podem ser constituídas a partir do estabelecimento de vínculos/contatos entre as crianças e as diferentes manifestações artísticas, como é o caso do diálogo a partir de livros, filmes, pinturas, fotografias etc. Por isso, pensando nessa possibilidade de planejar experiências de cultura, entendo que

O que torna uma situação uma experiência é entrar nessa corrente na qual se compartilha, troca, aprende, brinca, chora e ri. Experiências de produção cultural que têm dimensão artística são importantes porque são capazes de inquietar, de provocar a reflexão para além do momento em que acontecem (Kramer, 2007, p. 10).

São experiências educativas como essas que, ao contrário de invisibilizar o sujeito criança, posiciona o sujeito no centro do processo educativo, convocando-o para uma participação ativa e crítica, dado que a ênfase recai sobre o processo e não sobre o produto. Assim, como advoga Tardif (2014), os professores, assumindo a condição de também mediadores culturais, possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu trabalho, além de que, no exercício cotidiano de sua função, são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.

Por fim, tecendo algumas reflexões acerca dos impactos da talibanização no Vale do Swat, iniciada em meados de 2007, Yousafzai (2019) evidencia sua profunda tristeza e revolta devido à proibição da educação das meninas em 2009 e da destruição de mais de quatrocentas escolas. Ao longo de toda obra fica evidente o que o autor chama de um *ativismo proativo*, uma luta constante por liberdade, pelo direito por uma educação de qualidade, por

democracia, por igualdade, nunca pensando apenas nos filhos, mas sempre comprometido com o coletivo, de tal forma que

A meu ver, eu estava desempenhando meu papel no futuro de um país. Erguer-me contra o Talibã foi a responsabilidade que assumi para com nossas gerações futuras. Não eram apenas os sonhos de Malala que eu estava protegendo. Eram os sonhos e os direitos de todas as meninas de minha escola e do vale do Swat. Sentia dor e raiva por minha filha e por todas as filhas desse país. Dirigia uma escola de meninas (Yousafzai; Carpenter, 2019, p. 129).

A fala de Yousafzai (2019) chama a atenção para um entrecruzamento de papéis sociais desempenhados, mas todos desembocando no compromisso e na luta pelo direito à educação. Essa relação entre a condição de ser homem, pai, professor, diretor, militante, e suas diferentes funções desempenhadas a partir desses papéis, me levou a resgatar as contribuições de Fontana (2010), a respeito da relação existente entre a consciência da nossa individualidade que se organiza e se desenvolve graças às relações sociais estabelecidas. Segundo a autora, cada sujeito desde a primeira infância insere-se na vida social, passando a ocupar lugares e a desempenhar diversos papéis sociais repletos de significados. Em razão disso, é no estabelecimento de relações com os outros sujeitos do meio que somos capazes de constituir nossa própria subjetividade, pois os papéis sociais ora se assemelham e articulam-se, ora se distanciam e contrapõem-se. Isso porque,

Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que se harmonizam e entram em choque. Cada um de nós não é apenas professores ou professoras. Somos homens e mulheres, mães e pais, negros, mulatos e brancos, brasileiros e estrangeiros etc... Muitos em um (Fontana, 2010, p. 66).

Diante disso, sobretudo assumindo os papéis de pai de menina e professor, a articulação de tais papéis assumidos por Yousafzai (2019) ganharam os contornos necessários para lutar e militar

perante a sociedade patriarcal e desigual na qual ele estava imerso e criara seus filhos. Um autor e ator social que pensou na educação das crianças, principalmente das meninas, a partir de sua condição como pai e diretor de uma escola que atendia ao público feminino. Pude compreender, diante da trajetória de Ziauddin Yousafzai, que a figura da ativista Malala Yousafzai só pode ser constituída devido a luta de um pai em prol da liberdade de uma filha, desde a primeira infância. Liberdade para estudar, falar, ler, explorar o mundo, ser curiosa, fazer suas próprias escolhas, lutar pelo que acreditava, acreditar em si mesma...ser “livre para voar”.

Destarte, o resultado desse processo fica evidente na coragem de pai e filha que lutaram e protestaram contra a atuação do Talibã e em prol do direito à educação, o que acarretou o atentado contra Malala, que foi baleada por membros do referido grupo. No entanto, como esclarece Yousafzai (2019), a luta de ambos por uma educação justa, igualitária, democrática e pautada na liberdade não sobresteve.

Ademais, Ziauddin Yousafzai, como pai e educador, teve a oportunidade de construir e partilhar muitos conhecimentos com seus filhos, filha e demais crianças com quem teve contato, mas com elas também teve a oportunidade de aprender. “Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar” (Kramer, 2007, p. 13).

### **Algumas palavras finais...**

Ao refletir sobre as experiências formativas que tanto contribuem com a formação docente inicial e, mais especificamente, quando penso na minha formação enquanto professora de crianças, não posso deixar de formular ideias a respeito da própria formação das crianças, como sujeitos de direitos, produtores de cultura, que têm toda capacidade de

construir um pensamento crítico-reflexivo sobre as questões que perpassam o seu meio social.

Sendo assim, entendendo a experiência como intransferível, finita e subjetiva (Larrosa, 2015), a leitura da obra de Ziauddin Yousafzai (2019) me proporcionou inúmeras reflexões a respeito da minha própria trajetória docente e de como pensar na educação das crianças. O relato de Yousafzai (2019) é um verdadeiro convite para que educadores e pais, juntos, se responsabilizem e comprometam-se com o processo formativo das crianças, caminhando rumo à construção de uma educação mais justa, igualitária, democrática e humanizadora.

Isso porque, não é possível construir uma sociedade diferente, pensar na transformação do *status quo*, desconsiderando a importância do investimento na formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham nas creches, pré-escolas e escolas; na construção de instituições de ensino de qualidade; na formulação de estratégias para a garantia de acesso e permanência dos sujeitos nos espaços educativos; na construção de um ambiente acolhedor e que proporcione inúmeras experiências significativas para as crianças. Portanto, pensar em uma educação transformadora, de acordo com Yousafzai (2019), é considerar a indissociabilidade da igualdade e liberdade como princípios fundamentais do processo educativo.

## Referências

FONTANA, R. A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação* [recurso eletrônico]: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em:

[https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPEDUCACAO/LIVROS/Paulo\\_Freire\\_e\\_a\\_Paix%C3%A3o\\_de\\_Ensinar.pdf/](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPEDUCACAO/LIVROS/Paulo_Freire_e_a_Paix%C3%A3o_de_Ensinar.pdf/). Acesso em: 14 nov. 2023.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea, e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. [Coleção Educação: Experiência e Sentido].

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORICELLI, L.; GRANDO, R. C. Contribuições da leitura e produção de narrativas como estratégias formativas no curso de formação de professores dos anos iniciais. *Revista Interações*, n. 18, p. 204-228. 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/465/>. Acesso em: 20 out. 2023.

