



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Rodrigo Luiz de Jesus Santana

**Pesquisa-formação no Colégio Municipal Estephania de Carvalho:
entrelaçando narrativas, experiências e (trans)formações**

São Gonçalo

2018

Rodrigo Luiz de Jesus Santana

Pesquisa-formação no Colégio Municipal Estephania de Carvalho: entrelaçando narrativas, experiências e (trans)formações



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S232	<p>Santana, Rodrigo Luiz de Jesus. Pesquisa-formação no Colégio Municipal Estephania de Carvalho : entrelaçando narrativas, experiências e (trans)formações / Rodrigo Luiz de Jesus Santa. – 2018. 127f. : il.</p> <p>Orientadora: Profª. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Educação – Teses. 2. Narrativas pessoais – Teses. 3. Carvalho, Estephania de, 1885-1958 – Teses. I. Bragança, Inês Ferreira de Souza. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> <p>CDU 37</p>
------	---

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rodrigo Luiz de Jesus Santana

Pesquisa-formação no Colégio Municipal Estephania de Carvalho: entrelaçando narrativas, experiências e (trans)formações

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 29 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Sônia Câmara Rangel
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Universidade Federal de Pelotas

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, a toda minha família, aos amigos e amigas de estudo, por serem essenciais em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por se fazer e se mostrar presente em minha vida.

Aos meus pais, José Luiz e Dayse, a minha irmã Joyce, as minhas avós, Juracema e Zilda, por me mostrarem a força de uma família.

Aos professores do curso de mestrado da FFP, Grupo Vozes da Educação e Grupo Polifonia por partilharem seus saberes e aprendizados.

Aos meus amigos, Daniel Cavalcante, Juliana Alvarenga, Clarissa Quintanilha e Dayse Fontenele, vocês continuam me mostrando o que é amizade de verdade.

Ao Colégio Municipal Estephania de Carvalho, sua direção, funcionários, corpo docente, e especialmente, alunos e alunas que me receberam tão bem dentro de seus muros.

Às professoras Maria Tereza, Sônia Câmara, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, por me auxiliarem com tanta excelência neste trabalho e torná-lo possível e pertinente.

Por fim, a minha orientadora, Inês Bragança, pela dedicação, carinho, amizade e partilha de saberes e experiências. Mais uma vez, sua parceria me faz mais forte.

Obrigado a todos e todas!

O Auto-Retrato

No retrato que me faço
- traço a traço -
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas
de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem
mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco
- pouco a pouco -
minha eterna semelhança,

no final, que restará?
Um desenho de criança...
Terminado por um louco!

Mario Quintana

RESUMO

SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus. *Pesquisa-formação no Colégio Municipal Estephânia de Carvalho: entrelaçando narrativas, experiências e (trans)formações*. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Inserido no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), o presente trabalho dissertativo focaliza pesquisa-formação desenvolvida no Colégio Municipal Estephania de Carvalho (COMEC), localizado no bairro Laranjal em São Gonçalo. O objetivo consistiu em promover *espaçostempos* de troca de experiências e (re)construção coletiva de memórias da escola e da história de vida de sua patrona, a professora Maria Estephania Mello de Carvalho, por meio de seis oficinas desenvolvidas com dois grupos, uma turma de 7º ano, e a seguir, um grupo misto de alunos do II segmento do ensino fundamental. Primeiramente foi realizada uma pesquisa sobre educadores que se destacaram na cidade de São Gonçalo, usando fontes de jornais e internet. Assim, durante a revisão de literatura, foi definida a “destacada educadora” Estephania de Carvalho, pelo motivo da principal praça da cidade e um colégio municipal receberem seu nome em homenagem, ao mesmo tempo em que se observa que sua história de vida se entrelaça com a história da educação gonçalense. A partir da abordagem (auto)biográfica, nosso referencial teórico-metodológico afirma uma forma de fazer pesquisa que se traduz na pesquisa-formação, trabalhando com os conceitos de *destacada educadora*, *experiência*, *lugar de memórias*, entre outros. Acima de tudo, vemos o COMEC como um *lugar de memórias*, um espaço potente para produzir e guardar histórias que, ao serem ressignificadas, valorizam a escola e seus sujeitos. Com isso, buscamos promover espaços de produção de narrativas e experiências, por meio de oficinas nas quais a formação de todos os envolvidos, inclusive do pesquisador, se fizeram presentes, enquanto reescrevemos e ressignificamos a história da escola, dos seus alunos e de sua patrona. Identificamos, assim, um universo pouco explorado na escola, no qual a escuta atenta das histórias de vida dos alunos potencializou sua valorização, isso se deu enquanto entrelaçávamos a história da escola e da educadora Estephania de Carvalho. Foi reafirmado que a história local é importante para entender como a escola se encontra hoje e mostrar que o ambiente escolar pode extrapolar os conteúdos escolares, ampliando a concepção da educação ao longo da vida.

Palavras-chave: Pesquisa-formação. Lugares de memórias. Narrativas de formação. Estephania de Carvalho.

ABSTRACT

SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus. *Research-formation at Colégio Municipal Estephânia de Carvalho: interlacing narratives, experiences and (trans) formations*. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The present dissertation focuses on a research-formation developed at the Colégio Municipal Estephânia de Carvalho (COMEC), which is part of the Postgraduate Program Processos Formativos e Desigualdades Sociais of the Faculdade de Formação de Professores at the Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), located at the neighborhood of Laranjal in São Gonçalo. The objective was to promote *time-space context* for the exchange of experiences and (re) collective construction of memories of the school and the life history of its patroness, Maria Estephânia Mello de Carvalho, through six workshops developed with two groups; one class of 7th grade, and next, a mixed group of students from middle school. First, a survey was carried out on educators who excelled in the city of São Gonçalo, using newspaper and internet sources. Thus, during the literature review, the "outstanding educator" Estephânia de Carvalho was defined, due to the fact that the city's main square and a municipal school were named after her, while at the same time observing that her life story is intertwined with the history of education in São Gonçalo. From the (auto) biographical approach, our theoretical-methodological reference affirms a way of doing research that translates into research-formation, working with the concepts of *outstanding educator, experience, place of memories*, among others. Above all, we see COMEC as a *place of memories*, a powerful space for producing and storing stories that, when they are renamed, value the school and its subjects. With this, we seek to promote spaces for the production of narratives and experiences, through workshops in which the formation of all those involved, including the researcher, were present, while rewriting and resignifying the history of the school, its students and its patroness. We thus identified a universe that has been little explored in the school, in which attentive listening of students' life histories enhanced their appreciation, this was done while we intertwined the history of the school and the educator Estephânia de Carvalho. It was reaffirmed that local history is important to understand how the school is today and to show that the school environment can extrapolate school content, broadening the conception of education throughout life.

Keywords: Research-formation. Places of memories. Formation narratives. Estephânia de Carvalho.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fotografia dos livros encontrados do MEMOR.....	31
Figura 2 –	São Gonçalo visto no mapa do estado do Rio de Janeiro.....	36
Figura 3 –	São Gonçalo e suas divisas.....	37
Figura 4 –	Atividade "Teia de Apresentação".....	49
Figura 5 –	Exemplo de acróstico do nome Maria.....	51
Figura 6 –	Acróstico da aluna Isis.....	52
Figura 7 –	Modelo de bandeira.....	56
Figura 8 –	Bandeira da aluna Vitória Rodrigues.....	57
Figura 9 –	Alunos da turma 704 escrevendo memórias.....	59
Figura 10 –	Desenho da quadra feito pela Aluna Gabriele.....	60
Figura 11 –	Desenho da biblioteca feito pela aluna Anabrayener.....	60
Figura 12 –	Estephania de Carvalho no imaginário da aluna Anabrayener.....	63
Figura 13 –	Fotografia da Estephania de Carvalho.....	64
Figura 14 –	Alunos diante ao busto de Estephania de Carvalho.....	65
Figura 15 –	Capa do trabalho produzido pelos alunos.....	67
Figura 16 –	Exemplo de cartela usada no Bingo da Memória.....	68
Figura 17 –	Alunos aguardando o sorteio no Bingo da Memória.....	69
Figura 18 –	Confraternização de encerramento das oficinas.....	70
Figura 19 –	Aluna Thayná apresentando a quadra da escola como o ambiente que mais gosta.....	72
Figura 20 –	Aluna Mirielly apresentando a sala de troféus da escola.....	72
Figura 21 –	Alunos gravando uma das cenas do curta-metragem.....	72
Figura 22 –	Aluna Anabrayener interpretou Estephania de Carvalho.....	74
Figura 23 –	Momentos finais da pesquisa no COMEC.....	75
Figura 24 –	Acrósticos dos alunos(as).....	96

Figura 25 – Acrósticos do aluno Matheus.....	97
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quadro sinótico de São Gonçalo.....	35
Tabela 2 –	Encontros e oficinas.....	47
Tabela 3 –	Divisão de papeis do curta-metragem.....	73
Tabela 4 –	Temas e cenas.....	85
Tabela 5 –	Perspectivas dos(as) alunos(as).....	93
Tabela 6 –	Perfil dos(as) alunos(as) participantes das oficinas.....	94
Tabela 7 –	Termos e características presentes nos acrósticos.....	97
Tabela 8 –	Datas trabalhadas no Bingo da Memória.....	106
Tabela 9 –	A escola através dos tempos.....	107
Tabela 10 –	Vida e herança de Estephania de Carvalho.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COMEC	Colégio Municipal Estephania de Carvalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FFP	Faculdade de Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
ICBEU	Instituto Cultural Brasil – Estados Unidos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEMOR	Instituto Gonçalense de Memória, Pesquisa e Promoções Culturais
PPGedu-FFP	Mestrado em Educação, da Faculdade de Formação de Professores
PPGedu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	ENTRE MOTIVAÇÕES E CONCEITOS: UM OUTRO MODO DE FAZER PESQUISA.....	23
2	O CONTEXTO – UM ESTUDO SOBRE A CIDADE, A ESCOLA E O CONCEITO DESTACADOS EDUCADORES	30
2.1	Lampejos de memórias e história.....	33
2.2	Reflexões sobre o conceito “destacados educadores”.....	39
2.3	A aproximação com a escola.....	42
3	OFICINAS DE MEMÓRIA: CAMINHOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO.....	46
3.1	43 Anos do COMEC.....	71
4	TEMATIZAÇÃO E COMPREENSÃO CÊNICA NA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA.....	76
4.1	Compreendendo os processos vividos.....	79
4.2	Cenas e temas: experiências de pesquisa-formação vividas no COMEC..	85
4.2.1	<u>Cena 1: o contexto dos encontros.....</u>	86
4.2.2	<u>Cena 2: imagens do cotidiano no tríplice presente.....</u>	90
4.2.3	<u>Cena 3: imagens implícitas.....</u>	112
	CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS – CONTINUANDO A AÇÃO.....	115
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICE A – Carta de Cessão.....	123
	APÊNDICE B – Guilherme Augusto Araújo Fernandes.....	124

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao curso de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPG-EDU), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). A pesquisa em questão, parte do princípio que o ambiente escolar (junto de seus sujeitos) são potentes *lugares de memória* (NORA, 1993), sendo capaz de revelar histórias e promover os mais diversos tipos de formação.

O cenário onde se desenvolve a pesquisa trata-se da cidade de São Gonçalo, localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. E tem como eixo-articulador o conceito *Destacado Educadores* (ABRAHÃO, 2004), considerando os educadores de determinado lugar, que sendo reconhecidos, interferiram ou interferem diretamente na vida das pessoas ou da cidade, utilizando a educação como instrumento de contribuição social. Lembramo-nos também de Benjamin, que via na cidade a potência de reflexão (PIRES, 2016). Sendo assim, ao cartografar a cidade em busca de destacados educadores, vimos a pertinência de entender quem são esses sujeitos e suas contribuições, juntamente com as indicações de parceiros de estudo.

Desse modo, nesse processo, os levantamentos indicaram a Professora Estephania de Carvalho, uma destacada educadora, homenageada ao dar nome a uma escola e à principal praça da cidade, além das contribuições na educação e cultura que a sua história nos revela. O Colégio Municipal Estephania de Carvalho (COMEC), localizado no bairro do Laranjal, em São Gonçalo, é o nosso principal *lugar de memória* a ser estudado.

Quando perguntavam o porquê de ter escolhido o Colégio Municipal Estephania de Carvalho (COMEC) como objeto de estudo, argumentava que os caminhos da pesquisa nos levaram até ali e que víamos a escola como lugar de memórias relacionado à educadora Estephania de Carvalho. Muitos indagavam “*ah, mas você já foi estudante daqui, não?*” e a resposta era: “*não, não estudei aqui*”. As pessoas ficavam surpresas ao descobrir que o foco da pesquisa era uma escola que não fazia parte da história de vida do pesquisador que aqui escreve. Elas exclamavam: “*o que essa escola tem de tão interessante que poderia ser objeto de estudo?*”. Essas e outras perguntas serviram muitas vezes como disparadores de questões, e mais do que isso, de motivadores para apresentar cada vez mais a proposta da pesquisa na escola.

Contudo, até chegarmos ao mergulho no cotidiano da escola, a pesquisa passou por reformulações, que a princípio podiam parecer naturais, mas foram escolhas feitas para direcionar nossos estudos. Toda decisão dentro de uma pesquisa tem uma voz político-epistemológica que se reflete desde a forma de escrever até o resultado final da dissertação. É preciso deixar claro que fazemos pesquisa como forma de luta e defesa de uma sociedade livre, que tenha acesso à cultura, educação e cidadania. Uma luta pela educação gratuita e de qualidade para todos.

Quando delimitamos o projeto de pesquisa inicial, no qual o objetivo era pesquisar os educadores homens e mulheres-memória de São Gonçalo, percebemos que seria um trabalho muito grande e complexo para ser realizado em apenas dois anos (prazo para o desenvolvimento, qualificação e defesa de uma dissertação).

Mais uma vez, evidenciando a ideia da pesquisa-formação (JOSSO, 2004), buscamos através das narrativas dos alunos do COMEC, nas oficinas realizadas na escola, ressignificar a sua própria história, a história desse *lugar de memórias* e a história da própria Estephania de Carvalho.

Muitos processos foram vivenciados para a delimitação e escolha desse estudo. Todo o percurso, apresentado pelo memorial presente neste trabalho, reafirma um grande interesse e uma aproximação com a abordagem (auto)biográfica, assim como fortalece o desejo de contribuir na construção da memória da educação gonçalense. Uma memória múltipla, com diversas vozes, pontos de vista, subjetiva, mas significativa para os envolvidos e para aqueles que têm interesse de ir além dos registros oficiais, instância que revela também um contexto social daquela realidade.

A delimitação dos objetivos e a metodologia foram se desenhando e ganhando novos contornos durante a escrita desse trabalho, considerando a revisão de literatura, as orientações coletivas, os encontros do grupo de pesquisa Polifonia¹ e a qualificação dessa dissertação.

A revisão de literatura se desdobrou em duas etapas, a primeira consistiu em pesquisar livros e fontes documentais, como notícias de jornais e leis que revelassem um pouco sobre a história da Estephania de Carvalho e do COMEC. A segunda etapa em encontrar alguma produção bibliográfica sobre o tema no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

¹ O Grupo de Pesquisa-Formação Polifonia é composto por professores/as-pesquisadores/as da universidade e da escola básica, estudantes de graduação e pós-graduação. Ancorado na abordagem (auto)biográfica o grupo mantém diálogo entre a Universidade Estadual de Campinas, a Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e as escolas. A pesquisa se desenvolve no entrelaçamento entre narrativas e memórias em uma perspectiva de múltiplas dimensões epistemológicas, existenciais e políticas, focando na formação humana e docente.

Depois de ter pesquisado as principais fontes documentais para esse trabalho, coube realizar uma triagem de informações e aprendizados, que serão apresentados ao longo de todo processo.

Ao compartilhar o sentido de pesquisa-formação com Josso (2004), acreditamos que o espaço de pesquisa pode gerar formação para todas as partes envolvidas. A beleza da pesquisa-formação é significativa para quem está pesquisando e para quem contribui com a pesquisa, não se trata de um local de pesquisa frio, no qual o pesquisador neutro e distante observa e analisa. Na pesquisa-formação o pesquisador se envolve com o ambiente de estudo e faz um mergulho profundo nos desafios que vai encontrando. Ele está aberto a arriscar, à entrega e à coragem de ver além do que é mostrado. O pesquisador, acima de tudo, percebe seu tema de estudo como fundamental para a sua proposta, tratando-o com extrema importância e humanidade.

Por ser uma pesquisa qualitativa há necessidade de o pesquisador se inserir no cotidiano do lugar pesquisado e, ao mesmo tempo, promover espaços para uma construção do conhecimento e de formação. Quando dizemos formação, não se trata de uma formação em que apenas é passado o conhecimento, mas sim uma formação construída, na qual os sujeitos envolvidos formam e são formados a todo tempo. Uma pesquisa-formação tem como objetivo fazer o pesquisador aprender também com aqueles que participam de suas pesquisas.

No primeiro capítulo buscamos fazer uma reflexão sobre conceitos, objetivos e caminhos trilhados ao longo da pesquisa. Aprofundamo-nos no estudo conceitual da pesquisa-formação, assim como em outros conceitos e dispositivos que são pertinentes à pesquisa. Inspirados pela proposição de Benjamin (1994, p. 223) “escovar a história contrapelo”, buscaremos ressignificar as histórias, a fim de refletir sobre versões construídas sobre os documentos oficiais e verdades tomadas como absolutas em outra perspectiva. Retomar o passado não nos faz conhecê-lo de fato como ele foi, no entanto, existe sim, uma tentativa de olhar o passado com uma leitura atual, trazendo à tona o que é visto por nossa pesquisa como importante.

Já no segundo capítulo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, inserida em uma abordagem (auto)biográfica, sentimos a necessidade de explorar os contextos que circundam a investigação, tanto o atual, quanto o histórico da cidade em que se passa esse estudo. Apresentaremos, assim, a cidade de São Gonçalo, dados gerais e sua história, sempre problematizando as questões que apareceram. Também apresentaremos o contexto vivido pelo COMEC., o conceito de destacada educadora (ABRAHÃO, 2004), conceito-chave para os nossos estudos. Acima de tudo, trata-se de um compromisso político-epistemológico com a

finalidade de valorizar a história local e situar o leitor nas lutas e desafios que a cidade e a educação vêm vivendo em São Gonçalo.

Quando nos decidimos por focar os estudos em um ambiente ou tema, abrimos mão, paralelamente, de muitos outros parâmetros que esse estudo poderia promover. Mas para uma pesquisa ser pertinente é preciso fazer escolhas e muitas vezes essas escolhas nos levam para caminhos antes não pensados. No terceiro capítulo serão abordadas as oficinas realizadas com a turma de sétimo ano do COMEC, 704, turma com tempo disponível para receber as oficinas. Contudo, queríamos um trabalho que atingisse de forma mais abrangente outros alunos e alunas, sendo assim, passamos de turma em turma convidando os alunos que gostariam de fazer parte de um grupo misto, constituído por alunos de diversas turmas do segundo segmento do ensino fundamental. Neste sentido, iremos narrar como ocorreram as oficinas, sempre apresentando seus objetivos, desenvolvimento, imagens dos encontros e uma narrativa retirada do diário de itinerância (BARBIER, 2002). Este capítulo é importante para entendermos como ocorreram as dinâmicas desenvolvidas nas oficinas, que ajudaram a reconstruir a história da escola e vida da Estephania de carvalho, sempre entrelaçando com as vivências e história de vida dos alunos envolvidos.

No quarto e último capítulo, apresentamos a abordagem teórico-metodológica que serve como guia para a interpretação das experiências vividas dentro da escola e narrativas construídas, apresentando assim o resultado final das produções da pesquisa. Usamos a junção de duas formas de compreender as fontes consultadas – jornais, livros, artigos científicos, etc – e produzidas, a tematização e a compreensão cênica.

Na tematização, proposta por Fontoura (2011), seguimos sete passos para analisar o conteúdo acumulado durante as narrativas dos alunos, suas produções nas oficinas e relatos escritos no diário de itinerância do pesquisador. Ao mesmo tempo articulamos o vivido em cenas, trata-se do estudo cênico abordado por Marinas (2007). Neste caso, a primeira cena traz o contexto dos encontros vividos nas oficinas; já a segunda cena apresenta imagens do tríplice presente, separado em quatro temas, e a terceira e última cena aborda as imagens implícitas presentes durante todo o processo de mergulho no cotidiano da escola.

Ainda sobre os quatro temas abordados na cena dois, o primeiro problematiza e busca como foco as histórias de vida dos alunos como uma forma de valorizá-los. No segundo tema buscamos falar sobre a importância da valorização da escola no processo de ensino-aprendizagem. No terceiro tema mergulhamos na história da escola, trazendo para o presente as problematizações e interpretações do passado. E no quarto tema ressignificamos a história de vida da destacada educadora Maria Estephania Mello de Carvalho.