YOUSAFZAI, Z.; CARPENTER, L. *Livre para voar: a jornada de um pai e a luta pela igualdade*. Prefácio Malala Yousafzai. Trad. Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



# **"A HISTÓRIA DA MINHA VIDA": CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES EDUCACIONAIS NA AUTOBIOGRAFIA DE HELEN KELLER**

Gessica Lúcia de Oliveira Barros Braz  
Emanuelle Custodio Sousa de Carvalho  
Givanilson dos Santos Sousa  
Milena da Silva Guilherme  
André Augusto Diniz Lira

Este capítulo visa contextualizar os trabalhos subsequentes, presentes neste livro, que foram inspirados diretamente na obra *A História da Minha Vida* de Helen Keller, levando em consideração sua trajetória empoderadora como pessoa em situação de deficiência múltipla, marcada pela cegueira e surdez em um contexto de educação transformadora, promovida por sua professora Anne Sullivan. A obra tem inspirado e ensinado a várias gerações sobre o papel da educação na formação humana e o seu poder na sociedade. Keller é mundialmente reconhecida e admirada como uma figura pública, durante a sua vida e até mesmo após sua morte (Berger, 2008). Buscamos descrever a sua caminhada, desde a infância até a faculdade, narrando os processos vividos para realização dos seus sonhos. Foi por intermédio desta obra que pudemos ampliar nossa compreensão da importância da linguagem e da mediação, em uma dimensão que ultrapassa os limites do campo visual e auditivo.

Helen Keller nasceu em 27 de junho de 1880, na Tuscumbia, uma pequena cidade localizada no Norte do Alabama. Ela relata as lembranças coloridas e intensas de seus primeiros anos de vida, correndo e brincando nos jardins de sua casa. As primeiras

experiências são descritas com grande riqueza de detalhes como o caminhar nos campos verdes e floridos com as cores que compunham o seu mundo daquela época. Foi com base nessas e em outras descrições belíssimas, desfrutadas ao longo da leitura, que refletimos a respeito dessas realidades que se tornam cotidianamente comuns e corriqueiras, de tal modo que acabamos não atribuindo o seu devido valor.

Contudo, este contexto próspero e célebre da infância de Helen Keller passa a ser alterado em virtude da aquisição de uma deficiência múltipla, marcada pela perda das percepções auditivas e visuais, por volta do seu segundo ano de vida, em decorrência de uma congestão aguda no estômago e cérebro, segundo a autora (Keller, 2008) - diagnóstico da época - que hoje, possivelmente, teria sido ocasionada pelo o que conhecemos como meningite (Marasciulo, 2019). Após ser privada de sua visão e audição, ela foi gradualmente tendo que lidar com o silêncio e a escuridão que a rodeava (Keller, 2008), o que passou a dificultar seu processo de comunicação e interação com outras pessoas.

Bordenave (1984) define a comunicação como processo primordial para a espécie humana, pois é por intermédio dela que os homens se relacionam entre si, dada por intermédio do uso de signos. Dessa maneira, a deficiência adquirida por Helen Keller transformou sua percepção e a forma na qual ela se comunicava com as pessoas e interagia com o mundo, uma vez que tudo passou a ser mediado por meio do tato ao invés de signos linguísticos e as tentativas de comunicação ocorria mediante a improvisos e sinais que envolviam o ato de balançar cabeça e acenar com as mãos.

Entretanto, foi na necessidade de se comunicar com o outro que a garota teve seu duplo nascimento por intermédio do processo de aquisição da linguagem tátil. Diante deste contexto, seus pais iniciaram a procura por ajuda médica e receberam a informação de que ela poderia ser educada. Para isso, com base nas orientações, seus responsáveis procuraram o Dr. Alexander Graham Bell para receber indicações de escolas e professores especializados no atendimento a crianças cegas e surdas. Diante dessa realidade, é

válido destacar as carências educacionais do século XIX, sobretudo, na educação de cegos e surdos. Para ela “[...] parecia impossível que alguém viesse a um lugar tão distante e isolado quanto Tuscumbia para ensinar a uma criança surda e cega” (Keller, 2008, p.15).

Entretanto, essa perspectiva passa a ser alterada com a chegada da pessoa que seria responsável pelo seu segundo nascimento: a Srta. Sullivan. Este dia, com base nas palavras da protagonista, foi “o dia mais importante de que me lembro de toda minha vida” [...] Fico maravilhada quando penso no imenso contraste entre as duas vidas que este dia ligou” (Keller, 2008, p.19). O nascer outra vez, nesta etapa da história, deriva a faceta da imersão cultural de Helen Keller no mundo da comunicação por meio de novos sinais. A partir da medição desenvolvida por sua professora, a garota conseguiu ampliar o seu repertório comunicativo e se comunicar melhor com os outros. Bordenave (1984) afirma que sem a comunicação o homem não pode existir como pessoa, e foi nessa imersão linguística onde Keller nasceu novamente dessa vez, saindo do isolamento linguístico para o contexto comunicativo.

Assim como todos nós temos uma identidade docente que transformou nossa vida, a Srta. Sullivan foi essa pessoa que provocou mudanças significativas na vida de sua aluna. No contexto literário, a sua mais nova professora passou a dedicar sua vida a Hellen Keller, estabelecendo uma relação muito profunda com a aluna, que envolvia, sobretudo, o afeto. Sua professora estava presente durante todos os marcos da sua vida, apoiando-a em tudo, e em todas as decisões, especialmente com relação aos estudos.

A chegada de Anne Sullivan na vida de Helen Keller mudou completamente a sua vida. Em vários momentos da sua autobiografia, a autora enfatiza o papel de sua docente ao tirá-la da escuridão que vivia, iluminando sua mente e permitindo que ela conhecesse e enxergasse o mundo por meio de outros sentidos. Antes da chegada da sua professora, Keller passava por muitas dificuldades comunicativas o que a deixava muito violenta, em alguns casos. Dificuldade essa, que passou a ser alterada com a

mediação pedagógica qualificada da sua professora, que possibilitou a Srta. Keller a aquisição da linguagem tátil e oral a posteriori.

Em sua tese de doutorado, Mota Rocha (2018) apresenta o conceito de mediação face a face que carrega como preceito a perspectiva sócio-histórica de ensino vigotskiano, ao referir-se ao tipo de mediação utilizada com leitores iniciantes em situação de deficiência intelectual. Ao descrever tal conceito, a autora destaca a relevância da dimensão afetiva provinda dos estudos de Montserrat (2007), construída entre os pares para os processos de ensino-aprendizagem. No caso de Keller, além da mediação qualificada que foi conduzida por meio do tato, os aspectos afetivos e de identificação foram de suma importância para a garota trilhar novos rumos, isso porque sua professora, Anne Sullivan, nasceu com problemas de visão e podia, assim, compreender melhor a situação dela.

Anne Sullivan durante sua trajetória educacional com sua aluna Hellen Keller acaba inovando com os padrões educacionais de sua época, se direcionadas pela perspectiva da “educação como patrimônio cultural ligada aos aspectos humanitários tem uma abrangência social cuja configuração ultrapassa os limites do espaço escolar” (Oliveira *et al.*, 2023, p.2). Desse modo, tais aspectos podem ser identificados nos relatos autobiográficos de Helen Keller, uma vez que sua educação ocorreu em espaços não formais por meio de metodologias inovadoras onde a manipulação do objeto conhecimento era central nas ações desenvolvidas, indo além das fronteiras de instrução que competem à pedagogia tradicional daquela época.

Foi por meio da interação entre sujeito e objeto que Keller começou a desenvolver-se cognitivamente e linguisticamente, entendendo que tudo tem nome. Sousa (2014), ao tratar dos processos de alfabetização de pessoas surdas, sinaliza algumas dificuldades que podem ser encontradas ao longo do percurso de aprendizagem, uma vez que pessoa em situação de surdez não consegue estabelecer a relação entre fonema e grafema como as pessoas ouvintes, por exemplo. Como no caso de Helen, ela não

possuía audição nem visão, sua professora sentiu-se desafiada a desenvolver seu próprio método de aprendizagem associativa através do tato, evidenciando o papel da figura mediadora nos processos educacionais, pois foi por meio da sua condução e desejo que sua aluna conseguiu aprender.