Através dessas histórias de vida entrelaçadas, este trabalho busca ser pertinente no campo da educação, pois pretende ajudar na construção de uma memória gonçalense, na qual os sujeitos são muito mais do que nomes de ruas e praças, são sujeitos-memória que contribuíram para a educação da cidade e motivam até hoje outros educadores. Acreditamos na proposta desse trabalho como meio de reescrever uma história gonçalense, em que se reconhece o fato de que os sujeitos educadores transformaram vidas direta e indiretamente através da educação. Trazer à luz a pesquisa-formação realizada dentro do COMEC é uma forma de contribuir para a educação e valorização local, contextualizando a cidade como produtora de saberes, aprendizados e experiências.

Por fim, apresentamos o memorial do autor desse trabalho, pois acreditamos que através do mesmo é possível entender as motivações e justificativas dessa dissertação.

Memorial

*“Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender.
 Entender é sempre limitado.
 Mas não entender pode não ter fronteiras.
 Sinto que sou muito mais completa quando não entendo.
 Não entender, do modo como falo, é um dom.
 Não entender, mas não como um simples de espírito.
 O bom é ser inteligente e não entender.
 É uma benção estranha,
 como ter loucura sem ser doida.
 É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice.
 Só que de vez em quando vem a inquietação:
 quero entender um pouco. Não demais:
 mas pelo menos entender
 que não entendo.”*
 (Clarice Lispector, 1984)

O “não entender” explicitado por Clarice Lispector torna-se muito pertinente nessa jornada que é a vida. A autora, em sua crônica, numa interpretação pessoal, transmite de forma tão delicada e profunda a preocupação que surge em muitos de nós sobre o entendimento do mundo. Em todo momento queremos saber de tudo, estar bem informados e correr contra o tempo para não deixar nenhum conhecimento passar. Porém, o “não entender” descrito por ela pode ser muito belo. Ele nos motiva, não nos acorrenta na prisão da racionalidade. A relação dessa escrita de Clarice com este memorial não é apenas a busca de um entendimento limitado e geral, e sim, busca por meio do “não entender” o que se passou em minha trajetória e as motivações que me fizeram chegar até aqui.

Minhas memórias, tão subjetivas, mas tão significativas para mim que me fazem querer contar mais. Contar da minha infância, dos meus tempos de brincadeiras na rua, das minhas descobertas, da minha entrada na faculdade, do meu primeiro emprego... Um turbilhão de cores, sons e imagens que se formam em minha mente e me fazem refletir e pensar: como cheguei até aqui? O que eu espero do futuro? Que desafios eu terei pela frente? Resignificar minha história não me faz ter todas as respostas, às vezes, ao contrário, faz até mesmo que eu tenha mais questões para pensar. Contudo, é inegável o quanto contar histórias é formador, transformador e motivador. Para contar suas memórias não é preciso muito, é preciso apenas ter alguém para ouvir. E, nesse sentido, compartilho com você, leitor/ouvinte, passagens significativas do meu trajeto escolar e profissional, ou seja, fragmentos de memórias da minha vida.

Poderia começar escrevendo sobre como é desafiador escrever um memorial, o quanto é difícil falar de si, como é complicado se expor, mas isso muitos que trabalham com histórias de vida e (auto)biografia já sabem, então vou pular essa parte. Todos que se envolvem com (auto)biografia, narrativas e memórias, sabem o quanto é delicado falar da vida, de memórias tão únicas e especiais. Sendo assim, decidi compartilhar minhas memórias e, dentro delas, meus questionamentos e intenções. Compreender “a vida como um campo de formação” (JOSSO, 2010a).

O passado (a trajetória de vida centrada em sua formação) explica a intencionalidade presente, permite compreender o que pode vir a acontecer, e, por seu turno, a intencionalidade presente explica o passado e permite compreender o que ainda não ocorreu. É o encontro desses dois procedimentos interpretativos que se postula a possibilidade de emergência de uma tomada de consciência do sujeito descobrindo sua margem de liberdade, no próprio centro das determinações que a limitam, tanto no que ainda não ocorreu e que recusou a ser como no que pode vir a acontecer e que procura ser (JOSSO, 2010b, p. 99).

Rememorar é algo antigo, poetas gregos do passado recebiam inspiração da deusa Mnemosine para transmitir grandes feitos do passado aos mortais e por mais que os séculos tenham se passado, o sentido de rememorar continua vivo. Contar histórias do passado que são significativas e refletir sobre os efeitos dessas narrativas traz à tona sentimentos, sensações e vivências únicas para quem conta e para quem ouve. Com isso, é inegável o poder transformador das histórias de vida. Assim como Passeggi (2008, p.29), acredito que “biografar-se faz parte do processo civilizatório, pois introduz, por um lado, a escrita como aparato tecnológico e, por outro, implica o ato social de se colocar no centro da história”.

Auto-bio-grafar-se é aparar a si mesmo com as próprias mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significado permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita (PASSEGGI, 2008, p. 27).

Ingressei no ano de 2008 no curso de Geografia na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ), contudo, foi só no ano de 2009 que, através de um processo seletivo, me tornei bolsista do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: o grupo que me proporcionou um grande crescimento como aluno e pesquisador. Durante meus anos no *Vozes*, como bolsista de extensão, aprendi de tudo um pouco, de como escrever trabalhos científicos até como organizar um Seminário Internacional. Aprendi muito com as professoras Mairce Araújo, Marcia Alvarenga, Jaqueline Morais. Cada uma com sua intensidade e personalidades diferentes, tão características e marcantes, com muito a ensinar. Com isso, a minha grande descoberta pessoal foi perceber o quanto gosto dessa área do conhecimento e o quanto quero aprender e contribuir nesse contexto da abordagem (auto)biográfica. A potência que existe na escrita narrativa (SOUZA, 2006) possibilita reflexões sobre nossas motivações e objetivos:

[...] a escrita narrativa, como uma atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas. Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados à arte de evocar, ao sentido estabelecido e à investigação sobre si mesmo, construídos pelo sujeito, como um investimento sobre sua história, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências (SOUZA, 2006, p.101).

O primeiro memorial que escrevi foi para a turma de Estágio Supervisionado I, ministrado pela Professora Inês Bragança, que também participa do grupo Vozes da Educação e que atualmente coordena o grupo de pesquisa Polifonia. Mesmo já estando no Grupo Vozes da Educação, foi durante a escrita daquele memorial que percebi em mim, vivências potentes de saberes, aprendizados e significados. Nesse sentido, é (trans)formador dedicar um tempo para a escrita de si:

No ato de anotar as coisas lembradas ou de registrar partes essenciais de uma questão, usamos a escrita, a linguagem escrita. Ao narrar as coisas lembradas, os acontecimentos passados assumem vários matizes e nos dobramos sobre a própria vida. Ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está

mais distante e, sim, impregnada das memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 6).

A educação sempre esteve presente na minha vida, mesmo meus pais não possuindo formação de nível superior; lembro-me do quanto me incentivaram a estudar e até hoje o fazem. Minha irmã, três anos mais velha do que eu, sempre foi uma inspiração a ser seguida e um incentivo para me mostrar que é possível, com esforço e dedicação, atingir objetivos. Cresci durante grande parte da minha vida escolar no Instituto de Educação Clélia Nanci, em meio a grandes pátios arborizados, muitos amigos e sempre tendo como referencial o Curso Normal. As normalistas do Clélia Nanci apresentavam projetos, davam aulas e estavam presentes no cotidiano dos outros segmentos da escola. Os grandes professores que tive no Clélia Nanci, durante o ensino fundamental, já despertavam em mim o interesse pela docência, o que se intensificou com os ótimos professores que tive durante o ensino médio no Liceu Nilo Peçanha, em Niterói, cidade vizinha de São Gonçalo.

A decisão de fazer Geografia na UERJ aconteceu de uma forma muito gradual, claro que existia o receio de estar escolhendo a profissão correta, que me oferecesse estabilidade na vida adulta e que fosse significativa para mim, minha família e (de certa forma) para a sociedade em geral. O grande objetivo de escolher ser professor de Geografia era o de fazer a diferença, transformar o mundo em um lugar melhor para todos. Entre outros fatores que me fizeram escolher a UERJ-FFP pesou a proximidade com a minha residência e também o fato de já conhecer o ambiente da faculdade, uma vez que minha irmã já fazia Biologia lá.

Pensava, naquela época, que o processo mais difícil para atingir o nível superior era o vestibular, conseguir entrar em uma boa faculdade. Porém, eu estava enganado, o mais difícil e trabalhoso era vivenciar as disciplinas e o dia a dia da faculdade. No decorrer do curso, fui percebendo o quanto era privilegiado por compartilhar conhecimentos e aprendizados com os meus amigos e professores da UERJ.

Tornei-me bolsista CNPq, após ser convidado a participar da pesquisa *Formação de Professores e Docência em São Gonçalo: Narrativas, Memórias e Saberes* que, naquele momento, em 2012, tinha como foco o Instituto de Educação Clélia Nanci, no sentido de estabelecer relações entre a história da escola e a trajetória da educação e da formação de professores/as no município. Poder voltar ao Clélia Nanci e mergulhar novamente em seu cotidiano foi muito prazeroso. Meu olhar agora era o de pesquisador e minha história de vida foi fortemente ressignificada durante minhas idas à escola e durante o dia a dia da pesquisa.

Perceber o quanto estamos ligados ao lugar onde crescemos e aprendemos foi algo que me fez pensar na escola como um lugar único e formador de identidades. Ver a escola como

lugar de memória (NORA, 1993), potente de histórias de vida e formação me motivou a escrever o trabalho monográfico de final de curso sobre o tema. Com o título *Instituto de Educação Clélia Nanci: lugar de memórias e de construção identitária dos estudantes do Curso Normal*; nesse trabalho me baseei na tríade: *memória, identidade e lugar*, partindo das histórias de vida de três ex-alunas da escola, *mulheres-memória*, que tinham paixão e em suas falas revelavam o papel da instituição educativa em sua vida afetiva e relacional.

A sensação de estar formado, com diploma na mão e muitas possibilidades a alcançar era muito boa; conseguir o primeiro emprego foi uma vitória frente a uma sociedade em que o mercado de trabalho é cada vez mais competitivo e feroz. Porém, no dia a dia da sala de aula muitos desafios me foram apresentados, métodos que eu não conhecia; situações que eu não dominava, mas que me fizeram aprender e crescer como professor e como pessoa. Nossa formação como profissional é constante, talvez não exista ponto final para quem trabalha com educação, para quem quer se tornar sempre uma pessoa melhor. Compartilho com Paulo Freire o sentimento da tentativa constante de me fazer professor:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre de esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 1996, p. 29).

No ano de 2015, pensando em dar continuidade a minha formação, me reaproximo da pesquisa *Narrativas (auto)biografias como dispositivos formação de professores/as: concepções e práticas em diálogo*, desta vez como voluntário/ouvinte. Assim, em cada congresso de que participo, em cada novo trabalho escrito e em cada ação que penso e pratico, percebo o quanto é importante e incansável o movimento de ser professor-pesquisador.

Tenho ainda muito a aprender e contribuir para a área da educação. Com isso, chego ao ponto-chave dos meus questionamentos. Nasci em São Gonçalo, uma grande cidade em termos de extensão territorial e contingente populacional, que possui um potencial produtor de conhecimento muito grande, por meio de suas escolas e faculdades. Sinto a necessidade de reafirmar a cidade como um lugar potente de histórias, narrativas e saberes; um lugar que (re)cria e contribui para a educação de forma geral. É meu desejo ampliar a visibilidade de sujeitos que, nesta cidade, tanto lutaram pela educação e contribuíram para a formação de uma sociedade cidadã, com acesso à educação de qualidade.

Com isso, no ano de 2016, ingressei no mestrado em educação “Processos Formativos e Desigualdades Sociais” da UERJ-FFP, no qual busco “espaço-tempo” para trabalhar com

algumas indagações relacionadas à trajetória de “homens-memória e mulheres-memória” de São Gonçalo. Busco, assim, dialogando com o movimento (auto)biográfico, narrativas e histórias que motivem meus estudos e revelem o sentido da memória-vida (BRAGANÇA, 2012), no propósito de perceber os lugares da cidade, como “*lugares de memória*”, lugares potentes de formação e transformação, além de todo conhecimento e troca de experiências que o espaço acadêmico no curso de mestrado pode me proporcionar.

Estudar as pessoas da minha cidade que contribuíram e contribuem para a educação é algo muito significativo. Por conta disso, no início do processo de formulação do projeto de mestrado, pensava em estudar vários destacados educadores gonçalenses, que me foram sugeridos por amigos e professores. Porém, preferi, ao longo do percurso, focalizar meu estudo (e assim fazer um trabalho mais profundo) em uma educadora na minha cidade: Maria Estephania Mello de Carvalho.

Essa educadora dedicou anos de sua vida ao magistério, com um legado (tudo nos leva a crer) em que não mediu esforços para que todos tivessem acesso à educação. Nascida no Cantagalo (Rio de Janeiro) foi, no entanto, em São Gonçalo que realizou a sua prática como educadora, inspirando muitas pessoas a estudarem sua história e suas contribuições até hoje.

A proposta inicial era a de investigar apenas o legado deixado por Estephania de Carvalho. Contudo, os caminhos trilhados nos levaram a estudar e promover a pesquisa-formação junto com os alunos e alunas da escola que leva o nome da educadora, o Colégio Municipal Estephania de Carvalho. Localizada no bairro Laranjal, com mais de 1300 alunos, percebemos aquele ambiente como *lugar de memórias*. Por fim, a pesquisa-formação, promovida junto aos alunos e alunas do colégio, pode conduzir a uma (re)construção coletiva da história da escola e da história de vida da Estephania de Carvalho, valorizando assim os aprendizados vividos nesse processo.

1 ENTRE MOTIVAÇÕES E CONCEITOS: UM OUTRO MODO DE FAZER PESQUISA

Esta pesquisa é um convite! Um convite a você, querido leitor e querida leitora, a fazer um mergulho nas experiências vividas em uma realidade bastante complexa, um estudo em que se transmitem muitas problemáticas, mas, ao mesmo tempo, identifica na simplicidade uma forma de contar histórias e de fazer uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004). Nesse sentido, ser acessível é um dos objetivos desse trabalho; pretendemos nos fazer entender, queremos buscar uma linguagem clara, objetiva e atual. Afinal, o material bruto dessa pesquisa vem de dentro da escola, e é lá que queremos que esse trabalho transborde também.

Primeiramente é importante ressaltar o porquê do termo “nossa pesquisa”: não se trata de uma metáfora ou até mesmo de um jeito bonito de dizer. Trata-se de entender que uma pesquisa não se faz sozinha. Muitos parceiros de estudo nos auxiliaram para que o caminho fosse sendo desenhado ao longo de todo o processo. Através do memorial é possível perceber que muitos atravessamentos ocorreram para que se pudesse caminhar em uma determinada direção, uma direção que não é linear nem tão pouco reta. Buscamos uma direção cheia de curvas, levando em conta também as linhas que se encontram e se separam o tempo todo. E tudo só foi possível devido à receptividade que tivemos na escola pesquisada, bem como a ajuda da direção, de alunos/as e professores/as.

Em segundo lugar, partimos do diálogo entre memória e história. Assim como afirma Pierre Nora (1993, p.9): “memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. Memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos” e também está em permanente construção, diferente da história que é uma “representação do passado” e uma construção. Então, buscamos estudar a história do Colégio Municipal Estephania de Carvalho (COMEC) e a biografia de sua patrona, como contextualização do estudo, mas colocando o foco central nas memórias desse lugar através das pessoas que ali mantêm o seu cotidiano, especialmente dos/as alunos/as que estudam nessa escola.

Em síntese, o trabalho dissertativo a ser apresentado focaliza uma pesquisa-formação desenvolvida no Colégio Municipal Estephania de Carvalho (COMEC), localizado no bairro Laranjal em São Gonçalo. O objetivo consistiu em promover *espaçostempos* (ALVES; OLIVEIRA, 2004) de troca de experiências e (re)construção coletiva de memórias da escola e da história de vida de sua patrona, a “destacada educadora” Maria Estephania

Mello de Carvalho, junto aos estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental ali presentes.

Com isso, buscamos promover espaços de produção de narrativas e experiências, através de oficinas, nas quais a formação de todos os envolvidos, inclusive do pesquisador, se fizeram presente, enquanto reescrevemos e ressignificamos a história da escola, dos seus alunos e de sua patrona.

Faz-se necessário ressaltar que vemos a escola como um *lugar de memórias*. Pierre Nora (1993) fala sobre esse conceito, considerando a ideia de que aqui usamos memória no plural, pois acreditamos nas diversas vozes, vivências e memórias que a escola pode promover. Os *lugares de memórias* são ambientes potentes de interpretações e de significados nos quais a memória é preservada, Nora mostra que a memória, por si só, muitas vezes é fraca, sendo assim precisamos nos apoiar na simbologia que os lugares possuem para promover a memória.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais [...]. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento de história, mas que lhe são devolvidos [...] (NORA 1993, p. 13).

Podemos adiantar que muita coisa foi feita, tomando como base o fato de que se deu praticamente um ano de mergulho no cotidiano da escola, sempre às quartas-feiras. As atividades e oficinas promovidas no espaço escolar foram bastante reveladoras para entender o papel da escola e valorizar os lugares desses alunos.

Colocar a escola no centro da pesquisa aconteceu de forma gradual. A princípio seria estudado apenas a educadora Estephania de Carvalho e sua biografia, junto com os alunos do COMEC, mas os movimentos vividos na pesquisa nos levaram à potência do ambiente escolar, no desenvolvimento do que se delineou como pesquisa-formação.

Só no começo desse texto foram abertas muitas possibilidades e muitos pontos que precisam ser explicados, mas acreditamos que ao final do processo iremos problematizar a maior parte dessas perguntas, respondendo a algumas e a outras não. Mas não se preocupem: provocar reflexões é também o nosso objetivo.

A esta altura, abrimos um espaço para falar de uma realidade inventada e observada pelo pesquisador, no sentido de que determinada visão e ponto de vista, aqui colocado em

pauta, é o de quem está fazendo a pesquisa. Contudo, as singularidades encontradas nessa subjetividade podem remeter a um grupo, a um coletivo, podendo, assim, inspirar outras pesquisas, ou ainda serem transpassadas para outras realidades. Josso (2004) mostra que a produção de sabedoria e conhecimento no âmbito do vivido, da experiência é algo capaz de ser transformado em ciência.

Josso (2004) ainda afirma que a metodologia que utiliza histórias de vida contrapõe-se à hegemonia de modelos estruturalistas, funcionalistas e marxistas, atingindo uma nova forma de compreender o indivíduo, desse modo, ela reafirma autores como Paulo Freire, Carl Rogers e Bernard Honoré que alimentaram, no campo da psicologia e da educação, os estudos biográficos na década de 1980. Com eles deu-se assim a redescoberta do sujeito e de suas singularidades, colocando-o no centro da aprendizagem e formação. O “caminhar para si”, a qual a autora se refere, sugere uma reflexão da nossa própria existência no mundo.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, partimos do princípio de que privilegiamos os fenômenos sociais e buscamos uma experiência profunda com cotidiano da escola estudada, como mostra Monteiro (1998) “[...] são qualitativas as pesquisas que privilegiam o sentido dos fenômenos sociais, compreendendo-os, como no caso da educação, pelo seu processo e pela experiência humana envolvida, mais que pela explicação de seus eventuais resultados”.

Parte desse trabalho vem da inspiração da obra de Ginzburg (1991), em que de forma pioneira assumiu uma posição epistemológica diferenciada, ao incluir literatura e outras condutas investigativas em seus trabalhos. Ressaltamos que não queremos negligenciar os avanços científicos que os métodos de pesquisas promoveram até então, mas procuramos outra forma, também pertinente, de encontrar pistas, sinais e caminhos para fazer ciência.

[...] o método das histórias de vida tem como primeira qualidade a atenção flexível, a atenção aos indícios, por pequenos e banais que pareçam à primeira vista, nos faz apreciar a matéria mesma de que são feitas as biografias. O estofo das histórias não é nem brilhante, nem divertida, é, na maioria das vezes, feito de lugares comuns, de redundâncias, mas também de surpresas e de iluminações. (MARINAS, 2007, p.42).

Ginszburg (1991) revela a importância de se olhar o universo micro, de modo que assim possamos encontrar particularidades significativas que ajudem a ler o contexto. Ele ressalta a atitude metodológica do detetive no propósito de investigar e decifrar pistas e singularidades de forma meticulosa, ação que por fim pode ajudar a resolver a trama em seu todo, diferente do historiador que procura os contextos epistemológicos e sociais mais abrangentes. Ginszburg pesquisa um tipo de ciência que não veja apenas a construção de estruturas globais, mas ao mesmo tempo alerta:

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1991, p. 177).

Na história apresentada em *A carta roubada*, recurso literário usado por Ginzburg na obra *Mitos, emblemas e sinais*, ele exemplifica a importância de procurar detalhes nas pequenas coisas, uma vez que todo o mistério da história se revela quando o detetive, com seu olhar treinado e minucioso, percebe que a carta, que era a chave da situação, estava em cima da mesa o tempo todo, na visão de todo mundo. O detetive só foi capaz de perceber, pois procurava no microuniverso a resposta do mistério.

Nesse sentido, ao pesquisarmos o Colégio Municipal Estephania de Carvalho, buscamos ver no micro os sinais e indícios de uma realidade além de sua totalidade. Queremos penetrar nas brechas, experimentando um sentido de pesquisa que só se revela nessa dimensão. Uma verdade que não é absoluta, não é descartável, trata-se de uma verdade emergente, algo que se diluiria em uma ótica globalizante.

No *espaçotempo* (ALVES; OLIVEIRA, 2004) do cotidiano da escola somos movidos e afetados por muitos elementos, cores, sons, imagens, símbolos, discursos, ideologias e para entender como os desdobramentos do dia a dia da escola se dão é preciso um registro muito minucioso e preciso do que se vive lá. Usamos assim *o diário de itinerância* (BARBIER, 2002), como um dos dispositivos da pesquisa, uma das lentes que nos ajudam a enxergar o que queremos pesquisar, como um auxiliar para reflexões na delimitação de uma questão, ou indo um pouco além, como um registro das nossas ações, um livro da vida, uma vez que nele podemos inserir tudo aquilo que nos toca, dentro da limitação da pesquisa (ou não):

O termo “Livro da Vida”, como parte integrante da presente pesquisa, busca trazer a intensidade dos caminhos percorridos ao longo do processo. É “livro”, pois propõe o registro das “idas e vindas” e, apesar de intrinsecamente ligado a todo movimento da pesquisa, apresenta certa independência do formalismo acadêmico: não se coloca como capítulo ou item constitutivo da tese, mas como espaço de autorreflexão sobre a pesquisa. Sua proposta é o relato, a narrativa e, nesse sentido, é mesmo “da vida”, traz a densidade de pulsações que vão se apresentando em diferentes dimensões, entrelaçando visões e emoções de cada momento/ciclo desse processo (BRAGANÇA, 2012, p. 35).

O “livro da vida” dialoga com as reflexões de fazer uma pesquisa qualitativa bem delineada, pois como diz Monteiro (1998, p.6): “o pesquisador tem que organizar os dados coletados e as sensações obtidas criteriosamente para construir bem sua teoria”; e complementa: “cada pesquisador deve encontrar a forma de documentação que melhor

satisfaça às necessidades de sua pesquisa”. Dessa forma, acreditamos que as escritas em diário vão além de um registro de campo, elas entrelaçam nossos desejos, objetivos e construções, tornando o “livro da vida” uma possibilidade importante nesse tipo de abordagem.

Outra lente que ampliou a visão e nos ajudou no percurso dessa pesquisa foi a nossa participação no grupo de pesquisa Polifonia². O estudo de teóricos, a troca de experiências e até mesmo a amizade entre os integrantes possibilitou a produção de um terreno fértil de discussão e aprendizado no qual todos se permitiram ser tocados e transformados pelos outros³.

Buscamos no grupo Polifonia esse sentido de orientação que se traduz no acompanhamento, apontando para a *densidade* e a *sensibilidade* como marcas do trabalho de investigação, densidade pelo necessário rigor epistemológico e sensibilidade pela natureza de toda relação significativamente humana. Um acompanhamento que se dá de forma coletiva, por meio da partilha dos caminhos trilhados por cada um em suas pesquisas, pela leitura e discussão dos textos que vão sendo construídos (GONÇALVES; SANTANA; BRAGANÇA, 2016, p. 5).

A perspectiva envolve uma metodologia que foi sendo desenhada aos poucos durante a pesquisa. Procurávamos recursos e fontes que dialogassem com os desafios que iam se mostrando ao caminhar dos estudos. Ao adentrar o campo (é claro), já vamos munido de bases teóricas e metodologias pré-estabelecidas, mas gostamos de – nas surpresas dos encontros – transformar nossos métodos para atingir melhor nossos objetivos. Compartilhamos o mesmo sentimento descrito por Bragança (2012):

Ao falar assim dos caminhos trilhados, encontramos-nos com um movimento que não estava previamente dado, mas foi sendo construído ao caminhar. E, assim, fomos buscando, ao longo da pesquisa, sensibilidade para com o processo que foi se desdobrando, com o desenvolvimento concreto da pesquisa e do caminhar: eram várias possibilidades que foram sendo materializadas, efetivamente, ao longo da pesquisa (BRAGANÇA, 2012, p. 140).

Afirmamos que o caminho percorrido por uma pesquisa possui vida própria, com as vivências e o cotidiano vamos adaptando-nos e criando novos métodos. Isso não significa que traçar objetivos e experimentar um método consolidado não sejam processos importantes,

² Cabe ressaltar que a partir de 2014 o grupo *Polifonia* vem desenvolvendo o projeto de pesquisa “Narrativas (Auto)Biográficas na Formação Inicial de Professores/as – Diálogos entre Curso de Pedagogia e Curso Normal em São Gonçalo”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ) e coordenado pela Prof^a Inês Ferreira de Souza Bragança.

³ Alguns membros do grupo Polifonia que participam ativamente do grupo: Arthur Vianna Ferreira; Dayse Gonçalves Fontenelle, Déborah Elias; Fabiana de Oliveira Machado; Flávia Renata Silva Jorio Bianchini; Inês Ferreira de Souza Bragança, Juliana Godói de Miranda Perez; Liliane Sant’Anna de Souza Maria; Luciana Rodrigues de Araujo; Mônica dos Santos Melo; Rodrigo Luiz de Jesus Santana; Sílvia Helena Ferreira da Silva; Simone Barreto Magalhães; Simone Chaves Dias; Thais da Costa Motta e Welington Quintanilha Gomes.

significa que não podemos comprometer nossa pesquisa ignorando as novas possibilidades que nos são apresentadas ao longo do percurso.

Outro conceito-guia deste trabalho trata-se da pesquisa-formação, conceito desenvolvido por Marie-Christine Josso, em seu livro “*Experiências de vida e formação*” (2004). Já no prefácio da obra, António Nóvoa (2004) reforça a ideia de que “todo conhecimento é autoconhecimento” e apresenta as instâncias da autoformação, heteroformação e ecoformação.

Josso (2004) afirma:

A fim de que o trabalho biográfico realizado em nossas pesquisas não seja confundido e/ou reduzido a uma ação exclusivamente introspectiva, algumas observações sobre nosso cenário de pesquisa-formação permitirão precisar as modalidades de elaboração da história e do trabalho de análise dessas histórias narradas. O dispositivo-cenário parte da ideia de que a compreensão do processo de formação implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão sua história, a partir de uma série de etapas, alternando trabalho individual e trabalho em grupo. Assim, a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece. Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual (JOSSO, 2004. p. 70-71).

A pesquisa-formação é uma escolha metodológica que dialoga diretamente com as questões desse trabalho e serve para deslocar o pesquisador também para o centro dos estudos, nesse sentido queremos ultrapassar a visão da neutralidade do trabalho científico. Esse tipo de pesquisa incorpora o entendimento de investigação da qual cada passo é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113). O envolvimento com os alunos\as dentro do COMEC, as conversas de corredor e o mergulho e ação no cotidiano transformaram diretamente e indiretamente a escola e o pesquisador.

Essa postura do pesquisador que possui uma escuta mais sensível, próxima e dialógica não é exclusiva da pesquisa-formação, a pesquisa-ação, a pesquisa participativa, a pesquisa colaborativa, assim como a pesquisa participante, entre outros, percebem na interferência do pesquisador a produção de um conhecimento singular, rompendo com métodos mais rígidos e tradicionais.

Esta ruptura epistemológica abre espaço para o papel de um pesquisador que *acompanha* todo o processo de pesquisa. É nessa imagem do *acompanhamento* que Pineau

(2006) e Josso (2004) fazem muitas reflexões sobre o movimento de uma pesquisa que forma a todos os envolvidos, incluindo o pesquisador.

Josso (2004) destaca quatro figuras antropológicas que exemplificam bem o processo de pesquisa-formação: o “amante”, o “ancião”, o “balseiro” e o “animador”, elas podem ser interpretadas como um processo de travessia de toda uma investigação. Porém, mesmo usando figuras distintas, acreditamos que perpassamos por esses personagens diversas vezes dentro das vivências da pesquisa na escola. Às vezes somos “amantes”, aqueles que gostam de ouvir as pessoas e que amam as histórias de vida, por vezes somos “anciões”, pois temos experiências acumuladas, servindo para mediar situações, outras vezes somos “balseiros”, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na travessia de determinado percurso, por último, às vezes também somos “animadores”, pois queremos que nossos parceiros de pesquisa sintam-se felizes e estimulados a nos acompanhar nessa trajetória.

Todas essas dimensões antropológicas apontadas pela autora vivem dentro de nós e se revelam do nosso imaginário, apontando assim para um caminho que foi desejado durante os dois anos dessa pesquisa. Desse modo, não por acaso, queríamos ir além da biografia e da história dos sujeitos e dos lugares estudados. O desejo era acompanhar a formação e o crescimento de todos os envolvidos.

2 O CONTEXTO – UM ESTUDO SOBRE A CIDADE, A ESCOLA E O CONCEITO DESTACADOS EDUCADORES

Destacar, no presente capítulo, três momentos importantes que levaram à escolha da pesquisa sobre a educadora Estephânia de Carvalho e, posteriormente, sobre a pesquisa-formação, ambas desenvolvidas junto aos alunos e alunas do COMEC.

No primeiro momento foi realizado um mapeamento da cidade de São Gonçalo, em busca de lugares que estivessem relacionados a algum educador, nascidos na cidade ou não. O nome Estephania de Carvalho apareceu como nomeação da principal praça da cidade, conhecida popularmente como Praça Zé Garoto, e do colégio municipal no bairro do Laranjal. Essas duas presenças em lugares considerados por nós *lugares de memória* serviram de potência para dar visibilidade à educadora e assim aumentar o interesse por sua história.

Em um segundo momento realizou-se uma pesquisa exploratória no arquivo do Jornal “*O São Gonçalo*”, na busca por artigos em que o foco fosse a educação municipal. Mesmo contando com um acervo bastante extenso e pouco organizado, conseguimos pistas de que o jornal, nas décadas de 1940 a 1970, exaltava com notas e notícias, os educadores da cidade e o desenvolvimento de uma educação gonçalense. Parabenizava professores, divulgava formaturas de certas escolas, informava a participação de docentes em congressos e encontros nacionais de educação, entre outros. Ao mesmo tempo, observamos que a figura feminina se destacava muito na docência e estava sempre atrelada a notícias de educação.

O jornal em questão foi fundado em 22 de janeiro de 1931, no bairro de Neves, com o compromisso de ser o “porta-voz” local das notícias. Segundo o diretor proprietário, o jornal trabalha por amor à cidade, publicando apenas o que pode comprovar, evitando publicar crimes e violência e ainda serve, em certas ocasiões, como papel de órgão oficial da Prefeitura (NUNES, 2010).

De acordo com Nunes (2010), “estudar o jornal como fonte implica buscar sua materialidade e cotidianidade”; e complementa que “permite enxergar o jornal como produto histórico-cultural, como agente social”, destacando que o periódico serve como veículo de comunicação social (NUNES, 2010, p. 53).

Nosso objetivo não foi o de fazer um estudo de como a educação gonçalense aparece em jornais, muito menos o de usar os jornais como fonte absolutas e irrevogáveis. Contudo, ressaltamos a importância do jornal como fonte documental para pesquisas, especialmente no campo da história da educação. No nosso caso específico, o que foi encontrado serviu de

inspiração. A ida ao “*O São Gonçalo*”, movimento que nos levou a entrar em contato com pilhas de jornais, ainda em papel (o jornal não possui acervo digital), serviu como tentativa para encontrar diversos fragmentos da história da cidade. Foi graças a essa visita que se delimitou o foco da pesquisa na atuação da mulher na educação e – de forma mais objetiva – na contribuição de Estephania de Carvalho na educação Gonçalense.

O terceiro momento vivido na delimitação da pesquisa foi o de pesquisar mais fontes no Instituto Gonçalense de Memória, Pesquisa e Promoções Culturais (MEMOR)⁴, nesse caso, com o propósito de realizar uma revisão de literatura.

Algumas obras encontradas no MEMOR se destacaram e vão aparecer com bastante intensidade nessa pesquisa. Sobre a Estephania de Carvalho temos: Estephania de Carvalho, vida e obra (1991); Da escola Júlio Lima ao Colégio Municipal Estephania de Carvalho (1986); e Gonçalenses Adotivos (1996). As obras foram escritas por Salvador Mata e Silva e todas elas trazem registros relacionados à figura de Estephania de Carvalho (Figura 1).

Figura 1 - Fotografia dos livros encontrados do MEMOR



Fonte: O autor, 2017.

Já os livros que contam sobre a história da cidade de modo geral são: “*O Município de São Gonçalo e Sua História*”, de Maria Nelma Carvalho Braga (1998) e “*Escola e Cidade*,

⁴ Trata-se de um espaço, dentro da biblioteca do Instituto Cultural Brasil – Estados Unidos (ICBEU) – um local destinado às publicações sobre a história da cidade de São Gonçalo. O ambiente é extremamente importante e organizado para pesquisadores que precisam de produções deste viés.

dos fragmentos da história à cidadania ambiental”, dos autores: Francisco Oliveira, Lúcio Serrano, Neide Anchieta e Rachel Antônio (s/d).

É importante lembrar que não buscamos uma releitura da biografia da Estephania ou até mesmo recontar a história de São Gonçalo sem problematizá-la. Esse acervo bibliográfico e os três momentos vividos na delimitação da pesquisa nos ajudaram a construir o desenvolvimento da pesquisa-formação no COMEC, a fim de que pudéssemos entrar no campo com informações e conhecimentos que seriam trabalhados ao longo dos encontros e oficinas.

Além desse material, desenvolvemos a revisão de literatura, buscando em sites e nos bancos de teses e dissertações da CAPES e SCIELO por trabalhos que colaborariam com o estudo. Como exemplos de textos encontrados temos a tese de doutorado *Os “pequenos” e a cidade: O papel da escola na construção do direito à cidade* (2003), da professora Maria Tereza Goudard Tavares, que nos ajuda a pensar o papel da escola e sua relação com a cidade. Encontramos também o texto *Na reconstrução da memória escolar: pistas para a formação docente* (2006), e a tese *O ambiente alfabetizador em questão: a luta pela qualidade do ensino nas escolas das classes populares* (2003), ambos de autoria da professora Mairce da Silva, considerando a formação de núcleos de memória dentro das escolas e na produção de “oficinas de memórias”.

Além disso, a Faculdade de Formação de Professores da UERJ apresenta grupos de pesquisa que trabalham com a história da cidade. O *Vozes da Educação*, já mencionado ao longo da dissertação, é um exemplo disso, assim como o grupo *História de São Gonçalo: Memória e Identidade*, do departamento de história da faculdade, que conta com um site que apresenta o trabalho e a produção do grupo⁵ e contribui para a construção de uma interpretação do passado de São Gonçalo.

Sites independentes, como *Tafulhar*⁶ apresentam artigos que resgatam a história da cidade e destacam figuras gonçalenses.

Entretanto, tudo relacionado à história e à memória de São Gonçalo está ancorado nas referências de poucos autores, como exemplo, temos o próprio site da Prefeitura, que utiliza como referência os mesmos autores encontrados no acervo do MEMOR. Usar essas poucas referências pode ser perigoso, quando queremos contextualizar a história de um lugar. Esses autores, como por exemplo Silva (1986), fizeram um trabalho específico de pesquisa e nos

⁵ Disponível em: <<http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/index.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

⁶ Disponível em: <<http://www.tafulhar.com.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ajudam na formação da história gonçalense, porém, muitos deles apenas reproduziram os fatos que apareceram em documentos oficiais, além disso, em seus textos não há clareza das escolhas por determinadas fontes de pesquisa em detrimento de outras.

Assim, podemos dizer que o trabalho de um historiador também é repleto de subjetividade, mesmo estando fundamentado em documentos ou fontes ditas como oficiais; e ainda que na maioria das vezes elas sejam aceitas pelo método científico, o historiador não tem o poder de relatar um fato exatamente como se passou, além disso, ele escolhe de acordo com a sua ótica os eventos e fatos que merecem ser historiados.

A relação do homem com seu meio é a relação do historiador com o seu tema. O historiador não é um escravo humilde nem um senhor tirânico de seus fatos. A relação entre o historiador e seus fatos é de igualdade e de reciprocidade. [...] o que ele recolhe são vestígios de uma época. Vestígios estes que são produto da mente dos que os elaboram, pensando que as coisas haviam acontecido tal como relataram (NUNES, 2010, p. 61).

Não pretendemos contar mais do mesmo, buscamos, por meio das narrativas dos estudantes do COMEC, contar a forma como é vista a história de São Gonçalo e de Estephania, desse modo, sendo ressignificadas e vivenciadas. Assim como Nunes, não queremos “reproduzir os fatos do passado, mas produzi-los segundo uma versão ancorada no presente” (NUNES, 2010, p. 60).

2.1 Lampejos de memórias e história

São Gonçalo tem sua colonização datada no século XVI, quando a coroa portuguesa, querendo defender seus domínios, dividiu a região em sesmarias. Já no século XVII, São Gonçalo foi palco de um grande conflito, a Revolta da Cachaça, liderada por Jerônimo Barbalho Bezerra. A Revolta reivindicava o fim dos tributos abusivos cobrados pelo governador Correia de Sá e Benavides. Além disso, foram os gonçalenses que em 1660, aproveitando-se de uma viagem do governador, instituíram um governo revolucionário por cinco meses, após invadirem a Câmara do Rio de Janeiro. Por fim, a revolta foi contida, mas a Coroa reconheceu as reivindicações (GONÇALVES; REZNIK, 1999).

Essa passagem nos mostra que antes mesmo de ter a sua emancipação, São Gonçalo já interferia na política e na sociedade do Estado do Rio de Janeiro. Também nos mostra que a história local da cidade está intercalada com uma história dita como maior, nesse caso, a

história da cidade do Rio de Janeiro. Lembramo-nos de que, no século XX, o Rio de Janeiro se torna capital do país e Niterói a capital do estado, ambas identificadas como cidades vizinhas de São Gonçalo.

É importante dar visibilidade a essas histórias, uma vez que elas nos ajudam a criar uma identidade local, gonçalense. A Fazenda Colubandê, por exemplo, foi palco de importantes acontecimentos históricos na cidade, sendo considerada a fazenda mais importante da época, hoje ela está abandonada pela prefeitura, mesmo tendo sido declarada um patrimônio histórico local desde 1939 (GONÇALVES; REZNIK, 1999).

Emergir essas histórias nos faz enxergar outras realidades e contextos. Se a Fazenda do Colubandê é tão importante para a história da cidade, por que está abandonada, sendo danificada e desgastada pelo tempo? Isso acontece pelo mesmo motivo de não aprendermos história local na cidade, pelo governo querer descaracterizar a identidade local, ao mesmo tempo em que transfere atenção para outras questões menos importantes, como uma decoração de natal na cidade, ou o investimento em praças que ficam trancadas por grades, considerando a existência de políticas de governo que pensam no imediatismo e em propaganda para a reeleição. Desse modo, a educação e a história social da cidade ficam para trás.

A ausência de reflexões sobre a educação que enfatize as regiões periféricas tem contribuído para que, de modo equivocado, se olhe para a educação brasileira sob o perfil da homogeneidade, questão que distorce ideologicamente a compreensão desse campo diversificado, tão atravessado pelas múltiplas temporalidades diferenciadas na realidade brasileira (NUNES, 2010, p. 61).

Gonçalves e Reznik (1999) ressaltam também que nas décadas de 1940 e 1950 a cidade se estrutura em um grande parque industrial, sendo conhecida como Manchester Fluminense, uma referência à cidade de Manchester, na Inglaterra, caracterizada pelo seu grande desenvolvimento industrial. Nesta mesma época a população gonçalense – majoritariamente operária e militar – reivindicou o desenvolvimento de escolas e cursos na cidade, pois para estudar era necessário se deslocar para municípios vizinhos. Cabe ressaltar que esse desenvolvimento ocorreu devido à expansão férrea e aos portos que existiam na cidade e permitiram o escoamento da produção.

Podemos afirmar que na época contemporânea à educadora Estephania de Carvalho, por volta de 1900, tivemos um grande desenvolvimento político, educacional e cultural da cidade, panorama que décadas depois foi perdendo força e transformando a cidade em um

ambiente que serviria apenas para morar. Trabalho, estudo e lazer seriam atividades a serem feitas nas cidades vizinhas.

O que aconteceu para esses investimentos começarem a declinar, dando lugar a uma cidade caracterizada como dormitório? São muitos os fatores, podemos apontar para a ausência de interesse político em um projeto inclusivo de cidade, a pouca dinâmica de acesso à cultura, ao lazer e à formação educacional dos habitantes da cidade.