Como supracitado, a trajetória educacional da Srta. Keller começa a ser desenhada quando a Srta. Sullivan aparece em sua vida. Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela protagonista, o incidente do plágio foi um dos mais perturbadores em sua vida. Neste episódio, Helen Keller acreditava ter realizado o escrito com base em suas próprias ideias, quando na verdade, sua produção assemelha-se bastante ao conto *The frost fairies*, o que levou a uma sequência de episódios angustiantes, chegando a ficar diante do tribunal para poder provar sua inocência. Ao tentar investigar se já havia se deparado com a produção anteriormente, Keller descobre que a sua professora já havia lido o conto para ela uma vez e ela havia esquecido, durante a escrita, as ideias voltaram a sua cabeça e por isso, ela pensou que todas aquelas ideias seriam de sua autoria. Depois de provar sua inocência neste plágio acidental, as cicatrizes deixadas por este episódio foram muito marcantes em sua vida, uma vez que provou severos abalos na sua autoconfiança e autoestima, além da perda da amizade de Anagnos durante o processo.

Por conseguinte, no ano 1894, Helen Keller realiza seu ingresso na instituição de ensino *Wright-Humason School for the Deaf*, em Nova York, para aprofundar seu treinamento em leitura labial, que, no seu caso, se dava pelo tato, e obter maiores vantagens de aculturação vocal, além de aprofundar seus estudos nas disciplinas convencionais da época. A instituição era um local onde os professores estavam sempre pensando em meios para equiparar as vantagens que os alunos ouvintes tinham diante dos alunos surdos. Em nossas ponderações, essa alternativa educacional em pleno século XIX é de suma importância, levando em consideração o papel que as instituições desempenharam na vida dos alunos com deficiência, pois mesmo com algumas limitações a escola se

preocupava com o ritmo e desigualdades nos processos de aprendizagem da época.

No ano de 1896, Keller adentra *Cambridge School for young ladies*, que a ajudaria a se preparar para prestar exames para Radcliffe anos mais tarde. Nessa nova aventura, sua professora Anne Sullivan esteve junto de sua aluna Keller com maior intensidade, isso porque ela necessitava de sua ajuda para interpretar as informações durante a aula. Mesmo com anos de experiência, a Srta. Sullivan destaca que não conseguia soletrar tudo que era discutido nas aulas nas mãos da menina, e ainda era bastante difícil ter livros didáticos impressos em relevo para lê-los e o trabalho para modificá-los que era bastante lento.

Neste meandro, sabendo que o processo de construção da trajetória educativa envolve muitos fatores que transcendem as competências e habilidades dos conhecimentos propostos pelo currículo, as singularidades dos sujeitos que estão passando pelo processo de aquisição do conhecimento na escola devem estar em evidência, isso porque, se desejamos construir uma sociedade democrática e inclusiva, é preciso dar visibilidade para que as mudanças sejam possíveis ao educar crianças com deficiências para que sejam atendidas. Assim, faz-se indubitavelmente que os profissionais da educação pratiquem a formação humana, visando o desenvolvimento integral do sujeito, enxergando cada processo de ensino e a aprendizagem como processo singular.

Anos mais tarde, antes de ingressar na universidade de Radcliffe, em 1899, a protagonista teve que prestar uma série de exames nos quais encontrou severas dificuldades, pois as autoridades da universidade não permitiam que Sullivan lesse as provas para ela durante a aplicação. As provas foram transcritas em Braille, e o inspetor de disciplina não havia sequer tentado se comunicar com ela. A tática de Braille funcionou na área de linguagem, mas não em geometria e álgebra, já que os sinais respectivos para essas disciplinas são bastante diferentes nos três sistemas e ela só havia utilizado esse método de leitura em inglês.

Mesmo com inúmeras barreiras no processo de aprendizagem, é válido ressaltar que a protagonista Helen Keller demonstra, fortemente em sua autobiografia uma relação de amor pelo conhecimento e processo de aprendizado. Através da busca incessante pelo saber, a protagonista se conhece e se desafia cada vez mais por meio dos diferentes caminhos percorridos e propostos pela mesma, sempre almejando visualizar o lado bom. Ao iniciar os estudos na faculdade, sua relação com a aprendizagem transforma-se, havendo a ruptura da visão romântica para uma visão racional, na qual a Universidade mesmo sendo desafiante, se mostra um caminho muito importante para a aquisição de conhecimentos.

Apesar dos desafios que Helen Keller encontrou ao longo da sua vida e conseqüentemente na sua trajetória estudantil, a garota que antes tinha dificuldades em se comunicar com as outras pessoas tornou-se uma exímia escritora, dominando tão bem a linguagem que conseguiu o título de bacharelado em inglês na faculdade de Radcliffe College, instituição voltada para o ensino de mulheres, localizada na cidade de Massachusetts (Keller, 2008). “Helen Keller tornou-se um ícone vivo que revelava as mais altas possibilidades de desenvolvimento mental, moral e espiritual” (Berger, 2008, p. xiii).

Dentro das constatações resgatadas acerca da história de Hellen Keller, destacamos mais uma vez a importância do ato de educar para transformar, a mediação e a identificação com a figura docente de Sullivan como pilares essenciais para o progresso da garota. Esta biografia nos traz significativas contribuições acerca do papel da educação na vida dos sujeitos, auxiliando na compreensão da realidade que o cerca e na tomada de consciência sobre si mesmo e sobre sua inserção no mundo (Barbosa; Cavalcanti; Sousa, 2022).

Deste modo, os cursos de formação de professores(as), devem evocar o sentimento de luta por melhores condições de trabalho e, sobretudo, por equidade nas escolas e nas trajetórias educacionais para todas as crianças. Ao tomarmos Sullivan como exemplo, nos deparamos com as transformações que a educação foi capaz de

provocar na vida desta garota, ao apresentar-lhe a um mundo rico em experiências, possibilidades e conhecimento para que mais sujeitos sejam contemplados com o poder transformador da educação em suas vidas.

Apesar da distância da nossa realidade tanto em aspectos temporais como sociais, torna-se possível imergir na autobiografia de Helen Keller para refletir sobre as problemáticas supracitadas que ficaram evidentes ao longo da leitura. É essencial a compreensão acerca da educação e do papel que ela desempenha no meio social no processo de emancipação e transformação das subjetividades. Tal princípio, deve ficar evidente ao longo da trajetória de formação do professor, pois tendo ciência do conhecimento trazido por Paulo Freire (2005) para quem o indivíduo é transformador de realidades e das condições ao qual está inserido, cabe a Educação permitir ao educando a compreensão de si e do seu papel ativo no mundo que o cerca, podendo através do senso crítico e do caráter emancipatório, contestar sua realidade e transformá-la.

Neste sentido, buscamos, ao longo deste capítulo, situar a história de vida de Helen Keller, trazendo também uma breve discussão acerca de alguns pontos que consideramos importantes a serem destacados.

Foi a partir da leitura do livro que começamos a analisar, refletir e ressignificar nossa postura como sujeitos que integram uma sociedade e nosso futuro papel, em sala de aula, com base na magnífica figura de Anne Sullivan ao desempenhar um papel brilhante na vida de sua educanda. Ela nos faz passear por uma rica jornada educacional repleta de desafios e conquistas, abordando temáticas de grande interesse não só para a educação, mas para toda sociedade civil. A autora traz os fatos por meio de uma abordagem dinâmica, coerente e coesa, nos permitindo emergir de maneira profunda na obra.

## Referências

- BARBOSA, M. G; CAVALCANTI, W. M. A; SOUSA, W. P. A. Alfabetização e letramento de surdos: mapeamento das contribuições de pesquisas. *Estudos Linguísticos*, v. 51, n. 1, p. 50-63, abr. 2022.
- BERGER, J. Prefácio do editor: Documentos sobre uma Educação. In: KELLER, H. *A história da minha vida: com suas cartas (1887-1901)*. Trad. Myriam Campello. Ed. revista. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- BORDNAVE, J. E. D. A comunicação como processo. In: BORDNAVE, J. E. D. *Além dos meios e mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência*. Petrópolis: Vozes, 1984, p. 11-34.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- KELLER, H. *A história da minha vida: com suas cartas (1887-1901)*. Trad. Myriam Campello. Ed. revista. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- MARASCIULO, M. C. Quem foi Helen Keller, ativista por direitos de pessoas com deficiência. *Revista Galileu*. São Paulo: Editora Globo, 2019. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/08/quem-foi-helen-keller-ativista-por-direitos-de-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 20 nov 2023.
- MOTA R., S. R.; FIGUEIREDO, R. V. *Comunidade e crianças lêem histórias: promovendo a alfabetização e o letramento na escola*. Natal: Terceirize, 2018.
- OLIVEIRA, C. R.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. O; BORGES, T. F. O pensamento educacional de Johann Friedrich Herbart (1776-1841). *Revista Valore, Volta Redonda*, v 8, 2023.
- SOUSA, W. P de A. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: FARIA, E. M. B. de; MELO, L. G. D.; CAVALCANTE, M. C. B.; FERNANDES, T. A. (org.). *Letramento e inclusão*. Vol. 1. João Pessoa: Editora UFPB, 2014, p. 49-61.



# OS APRENDIZADOS NO ÂMAGO DE UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA: A AUTOBIOGRAFIA DE HELEN KELLER EM PERSPECTIVA

Emanuely Cristina de Souza Nascimento

A história de vida de Helen Keller é, sem dúvida, surpreendente. Surpreendente, não porque uma pessoa com deficiência conseguiu desenvolver-se bem ou alcançar sucesso, pois todas as pessoas com deficiência são capazes de progredir em diferentes graus. Para além disso, é uma narrativa recheada de aprendizados sobre a vida, a inclusão e a educação. Ela nos mostra como o amor à educação e a esperança podem transformar e confirmar que a educação é um dos caminhos possíveis para chegar em lugares almejados e realizar-se como pessoa.

Vasconcelos e Brito (2014, p.43) consideraram que, para Paulo Freire: “Na educação, o amor é fundamental para que todos os homens e mulheres, seres inacabados e em constante aperfeiçoamento, possam aprender.” Na história de Keller, o amor da professora Anne Sullivan pela educação é demonstrado durante todo o livro, tanto na autobiografia quanto nas cartas escritas por Anne Sullivan expostas ao final da obra. Portanto, os aprendizados sobre o amor, no processo educativo, foram os mais marcantes durante as minhas leituras. É, nesse sentido, que delineio este capítulo, a partir desde enfoque.

Diante do amor pela educação, que Sullivan demonstrou, um ponto que destaco de fundamental importância, no sucesso do processo educativo de Helen, foi a relação amorosa, construída entre elas ao longo dos anos. Uma relação professora e aluna sem marcas de autoritarismo, domínio ou medo, muito presentes na educação que conhecemos por tradicional.

O início do processo de convivência e adaptação de ambas foi penoso, visto que Helen tinha uma educação muito permissiva e isso a prejudicava na convivência com os outros. Sua deficiência adquirida quando ainda bebê, era considerada como uma justificativa para dar tudo que ela desejava a toda hora, e a permiti-la ter atitudes incoerentes em determinadas situações.

Sabemos que crianças não podem ser tratadas como sujeitos indisciplinados, mas é necessário que elas aprendam sobre regras e comportamentos sociais, conhecer o que está posto socialmente faz parte do processo educativo para aqueles que concebem a educação como um processo que deve ser para a vida e não um componente deslocado dela. A professora Sullivan não aceitava que Helen tivesse uma educação tão transigente, e com amor, mas sem ceder aos desejos de Helen, deu início ao processo educativo da menina, que, na verdade, foi de ambas.

Esse momento inicial é muito exemplar para educadores, pois a educação não precisa ser rígida e ditatorial, mas também, não deve ser permissiva, isso porque a educação é também humana, sendo assim, deve nos preparar para viver as sensações da vida, como decepções, frustrações, amor, acolhimento. E assim como escreveu Paulo Freire (2000, p.18) “É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra” e a professora Sullivan consegue mostrar de maneira singular essas relações entre autoridade e liberdade a Helen.

Em nenhum momento, a professora Sullivan teve atitudes capacitistas<sup>1</sup> ou acreditou que Helen não conseguiria aprender por conta de sua deficiência. Portanto, Sullivan considerou o poder transformador da educação e, por meio de seu olhar amoroso e empenho, planejou práticas de aprendizagens humanas e impensáveis na época. Helen, sua brilhante aluna, progrediu

---

<sup>1</sup> O capacitismo “traduz-se em uma forma de opressão ao sujeito, prolongando uma condição histórica que se arrasta sob a égide de mantê-los como ‘sujeitos silenciados pela história da educação.’ O capacitismo é tão perverso quanto o racismo e outras formas de opressão!” (Lustosa; Ribeiro, 2021, p. 7).

paulatinamente, conseguindo o que poucos surdos conseguiam, naquele contexto e ainda hoje, em semelhante situação.

Isso, em grande medida, devido ao preconceito que existia e existe contra essas pessoas.

Por mais que estudemos, na contemporaneidade, sobre as pessoas com deficiência, a necessidade de erradicar as atitudes capacitistas e barreiras atitudinais<sup>2</sup>, ainda é um desafio. A ideia de que a deficiência impede de aprenderem coisas simples ou de alcançar voos mais altos, como ingressar em uma universidade, persiste.

É muito importante observar a época em que o livro foi escrito para compreender que a luta pelas e das pessoas com deficiência, e a crença de que somos todos iguais em capacidade e direitos vêm de muito tempo atrás, e não podemos como educadores, abandonar ou fingir que essa luta não existe. Assim, é importante salientar esse aspecto de lutas e embates presente em toda a história, para que não esqueçamos que a educação é ampla e cheia de exigências acerca de todos que participam desse processo.

A partir disso foi de extrema relevância o modo como a professora Sullivan deu encaminhamento ao processo educativo da menina. Sem preocupar-se em ensinar conteúdos no primeiro momento de contato entre elas, a educadora teve um olhar sensível à situação que Helen vivia, percebendo que as atitudes que a menina tinha, não faziam bem para ela nem para as pessoas ao seu redor. Sullivan preocupou-se com a educação moral e cidadã da menina. Ensinou-lhe bons modos, a comer e a tratar bem as pessoas. Nesse momento, a educação não significava conteúdos, mas sim, um processo mais amplo, de formação cidadã para viver na sociedade. Sobre isso, Armstrong (2008, p. 49) afirma que “no âmago, a educação é, na verdade, o meio de facilitar o

---

<sup>2</sup> [...] “estas barreiras são veiculadas e tonificadas pela linguagem, na confluência dos discursos - médico, psicológico, pedagógico, dentre outras formas de organização do saber que constroem as categorias classificatórias - ‘o normal’, ‘o anormal’, ‘o são’ e ‘não são’, ‘o belo’, ‘o não belo’, ‘o feio’, ‘o deficiente’, ‘o educável’- gerando discursos, cognições, afetos e disposições negativos, relacionados à pessoa com deficiência (Lustosa; Ribeiro, 2021, p. 4.

desenvolvimento humano." Nesse sentido, a professora Anne já compreendia que, precisamos de uma educação voltada para nossa convivência conosco e com o outro, considerando-nos como seres humanos.