Estephania de Carvalho fundou o Colégio São Gonçalo em novembro de 1941, incluindo o Curso Secundário em sua grade, o primeiro da cidade. Por se tratar de um colégio particular, a mesma oferecia bolsas para alunos da classe popular. À época a cidade já apresentava um grande número de escolas públicas de ensino primário, algo em torno de 40 unidades. De acordo com Nunes (2010, p. 76), “a escola pública gonçalense cresceu quantitativamente a partir da década de 1870 do século XIX, sendo o seu maior pico nos anos finais do século”. Curiosamente este crescimento está atrelado à municipalização de São Gonçalo, quando se desmembrou de Niterói, em 1929.

Veja o quadro sinótico⁷ que demarca o desenvolvimento e as categorias que a cidade viveu ao longo de sua história (Tabela 1).

Tabela 1 - Quadro sinótico de São Gonçalo

Data	Acontecimento
06 de abril de 1579	Sesmaria – fundada pelo colonizador Gonçalo Gonçalves
22 de janeiro de 1645	Freguesia (criação)
10 de fevereiro de 1647	Freguesia (confirmação)
1819	Suspensão da condição de freguesia tornando-se distrito de Niterói
22 de setembro de 1890	Emancipação política - elevação à vila
12 de outubro de 1890	Elevação a município
08 de maio de 1892	Suspensão do município – reintegração a Niterói
17 de setembro de 1892	Restauração do município
20 de novembro de 1922	Elevação à cidade
1923	Suspensão da condição de cidade retomando a condição de vila
27 de novembro de 1929	Restauração da condição de cidade

Fonte: O autor, 2017.

⁷ Quadro inspirado na produção de Guião (1968).

Ainda sobre a educação em São Gonçalo, o jornal *A Voz da AGE*, é exemplo de como a Associação Estudantil Gonçalense era bem organizada. Durante as décadas de 1940 a 1970 reivindicavam questões como melhoria na educação, mensalidades escolares mais acessíveis e preço de transportes.

Essa desaceleração aparente de desenvolvimento na cidade não significa que produção de lazer, cultura e conhecimentos não estavam acontecendo. Este trabalho dissertativo parte do princípio que é possível dar visibilidade à cidade, à escola, à formação, aos habitantes, à cultura local. Além disso, muitos outros trabalhos foram (e estão sendo) desenvolvidos nas ONGs, escolas e, em especial, na UERJ-FFP, conforme citado anteriormente.⁸

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), São Gonçalo hoje, correspondente a 5% da área da Região Metropolitana do Rio de Janeiro; tem uma área total de 247,709 km² com uma população de 999.728 habitantes, com estimativa de 1.049.826 habitantes para o ano de 2017⁹ (Figura 2).

Figura 2 - São Gonçalo visto no mapa do estado do Rio de Janeiro



Fonte: Site da Prefeitura de São Gonçalo¹⁰

⁸ Para entender e ter um aprofundamento maior sobre o desenvolvimento da educação pública na cidade de São Gonçalo aconselha-se a leitura do capítulo “Valorizando o local: A educação gonçalense no século XIX”, escrito por Clarice Nunes, na obra “Docência e pesquisa em Educação na visão de Haydée Figueirêdo”, do ano de 2010. Nesta obra conseguimos ter uma ampla visão historiográfica da cidade de São Gonçalo de forma crítica e pertinente.

⁹ Informação do ano de 2010 de acordo com o site do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹⁰ Mapas disponível na página virtual: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Encontra-se no chamado leste Guanabario, pois se localiza no lado oriental da Baía de Guanabara. Suas fronteiras limitam-se ao sul, com Maricá e Niterói; ao norte, com Itaboraí e a Baía de Guanabara; ao leste, com Itaboraí e Maricá e ao Oeste com a Baía de Guanabara e Niterói (Figura 3).

Figura 3 - São Gonçalo e suas divisas



Fonte: Site da Prefeitura de São Gonçalo¹¹.

Ainda no site do IBGE também é possível encontrar dados gerais sobre a educação na cidade. Em 2015, a nota média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ficou em 4.3 para os alunos dos anos iniciais da rede pública, enquanto a nota 3.2 foi a média dos alunos dos anos finais. Esses dados significam que dentro do estado do Rio de Janeiro, que possui 92 municípios, os anos iniciais colocavam a cidade em antepenúltimo lugar (posição 90º) e nos anos finais a cidade ficava em último lugar (posição 92º). Também encontramos a taxa de escolarização, considerando o número de pessoas de 6 a 14 anos de idade que estudam, nesse caso, extremamente baixa, o que posiciona São Gonçalo em 3987 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

¹¹ Mapas disponível na página virtual: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Fazer uma análise de dados apresentados pelo IBGE não torna nosso estudo quantitativo, até porque nosso objetivo não é aprofundar essa dimensão, mas esses dados nos fornecem pistas importantes para pensar o parâmetro geral em que se encontra a cidade.

De fato, é preocupante ter números tão baixos no quesito educação, mesmo considerando os questionamentos que precisam ser feitos, especialmente quanto ao IDEB, consideramos, entretanto, que a leitura desses aspectos nos ajuda no levantamento de indícios, sinais e questionamos: será que se investíssemos mais na problematização da história local, colocando o aluno, a escola e suas vivências no centro do aprendizado, conseguiríamos melhorar esses resultados? Podemos adiantar que, na perspectiva dessa pesquisa, a resposta é sim! Podemos melhorar a educação, valorizando os alunos e trazendo à luz questões do seu cotidiano. Além disso, a formação que foi desenvolvida durante a pesquisa não compreendia conteúdos escolares, mas representou uma formação cidadã, na conscientização dos mesmos como sujeitos que atuam e modificam a realidade.

Abrimos aqui um espaço para problematizar de como as falas dos participantes dessa pesquisa irão aparecer. Decidimos utilizar os nomes verdadeiros dos alunos, apresentando a turma que o mesmo está matriculado, pois acreditamos na pertinência das histórias de vida desses sujeitos, sendo assim, tanto a escola, quanto os responsáveis desses alunos, autorizaram o uso dos seus nomes.

Podemos adiantar um relato de uma aluna que disse ter melhorado nas aulas de artes e história, graças às oficinas que participou durante a pesquisa:

Ah... descobri muita coisa nova participando das oficinas, o que me surpreendeu foi que percebi que desenhar é muito legal, minhas notas em artes melhoraram, assim como em história que passou a chamar mais minha atenção, porque ficava tentando ligar o que a professora falava com o que foi visto na oficina (Thaís Silva, turma 901).

A escrita da dissertação é repleta de idas e vindas, muitas vezes temos que abandonar uma ideia, ou guardá-la para depois. O processo de produzir vivências, escrever, ler e depois reviver, reescrever e reler são ações que configuram um ciclo constante. A própria qualificação, feita no meio do processo da dissertação, foi fundamental para ajustar o trabalho e identificar possíveis aprofundamentos do mesmo.

2.2 Reflexões sobre o conceito “destacados educadores”

Compartilhamos com Nóvoa (1995) a ideia de que, ao estudarmos as histórias de vida docente, não seria possível separar o eu pessoal do eu profissional e que somente ao integrar essas duas faces conseguiríamos entender melhor a profissão docente e as práticas de ensino, assim como, entender a construção identitária do professor/a. Desse modo, definir os sujeitos participantes do estudo na dissertação de mestrado foi uma tarefa complexa. Buscamos, então, em outros autores, meios de fortalecer as nossas escolhas e legitimar mais ainda o nosso trabalho.

Ao longo da produção do texto, queríamos um termo que descrevesse bem a escolha da Estephania de Carvalho como foco dos nossos estudos. Antes havíamos usado palavras como “exaltados, protagonistas e sujeitos-memória”. Porém, de certa forma, nenhum deles descrevia bem o objetivo de ver o/a professor/a como alguém de “carne e osso”, como alguém que vive um processo de intensa (trans)formação ao longo de sua trajetória de vida, voltando mais uma vez, ao âmbito indissociável discutido por Nóvoa (1995). Era necessário buscar um conceito que fosse contrário à ideia de um professor pronto e infalível, mas que, ao mesmo tempo, seja transformador de realidades, atingindo outras histórias de vida.

Assim, após buscar novas referências bibliográficas definimos o termo “destacados educadores”, desenvolvido pela professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Esse termo abriga com propriedade a nossa proposta.

No livro “Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida”, a autora explica em nota de rodapé, o que quer dizer o termo “destacados educadores”:

O termo “destacado”, como já explicado, não significa heroísmo ou fama. Nossos destacados personagens foram indicados por pessoas que com eles conviveram – colegas, ex-alunos, alunos, chefes, parentes, amigos – juntamente porque marcaram a vida dessas pessoas indelevelmente, de modo o mais positivo (e, por isso, foram intencionalmente escolhidos como nossos personagens de pesquisa). Não quer dizer, no entanto, que sejam infalíveis, ou que sejam famosos. Muitos, a quase maioria, são conhecidos somente no restrito meio em que atuaram/atuam (ABRAHÃO, 2008, p. 33).

Como percebemos no trecho, não é preciso ser conhecido ou “famoso” para receber o título de “destacado”. Isso é importante, pois nem sempre aqueles que contribuíram, de fato, para alguma área, são reconhecidos pelos seus feitos. Observamos que muitos têm seus nomes apagados pela poeira do tempo. Humanizar os “destacados educadores” traz uma nova perspectiva sobre a história desses sujeitos. No nosso caso, a Estephania é conhecida por dar

nome a uma escola e uma praça na cidade, o que ajuda seu nome ter maior referência no cenário gonçalense, o que não é uma regra para ser um destacado educador.

Silva (1991) exalta com uma flagrante admiração Estephania de Carvalho; em seus textos podemos compará-la a uma “heroína”. Essa é uma escolha político-epistemológica, um modo de contar a história. Sendo assim, no nosso caso preferimos ver a professora como uma educadora importante, mas de forma nenhuma infalível, e procurar através das pistas que nós tínhamos uma leitura mais humana sobre a vida da educadora.

Ao ler trechos do livro para os alunos, durante as oficinas, eram exatamente as questões mais humanas que chamavam a atenção deles. Perguntas como: “*ela era casada? Teve filhos? Era rica?*” foram muito frequentes. Por exemplo, ao ler o trecho “Após o falecimento de sua única filha, aos dois anos de idade, voltou a se dedicar ao ensino, fundando em sua própria residência um curso primário [...]” (SILVA, 1991, p.15), a reação de todos foi de muita tristeza, pensar em perder um filho é algo muito doloroso até mesmo para crianças do ensino fundamental II. Esse sentimento de perda caracterizava uma Estephania de Carvalho humana, alguém que viveu problemas e sofrimento como qualquer um.

Cabe ressaltar que o termo “destacados educadores” não é o foco da problematização dos estudos de Maria Helena Menna Barreto Abrahão e sim as histórias de vida desses educadores, mas, ao longo de sua produção, a autora vai fornecendo indicativos do que para ela significa o termo. Na primeira obra dessa natureza, “*História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*” (ABRAHÃO, 2004), destaca a importância de estudar esses educadores:

A História de Vida de destacados educadores rio-grandenses com a inclusiva história profissional de cada um é, sem dúvida, um manancial rico de ser explorado, dando-lhe visibilidade, constituindo-se certamente, em material de consulta para estudantes de todos os níveis de ensino, mas, muito especialmente, para alunos de cursos de formação de professores em nível de graduação, mestrados e doutorandos em educação, educadores, em geral e, de forma especialíssima, para pesquisadores que investigam integrando as Linhas de Pesquisa em Ensino e Educação de Professores – entendida não só no que respeita à formação inicial, mas, muito especialmente, no que se refere à formação continuada do professor – e de História da Educação (ABRAHÃO, 2004, p.13).

Durante a primeira parte dessa obra, a autora faz um esforço para contextualizar sua pesquisa, metodologia e questões de estudo. Vendo as histórias de vida como uma construção na qual o pesquisador participa na elaboração de uma memória, ela complementa: “as Histórias de Vida de destacados educadores rio-grandenses como um potencial para a

construção de propostas significativas para a formação de professores e para a profissionalização docente” (ABRAHÃO, 2004, p. 19).

Percebemos, assim, que por meio dessas histórias de vida é possível escrever outra história, nesse caso, da educação sul-rio-grandense, pois os “destacados educadores” vivenciaram, no conjunto, diferenciadas e importantes fases da conjuntura sócio-político-econômica-cultural brasileira. É possível observar, dessa forma, a contribuição e os atravessamentos que ocorreram na vida desses educadores e na sociedade.

Trata-se de verificar as características da formação desses educadores; influências que tiveram/têm, tanto durante sua vida acadêmica, quanto em sua vida profissional; qual seu entendimento a respeito de sociedade, de homem, de educação; que relações e como as estabeleciam/estabelecem com esse entendimento e sua prática profissional; que veios teóricos informavam seu saber e seu fazer; qual a práxis desses educadores; como se educaram/educam em seu cotidiano de trabalho; porque são reconhecidos como destacados educadores em nosso estado. Trata-se, igualmente de, à luz das Histórias de Vida, clarificar, para melhor compreender, a própria História da Educação no estado em determinado período (ABRAHÃO, 2004, p. 13-14).

Portanto, os “destacados educadores” são “os educadores cujas Histórias de Vida construídas foram selecionadas por terem se sobressaído como pessoas que influenciaram comunidades e gerações, escrevendo a História da Educação rio-grandense” (ABRAHÃO, 2004 p.22). Em sua segunda obra dessa natureza, *“Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)”*, a autora mostra mais uma vez o esforço de ressignificar histórias de vidas e problematizar questões utilizando a abordagem (auto)biográfica. Podemos compreender melhor essa ideia com uma reflexão apresentada pela autora, em que ela relata o significado do termo “destacados educadores”:

Quando nos referimos a destacados educadores, fazemo-lo conscientes de que esses profissionais, embora tenham se destacado positivamente – razão pela qual foram indicados para participar da pesquisa – não foram pessoas infalíveis. Não deixamos de ter presente que nossos destacados educadores foram/são, antes de tudo, seres humanos e, portanto, longe de se constituírem em super-homens e supermulheres. Não obstante as Histórias de Vida estejam realçando as positivities antes do que as debilidades desses educadores, o constructo das respectivas histórias não perde em consistência, em virtude de que, embora não sendo infalíveis, eles foram por nós escolhidos, intencionalmente, justamente porque apresentam características muito especiais que os colocaram na lembrança das pessoas com essa feição tão positiva, quase heroica (ABRAHÃO, 2004, p.14).

É preciso entender que, acima de tudo, esses educadores não são infalíveis, são seres humanos com trajetórias e histórias únicas, passando longe de serem “super-homens” ou “supermulheres”, como já mostrado anteriormente. Neste caso, como os “destacados

educadores” não precisam ser necessariamente famosos, a indicação deles e a escolha de aprofundamento em suas histórias de vida se dá por meio de consenso e indicação de pessoas que com eles conviveram “colegas, ex-alunos, alunos, chefes, parentes, amigos” (ABRAHÃO, 2008, p. 10). Na triagem de qual educador gonçalense estudar, além da Estephania aparecer de forma frequente, parceiros de estudo também me indicaram e me incentivaram no estudo de sua história de vida. Colegas do grupo de pesquisa e a orientadora se mostravam mais interessados ao saber mais sobre a vida da Estephânia de Carvalho e relacionavam a importância dela aos lugares de memórias que receberam seu nome, contribuindo, assim, para um foco maior dirigido à educadora.

Por fim chegamos à obra mais recente da autora (2011), em que a mesma desenvolve esse conceito. No livro “*Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história*” observamos que foi reforçada a visão de que, ao trabalhar com histórias de vida, vamos além da história oficial.

Essas quatro obras da autora nos deram embasamento suficiente para problematizar e entender melhor o termo “destacados educadores”. Trata-se de identificar pessoas extremamente significativas no trajeto educacional de outras pessoas, sujeitos que são pertinentes para a educação local. Essas obras enriquecem o acervo das histórias de vida, possibilitando e ampliando a discussão teórica da pesquisa (auto)biográfica.

Aproximamo-nos, desse modo, do termo “destacados educadores” e do trabalho realizado no Rio Grande do Sul, tomando como inspiração e dialogando com os conceitos, ao estudar a história de vida da destacada educadora Estephania de Carvalho.

2.3 A aproximação com a escola

Ao longo da escrita dessa dissertação apresentamos de forma sucinta algumas escolhas e meios para chegarmos ao objetivo de promover uma pesquisa-formação junto aos alunos e alunas do Colégio Municipal Estephania de Carvalho. Contudo, detalharemos agora o cotidiano e os processos vividos dentro da escola.

O primeiro contato com a escola ocorreu no ano de 2016, nessa ocasião registrei o seguinte depoimento no diário de itinerância:

No dia 29 de setembro de 2016, mesmo dia que o CMEC comemora 42 anos de existência, fiz minha primeira entrada em campo. Apesar de ter conhecido o espaço em uma ocasião anterior e ficado muito surpreso com a organização dos espaços, foi nesse dia de aniversário da escola que tive meu primeiro contato com as pessoas que ali vivem seu cotidiano.

Numa tarde ensolarada de primavera fui logo entrando na escola. O estacionamento e o pátio externo são de livre acesso a qualquer pessoa. Já para entrar nos espaços internos da escola foi necessário conversar com um senhor que vigiava a entrada. É interessante ressaltar como esse primeiro contato ocasiona estranhamento nas pessoas e você percebe várias interrogações: “o que ele quer fazer aqui? Será que ele é algum supervisor da prefeitura? É alguém confiável para entrar na escola?”. São perguntas que não são formuladas diretamente, mas percebemos através dos olhares e expressão corporal.

O senhor do portão me apresentou à orientadora pedagógica, Profa. Sônia, que estava se preparando para ir embora depois de um dia de trabalho e me informou que a diretora, Profa. Liana, não se encontrava, mas fez questão de me apresentar a um grupo de três professoras, que estavam finalizando seus diários de classe. Apresentei um pouco mais da minha proposta e logo questionei se a escola sabia do aniversário de 42 anos e se tinham feito algo de especial. As professoras se entreolharam e logo ficou no ar um “como esquecemos o aniversário da escola?” e comentaram que certamente a diretora estaria preparando algo para comemorar no fim de semana, num sábado letivo. Lembrei-me imediatamente de Nora (1993), que diz que os lugares de memória não são espontâneos, precisando de comemorações e de que se mantenham aniversários, pois eles reafirmam os simbolismos e referências. Será que a história daquele lugar vem se perdendo com o tempo?

A orientadora se retirou para ir embora e uma professora, em especial, parou tudo que estava fazendo para saber mais sobre o meu projeto e me apresentar rapidamente os espaços físicos da escola.

Ao longo do percurso, fui levado à biblioteca e logo conversei com a responsável pelo lugar. A bibliotecária Rosimere também se mostrou interessada e logo fui avisando em tom de brincadeira “vou precisar muito da sua ajuda”; todos riram e complementei perguntando se a escola tinha algum acervo sobre sua própria história. Rosimere afirmou que “em algum lugar tem um livrinho sobre isso”. Falei então que em outra ocasião gostaria de ver esse material e conversar mais com ela.

Fiquei com a sensação que muitos que conheci achavam que me veriam uma única vez, tendo aquela ideia de que um pesquisador vai ao campo apenas para coletar dados e não para viver o cotidiano e fazer um mergulho profundo nessa realidade. Muitos comentavam “não desista, caso tenha que voltar mais vezes”, “o mestrado deve ser importante, não deixe de aparecer de novo”. Ao mesmo tempo, durante esses questionamentos, ficava o convite de voltar à escola e continuar pesquisando.

Passei por muitos corredores, sala de música, cujo maestro é muito reconhecido em São Gonçalo, sala de leitura, que está passando por reformas, sala de troféus, o que me chamou muito a atenção e que provavelmente terá uma parte especial e fundamental nas minhas pesquisas futuras, sala dos professores, na qual fui recebido com olhares de curiosidade, refeitório, no qual fui apresentado a uma das cozinheiras que me recebeu com muita simpatia, sala da diretora, sala de informática, quadras, o auditório e a outros lugares.

Durante o percurso, perguntei à professora que estava me apresentando à escola, qual disciplina ela lecionava e qual era o seu nome. “Sou professora de História, há 21 anos nessa escola, meu nome é Vanderli”. E, assim, acredito ter feito minha primeira parceira em campo nessa trajetória da dissertação.

Em meio aos olhares curiosos de alunos e professores, de alguns sorrisos amarelos (outros não) fui sentindo a potência daquele lugar. A vida que a escola transmitia, em plena semana de provas, era quase que tocável. Percebi que, em meio aqueles ambientes, existiam muitas histórias e vozes que queriam ser ouvidas – e que meu trabalho e mergulho naquele cotidiano estava apenas começando.

(SANTANA, 2016).

Após essa primeira visita ficou mais visível identificar as potencialidades que a escola tinha para oferecer para atuar de forma sistêmica e consciente nela. Assim, foi decidido que no começo do ano letivo de 2017 eu faria a inserção na escola com uma proposta já bem definida e organizada.