Esse processo de educação humana que a professora realizou com Helen foi indispensável para todos os acontecimentos que se desenrolaram na vida dela. Saber reagir a determinadas situações, saber expressar-se, entender-se e conter-se no momento necessário, foram elementos desenvolvidos com a ajuda da professora, essenciais para que ela pudesse libertar-se da escuridão que lhe prendia, não pela perda da visão, mas, pela falta de uma educação que lhe propiciasse seu pleno desenvolvimento. Sendo assim, compreendo que esses são pontos importantes e necessários de discussões para implementação de uma educação mais subjetiva e comprometida com a integralidade dos sujeitos, afinal, não há sentido em uma educação que se separa do sujeito e apenas o faz perecer, a educação precisa ser o combustível que permite o desenvolvimento da vida humana e em comunidade.

A professora Sullivan mostra a todo momento que a subjetividade do sujeito é importante no processo educativo. Helen era uma menina de personalidade forte e muitas vezes causou, sem saber, o choro e o desespero da professora. Esse choro não era por não acreditar que a menina fosse incapaz de aprender, mas sim, por sentir a necessidade de pensar metodologias que lhe chamassem atenção e a fizessem compreender os ensinamentos desejados. Em nenhum momento, a professora desistiu do processo educativo, acreditando que era possível, por mais que existissem percalços, que Helen conseguisse realizar feitos importantes para seu desenvolvimento e para ter uma vida plena.

Muitos desses comportamentos considerados inadequados, protagonizados por Helen eram frutos do desconhecimento, da menina não saber como expressar-se e de ninguém conseguir comunicar-se com ela. Anne Sullivan teve um olhar pedagógico muito perspicaz quando compreendeu isso e começou um trabalho acerca da subjetividade da menina, voltado também para suas

intencionalidades como educadora, mas sem deixar que essas fossem o foco no momento inicial. Essas são outras atitudes importantes e interessantes para avaliar e implementar na escola, a crença nos sujeitos, a esperança de que a educação é, de fato, um caminho possível para galgar liberdade e colaborar com as construções dos sujeitos.

Assim como disse Paulo Freire (1996, p.13), “a educação não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E foi isso que Anne Sullivan fez, criou e recriou situações e possibilidades para que Helen aprendesse da melhor maneira possível, permitindo à menina encontrar-se nos jogos, passeios e brincadeiras sempre aprendendo e obtendo, na mesma medida, e a cada momento, um pouco mais de sua liberdade. A partir de tudo isso, Helen tornou-se uma pessoa perspicaz, curiosa, sábia e independente.

Inicialmente, Keller, não compreendia que as pessoas se comunicavam através das palavras faladas e escritas. Quando começou a compreender isto, a partir do grande esforço da professora em fazê-la perceber por meio de todas as atividades que propunha, situadas no cotidiano e com significado, Heller se interessou por aprender. Keller afirmou que “aquela palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, esperança, alegria, enfim, libertou-me” (Keller, 2008, p.19). E para que mais seria a educação se não para a liberdade, como afirma Paulo Freire? Comunicar-se é de extrema importância para todos os seres humanos. De fato, muitos, mesmo sabendo falar e ouvindo os outros, não conseguem se comunicar. Assim, este trabalho também deve ser pensado para a educação, práticas voltadas para que as relações entre os sujeitos sejam realmente para a vida, como Armstrong (2008, p. 49,) propõe, que “tornar-se integralmente um ser humano é o aspecto mais importante da aprendizagem”.

Considero a questão da educação para a vida como um processo interessante, concordando com a crítica de Paulo Freire ao que ele denominou de educação bancária, como um dos fatores primordiais para a educação. A educação que detém o interesse da

criança e possui sentido é o que torna, de fato, o processo educativo o que deve ser: formadora do sujeito. Feito, que apenas decorar ou ser forçado a estudar não consegue ser realizado, necessita de muito mais de educadores e educandos.

A educação que a professora Sullivan trouxe, era situada, cheia de sentidos e propósitos. Foi uma educação para além de meros fatos. Uma educação realizada através da experiência e da realização de atividades. Para John Dewey: “A educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida”. Por isso, que Helen afirma, em vários momentos, que a professora tem papel fundamental em sua vida, pois ela não a preparou tão somente para aprender conteúdos escolares. Elas viveram juntas todo o processo e esse processo foi constante. Não existia uma hora certa para aprender. Todos os momentos eram de aprendizagem, levando em consideração que todas as experiências práticas de vida nos levam a aprender, ainda mais nesse contexto em que a menina ansiava cada dia mais por aprender e a professora em muitas ações diárias, tinha essa intencionalidade.

Assim, destaco que percebi que as relações entre professores e alunos podem ser de maior amorosidade, de olhares sensíveis e de entrega, principalmente das professoras e professores, tendo em vista aquilo que seus alunos já são e não somente o que podem vir a ser. Independente de comportamentos e de dificuldades que os alunos apresentem, o professor deve acreditar que a educação pode transformar e pode libertar, assim como Paulo Freire nos disse que:

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta (Freire,1996, p. 43).

Por mais que Helen atribua todas as suas aprendizagens a professora exemplar que foi Anne Sullivan, ela não dependeu a vida inteira de sua professora. A educação lhe libertou, soltou suas amarras, lhe permitiu comunicar-se, expressar-se, compreender e compreender-se. Tirou-a da exclusão da sociedade, abriu horizontes para que ela pudesse transformar também outras vidas, portanto, a educação pode ser um agente transformador de pessoas e de almas.

A proximidade e a condição de professora particular totalmente dedicada a Helen trouxeram essa maior convivência entre elas, mas, penso que a amorosidade e o olhar acentuado para os desejos e interesses de Helen foram de suma importância para que ela se desenvolvesse. Como ela mesma afirma (2008, p.32) “O melhor de mim pertence a ela, não há um talento, uma aspiração ou uma alegria em mim que não tenha sido despertado por seu toque amoroso”.

Tudo isso me fez refletir sobre o modelo de educação ao qual estamos acostumados, com as salas lotadas e diversos alunos, focado apenas em notas e, muitas vezes, tendo um fim em si mesma. Alunos com sua subjetividade, gostos e desejos diferentes invisibilizados. Nesse contexto, como se basear em uma educação como a de Anne Sullivan para conseguir educar de fato os alunos, nesse caminho da liberdade e da transformação?

Penso que essa não foi uma pergunta fácil, mas que, ao longo da leitura e com reflexões acerca disto, consegui o início de uma resposta. Com certeza, não será possível dedicar-se aos nossos alunos tanto quanto Anne dedicou-se a Helen, em uma sala de aula, devido a quantidade de alunos, recursos e materiais disponíveis, mas, acredito que seja possível assimilar muitas atitudes e feitos desta professora, como base para uma educação mais efetiva. Começando sem dúvida, pela amorosidade, para criar vínculos com os alunos e tornar o processo educativo mais saboroso, mais palpável, mais consistente, como Hellen relata de maneira cativante em sua autobiografia.