De acordo com o censo escolar de 2016 a escola apresenta a nota 3.7 de índice de IDEB, contudo, ela teria que ter atingido 4.6 de nota na projeção prevista para o ano. Com 167 funcionários, a escola tem educação infantil (Pré-escola) com 26 alunos matriculados; ensino fundamental, cujos anos iniciais (1º ao 5º. ano) apresentam 450 estudantes e anos finais (6º ao 9º ano) 470 alunos matriculados, contando também com a Educação de Jovens e Adultos, na categoria de Supletivo e Educação Profissional Integrada, com 377 estudantes. Contabilizando, ao todo, 1323 alunos, sendo distribuídos por três turnos de funcionamento da escola: manhã, tarde e noite.

Sobre a infraestrutura da escola, nem todas as dependências possuem a acessibilidade necessária aos portadores de deficiência física, mesmo assim a escola conta com banheiros adaptados. Possui 29 salas de aulas, mas apenas 26 são utilizadas. A biblioteca é bem estruturada e possui um grande acervo de livros com bastante variedade. A escola possui um laboratório de informática, com 20 computadores, e um laboratório de ciências, mas o acesso dos alunos em ambos os lugares é bastante restrito. A quadra de esportes é coberta e bastante utilizada pelos alunos, seja para “formar” antes de entrar nas salas, seja para diversão na hora do recreio, seja para praticar esportes nas aulas de educação física. O abastecimento de água, tratamento de esgoto, fornecimento de energia e coleta de lixo, instâncias que estão relacionadas aos serviços públicos municipais, ocorrem de maneira eficiente. A cozinha e o refeitório são lugares de destaque, de acordo com a direção mais da metade dos alunos se alimentam na escola, sendo oferecido almoço e janta.

A intenção ao descrever esses dados é também contextualizar a escola. Entender o seu funcionamento – estrutura e informações gerais – é algo que ajuda a criar todo um pano de fundo do que foi vivido e explorado durante a pesquisa-formação no colégio.

A pesquisa na escola se desenvolveu do mês de março de 2017 até setembro de 2017 e foi dividida em duas partes: a primeira foi realizada com encontros dentro de uma turma de 7º ano, a turma 704, usando dois tempos de aula fornecidos pela professora de história, e contando com a participação de 16 alunos(as) em média; já a segunda parte foi aberta a qualquer aluno(a), do segundo ciclo do ensino fundamental, que chamaremos de grupo misto, com em média 12 alunos(as).

A escolha do sétimo ano se deu por sugestão da direção da escola, e da professora de história que cedeu dois tempos de aula para realização das oficinas. Esse grupo foi importante para percebermos que somente trabalhar com a turma 704, não seria suficiente para atingir os objetivos dessa pesquisa. A turma se mostrava interessada, mas ao mesmo tempo, por ser uma atividade obrigatória, já que estávamos em sala de aula usando o tempo de aula, alguns alunos não tinham interesse no que estava sendo desenvolvido. Assim, foi constituído o grupo misto, que não usaria a sala de aula, nem tempo de nenhum professor e incluiria alunos(as) do Segundo Segmento do Ensino Fundamental interessados.

Ao todo foram realizados oito encontros com a turma 704 e oito encontros com o grupo misto, totalizando a produção de 6 oficinas em cada grupo. Por fim, foram feitos mais quatro encontros após o término das oficinas, a fim de produzir uma apresentação que aconteceu no dia 29 de setembro, dia do aniversário da escola.

Na preparação, para começar a inserção efetiva na escola, planejamos de modo que as oficinas pudessem apresentar conceitos e saberes relacionados aos seguintes objetivos: contextualização da pesquisa; valorização dos alunos e da escola; estudo e produção da história da escola; estudo e produção da biografia da Estephania de Carvalho; entrelaçamento das histórias de vida dos alunos para uma produção significativa e contextualizada. Cada um dos objetivos foi definido como de extrema importância para que, de forma gradual, os alunos fossem inseridos nas oficinas, produzissem e se formassem. No capítulo a seguir, iremos detalhar cada uma das oficinas desenvolvidas, ressaltando as experiências vividas em cada uma delas, considerando seus objetivos e os depoimentos de alunos sobre a mesma.

3 OFICINAS DE MEMÓRIA: CAMINHOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO

As oficinas propostas durante os encontros com os alunos e alunas do COMEC se mostraram como possibilidades potentes de escuta de suas experiências e histórias de vida. Cada oficina teve sempre um objetivo inicial a ser atingido, esse, entretanto, muitas vezes foi reconstruído, extrapolado. As aprendizagens foram construídas a cada etapa das atividades, o que foi também percebido pelos os alunos/as envolvidos/as, em um percurso coletivo de produção e reflexão que se fez no trabalho.

Interessante ressaltar a importância da troca de experiências dentro das oficinas, nesse sentido, a opção por trabalhar com as histórias de vida implica na percepção de que “ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 116). Com isso, o processo vivido é transformador para todos os envolvidos.

O presente capítulo apresenta as narrativas do que foi vivido nos encontros. No seguinte faremos um estudo aprofundado dessas experiências por meio da tematização e da compreensão cênica. Assim, esse capítulo é uma parte preliminar e preparatória para o que está por vir, um mergulho nas dinâmicas de cada oficina como inspiração para outros trabalhos, apresentando, ao mesmo tempo, a inserção no ambiente escolar e um estudo do que foi vivido em partilha com os estudantes.

Dentro da escola, ao sugerir as oficinas, os participantes sempre se mostraram motivados a darem o seu melhor, claro, uns mais do que os outros, mas em todo momento existia uma vontade de contribuir. Também foi realizado todo um trabalho de conscientização, revelando que a pesquisa dependia muito da participação de todos.

Assim, tal como foi apresentado no capítulo anterior, foram realizadas 6 oficinas durante 8 encontros; primeiro com a turma 704, depois com um grupo misto, alunos e alunas de diversos anos do ensino fundamental II, ressaltando-se o fato de que, de forma voluntária, contribuíram com a pesquisa. Nesse segundo grupo, os encontros foram realizados na troca de turno, entre manhã e tarde, com isso os alunos não tiveram suas aulas prejudicadas pelas oficinas.

A média de alunos durante os encontros com a turma 704 era de 16 alunos(as), mesmo a turma tendo ao todo 32 estudantes matriculados, muitos faltavam, e raramente tínhamos a turma completa. Já a turma mista, a presença era mais regular, contando com 12 alunos que raramente faltavam.

Ainda sobre o horário das oficinas no grupo misto, a princípio foi combinado que elas aconteceriam ao meio-dia, contudo, muitos alunos/as estavam deixando de almoçar para participar da pesquisa e, muitos deles, só tinham àquela refeição durante todo o dia. A fim de não privar os alunos de algo tão importa

nte quanto a sua alimentação, os encontros passaram a ser realizados de 11h30min da manhã até ao meio-dia e meia. A entrada do turno da tarde ocorreria às 13 horas.

A tabela a seguir apresenta o cronograma de trabalho realizado no COMEC durante o ano de 2017:

Tabela 2 - Encontros e oficinas

Encontros e Oficinas	Descrição
Primeiro Encontro Apresentação	Apresentar os principais objetivos da pesquisa para os grupos e destacar a importância da participação de todos.
Oficina I - Acróstico do Meu Nome	Conhecer melhor cada um dos alunos e alunas, valorizando suas histórias.
Oficina II – Nomes e Lugares	Contextualizar conceitos como patrimônio.
Oficina III – Minha Bandeira	Através do preenchimento de uma bandeira, valorizar os alunos/as como sujeitos e a escola como lugar importante para as pessoas.
Oficina IV – Os Lugares da Memória: Meu Bairro, Minha Escola	Contextualizar conceitos como <i>lugar de memória</i> . Pesquisar a origem do nome do bairro de cada aluno. Apresentar e ressignificar a história da escola.
Oficina V – Quem foi Estephania de Carvalho?	Aprender mais sobre a escola e o legado deixado pela educadora Estephania de Carvalho. Construir coletivamente uma nova versão de sua história.
Oficina VI – Bingo da Memória	Através de um bingo, sortear datas, nomes e palavras relacionadas às oficinas anteriores como modo de rememoração do que foi visto.
Escrevendo Impressões	Ouvir mais um pouco sobre a história de vida dos alunos e suas impressões gerais sobre cada oficina.
43 anos do COMEC	Ensaiai e produzir uma apresentação para apresentar para toda a escola comemorando o aniversário de 43 anos do COMEC.

Fonte: O autor, 2017.

A seguir, apresentaremos as oficinas realizadas e os objetivos de cada uma delas. Essas narrativas nada mais são do que fragmentos – o que Barbier (2002) nomeia como diário de itinerância. Podemos acrescentar que esse tipo de escrita passa por três fases: diário rascunho, diário elaborado, diário socializado ou comentado. Enquanto o diário rascunho é extremamente pessoal, o diário elaborado incorpora informações na reflexão do diário rascunho, já o diário socializado (ou comentado) representa um texto cabível de compartilhamento e é nesse último que se encontram as narrativas aqui apresentadas.

Além das narrativas das oficinas, foi acrescentada mais uma narrativa: “coletando impressões”. Ela conta o modo como ocorreu a festa de confraternização de finalização das

oficinas, na qual se deu uma conversa informal sobre as experiências vividas durante os encontros.

Todas as imagens de ambientes da escola e dos estudantes presentes nesse trabalho foram autorizadas pela diretoria da escola e pelos responsáveis de cada um dos alunos e alunas. O modelo de autorização pode ser visto no Apêndice I.

Cabe ressaltar que as oficinas tiveram como fundamentação o *Caderno do professor do Alfabetizador* (PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006), algumas foram retiradas e adaptadas desse Caderno, outras foram sugeridas pelos próprios alunos/as. Também iremos usar uma linguagem e uma formatação de texto própria, considerando que as mesmas consistem em narrativas construídas ao longo da pesquisa-formação no diário de itinerância.

O primeiro encontro...

Com relação à turma 704 tanto quanto com o grupo misto, o primeiro encontro tratou de situar o/a aluno/a nas propostas das oficinas e nos objetivos do trabalho de pesquisa. Nesse caso, o estranhamento inicial era interessante, pois gerava muitas perguntas sobre o que seria feito e para o que serviria aquilo tudo. Aos poucos os participantes foram se apropriando da dinâmica e da percepção de que todos eram fundamentais para que o trabalho ocorresse.

Como proposta de atividade foi realizada uma “teia de apresentação”. Com o auxílio de um barbante o primeiro aluno/a fala seu nome, idade, onde mora, o que acha da escola, como eram seus pais ou responsáveis e o que pretendia fazer no seu futuro profissional, depois era passada a linha para um amigo – e assim sucessivamente.

A maioria das respostas foi sutil e direta, mas para um primeiro encontro foi o suficiente para abrir espaço para conversa no grupo. Ao fim da atividade um grande emaranhado de fios cruzou a sala, formando uma grande teia, o que serviu para concluir o quanto estamos interligados na vida e no processo de fala e escuta (Figura 4).

Na atividade “Teia de Apresentação” eu conheci um pouco mais sobre os alunos que me ajudarão na pesquisa-formação realizada no COMEC. Assim como eles, contei sobre minha história de vida, ressaltando os desafios como aluno de classe popular que estudou a vida toda em escolas e universidade pública. De certa forma, essas informações mudaram bastante a percepção deles em relação a mim, pois começaram a entender que já estive no lugar deles (SANTANA, 2017).

Figura 4 - Atividade "Teia de Apresentação"



Fonte: O autor, 2017.

Nesse primeiro momento foi preciso muita paciência e até certa rigidez, para que eles entendessem as regras para o funcionamento das dinâmicas, mas sempre tratando todos com muito respeito, atenção e afeto. Foi importante refletir coletivamente com eles e elas, procurando lembrá-los de que existem momentos de ouvir e falar, respeitando cada um a fala do outro, isso foi essencial para o andamento do trabalho e continuaria sendo essencial nas oficinas futuras.

Foi sugerido que em casa cada um perguntasse aos seus pais (ou responsáveis) a origem ou inspiração por trás de seus nomes, pois essa dinâmica seria o foco da primeira oficina que seria realizada na semana seguinte.

Ao fim desse encontro ficou o sentimento de felicidade, uma vez que, finalmente, eu estava colocando em prática todo o trabalho planejado, reconstruído pelo coletivo que construímos. Os grupos se mostraram animados. Alguns tinham dúvidas em relação a minha volta à escola, ao que nos parece, muitos outros pesquisadores acabavam desistindo de suas pesquisas na escola, começavam, mas não voltavam mais, de acordo com alguns professores e os próprios alunos.

Oficina I: Acróstico do meu nome

A inspiração dessa oficina surgiu após encontrar o seguinte acróstico realizado por Lézia Lourenço Rocha, presente no livro: *Estephania de Carvalho: Vida e Obra* (SILVA, 1991).

Acróstico

Magister magistri – o mestre dos mestres,
Augusto e nobre – Cristo, o Redentor,
Reverte em bênçãos tudo o que nos destes!
Irmanadas neste viver de amor,
Argonautas, queremos luz e luz...

Eis traçada a firme trajetória...
Sol de vida e esperança sol-vitória.
Teus raios têm a luz que nos alenta,
E o auti-santo fulgir de nossa história!
Palpitante vibrar! É mocidade
Harmoniosamente triunfante,
Ante a grandeza dos cabelos brancos!
Na comunhão dos nossos pensamentos,
Invisíveis como as coisas sacrossantas,
A Fé – a Esperança e a Caridade,

Moveram mundos!... Pela avante
E a vanguarda de que somos flancos,
Legenda dos santos ensinamentos,
Lenitivo do impávido estudante,
Orvalho essência, arte e perfeição!...

De cada um de nós, um grande povo
Erguerá o teu templo no futuro.

Colhem-se louros ao findar a luta!
As homenagens prestam-se aos heróis,
Recebe, ó mestra, os parabéns sinceros
Vivas emoções tão claras como os sóis,
Aclaram nesta escola tantas mentes!
Luzes novas que se vão surgindo,
Hortências rara para um testemunho,
O dia é sete, mas o mês é junho!...

(ROCHA apud SILVA, 1991, p. 80).

Portanto, através dessa inspiração, a oficina foi planejada para atingir os seguintes objetivos: buscar e entender o significado do seu nome próprio; refletir sobre a importância do nome e a história por trás dele; valorizar o sujeito e criar aproximação com os grupos. Conforme combinamos anteriormente com os grupos, cada um deveria investigar a origem de seu nome, consultando o seu responsável, então, a primeira etapa da oficina foi a de compartilhar suas origens em uma roda de conversa.

Já na segunda etapa, cada aluno fez um acróstico com o seu próprio nome. Nessa atividade, cada letra de seu nome deu origem a uma característica própria da personalidade. Por fim, cada um compartilhou a produção com o grupo. Veja o exemplo, na figura 5, a seguir com o nome “Maria”:

Figura 5 - Exemplo de acróstico do nome Maria



Fonte: O autor, 2017.

Narrativa:

Logo no começo do encontro foi necessário retomar os objetivos da pesquisa, uma vez que os grupos apresentavam alunos novos, alguns que haviam faltado na semana anterior e queriam entender o que seria desenvolvido.

Na oficina “Acróstico do Meu Nome” os participantes já se mostraram bastante empolgados, alguns tiveram dificuldade, mas, nesse dia, contei com a ajuda da professora de História, e o professor de Artes. Registro a experiência como algo muito bom de realizar, já que estava contando com o apoio dos professores da escola.

Após as explicações, organizamos a sala e cada aluno se apresentou novamente, contando um pouco sobre a história de seu nome, por quem ele foi escolhido, ou se teria sido dado por inspiração em alguém famoso, ou se foi homenagem a alguém da família, ou ainda se o nome foi escolhido pelo seu significado, etc. Alguns alunos/as esqueceram de perguntar aos pais e assim fizemos uma pesquisa rápida pelo celular, a fim de, pelo menos, ver o significado do nome. Por fim, foi uma atividade bem divertida, abrindo caminho para a próxima atividade do dia.

Explicar o que era um acróstico foi algo simples, alguns deles já tinham feito esse tipo de atividade. Eu fiz meu nome no quadro, como exemplo, e depois de certo tempo, cada um apresentou para os colegas o que escreveu com o seu. Ao mesmo tempo em que ocorria essa dinâmica, a turma ia questionando, discordando ou concordando com as características

descritas pelo colega, mas sempre de uma forma bem mediada, humorada e que impedisse um ambiente negativo.

Toda a atividade favoreceu o início de um processo em que pudessem se enxergar como pessoas, sujeitos de sua própria história, percebendo que cada nome tinha um significado especial e que cada um, a sua maneira, possuía características únicas e que elas deveriam ser respeitadas por todos. Mais uma vez, procuramos criar um ambiente de troca de experiências e propício ao diálogo, respeitando e valorizando os sujeitos envolvidos. Na imagem a seguir é possível ver o acróstico feito pela aluna Ísis, na figura 6:

Figura 6 - Acróstico da aluna Isis



Fonte: O autor, 2017.

Oficina II – Nomes e Lugares¹²

Essa oficina foi adaptada da obra *Caderno d@ professor@ Alfabetizador@* (PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006) e o objetivo consistia em: “ampliar os conhecimentos sobre a história e a memória local; desenvolver conceitos de patrimônio, educação e alfabetização patrimonial” (ibid, p. 10); além de localizar no mapa o bairro de residência de cada aluno usando o celular, explorando as origens de seus nomes.

Na primeira etapa a proposta da oficina consistiu em ler o texto “*Nomes e Histórias*” de Edilzete F Reis (ibid).

¹² Adaptado do *Caderno d@ professor@ Alfabetizador@* (PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006).

Texto 1 - “Nomes e Histórias”

Maria começa com mar
E termina com dia
Que mais posso imaginar
Com quem se chama Maria?

Roberta é sorriso aberto
Luciana é luz que atravessa
Leonardo, ê, nome danado
Já vem com leão marcado

O Pedro tem pedra no nome
Marcelo parece martelo
O Marcos é cheio de marcas
O Severino é severo?

Augusto, Leandro, Aurora
João, Marina da Glória
Benedita, Sérgio, Vitória
Cada um tem sua história

E você, como se chama?
Venha logo me falar
Pois a história do seu nome
Só você pode contar.

(REIS apud PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006, p.10).

Nesse texto fica evidente a importância dos nomes; sejam os nossos próprios nomes ou os nomes dos lugares, abrindo caminho para a discussão conceitual sobre patrimônio. Após essa etapa foi realizada a leitura do texto “conversando sobre educação patrimonial”¹³ (ibid, p. 14), que responde a perguntas como: o que é patrimônio? O que é patrimônio material e imaterial? Como se constitui um patrimônio? Quais seriam os patrimônios da nossa cidade? Por fim foi feito um debate sobre essas questões com o grupo.

Texto 2 - Conversando sobre educação patrimonial

A memória da gente é falha, a idade vai chegando... Eu tenho fotos e documentos. Mas será que vou me lembrar de tudo? Posso convidar mais pessoas que participaram dessa história de luta? (Jesus Abreu, 2017).

A sabedoria contida na resposta de Seu Jesus, antigo morador da comunidade, ao convite das pesquisadoras para lembrar a história local nos instiga a começar a nossa conversa sobre Memória, História, Educação e Alfabetização Patrimonial. O depoimento deste morador nos alerta de que a ameaça de perdermos a capacidade de recordarmo-nos das lutas e desafios vividos no ontem, ou seja, de nossa memória coletiva, é real em um mundo que vive a tempestade do progresso (BENJAMIN, 1993). Por outro lado, Seu Jesus nos dá pistas de como podemos lutar contra a perda da memória e de como recuperar a história vivida: coletivamente. Não ceder ao

¹³ O texto foi editado para melhor compreensão dos alunos e caber no tempo disponível para a realização da oficina.

esquecimento que quer apoderar-se de nós, é a grande lição que esse gonçalense nos aponta. Buscar a história de um grupo, de uma comunidade, de um país junto aos sujeitos que a viveram e construíram sonhos de futuro, permite buscar um novo olhar sobre a história. Um olhar que possa ver nas narrativas dos sujeitos simples outra versão dos acontecimentos, igualmente legítima, uma “história vista de baixo”, ansiosa por “explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história”. (SHARPE, 1992:41).

Nesse sentido, o desafio de conhecer junto com professor@s e estudantes os chamados “bens de pedra e cal”, bem como, o acervo de expressões culturais: festas, rituais, saberes e fazeres, da cidade de São Gonçalo, buscando refletir sobre as possibilidades político-epistemológicas desses patrimônios no mundo da escola, é para nós uma potente resposta ao convite de Seu Jesus para participar da luta da memória contra o esquecimento.

Mas, o que é patrimônio?

Patrimônio está entre as palavras que usamos com mais frequência em nosso cotidiano. Falamos em patrimônios econômicos e financeiros, de patrimônios imobiliários, seja dote de uma pessoa, de uma família e/ou de um país. Falamos também de patrimônios culturais, arquitetônicos, históricos, artísticos, ecológicos, etc. Dessa forma, a noção de patrimônio traz em seu bojo a ideia de propriedade.

O que é Educação Patrimonial?

É um campo transversal de conhecimento que busca refletir e socializar a herança cultural de homens e mulheres – seu patrimônio cultural (material e imaterial) construído em um determinado contexto geohistórico. A Educação Patrimonial tem sido pensada e materializada como uma política de patrimônio voltada para um processo educativo da sociedade brasileira, frente à necessidade imperiosa de conhecimento e preservação do patrimônio e da memória de grupos sociais distintos. Assim, um dos principais objetivos de uma Educação Patrimonial entre nós, é contribuir para a formação de uma sociedade mais sensível, mais respeitadora do seu passado e responsável pelo seu presente e futuro.

Como se constitui o patrimônio de um povo?

Modernamente, consideramos a herança cultural de um povo como seu patrimônio material e imaterial. O patrimônio material se constitui pelos seus bens de pedra e cal. Seriam os monumentos de um povo, sua arquitetura, seus conjuntos arquitetônicos, suas obras artísticas, pictóricas e esculturais, entre outras. Já o patrimônio imaterial é composto pelos bens culturais e simbólicos de um povo. Suas histórias, suas técnicas, seus “modos de fazer”, seus costumes, tradições, festas, danças, culinárias, seus saberes e fazeres. Porém, na contemporaneidade, o sentido de patrimônio se amplia, sendo não apenas um bem que se herda, mas um bem constitutivo da consciência de um grupo, de um determinado segmento social. Nesse sentido, o patrimônio de um povo é um campo de disputas e de negociações, relacionando-se intrinsecamente à memória e às identidades sociais.

E, *alfabetização patrimonial*, como entra nessa conversa?

Assim como Paulo Freire, acreditamos que a leitura de mundo precede, acompanha e amplia a leitura da palavra se transformando em *palavramundo*. Desse modo, estamos conceituando alfabetização patrimonial como uma ferramenta conceitual e prática que possibilite ao sujeito, ao fazer a leitura do mundo que o rodeia, sentir-se provocado à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Ferramenta que lhe possibilite a ampliação de sua *palavramundo*, a partir do (re) conhecimento dos chamados “bens de pedra e cal” – seu patrimônio material e de um amplo e diversificado acervo de expressões

culturais, tais como, festas, danças, músicas, técnicas, saberes e fazeres – seu patrimônio imaterial.

A concepção de *alfabetização patrimonial* que defendemos vincula-se intimamente ao (re)conhecimento e uso social de um determinado bem cultural. Uma alfabetização patrimonial voltada para a ciência e a consciência dos bens culturais materiais e imateriais de um povo, que possibilite a professor@s e estudantes, enquanto cidadãos, a melhor compreender suas identidades culturais e a se apropriar, do patrimônio pessoal e coletivo de seu país, de sua cidade, de seu grupo social. (PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006, p. 14, adaptado).

Narrativa:

Essa atividade exigiu mais concentração e foco dos alunos, por se tratar de um estudo com textos e conceitos nunca visto por eles. Uma aluna foi escolhida para ler o texto “*Nomes e Histórias*”, destacado a seguir. E depois de alguns alunos/as demonstrarem suas impressões sobre o texto, ressaltou-se a importância dos nomes em nossas vidas, nomes próprios, nomes dos lugares, nomes dos objetos, etc.

O segundo texto trabalhado, “*Conversando sobre educação patrimonial*”, foi lido por mim e acompanhado por todos, por meio de cópias. Cada parágrafo foi lido de forma atenta, pausando para explicar cada passagem e tirando dúvidas ao longo da leitura. Por se tratar de um texto longo e com uma linguagem pouco costumeira aos alunos, foi preciso bastante esforço para que o entendimento atingisse a todos os participantes.

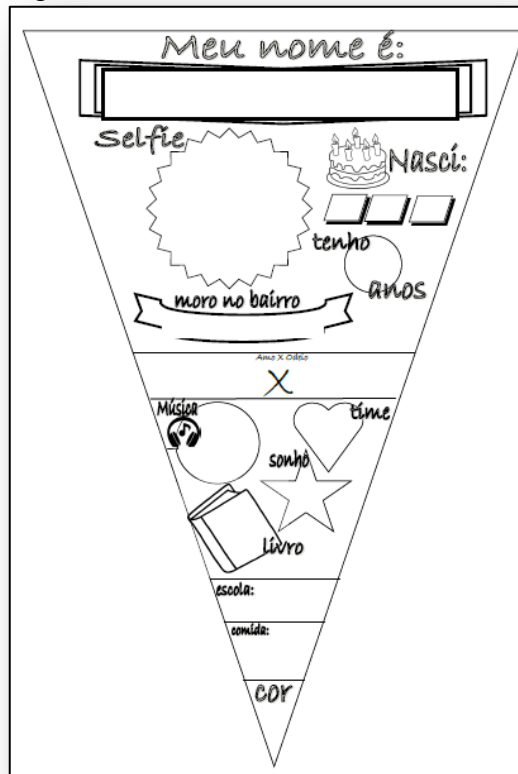
Após a leitura, conversamos sobre os conceitos destacados. A maior parte dos alunos compreendeu muito bem a questão patrimonial, trouxemos a discussão para a esfera local, buscamos exemplos de patrimônios materiais e imateriais da cidade de São Gonçalo, o que deixou mais evidente o conceito e o entendimento do mesmo. Finalizamos a oficina com pedidos dos/as alunos/as, para que na próxima semana fossem feitas atividades mais artísticas, com desenho e pintura.

Oficina III: Minha Bandeira

Conhecer melhor os alunos e alunas, assim como seus gostos e interesses; colocar os participantes no centro da oficina, a fim de envolvê-los ainda mais na pesquisa e explorar a relação sujeito individual e sujeito coletivo, através das características e gostos de cada participante – esses eram os principais objetivos desta oficina.

Primeiramente, fez-se necessário confeccionar uma bandeira na qual as informações que fossem interessantes para a pesquisa pudessem ser completadas pelos participantes. Entendemos também a necessidade de se colocar elementos gráficos para que fosse decorado e pintado, dando bastante cor e características únicas para cada bandeira. Veja o exemplo a seguir na figura 7:

Figura 7 - Modelo de bandeira



Fonte: O autor, 2017.

Narrativa:

A ideia de confeccionar uma bandeira desde o início teve a finalidade de criar uma atividade bem dinâmica e com uma linguagem simples. Assim, foram escolhidos os seguintes elementos para colocar na bandeira: nome do aluno, o autorretrato (*selfie*), data de nascimento, idade, bairro onde mora, algo que ele ama e algo que ele odeia, além da música que mais gosta, do time que torce, de um sonho de vida, o livro que mais gostou de ler, a comida que prefere, uma palavra que lembre a escola e a sua cor preferida.

Podemos destacar quatro pontos interessantes nessa tarefa. O primeiro deles está relacionado à *selfie*: a maior parte dos alunos e alunas se desenhou de forma muito semelhante à realidade, evidenciando características do cabelo e do corpo, assim como colocando

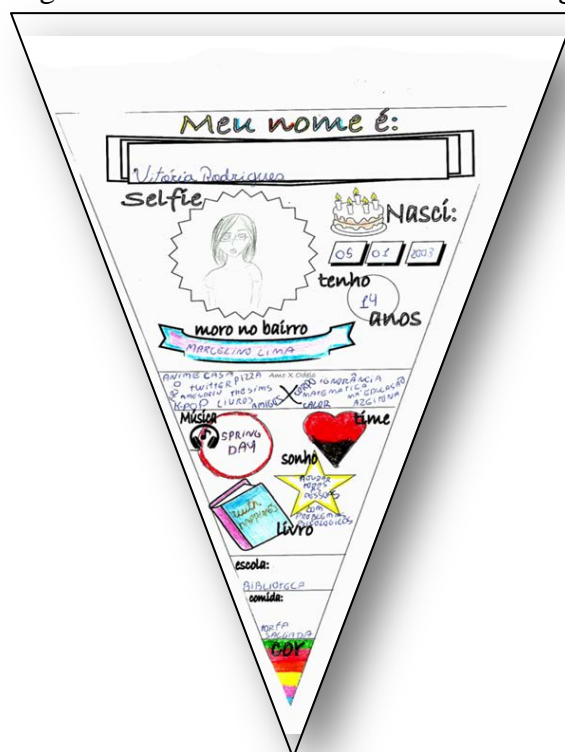
detalhes como óculos, brincos e cordões. Isso revela que os grupos estudados têm consciência de sua aparência, não evidenciando assim os padrões de beleza impostos pela mídia.

O segundo ponto foi relacionado ao sonho de cada aluno, uns colocavam desejos muito distantes de sua realidade, enquanto outros mostravam sonhos bem simples focados em sua realidade atual. Alguns chegaram a ressaltar que não tinham sonhos, algo de certa forma preocupante, pois mostra a baixa perspectiva por parte de alguns em relação ao futuro. A atividade serviu para impulsionar a visão deles para o futuro, levando-os a pensar sobre as escolhas atuais, considerando a forma como elas irão refletir no que querem para mais adiante.

O terceiro ponto interessante para a pesquisa trata da palavra capaz de lembrar a escola, nesse sentido, alguns optaram por escrever sentimentos sobre o tema: amizade, alegria, aprendizado, outros, no entanto, escreveram nome de amigos, professores e lugares da escola, como pátio, refeitório, quadro e biblioteca. Saber sobre essa preferência já nos ajuda a ler melhor o ambiente escolar e os aspectos que impactam os alunos em seu dia a dia.

No fim, as bandeiras foram colocadas em um barbante e penduradas na sala, assim cada um pode ver a produção do outro durante a semana. Veja a bandeira, figura 8, feita pela aluna Vitória Rodrigues.

Figura 8 - Bandeira da aluna Vitória Rodrigues



Fonte: O autor, 2017.

Oficina IV - Os Lugares da Memória¹⁴: Meu bairro, minha escola

A oficina em questão foi inspirada em “Os Lugares da Memória”, encontrada no Caderno d@ professor@ Alfabetizador@ (PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006). Entre seus objetivos destacam-se: ampliar os conhecimentos sobre a história e a memória local; desenvolver os conceitos de memória, história, cultura e identidade; e refletir sobre o papel da pesquisa na produção do conhecimento sobre o local (ibid, p.19).

Com base no texto “*O homem que comprava palavras*” (apresentado a seguir), os participantes foram convidados a “comprar palavras”, para (re)construir a história local, em específico a de seu bairro e escola, como introdução para a discussão das temáticas: memória, história, cultura e identidade.

O homem que comprava palavras

Era um poeta grego, filho de mãe grega e pai italiano, que órfão de mãe, ainda pequeno, sai de sua aldeia natal na Grécia para viver com seu pai em Roma. Já adulto, morando na Itália, passa a sentir-se angustiado, preocupado mesmo. Especulando sobre a causa de tamanha inquietação, ele percebe que sua angústia está associada aos terríveis acontecimentos que estão ocorrendo em sua terra natal. A Grécia, durante longo tempo, dominada pelos otomanos, encontrava-se numa guerra cruel, para libertar-se de tal dominação.

Decide o poeta retornar a sua terra natal e colocar o seu talento a favor de seu povo, levantar a sua palavra na luta pela libertação. Assim fez. Ao chegar a sua aldeia, constatou que o único parente que lhe tinha restado era uma tia, já bastante idosa e imobilizada em cima de uma cama, por uma doença que a impedia de se locomover e de falar. A velha senhora vivia da caridade e da solidariedade do povo da aldeia. Chocado por tal situação, o nosso poeta se dá conta de quanto havia sido egoísta em todos esses anos de silêncio. Decidido a redimir-se, resolve começar a escrever imediatamente seus poemas de protesto contra a dominação e de encorajamento à luta pela independência.

No entanto, ao começar a escrever, percebe que conhece muito pouco da história da aldeia, faltam-lhe palavras. Para resolver este problema, anuncia por toda aldeia que vai comprar palavras. Os habitantes da aldeia, a princípio muito surpreendidos por aquela oferta de comprar palavras, não entenderam muito bem. Pacientemente, o poeta explicou que estava disposto a pagar por cada palavra que lhe ensinasse, mas cada palavra tinha que ser acompanhada por uma história. As palavras não tinham preço fixo, variavam conforme a história que lhes acompanhassem. A aldeia correu em peso para vender suas palavras e suas histórias. Dessa forma, recolhendo as palavras e as histórias que lhes vendiam, o poeta conseguiu enriquecer seu vocabulário, aprendeu a língua e pode compreender a cultura, a tradição, a imaginação e os sentimentos daquela gente por quem estava disposto a lutar (PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006 p. 19).

¹⁴ Adaptado do Caderno d@ professor@ Alfabetizador@ (PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006).

Em seguida, pedimos aos alunos que escrevessem uma memória significativa vivida na escola, desenhando um lugar dentro dela. Por fim, propomos um debate em relação à história por trás do nome da escola e do bairro em que ela se localiza.

Narrativa:

Ao voltar à escola percebi que as bandeiras penduradas na parede ainda permaneciam no lugar, os alunos disseram que tanto eles quanto os professores foram conversando com os outros turnos para não estragarem as bandeiras. Assim, no início do encontro elas foram retiradas e guardadas para um estudo posterior.

A atividade começou com a leitura do texto sugerido pela oficina. A questão de “comprar palavras” chamou muito a atenção dos alunos e alunas. O questionamento foi: será que todas as histórias têm valor? Alguém seria capaz de comprar qualquer história? Nesse sentido, explicamos que muitas pessoas vivem de vender e comprar palavras e histórias. O exemplo desse fato se deu através de livros biográficos, filmes baseados em fatos reais e pesquisas que se apoiam nas histórias de vida para fazer pesquisa, essa última de forma colaborativa e gratuita, considerando a ideia de que o ganho fica no processo de ensino-aprendizagem.

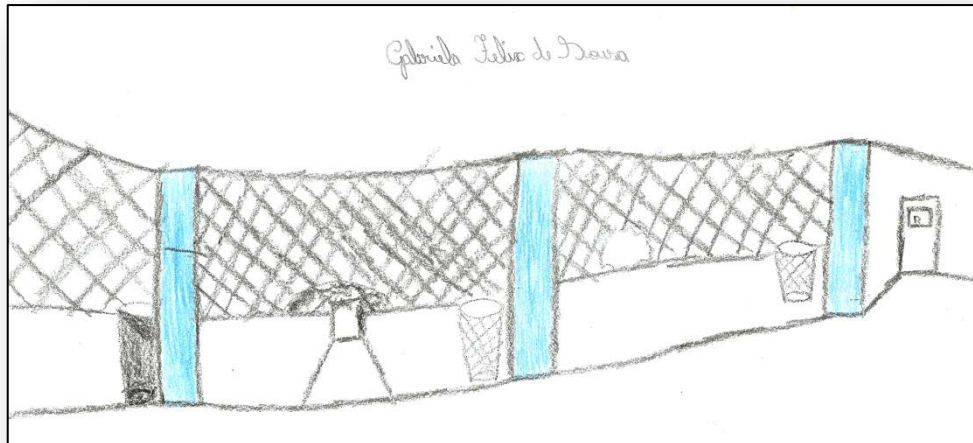
Assim, passamos para o passo seguinte que foi escrever uma memória significativa vivida na escola (figura 9) e fazer um desenho sobre um ambiente que eles gostassem. Os resultados foram diversos, como podemos ver no desenho de Gabriela – que fez a quadra da escola (figura 10); e de Anabrayener – que desenhou a biblioteca (figura 11).

Figura 9 - Alunos da turma 704 escrevendo memórias



Fonte: O autor, 2017.

Figura 10 - Desenho da quadra feito pela Aluna Gabriele



Fonte: O autor, 2017.

Figura 11 - Desenho da biblioteca feito pela aluna Anabayener



Fonte: O autor, 2017.

Já em relação ao nome da escola, a impressão dos alunos era a de que Estephania de Carvalho foi uma professora ou alguém envolvida em política, uma prefeita ou vereadora. Contudo, todos tinham a imagem de uma mulher importante no passado da cidade. Nesse aspecto procuramos informar que sim, Estephania de Carvalho foi importante para a cidade, pois contribuiu para a cultura e para a educação local e que ela foi professora atuando em

Niterói e São Gonçalo. Também foi destacado que sua biografia seria estudada na próxima oficina.

A escola se localiza no bairro do Laranjal, sendo assim a maior parte dos alunos relacionaram o local a uma fazenda de laranjas, fazendo uma dedução certa em relação ao nome do bairro. Por conta disso, lemos um texto resumo sobre a história da escola, com informações retiradas do livro *“Da Escola Júlio Lima ao Colégio Estephania de Carvalho”*, assim como a biografia do próprio Júlio Lima da mesma fonte. Seguem os textos:

Texto 1 - História da Escola Estephania de Carvalho

O fazendeiro Júlio Pedroso Lima reserva um espaço em sua fazenda no Laranjal, para a construção de uma Escola Rural. Devido ao forte crescimento populacional e econômico da cidade, o fazendeiro sentiu a necessidade de inaugurar essa escola.

Mesmo pouco envolvido com a administração da escola e não tendo formação no campo da educação, Júlio Lima, percebeu que os filhos de colonos e crianças das proximidades tinham poucas instruções, principalmente relacionadas à saúde e higiene. Muitas doenças estavam se alastrando na região e a necessidade de uma população letrada era visível.

Com mais ou menos 444 alqueires de tamanho a fazenda foi se modernizando, passando por loteamentos, e com a morte de Júlio Lima, a Escola Rural foi doada em 1930 para a prefeitura e passou a se chamar Escola Municipal Júlio Lima e logo depois de sua ampliação, Escola Modelo Júlio Lima, em 1939.

Em 1959, o neto de Júlio Lima, Antônio de Barros Lima Filho, doou mais uma quadra de terra para a ampliação da escola, mas somente no dia 29 de setembro de 1974 que a ampliação foi concluída, mudando o nome da escola para Colégio Municipal Estephania de Carvalho, como é conhecida até hoje.

A decisão de mudar o nome da escola foi feita pelo prefeito da época, Joaquim de Almeida Lavoura (prefeito de 31 de janeiro de 1973 a 12 de novembro de 1975), pois achava que a professora Estephania merecia essa homenagem por ter contribuído durante muitos anos para a educação gonçalense.

O COMEC, como é conhecido carinhosamente por todos, é um dos maiores colégios do município. Tem mais de mil e trezentos alunos matriculados, funcionando em três turnos, com um corpo docente de alto nível, com todos os setores funcionando sob uma direção atuante (SANTANA, 2017).

Texto 2 - Júlio Lima

JÚLIO Pedroso LIMA, fazendeiro, industrial, comerciante, proprietário da Fazenda do Laranjal e outras fazendas do Estado. Filho de Antônio Pedrosa e dona Joana Henriques Ferreira de Lima. Nasceu em Poiães, Coimbra, Portugal; em 18 de abril de 1866 e faleceu em São Cristóvão, Rio de Janeiro, em 02 de agosto de 1925 (foi num sábado). Casado com a dona Adelaide da Costa Braga Lima, filha de Manuel Marques da Costa Braga e Rosa de Souza Coutinho da Costa Braga. Do casamento de Júlio Lima com Adelaide nasceram os seguintes filhos: Júlio Pedroso de Lima Jr., engenheiro e casado com Cecília Esteves de Lima; Antônio Pedroso de Lima, advogado e casado com Edith Corrêa Mafra de Lima; Anita Pedroso de Lima, casada com o embaixador Orlando Guerreiro de Castro, diplomata. Adalaide Pedroso de Lima, casada com o Dr. Antônio Cabral Pitta (médico), e Júlia Pedroso de Lima, casada com o engenheiro Alfredo Ferreira Brandão.

Estudou em Portugal, na casa de um parente, o primo Joaquim Henriques de Paiva Pitta, Reitor da Universidade de Coimbra.

Terminou os preparatórios no Liceu de Humanidades e na hora de ingressar na universidade o pai obrigou-o a estudar para ser padre ou então teria que voltar para a propriedade do pai para trabalhar na lavoura de batatas. O jovem Júlio Lima, com 15

anos de idade, resolveu viajar para o Brasil em companhia do primo da sua mãe, o Visconde do Castelo da Louzã (Título Secundário) era conhecido como Sr. Alfredo de Carvalho.

Vinha sempre passar as férias com a família na Fazenda do Laranjal. Era baixo, gordo, de aparência bastante simpática. Homem apaixonado pelo comércio, pela indústria e pela lavoura. Foi na indústria que se destacou como produtor e exportador, chegando a exportar chapéus para todos os estados brasileiros e até para o estrangeiro.

Foi proprietário de uma grande indústria de chapéus e feltros em São Cristóvão, Rio de Janeiro, capital do Brasil (na época).

Era conhecida a sua fama de homem bom e justo, em todo o Município de São Gonçalo e no Rio de Janeiro, sendo predestinado às obras sociais. O seu aniversário comemorava sempre em companhia dos parentes, vizinhos e empregados da Fábrica de Chapéus.