Para mim, este livro foi inquietante, tornou-me a pensar sobre os aspectos mais simples que enriquecem o processo educativo como uma aula ao ar livre e a construção de mapas com argila, por exemplo. A amorosidade, o olhar sensível e perspicaz sobre o aluno, o pegar na mão, a utilização de aspectos do dia a dia, podem tornar, como visto em toda a narrativa, o caminho educativo prazeroso e efetivo.

Como já adiantado, temos atualmente, inúmeros problemas na educação brasileira, nordestina, paraibana. São problemas históricos, sociais e econômicos que muitas vezes podem, de alguma forma, consciente ou inconscientemente nos imobilizar. Porém, percalços existem em todas as dimensões da vida e da educação, por tanto, não podemos desistir, precisamos estar sempre atentos e manter nossa posição crítica. Nesse sentido, nos indica Freire (1996, p. 43) que “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país, mas, podem demonstrar que é possível mudar”.

Iniciei esse relato falando sobre o amor e sobre a relação professor e aluno que propositalmente desenvolve-se a partir disso, mas não poderia terminar sem falar de esperança. A esperança é sem dúvida parte do amor. Aquele que ama tem sempre esperanças, jamais desiste independente das dificuldades. Portanto, o professor que ama sua profissão e ama a educação jamais poderá deixar de ter esperança. Esperança de dias melhores, de condições melhores, de pessoas melhores e de entender que a educação faz parte desse processo de esperar.

Como afirma Paulo Freire (2005, p.10,) “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico [...]. Precisamos da esperança crítica”. Assim, precisamos ter esperança, e nos mobilizarmos para que as mudanças aconteçam. A história de vida de Helen Keller nos mostra que isso é possível.

## Referências

ARMSTRONG, T. *As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. [Coleção leitura].

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KELLER, H. *A história da minha vida*. Trad. Myriam Campello Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. *Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas: interfaces com a formação de professores para a educação inclusiva*. UFC, 2021. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/>. Acesso em: 21 nov. 23.

VASCONCELOS, M. L.; BRITO, R. H. P. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. São Paulo Editora: Vozes, 2014.



# MEU ENCONTRO COM HELEN KELLER: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA SOB DIMENSÕES REFLEXIVAS

José Clêyson Barbosa de Santana

Este texto trata-se de uma releitura, de um recorte reflexivo de minha trajetória de estudante, através do contato com o livro *A história da minha vida* (2008), de Helen Keller. Trago algumas de minhas impressões e aprendizados, uma experiência da minha formação identitária, compreendida como aquilo que me passa, me acontece e me toca (Larrosa, 2002). Como afirma Westbrook: “A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida” (2010, p. 37). Essa leitura me permitiu um direcionamento mais sensível e crítico do mundo que me rodeia.

Por meio dessa experiência de leitura e de compartilhamento no PET do livro supracitado, como uma atividade coletiva, vivenciei novamente e ressignifiquei as contribuições da monitoria inclusiva, alargando a visão de mim mesmo e do Curso de Pedagogia enquanto estudante.

## **O Eu enquanto estudante**

Eu sempre almejei muitas profissões diferentes e, de certo modo, queria abraçar o mundo sendo seu protagonista, vagando sem muito rumo, até depois de sair do Ensino Médio. Foi durante a Pandemia de Covid-19 que, por sugestão da minha tia, uma historiadora, que sempre esteve a me influenciar nos estudos, que optei por cursar Pedagogia. Mais tarde, considereei ter sido esta uma

sábria orientação e decisão, devido ao que pude aprender durante esse processo.

Ao ser aprovado, um certo temor se apoderou de mim. A Universidade se encontrava em período de reorganização, afetada pela pandemia, atrasou em um semestre suas aulas, oportunidade que tomei para começar a estudar, tendo como propósito me preparar para essa nova etapa, participando de cursos de extensão on-line, disponibilizados pela plataforma do SIGAA, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisando aos poucos algumas áreas e conhecimentos variados, mas nenhum desse esteve perto de me preparar para o que me aguardava logo no início de minha graduação.

Tornei-me estudante da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período letivo 2021/1, e, ao longo de cinco períodos, venho exercendo uma caminhada de dimensões altamente significativa para a minha formação humana, experiências que me proporcionam, também, a construção da minha identidade pessoal. Assim, em momentos distintos, fui Monitor inclusivo, Monitor de alguns eventos, estagiário, e, finalmente, membro do Grupo Programa de Ensino Tutorial (PET-Pedagogia), reconhecendo a Universidade como um espaço onde algumas possibilidades são criadas para forjar a nossa trajetória.

## **A monitoria inclusiva**

Nessa caminhada, uma pessoa que me foi muito importante foi a colega Brenda Feitosa do Ó Monteiro. Ela se tornou muito especial para mim. Ela é uma jovem em situação de deficiência visual, que estava também a começar sua graduação em Pedagogia, precisando de um apoio mais próximo para conseguir se inserir na rotina acadêmica.

Assumindo essa responsabilidade em parceria com meu amigo de classe Givanilson<sup>1</sup>, iniciamos nosso trabalho de monitoria

---

<sup>1</sup> Aluno de Graduação e membro do Grupo PET-Pedagogia da UFCG.

inclusiva<sup>2</sup>, repartindo algumas atribuições e encargos. Estávamos ainda em um período na modalidade virtual, realidade que prejudicou as metodologias que poderiam ser desenvolvidas, ficando à mercê de trabalhos on-line. Durante as manhãs tínhamos nossas aulas e nos períodos da tarde, em determinados dias e momentos, sempre combinados e flexíveis, nos reuníamos. Estudávamos textos com algumas dificuldades, ainda mais por não serem acessíveis em aplicativos de texto<sup>3</sup>, dedicando mais tempo para debates, sobre conceitos, de um certo modo até distantes do nosso cotidiano.

Em decorrência desse período em que fui monitor inclusivo, fui sendo introduzido a um novo ambiente, um mundo necessário de inclusão e acessibilidade, o qual sempre estivera distante da minha realidade, uma vez que nunca tive essa oportunidade. Brenda me proporcionou um senso mais sereno e até motivador para que permanecesse no curso, batalhando sempre com inúmeras imprevisibilidades.

Por fim, passamos a frequentar o espaço físico da Universidade. Eu já não era mais seu monitor, mesmo que ainda estivesse agindo como tal<sup>4</sup>, nesse processo de ir lhe ajudando, passei a presenciar o quanto os ambientes universitários eram segregadores, principalmente, pela falta de estrutura apropriada para a locomoção de uma pessoa sem o sentido da visão. O piso tátil, ao menos para Brenda, passou a não conferir segurança e frequentemente apresentava mais risco do que a oportunidade de autonomia.

Ao contrário do que é de se esperar, gradativamente esse ambiente hostil passou a se configurar como um “centro de significados construído pela experiência” (Tuan, 1975 *apud* Leite

---

<sup>2</sup> Desenvolvia mediante o envolvimento com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Campina Grande, durante o período de 2021/1.

<sup>3</sup> A exemplo de *NaturalReader* disponível pela plataforma da *Play Store*.

<sup>4</sup> Onde, por vezes, em parceria assumia a responsabilidade de lhe ajudar quando estava necessitando.

1998, p.10) para todos que conviviam e convivem ainda com Brenda.

Partindo da vivência que tivemos no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), observamos o desenvolvimento de um espaço de parcerias entre discentes e docentes, entre os monitores e os alunos em situação de deficiência, na promoção de práticas dialogadas de saberes face a face (Mota *et. al.*, 2018). Além de manter regularmente reuniões voltadas à formação, que comumente é carente nesse sentido. Dessa forma, a política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), vem assegurar em seu Art. 1º:

Dar-se-á por meio do estabelecimento de um conjunto de princípios e objetivos, que *visam democratizar o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação presenciais dos(as) estudantes, na perspectiva da redução das desigualdades sociais e da formação do sujeito comprometido com valores éticos e profissionais, para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática* (Brasil, 2023, grifo nosso).

Pude observar mudanças gradativas na atuação no NAI, aos poucos a realidade foi sendo modificada. Os professores começaram a adaptar suas práticas para que Brenda e demais alunos pudessem se desenvolver mais plenamente. Para que pudessem extrair mais do seu potencial, promovendo avaliações orais e outras formas de acessibilidade, tendo como foco seu posicionamento frente a conteúdos e não, estritamente, a realização de atividades escritas, mesmo que ainda presentes. Afinal, como afirma Melo:

Toda relação com o saber é também relação consigo próprio numa dimensão identitária, na qual o aprender envolve saber quem se é. Essa singularização resulta de uma história que é original em cada ser humano, e, apesar de ser construída pelas expectativas do sujeito, por sua concepção da vida, é também dinamizada pelas relações com os outros (Melo, 2018 *apud* Charlot, 2000).

## Uma história de vida e sua inspiração

*à medida que meu conhecimento sobre as coisas crescia, sentia-me cada vez mais encantada com o mundo (Keller, 2008).*

Após alguns períodos, pude ser monitor de Brenda novamente<sup>5</sup>, dessa vez em conjunto com outra de nossas colegas<sup>6</sup>, e durante este processo tive contato com os materiais, incluindo a autobiografia de Helen Keller. Tive também acesso no PET a alguns documentários e animações, complementando meu aprendizado, conseguindo pensar sobre como minhas práticas influenciam no desenvolvimento de outras pessoas com as quais possa vir a conviver, permitindo-me refletir acerca de minha atuação como monitor e amigo de Brenda.

A história de Helen Keller veio a me iluminar. A sua forma de interpretar o mundo vagueia literalmente por meio da palma de suas mãos. No seu caso também, sua “leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1988, p. 9), tateando o mundo e se encantando através das experiências que foi vivenciando ao longo de sua vida.

Por entre os sentidos e sensações, captei observações que foram sendo demarcadas, durante o desenrolar das disciplinas as quais cursei com Brenda, ressaltando o quanto é importante que para si, assim como para qualquer outra pessoa, os conhecimentos sejam pautados tendo como foco sua bagagem cultural e áreas de interesse. Porém, o sujeito só pode se formar, adquirindo determinados saberes, obtendo sucesso, se estudar. E só estudará se o ambiente disciplinar e o fato de aprender lhe fizerem sentido (Carragher *et al.*, 1982. p. 29).

Compreendo que, da mesma forma, que a sociedade proporciona o acesso à educação, “qualquer professor pode levar

---

<sup>5</sup> Dessa vez a monitoria ocorreu durante o período letivo 2022/2.

<sup>6</sup> Aluna de graduação que se manteve como monitora de Brenda, após minha saída, mas a qual não tenho autorização para usar o nome.

uma criança à sala de aula" (Keller, 2008, p.38). Os saberes precisam ser acompanhados de práticas contínuas para que assim os sujeitos sejam realmente favorecidos e levados a um ápice do seu desenvolvimento entre o agradável e o necessário. Passei a compreender como Keller que "na verdade, tudo que zunia, zumbia, cantava ou florescia participava da minha educação" (2008, p. 33), da mesma forma como participava da educação de Brenda.

Se o foco é diferente, a depender do espaço onde os sujeitos estão inseridos e do que vivenciam, seguramente, sua produtividade será maior onde puder escutar os próprios pensamentos, tendo como traçar um caminho entre os novos conhecimentos e a internalização dos mesmos.

Minhas práticas permitiram-me compreender que Brenda e Keller não eram iguais, em situação, nem contexto, muito menos em oportunidades, mas foi a partir da monitoria inclusiva e da experiência decorrente da mesma que pude me interessar e me aprofundar na leitura da história de vida de Keller, leitura essa que veio a me encantar, promovendo reflexões quanto a minha formação pedagógica, enriquecendo meu portfólio de múltiplas dimensões reflexivas, alargando experiências que pude vir a ter.

A atuação frequente com Brenda me proporcionou ricas experiências. Compreendi melhor as suas dificuldades, as demandas corriqueiras e aqueles problemas tidos como os mais "simples", como os materiais que lhes eram escassos. Tudo isso me motivou a pensar em formas alternativas de equidade.

### **Considerações finais**

Foi por meio da experiência que pude comparar realidades distintas. Realidades análogas de alguma forma, por onde pude me conectar a Keller, considerando sua obra, uma oportunidade de conhecer um mundo mais sensível que rodeia a todos nós e que só aqueles com atenção e cuidado redobrados podem observar.

São nessas sensações que construo uma parte de minha identidade, imbricada com as influências de Keller e das minhas

vivências na monitoria. Estas me fizeram pensar em como agir segundo um senso profissional mais adequado no futuro, refletindo se serei ser bom o suficiente, capaz de explorar os pinheiros sussurrantes, que marcam a infância de meus alunos, da mesma forma que Sullivan veio a valorizar os pinheiros que marcaram a infância de Keller.

## Referências

- BRASIL. RESOLUÇÃO nº 02/2023. *Política de Assistência Estudantil*. Aprova o Regulamento da Política de Assistência Estudantil no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e dá outras providências. 2023. Disponível em: <https://www.sods.ufcg.edu.br/index.php/col-pleno/resolucoes>. Acesso em: 25 nov. 023.
- CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 42, p. 79-86, 1982.
- CHARLOT, B. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. *Cadernos de Pesquisas*, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KELLER, H. *A história da minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, 2002.
- LEITE, A. F. *O lugar: duas acepções geográficas*. Rio de Janeiro: Laboratório de Geo-Hidroecologia, 1998.
- MELO, L. V. *Deficiência Intelectual e Mediação Docente: concepções e práticas no Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

MOTA, R. S. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. *Comunidade e crianças lêem histórias na escola: promovendo a alfabetização e o letramento na escola pública*. Natal- RN: Terceirize Editora, 2018.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E. *John Dewey*. Recife: Massangana, 2010.