Ele pediu que construíssem uma “Escola Rural”, com seus próprios recursos, após a sua morte, a família mandou construir a Escola para logo depois doá-la à prefeitura. De acordo com o pedido do fazendeiro. A Escola ficava nas terras da Fazenda, próxima à Casa Grande. Durante muitos anos as despesas da Escola foram todas por conta da família. A doação só se efetivou anos após a sua morte.

A Escola Júlio Lima, como era conhecida após a doação, no governo do Prefeito Dr. Eugênio Sodré Borges (1938 a 1940), depois de uma grande reforma passou a ser conhecida pelo nome de Escola Modelo Júlio Lima. Na década de 1950 o neto do fazendeiro Júlio Lima, Sr. Antoninho, doou mais uma quadra de terra à Prefeitura de São Gonçalo, quando era Prefeito o Dr. Gilberto Alfonso Pires (1951 a 1955) e a Escola passou a ter a área que tem hoje.

O Sr. Júlio Lima possuía umas faluas, que levavam a madeira do porto de Ipuca (braço de mar) para o Rio de Janeiro, na época da 1ª Guerra Mundial.

A prefeitura em sinal de reconhecimento pelos serviços prestados ao Município deu o nome de Benemérito Júlio Lima a uma Avenida e a uma Rua, ambas atrás do Colégio Municipal Estephania de Carvalho (SILVA, 1986, p. 49).

Oficina V - Quem foi Estephania de Carvalho?

Essa oficina foi realizada com os seguintes objetivos: estudar a história de vida da patrona da escola; entender porque Estephania de Carvalho pode ser considerada uma destacada educadora; descobrir as contribuições da educadora para a cidade; e relacionar a história da patrona da escola com a própria escola.

A princípio foi pedido para os alunos desenharem a forma como imaginavam a patrona Estephania de Carvalho. Após compartilhar o desenho com todo o grupo, eles tiveram a oportunidade de ver uma foto e uma estátua da destacada educadora presente na escola. No momento seguinte foi lido um texto resumo sobre a biografia da educadora, tendo sido colocado em debate algumas questões sobre a sua vida, entrelaçando a mesma com a vida dos alunos.

Narrativa:

Ao fornecer lápis de cor, hidrocor, giz de cera e papel ofício (alguns preferiram desenhar na folha de caderno), os alunos começaram desenhando como imaginavam Estephania de Carvalho. Muitos desenhos interessantes foram feitos, alguns a retrataram como uma mulher bem idosa, outros como uma professora bem jovem e alguns até mostraram uma mulher usando roupas de época, mas todos de certa forma se aproximavam da ideia expressa pela imagem de Estephania de Carvalho. Como podemos ver através na figura 12 a seguir:

Figura 12 - Estephania de Carvalho no imaginário da aluna Anabayener



Fonte: O autor, 2017.

Depois que cada um pôde ver o desenho do outro, mostramos a seguinte foto de Estephania de Carvalho (figura 13), a fim de debater quem havia chegado mais perto de como a educadora era.

Figura 13 - Fotografia da Estephania de Carvalho



Fonte: Site Sim São Gonçalo¹⁵.

Essa oficina foi considerada pelos alunos como a mais dinâmica, pois fizemos um passeio pelos ambientes da escola, culminando na entrada da mesma, onde se encontra o busto em homenagem a patrona. Além dos alunos da oficina, muitos pararam para ouvir do que se tratava e aprenderam junto. Resignificar a vida de Estephania de Carvalho afetou diretamente a vida dos alunos, uma vez que em cada passagem de sua biografia, algum participante relacionava o fato a algo que lhe aconteceu. Assim, trajetórias de vidas, tão distantes pelo tempo, foram entrelaçadas por suas experiências.

Muitas perguntas surgiram diante do busto e da placa talhada nele (figura14). Depois de responder informações básicas, de onde ela nasceu, qual era a sua formação, se foi casada e teve filhos, entre outras, retornamos à sala de aula e lemos a biografia da Estephania, um texto escrito por Salvador Mata e Silva (1986), presente no livro já aqui apresentado: da Escola Júlio Lima ao Colégio Estephania de Carvalho.

¹⁵ O site pode ser visitado no seguinte endereço virtual: <<http://simsaogoncalo.com.br/sao-goncalo/estephania-de-carvalho-um-exemplo-de-mulher/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Figura 14 - Alunos diante ao busto de Estephania de Carvalho



Fonte: O autor, 2017.

Texto - Estephânia de Carvalho

Maria Estephania Mello de Carvalho, professora, nasceu em Cantagalo, Estado do Rio de Janeiro, a 7 de Junho de 1885 e faleceu em 2 de Março de 1958, em São Gonçalo. Filha de Modesto Alves Pereira de Mello e de Guilhermina Martins de Mello. Eram seus irmãos: Dr. Plácido Modesto Martins de Mello (advogado, ex-promotor na comarca de Nova Friburgo, funcionário público federal, banqueiro e jornalista, fundou a rádio Vera Cruz), Dr. Eugênio Martins de Mello (Capitão da Guarda Nacional, advogado, escrivão federal, político, coletor e fazendeiro) e Dr. Maurilio Martins de Mello (médico e professor catedrático da Faculdade de Medicina de Niterói).

Fez seus estudos no Colégio Sion, em Petrópolis, onde cursou com raro brilhantismo, fazendo etapa completa de Ciências, Letras, Língua e Música. Prestou exames parcelados no Colégio Pedro II. Fez vestibular para medicina. Auxiliou a fundação do Colégio Sion do Rio de Janeiro. Dedicou boa parte da sua vida à mocidade e às famílias cariocas.

Casou-se com o Sr. Zeno Bellido de Carvalho aos 35 anos de idade, tendo abandonado o Magistério e passado a residir em Niterói. Após o falecimento de sua única filha, aos dois anos de idade, voltou a se dedicar ao ensino, fundando em sua própria residência um Curso Primário, para mais tarde transformar-se na diretora do Curso Feminino do Colégio Brasil, de Niterói, e depois fundar o Colégio Carvalho no Centro.

Era o ano da graça de 1941. Chegou a São Gonçalo a emérita educadora - Maria Estephania Mello de Carvalho, que a convite do então Prefeito Municipal, Dr. Nelson Corrêa Monteiro, entrava em concorrência pública para a montagem de um colégio secundário, tendo como local de funcionamento o casarão da Rua Moreira César, que a Prefeitura acabava de adquirir para esta finalidade.

Passa então o seu querido Colégio Carvalho para as mãos do emérito Dr. Plínio Leite.

Em 10 de Novembro de 1941, inaugura o Colégio São Gonçalo e contraria alguns que vaticinaram o total insucesso do novo estabelecimento de ensino, pois não acreditaram ser possível o Curso Secundário em São Gonçalo.

Anos mais tarde, inaugura a primeira Escola Normal, em São Gonçalo, escola esta que recebeu o seu nome.

Desenvolveu as mais diferentes tarefas socioeducacionais. Presidente da LBA (Legião Brasileira de Assistência), da Assistência aos Lázarus (Educandário Vista Alegre), do IGAMI (Instituto Gonçalense de Assistência a Mulher e à Infância), das

Damas do Hospital de São Gonçalo (por iniciativa sua foi inaugurado o berçário, distribuição de enxovais), de Caixa Escolar de São Gonçalo. Participou ainda da Campanha de Manutenção e Auxílio às Famílias dos Combatentes da Segunda Guerra Mundial. Foi uma das principais participantes na Campanha Pró Busto do Dr. Luís Palmier.

O Cruzeiro, que ainda existe nos dias atuais no Morro da Matriz, foi obra inspirada e construída pela grande mestra e seus alunos, que acabou dando a São Gonçalo um marco histórico.

Foi o Colégio São Gonçalo, através de sua mestra, o iniciador das comemorações do Dia do Município, data esta que anos depois foi incorporada pelas autoridades municipais.

Catedrática do Liceu Nilo Peçanha, onde lecionava várias matérias, sendo que o idioma Francês, ensinou na Escola Normal (anexa ao Liceu Nilo Peçanha) de 1930 até 1957, época em que exerceu o cargo de vice-diretora e diretora-substituta, quando então se afastou pelo seu precário estado de saúde.

Foi essa mestra um esteio, uma base à cultura do torrão gonçalense.

Maria Estephânia foi o que foi: a mãe extremosa, a mestra competente, a diretora sempre amiga. Quantas e quantas mães devem a ela a oportunidade feliz de uma bolsa de estudos! Quantos devem a ela, e apenas a ela, a felicidade de um curso concluído!

Tal era sua magnanimidade, seu coração aberto e filantrópico que os estudantes a cognominaram de “A Mãe do Estudante Pobre Gonçalense”.

Em sua homenagem, os vereadores da Câmara Municipal de São Gonçalo deram seu nome à principal praça do município; passando assim a antiga Praça Cinco de Julho a chamar-se “Praça Maria Estephânia de Carvalho”, onde o povo, em homenagem à sua memória, ergueu um monumento com o seu busto (SILVA, 1986, p.49).

Neste texto algumas passagens chamaram muito a atenção dos alunos, de acordo com eles, o autor parecia gostar bastante da Estephania, pois falava sobre ela de forma muito bonita. Também entrou em debate o último trecho do texto “onde o povo, em homenagem à sua memória, ergueu um monumento com o seu busto”. Foi questionado qual, de fato, seria o poder do povo em fazer homenagens e ter poder de mudar o nome de uma praça. Os próprios estudantes indagaram que a mudança parecia ter um viés mais político do que de mobilização social.

A Estephania de Carvalho era uma figura respeitada em São Gonçalo e, de certa forma, representava uma escola particular de sucesso. Sua escola servia para gerar dinheiro para cidade, ao mesmo tempo que tinha como proposta a educação. O seu modelo de vida e seus feitos eram bem vistos pelos governantes e pela sociedade como uma mulher “que deu certo”. De fato, trocar o nome da praça, foi uma mobilização feita pelos vereadores da época e não com o povo. Interesses políticos de homenagear alguém importante na educação privada e não na educação pública nos dão indícios de que esse tipo de mobilização tinha interesses particulares.

Contudo, a simbologia que certos políticos dão à vida de Estephania não diminui a contribuição que a mesma forneceu a cidade, as diversas bolsas de estudo oferecido a alunos pobres e a intelectual que era. Mas é importante termos consciência “dos dois lados da

moeda” que as escolhas na hora de contar uma história têm motivações políticas, seja de forma transparente ou não.

Por fim, foi pedido aos alunos que fizessem um trabalho de pesquisa sobre a escola e sobre Estephania de Carvalho para entregarem no próximo encontro. Poderia ser copiado ou impresso da internet, ressaltando que como estímulo os alunos que entregassem a pesquisa ganhariam um livro de histórias. A seguir a capa de um dos trabalhos entregues (figura 15).

Figura 15 - Capa do trabalho produzido pelos alunos



Fonte: O autor, 2017.

Oficina VI – Bingo da Memória

Trata-se de uma oficina em forma de jogo, na qual os objetivos foram: ressaltar datas, pessoas e palavras-chave importantes relacionadas à escola e à história da Estephania de Carvalho, desse modo, promovendo o aprendizado através de uma brincadeira.

Para a oficina se desenvolver da melhor forma o pesquisador deve, previamente, criar cartelas de bingo, substituindo os números tradicionais por palavras, datas e nomes relacionados à pesquisa (figura 16):

Figura 16 - Exemplo de cartela usada no Bingo da Memória

Bingo da Memória				Bingo da Memória			
B	I	N	G	B	I	N	G
Mão do estudante pobre	Fazendeiro Júlio Lima	E	Esthephânia de Carvalho	Prefeito Joaquim Lavoura	C	E	29-09-1974
M	29-09-1974	Escola Júlio Lima	7-06-1885 Niver da Estephania	1941 chegou em SG	M	Esthephânia de Carvalho	Fazenda do Laranjal
Praça Zé garoto	1941 chegou em SG	Fazenda do Laranjal	O	Praça Zé garoto	Mão do estudante pobre	Patrimônio	C
Patrimônio	Vida	C	Colégio São Gonçalo	29-09-1974	43 anos	7-06-1885 Niver da Estephania	Nasceu em Cantagalo

Fonte: O autor, 2017.

Deve-se também recortar e colocar em uma caixa todos os termos presentes nas cartelas para que sejam sorteadas. A cada data, nome ou palavra sorteada o aluno irá marcar em sua cartela e o pesquisador deve contextualizar o motivo dessa informação estar presente no jogo. O primeiro, segundo e terceiro participantes a completarem a tabela e gritarem bingo ganham um livro de histórias infanto-juvenil.

Narrativa:

A ideia de fazer uma atividade que ganhasse prêmios partiu dos/as alunos/as no encontro anterior. Assim, mostrou-se pertinente para a pesquisa a criação de um bingo no qual foram sorteadas datas, pessoas e palavras importantes.

Depois de explicar o funcionamento do Bingo da Memória, entreguei as cartelas para os alunos. Logo no começo informamos que os três primeiros que completassem a cartela ganhariam um livro de histórias.

A cada ficha sorteada era uma alegria para quem marcava ou uma decepção para quem não marcava nada em sua cartela. Os/as alunos/as com muita atenção tomavam cuidado para não “papar mosca”, correndo o risco de perder o prêmio. Cada item sorteado era contextualizado, com o cuidado de explicar a razão pela qual determinada data, palavra ou nome era importante para a pesquisa (figura 17).

Figura 17 - Alunos aguardando o sorteio no Bingo da Memória



(a)



(b)

Legenda: (a) e (b) – crianças participantes da oficina reunidas na biblioteca e brincando com o *Bingo da Memória*

Fonte: O autor, 2017.

Os livros foram entregues com os três alunos completando a cartela. Por fim, a oficina “Bingo da Memória” serviu para mostrar que não existe perder em um jogo educativo. Mesmo com apenas três alunos completando a cartela e ganhando o prêmio, todos se conscientizaram de que o aprendizado promovido pelo jogo é também uma forma de prêmio.

Neste dia, combinamos também uma confraternização de encerramento, prevista desse modo para o próximo encontro, assim, na semana seguinte, além da festa, seriam recolhidos depoimentos gerais sobre todas as oficinas em que cada um tinha participado.

Reflexões...

Conforme o combinado na semana anterior, cada aluno levou uma contribuição para fazer uma pequena festa de encerramento das oficinas. Todos participaram: até mesmo

aqueles que não trouxeram nada, estes contribuíram arrumando a sala antes e depois da confraternização.

Em meio a refrigerantes, lanches e bolos, perguntamos a eles sobre as impressões a respeito de tudo que foi vivido nos encontros da pesquisa. Todos se mostraram muito animados em compartilhar suas memórias recentes sobre as oficinas, também se mostraram tristes, uma vez que estávamos assinalando o fim dos encontros, assim como eu também. Destaco aqui dois depoimentos muito significativos para a pesquisa e que revelaram que os objetivos desejados foram atingidos, até mesmo extrapolados, tal como já afirmamos anteriormente (figura 18, a e b).

Figura 18 - Confraternização de encerramento das oficinas



(a)

(b)

Legenda: (a) e (b) – participantes das oficinas confraternizando no auditório.

Fonte: O autor, 2017.

Passar tanto tempo junto com esses alunos possibilitou a criação de laços, possíveis apenas no mergulho e no trabalho constante na escola. O COMEC já me reconhecia como parte integrante do lugar, por outro lado, eu já reconhecia os alunos, professores e funcionários como parte integrante do meu dia a dia. Contudo, o trabalho não estava finalizado. Na semana de aniversário da escola (após o recesso de meio de ano) voltei para produzirmos juntos, uma apresentação para toda a escola – assim foi feito.

3.1 43 Anos do COMEC

As últimas oficinas foram realizadas no mês de julho de 2017, assim a pesquisa retornou ao COMEC apenas em setembro, do mesmo ano, para produzir e ensaiar uma apresentação comemorando os 43 anos da escola. Desse modo, foram realizados 4 encontros de planejamento da apresentação, considerando o quinto encontro como o momento que marcou a exposição para todo o colégio.

Registro que este retorno foi bem tranquilo; passei em todas as turmas, convidando os primeiros participantes das oficinas e os novos a contribuírem na apresentação, evento que marcaria a comemoração de 43 anos da escola e a finalização dessa pesquisa. Com a proximidade da semana de provas, sabia-se que seria difícil ter uma ampla participação da escola, como havia ocorrido nas oficinas, mas, ainda assim, em torno de 11 estudantes apareceram para contribuir na apresentação.

No primeiro dia de retorno desenvolvemos com os alunos a informação de que o aniversário da escola aconteceria em cinco dias, perguntando a eles o que gostariam de fazer para marcar a data e apresentar para toda a comunidade escolar. As respostas foram variadas: “*Vamos ensaiar uma dança?*”; “*Fazer uma gincana com toda a escola!*”; “*Filmar um filme!*”; “*Que tal uma apresentação, uma peça?*”. Muitas ideias surgiram até que chegássemos à possibilidade de fazer 3 atividades diferentes.

Do dia 25 de setembro, segunda-feira, até o dia 28 de setembro, quinta-feira, foram produzidos 2 vídeos: um apresentando os espaços da escola e outro encenando a história do livro “*Guilherme Augusto Araújo Fernandes*”, durante esses dias também registrei o ensaio de uma peça teatral a ser apresentada para toda a escola, no dia 29 de setembro, dia do aniversário de 43 anos da escola.

Em relação à atividade de produzir um vídeo apresentando os ambientes da escola, cada aluno mostrou um espaço de sua preferência, por conta disso fizemos um *tour* pela biblioteca, sala de aula, direção, sala dos professores, quadra, refeitório, sala de música, entrada da escola, entre outros lugares. Tal como podemos ver na imagem a seguir, a aluna Thayná apresentando a quadra da escola (figura 19).

Figura 19 - Aluna Thayná apresentando a quadra da escola como o ambiente que mais gosta



Fonte: O autor, 2017.

Cada aluno produziu a sua própria fala, gravando com o equipamento levado pela pesquisa. Esse conteúdo foi editado e apresentado para toda a escola. Na transcrição a seguir temos a apresentação da sala de troféus, realizada pela aluna Mirielly Ferreira Ribeiro, da turma 605, com uma imagem mostrando o momento da gravação. A seguir, identificamos a aluna Thayná apresentando a quadra da escola (figura 20):

Oi gente meu nome é Mirielly, tenho 11 anos de idade estou aqui na sala de troféus da Estephania de Carvalho, chamada Matheus Cardoso. E aqui estão algumas reportagens do dia que ganharam troféus (Mirielly, turma 605).

Figura 20 - Aluna Mirielly apresentando a sala de troféus da escola



Fonte: O autor, 2017.

O segundo conteúdo diz respeito à produção de um curta-metragem baseado no livro “*Guilherme Augusto Araújo Fernandes*”, de Mem Fox (1984). Cada aluno representou uma personagem e as cenas foram gravadas dentro da escola. A história do livro é interessante e

relacionada com a pesquisa, já que o protagonista faz uma investigação para descobrir o que é memória. Cada aluno também trouxe de casa um figurino que representasse o seu personagem e os elementos presentes na história (Figura 21).

Figura 21 - Alunos gravando uma das cenas do curta-metragem



Fonte: O autor, 2017.

A divisão entre os papéis ficou da seguinte forma, conforme observamos na tabela 3:

Tabela 3 - Divisão de papéis do curta-metragem

Personagem	Aluno(a)
Guilherme Augusto Araújo Fernandes	Cauã
Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro	Thamiris
Sra. Silvano	Mirielly
Sr. Cervantes	Edmilson
Sra. Mandala	Yasmin
Mãe do Guilherme	Tainá
Pai do Guilherme	Edmilson
Narradora	Anabayener

Fonte: O autor, 2017.

Ainda sem finalizar a edição, algumas imagens foram exibidas também no aniversário da escola.

O terceiro e último conteúdo foi apresentado ao vivo, em forma de teatro, no aniversário da escola, dia 29 de setembro de 2017. Nesta ocasião a escola estava completando 43 anos de existência com título de Colégio Municipal Estephania de Carvalho. Uma aluna “vestida” de Estephania de Carvalho (figura 22), respondeu as perguntas dos outros alunos (também atores da peça), durante a apresentação, e assim aos poucos foi apresentada a

história da escola e da própria Estephania. O roteiro da peça pode ser lido no apêndice de número II.

Figura 22 - Aluna Anabayener interpretou Estephania de Carvalho



Fonte: O autor, 2017.

Com o auditório lotado comecei a apresentação contando sobre os objetivos da minha pesquisa na escola, considerando o fato de que aquele momento representava a culminância de todo trabalho desenvolvido durante todo o ano de 2017 (figura 24):

Boa tarde pessoal. É com muita alegria que estamos aqui hoje para apresentar o resultado de meses de estudo e comprometimento desse grupo de alunos que me ajudou a construir essa pesquisa – e que futuramente virá a ser a minha dissertação de mestrado da UERJ. Também quero agradecer à direção, à coordenação e aos professores, que abriram as portas da escola para mim e deixaram que eu realizasse tantas coisas boas. (SANTANA, 2017).