## ÍNDICE ONOMÁSTICO

ADAM, J-M.	49, 60
ALHEIT, P.	56, 60
ANDRADE, C. D.	49, 50, 60
AQUINO, J. de L. F.	45, 70
ARMSTRONG, T.	101, 103, 107
BARBOSA, M. G.	95, 97
BERGER, J.	95, 99
BORDNAVE, J. E. D.	97
BORGES, T. F.	97
BRITO, R. H. P. de.	99, 107
CALDART, R. S.	43, 47
CARPENTER, L.	72, 75-76, 79-82, 84, 87
CARRAHER, D. W.	113, 115
CARRAHER, T. N.	113, 115
CAVALCANTI, W. M. A	95, 97
CHARLOT, B.	112, 115
DAUSIEN, B.	60
FERNANDES	18, 21, 27, 34
FIGUEIREDO, R. V. de.	97, 116
FONTANA, R. C.	56, 60, 74, 84, 86
FRANKL, V. E.	61-69
FREIRE, P.	71, 77-78, 86-87, 96, 99-107
FRIGOTTO, G.	21, 34
GADOTTI, M.	81, 86
GRANDO, R. C.	73, 87
HUBERMAN, M.	52, 60
IMBERNÓN, F.	45, 47
JOSSO, M.	33, 34
KELLER, H.	15-16, 89-109, 113-115

KRAMER, S.	78, 83, 85, 87
LARROSA, J.	109, 115
LEITE, A. F.	111, 115
LUSTOSA, F. G	100-101, 107
MARASCIULO, M. C.	90, 97
MELO, L.V.	112, 115
MOTA ROCHA, S. R. da	92, 97, 112, 116
OLIVEIRA, C. R.	92, 97
OLIVEIRA, M. dos S.	60
PASSEGGI, L.	49, 60
PASSEGGI, M. C.	47
PISTRAK, M.	45, 47
PRADO, G. do V. T.	47, 48
QUINQUER, D.	58, 60
RIBEIRO, D. M.	100, 101, 107
ROMÃO, J. E.	116
SANTOS, A. O.	97
SCHLIEMANN, A. D.	115
SEVERINO, A. J.	37, 48
SOLIGO, R.	40, 48
SOUSA, W. P de A.	92, 95, 97
TARDIF, M.	61, 63, 74, 83, 87
TEIXEIRA, A.	30, 31, 116
TORICELLI, L.	73, 78
VASCONCELOS, M. L.	99, 107
WESTBROOK, R. B.	109, 116
YOUSAFZAI, Z.	15, 71, 87

## NOTAS BIOBIBLIOGRÁFICAS

### Organizadores

**André Augusto Diniz Lira** - Professor Titular da UFCG. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Pesquisador Associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed) da Fundação Carlos Chagas. Estágio pós-doutoral em Educação na Fundação Carlos Chagas. Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Realiza atualmente estágio Pós-doutoral na Escola Superior de Teologia (EST/RS). Doutor, Mestre e Especialista em Educação pela UFRN. Especialista em Bíblia (Universidade Presbiteriana Mackenzie). Especialista em Estudos Bíblicos, Novo Testamento (UNICESUMAR). Licenciado em Psicologia e Formação de Psicólogo pela UEPB. Bacharelado em Letras na Universidade Estácio de Sá. Cursa o Bacharelado em Teologia na Faculdade Teológica Sul Americana. Tutor do PET-Pedagogia da UFCG. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação (GPSCE). Atualmente, tem interesse na orientação e no desenvolvimento de pesquisas em: Identidades sociais e profissionais na educação. Teoria das Representações Sociais e Educação. Pesquisas (auto)biográficas na educação. Pesquisas bibliográficas em conceitos educacionais. Ensino superior.  
E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com

**Niédjá Maria Ferreira de Lima** - Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação (2009) pela UFPB e Pós-doutorado em Educação - PPGED/UFSCarSo (2022). Professora Associado III da UFCG onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar de surdos,

política de inclusão, formação docente, história da educação e narrativas (auto)biográficas. Tutora do Grupo PET-Pedagogia da UFCG no período de 2015 a 2019. Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia, noturno da Unidade Acadêmica de Educação (UAED), UFCG (biênio 2023-2025). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente-NEPEN-UFSCar-So. É Editora Adjunta da Revista *Crítica Educativa-PPGED/UFSCar*, Campus Sorocaba.

E-mail: niedjafl@yahoo.com.br

**Pâmella Tamires Avelino de Sousa** - Bolsista Fapesq de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFCG). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2019-2023). Mestrado em Educação (2016-2018). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2009-2013). Atuou como bolsista do Programa de Educação Tutorial PET-Pedagogia da UFCG (2011-2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação.

Email: pamellatasousa@gmail.com

### **Autoras e autores**

**Cauby Dantas** - Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Professor colaborador do PET-Pedagogia da UFCG. Atualmente é Professor Assistente da Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: caubydantas1960@gmail.com

**Emanuelle Custodio Sousa de Carvalho** - Bolsista egressa do PET-Pedagogia/UFCG. Mestranda em Educação na UFCG. Desenhista. Áreas de Interesse: Avaliações externas, exclusão escolar e Artes na Educação infantil.

E-mail: emanuellearvalhos3@gmail.com

**Emanuely Cristina de Souza Nascimento** - Bolsista do PET-Pedagogia/UFCG. Formanda em Pedagogia. Áreas de interesses: Políticas Educacionais, Política de Inclusão, Educação Infantil.  
E-mail: emanuelysouza58@gmail.com

**Gessica Lucia de Oliveira Barros Braz** - Bolsista do PET-Pedagogia/UFCG. Foi bolsista do Programa de Monitoria da UFCG, na disciplina de Introdução à Filosofia. Áreas de interesse: Educação Infantil; Literatura Infantil; Brinquedos e brincadeiras; Ludicidade.  
E-mail: gessicalucia18@gmail.com

**Gérson Euriques de Vasconcelos Filho** - Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Foi bolsista do PIBID e do PET- Pedagogia da UFCG, além de atuar como voluntário no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI. Atualmente é professor da rede particular do Ensino Fundamental. Áreas de interesse: Fracasso escolar. Logoterapia e Educação.  
E-mail: gersonvasconcelos098@gmail.com

**Givanilson dos Santos Sousa** - Bolsista do PET-Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais - GRÃO. Foi bolsista de Iniciação Científica. Áreas de interesse: Educação Infantil, Jogos, Brinquedos e brincadeiras e Educação Inclusiva.  
Email: givanilsonsousa2@gmail.com

**Jackeline Pereira Mendes** - Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. Participou como bolsista do Grupo PET Pedagogia da UFCG de 2019 até 2023. Interessa-se pelas seguintes áreas de estudo: Crianças e infâncias; formação de leitores e literatura infantil, formação docente.  
E-mail: mendesjackeline.ufcg@gmail.com

**Melânia Mendonça Rodrigues** - Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1980). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003), com área de concentração em Estado e Política Educacional. Atualmente é Professora titular aposentada da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande e integrante do corpo docente do Mestrado Acadêmico em Educação da referida instituição. Desenvolve estudos e pesquisas em Política e História da Educação, voltando-se, mais especificamente, para: educação brasileira; políticas para a Educação Básica no Brasil contemporâneo; história da educação e da escola pública no Brasil; formação e trabalho docente. Atualmente, suas áreas de interesse são formação e trabalho docente e trabalho e educação.

E-mail: melaniarodrigues@gmail.com

**Milena da Silva Guilherme** - Bolsista do PET-Pedagogia/UFCG. Áreas de interesse: Criatividade, Educação Inclusiva, Educação Infantil.

E-mail: milena.guilherme@estudante.ufcg.edu.br

“O Grupo PET-Pedagogia da UFCG orienta-se pelo objetivo maior de aprimoramento da formação científico-acadêmica de estudantes do curso, pelo desenvolvimento articulado de atividades de ensino, pesquisa e extensão, referenciadas nos dois princípios formativos que embasam o projeto político-pedagógico do curso – a pesquisa, como eixo articulador, e a relação entre teoria e prática no processo de formação.”

Niédja Maria Ferreira de Lima,  
Capítulo 2.