O resultado foi muito positivo. A apresentação contou com a presença de todas as turmas do fundamental II. Assim, comemoramos o aniversário da escola, já que as datas comemorativas também servem para guardar uma memória ou tradição (NORA, 1994). A pesquisa concluiu o seu objetivo de contribuir para a formação coletiva da história do COMEM e fortaleceu uma visão de produção de vivências dentro da escola (figura 23).

A cada novo dia passado com os alunos os laços se tornavam mais fortes, a confiança mútua possibilitou que fossem adquiridas funções para cada um do grupo – e que elas fossem realizadas com muita responsabilidade e maestria. Levando-se em conta o fato de que os alunos participantes tinham de 11 a 15 anos... Nesse

sentido, promover essa autonomia e ver que é possível: eles por eles mesmos produzirem saberes – sim, é algo muito gratificante. Após a apresentação para toda a escola ainda ficamos reunidos alguns minutos. O sentimento que ficava era o de falta. Consideramos naqueles instantes o quanto todos iríamos sentir saudades daqueles momentos, mas, as memórias ali compartilhadas – e produzidas – seriam imortalizadas pelas lembranças de todos nós e por esse trabalho dissertativo (SANTANA, 2017).

Figura 23 - Momentos finais da pesquisa no COMEC



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)

Legenda: (a), (b) e (c) – momentos com o grupo participante das oficinas antes e depois da apresentação geral;
 (d) e (e) – auditório lotado, durante a apresentação da comemoração do aniversário da escola.
 Fonte: O autor, 2017.

4 TEMATIZAÇÃO E COMPREENSÃO CÊNICA NA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

Na presente pesquisa, definimos um caminho metodológico de inserção no cotidiano do lugar pesquisado e, ao mesmo tempo, a promoção de espaços para construção de conhecimento e formação. Quando dizemos formação, não se trata de uma formação tradicional na qual o conhecimento é transmitido, mas sim uma formação construída, na qual os sujeitos escolares formam e são formados a todo tempo, em partilha.

A abordagem (auto)biográfica concede “uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23). Assim, podemos afirmar que o ser humano é o grande centro dessa pesquisa, levando em conta a sua bagagem cultural, social, identitária e existencial, até porque compreendemos o processo de (auto)biografar-se como algo que gera autoformação. Ainda para Nóvoa e Finger esta abordagem revela-se como um “instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Uma pesquisa-formação tem como princípio uma formação compartilhada entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Assim como mostra Josso (2004, p.85), “tratando-se de uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado”. Com isso, a ideia de narra-se no interior de um grupo vai muito além de escrever a história de alguém, representa uma busca por um caminho de si mesmo através das vivências coletivas e individuais.

À primeira vista as oficinas realizadas com os grupos no COMEC, podem parecer direcionadas a um caminho pré-definido e limitado, mas, ao nos debruçarmos nas produções dos alunos e na escuta atenta de suas questões, histórias e aprendizados, percebemos que trabalhar com a escrita de histórias e a narrativa oral nos permite compreender e criar interpretações intersubjetivas do outro. Ao mesmo tempo, toda a percepção de vivência do pesquisador ganha forma e ênfase na escrita dentro da pesquisa-formação que, nesse caso, também pode ser chamada de investigação-formação.

A pesquisa-formação vai muito além da interpretação de uma narrativa, muito além da reescrita da história de vida do outro, essa metodologia se baseia na transformação e construção de si a partir das trocas com o outro, a partir da visão do outro, trata-se de ser

sensibilizado pela compreensão de mundo dos seus parceiros de estudo e de partilhar essas vivências na criação de um espaço de invenção de si.

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de “si mesmo” é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade (SOUZA, 2007, p. 68).

Desse modo, nossa perspectiva é a de ultrapassar uma pesquisa restritamente conceitual, procuramos viver o que pesquisamos, bem como escutar de forma atenta as vozes, as pessoas, procurando entender o que querem dizer. As narrativas tomadas como caminho para atingir os objetivos desse trabalho revelam o processo de autoconhecimento que as ressignificações da memória provocam, assim como ajudam a escrever as múltiplas histórias e versões que o *lugar de memória* pode ter.

Estudar o COMEC como *lugar de memórias* possibilita ampliar a nossa percepção e procurar nas memórias os significados únicos possíveis para gerar experiências e aprendizados. Lemos o lugar através do nosso corpo, quando mergulhamos no cotidiano da escola, são os sons, cheiros e aparências que nos afetarão primeiro e juntamente com isso, com o tempo e a vivência, essas sensações vão ganhando novos contornos e significados. De acordo com Carlos (1996), a percepção do mundo por meio da sensação é importante para entender os sujeitos e potencializar as memórias.

Como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos, dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos (CARLOS, 1996, p. 17-18).

Conhecemos o lugar por meio do nosso corpo, dos sentidos e imagens que ele nos transmite. Ao partir desse princípio, nas narrativas coletadas e nas oficinas produzidas procuramos perceber cores, sons, cheiros e imagens, reflexos do que o *lugar de memórias* nos incide, analisando um lado mais afetivo e cheio de significado nas histórias de vida de cada sujeito.

A tríade cidadão-identidade-lugar aponta a necessidade de considerar o corpo, pois é através dele que o homem habita e se apropria do espaço (através dos modos de uso). A nossa existência tem uma corporeidade, pois agimos através do corpo. Ele nos dá acesso ao mundo [...]. Modos de aproximação da realidade, produto

modificado pela experiência do meio, da relação com o mundo, relação múltipla de sensação e de ação, mas também de desejo e, por consequência de identificação com a projeção sobre o outro. Abre-se aqui, a perspectiva da análise do vivido através do uso, pelo corpo (CARLOS, 1996, p. 18).

O uso do corpo também está relacionado à saúde mental e física na produção de um trabalho. Sua vida pessoal interfere em cheio no resultado final do seu trabalho, os momentos vividos em campo e na escrita da dissertação são refletidos diretamente no modo como você está escrevendo, vivenciando e relatando a pesquisa.

Assim, fez-se necessário também um movimento calmo de produção. O tempo do relógio é sobreposto pelo tempo da necessidade. Por vezes, percebemos a necessidade de dias para escrever um parágrafo, por vezes horas para escrever um capítulo. Não existe lógica temporal na escrita de uma dissertação. Mas é inegável a necessidade de um movimento calmo. Muito tempo pode ser pouco se não existe um compromisso de escrita e o desejo de avançar com o trabalho.

Assim, acreditamos que a escrita, a produção e a experiência estão na calma e na fuga da velocidade imposta pela sociedade moderna. Lembramo-nos de Larossa (2002), ao colocar em evidência a diferença entre o tempo da informação e o tempo da experiência.

[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais de pressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de shock, do choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 23).

Concluimos que a sensação se torna um recurso pertinente quando o assunto é ressignificação de histórias e produção de experiências. O conceito de memória abordado na presente pesquisa se mostra em uma dimensão subjetiva, porém, revelando as múltiplas histórias de um lugar. Ao utilizar as narrativas, buscamos promover a experiência como uma quebra da correria do dia a dia e como meio de promover a reflexão. O uso da sensação, como dispositivo e artifício para entender a realidade que nos cerca, amplia a capacidade de lembrar, reviver e ressignificar momentos até então escondidos ou esquecidos.

Por fim, se a sensação consistiu em um recurso importante para promover as oficinas e espaços de troca de experiência, a tematização e a compreensão cênica representam os

caminhos metodológicos para a leitura da realidade do COMEC e para a análise das produções obtidas. O método temático possibilitou a abordagem de questões definidas a priori e reflexões emergentes não programadas. Além disso, a proposta de compreensão cênica, apresentada por Marinas (2007), enquanto possibilidade de análise complementa uma pesquisa interessada no círculo virtuoso entre palavra dada e escuta atenta.

4.1 Compreendendo os processos vividos

Antes de avançarmos na análise cênica e tematização é importante ressaltar o aspecto da compreensão da realidade em uma perspectiva hermenêutica. O discurso científico positivista se insere quase como uma contraposição ao discurso hermenêutico. Enquanto o primeiro busca uma verdade imutável e capaz de ser aparentemente comprovada por meio de processos e etapas científicas, na qual a repetição resulta na mesma verdade; o segundo transita pelo viés da interpretação, apresentada como desvendamento do sentido abstrato, na qual o contexto e o ponto de vista transformam as verdades, os processos e etapas científicas, não implicando, assim, sempre nos mesmos resultados.

As pesquisas com histórias de vida e com a abordagem (auto)biográfica assentam-se na hermenêutica crítica, face à interpretação do social e da valorização dos sentidos e significados construídos no contexto pelos sujeitos. Intencionalidade, subjetividade, descrição densa, tradições, cotidiano e representações dos atores sociais são pontos fundamentais dessa abordagem de pesquisa. A partir da tríade heurística, interpretação hermenêutica e participação implicada do pesquisador, busca apreender e compreender os sentidos e vivências dos atores, no intuito de descobrir, conhecer e interpretar o cotidiano (SOUZA, 2011, p. 216).

Assim como Souza (2011), acreditamos que trabalhar com as histórias de vida é um exercício de interpretação ligado a uma hermenêutica crítica, no qual os sentidos das vivências e subjetividades estão no centro da pesquisa.

É importante ressaltar, que tudo é uma questão de escolha para partilhar determinada mensagem. Nesse trabalho não será diferente, a opção por determinadas narrativas e temas representou um meio de alcançar os objetivos pressupostos e de dar forma ao ponto de vista e as transformações ocorridas no pesquisador, o que, ao mesmo tempo, trouxe à luz elementos significativos para os seus estudos:

O papel do pesquisador não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual percebe os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas. Os relatos somente são relevantes porque respondem à historicidade e subjetividade dos sujeitos em suas itinerâncias e formação (SOUZA, 2007, p. 68).

Portanto, entendo como extremamente importante pensarmos questões e problematizações metodológicas que transmitam sentido nas formas de ouvir, registrar e interpretar as narrativas.

Nesta pesquisa, usamos três fontes de estudo e compreensão: a primeira forma está representada nas gravações de áudio realizadas durante as oficinas; a segunda trata das produções das narrativas dos alunos e alunas do COMEC, narrativas que muitas vezes se traduzem nas atividades realizadas durante as oficinas; e a terceira consiste nas anotações e registros do diário de itinerância do pesquisador. As três fontes são importantes para esse trabalho, sendo complementares como forma de entender o vivido na escola.

Ouvir as gravações e realizar as transcrições das mesmas consistiu em um processo de aprendizagem e um modo de reviver as oficinas. Dessa forma, foi colocado em evidência tudo que foi dito, ou não dito, durante os encontros. Além de dar importância ao que foi dito, tanto pelo pesquisador quanto pelos alunos e alunas, os silêncios durante as gravações revelam muitas questões também.

O silêncio é uma forma forte de expressão das histórias de vida, como pausa que remete à elaboração interna da tessitura de intrigas ou à efetiva censura e corte no discurso. Experiências de dor, perda, sofrimento ou experiências delicadas que envolvem os muitos outros de nossas histórias remetem o narrador ao silêncio, à pausa ou à efetiva censura (BRAGANÇA, 2014, p. 87).

A escola de forma generalizada ainda fornece poucos espaços de fala para os/as alunos/as, sendo assim, eles são acostumados a ouvir na maior parte do tempo, ou conversar entre si. Raramente ocorrem debates no qual o/a professor/a é mediador e existe a problematização do que está sendo dito. É perceptível nesses momentos de silêncio o medo de errar ou de dar uma opinião que pode ser vista de forma negativa pelos colegas. Fazer um trabalho em que nos foi exigida a criação de um ambiente de segurança e de liberdade para falar e ser ouvido foi primordial para que as oficinas atingissem o seu objetivo e para que o aprendizado e a experiência fossem possíveis.

A maior parte dos alunos e alunas – que não se expressavam tanto de forma oral – revelavam suas opiniões e histórias através das atividades das oficinas, segunda forma de fonte produzida pela pesquisa. Ocorreram casos em que no primeiro momento os participantes

guardavam os seus depoimentos e falavam apenas no momento de partilha da atividade feita. Desse modo, podemos perceber que os objetivos das oficinas se concretizaram, pois elas favoreceram aos alunos, possibilitando que se sentissem à vontade para partilharem suas vivências, ancorados nas possibilidades das oficinas.

A terceira forma consistiu no diário de itinerância, dispositivo importante para refletir e repensar o vivido nas oficinas. Através do diário foi possível aprofundar questões e relacionar os resultados obtidos nas atividades e nas escutas dos áudios gravados. Por meio do diário foi possível registrar conversas de corredor, sentimentos e perspectivas, que só seriam possíveis de aparecer usando esse dispositivo, ferramenta da qual podemos analisar a seguir:

Voltando ao Colégio Municipal Estephania de Carvalho (COMEC), na quarta-feira, como proposto pela diretora adjunta Angélica, tive a entrada na escola mais fácil, mesmo estando uma única vez nesse ano no colégio. A diretora, muito envolvida com as atividades de Páscoa, me reapresentou a professora Vanderli, a professora de história que eu havia conhecido no ano anterior. Mais uma vez a professora foi muito atenciosa e prestativa, colocando em evidência o seu ponto de vista sobre o aprendizado escolar e o quanto eu iria contribuir com a valorização dos alunos e da escola. Ela disse que o trabalho que relaciona a universidade e a escola básica fortalece mais ainda a educação de modo geral. Disse que estudar a história da escola e da Estephania iria contribuir não só para a sua matéria, mas para todas as outras, me apresentou duas possibilidades de ajuda, a primeira seria ceder uma aula para atividades dentro de uma turma de 7º ano; e a outra seria à noite, dentro da turma de aceleração (jovens e adultos). Optei a princípio por interagir com a turma de 7º ano, pois está mais dentro do meu projeto inicial de pesquisa (SANTANA, 2017).

As três formas apresentadas, que representaram fontes de pesquisa, não são tradicionais, elas partem de um processo emergente, algo que busca nas narrativas uma forma de fazer ciência; partindo para outra metodologia, adaptada e baseada em estudos de autores consolidados na área. Esse esforço é algo que vem ganhando força dentro do âmbito da História da Educação:

No âmbito da História da Educação e de outros campos do conhecimento educacional, as pesquisas com fontes menos tradicionais e mais recorrentes começam a ter e adquirir novo estatuto metodológico e apresentam novos esforços para uma compreensão das práticas educativas e escolares (SOUZA; MENEZES, 2006, p. 146).

Para refletir sobre os conhecimentos produzidos no movimento de pesquisa-formação, tomaremos como referência a perspectiva da tematização, tal como propõe Fontoura (2011), que busca qualidade no tratamento de dados da pesquisa qualitativa:

Trazer as reflexões de uma pesquisadora preocupada com a construção da pesquisa qualitativa e com estratégias de interpretação e análise de dados coletados, de modo a garantir a qualidade da pesquisa em educação que busca outra forma de olhar que não a que valoriza quantidades de pessoas ou de respostas como referência de análise. A pesquisa qualitativa na contemporaneidade pode se constituir um caminho promissor para que nos engajemos em processos que busquem a transformação social, na medida em que não mais submissos a modelos de outras ciências, possamos apostar na nossa própria forma de fazer e relatar pesquisas que tragam alternativas viáveis e coerentes (FONTOURA, 2011, p.62-63).

Por muito tempo acreditou-se que a pesquisa qualitativa servia apenas de complemento para uma pesquisa quantitativa. Nesse sentido, entretanto, é preciso insistir que a pesquisa qualitativa é tão significativa e importante quanto uma pesquisa quantitativa (FONTOURA, 2011). Contudo, não pretendemos defender ou atacar cada tipo de pesquisa, queremos mostrar apenas que (dependendo do objetivo a ser atingido) a escolha deve ser feita de forma consciente e que melhor trate os estudos a serem alcançados.

Cabe ressaltar que Fontoura utilizou essa metodologia primeiramente dentro de uma pesquisa na área de saúde, mas, em trabalhos seguintes, adaptou o método para a área da educação. Trabalhamos essa metodologia com liberdade e responsabilidade: liberdade em adaptar, sempre que se fez necessário, algum dos passos para o processo de tematização; e responsabilidade em manter os princípios e a coerência com o referencial teórico-metodológico da pesquisa. A seguir serão destacados os sete passos definidos por Fontoura (2011) para a análise das fontes narrativas dentro da tematização.

O primeiro passo é a transcrição de todo o material gravado ou filmado. Além disso, neste trabalho, usaremos o diário de itinerância e a produção dos alunos e alunas das oficinas como fontes. Observamos que se trata de uma etapa que demanda bastante tempo, uma vez que cada hora de gravação exigiu um trabalho aproximado de 5 horas, então, nesse sentido, é preciso paciência e bastante atenção, sendo o ideal que o próprio autor faça a transcrição.

O segundo passo trata-se de uma leitura atenta de todo material transcrito/produzido, considerando necessário ter profundidade na análise, pois, a cada nova leitura, assinala-se a presença de novos conteúdos a serem problematizados.

O terceiro passo delimita o *corpus* de análise, que é a demarcação do que será utilizado e considerado relevante; o que pode estar representado em palavras soltas, ideias, metáforas, frases, enfim, trechos significativos para o seu trabalho. Posteriormente, esses trechos serão agregados de acordo com o objetivo de seu uso. Chamamos a atenção também para o cuidado que devemos ter para não manipular o que os narradores transmitem – o que demanda um grande esforço para repassar a mensagem que o narrador deseja.

O quarto passo, por sua vez, é realizado em um processo de agrupamento de temas que precisam conter os princípios da coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade. Na questão da coerência o trabalho precisa apresentar temas escolhidos de forma coerente para os objetivos internos do trabalho. Sobre a semelhança, diz-se que é quando os temas são agrupados no mesmo grupo. O princípio da pertinência trata de selecionar temas de acordo com o referencial teórico e com o objetivo do estudo. Já a exaustividade representa o modo como esgotamos determinado tema devido aos muitos exemplos que aparecem ao longo do texto. Por fim, a exclusividade é o cuidado que devemos ter para que uma passagem, que não se repete, seja colocada como um exemplo geral.

O quinto passo é a etapa em que são definidos os núcleos de sentido que compõem a mensagem, momento da demarcação de unidades de contexto e de unidades de significado, assim como da percepção da frequência de aparição da mensagem na narrativa.

O sexto passo consiste na necessidade de esclarecer o tratamento dos dados, usando uma organização de quadros, instrumental que mostre as unidades de contexto, as unidades de significado e sinalize para procedimentos de interpretação. Esse passo se mostra importante para o pesquisador, pois revela um panorama geral do encaminhamento da análise de dados.

Por fim, o sétimo passo é a interpretação à luz dos referenciais teóricos, um trabalho que se estabelece na ação de somar o olhar do pesquisado ao olhar de outros teóricos que se relacionam de forma direta ou indireta com a pesquisa. Nesta etapa, a interpretação e a decodificação das narrativas são feitas com a finalidade de revelar o que foi encontrado e encaixar a reflexão em temas definidos a priori ou não.

O trabalho aqui apresentado passou por esses sete passos, contudo, o nosso objetivo não é mostrar o resultado de cada uma das etapas, mas sim as reflexões construídas ao longo das mesmas.

Ressaltamos que para compor a reflexão sobre as narrativas vividas também usamos o estudo cênico abordado por Marinas (2007). Trata-se de uma metodologia que entende a narrativa como uma articulação de cenas, que ganham significado na própria narração pela ótica de uma versão de si: “a compreensão cênica implica entender o relato não como uma história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas” (MARINAS, 2007, p.118). Dessa forma, a pesquisa se complementa elencando cada uma das três cenas principais presentes nessa abordagem:

A primeira é a que reúne na escuta, o narrador e o entrevistador. [...] As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta a cena 1 na medida em que ela se atualiza. Nesse jogo

entre as cenas 1 e 2 se dá a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3) (MARINAS, 2007, p.119).

Na primeira cena, o interlocutor tem um papel importante, na escuta atenta, na promoção de um espaço fértil para a narrativa, possibilitando que a “palavra dada” seja repleta de vida e sentido. Ressaltamos que para Marinas (2007, p.45): *palabra dada significa que ya no es de quien habla. Ya nos mía y ya no vuelve a mí sino en el vínculo con el otro.*

Na segunda cena é analisado o contexto cotidiano, traduzido por Bragança (2014) como o tríplice presente, momento em que “é o sujeito que ao narrar busca, no presente, a memória do passado em suas representações para reconstruí-la, transformá-la e, assim, progredir, avançar na visão do presente e no projeto de futuro” (BRAGANÇA, 2014, p. 6); conceito abordado por Ricouer (1994), ao discutir a relação entre passado, presente e futuro.

Por fim, a terceira cena é tratada pelo autor como ‘reprimidas’, ou seja, imagens implícitas, esquecidas ou mesmo evitadas. Trata-se do momento de verificar em que extrapolamos, através de uma percepção coerente e séria, considerando os pontos gerais que se desviaram ao longo da narrativa do locutor.

Abrahão (2011, p.169) contribui na discussão da compreensão cênica, argumentando que esta “privilegia, ao invés da estrutura amostral de uma história segundo o sentido originário dos textos ou dos elementos de profundidade de seus sentidos ocultos”, afirmando ainda que “o entendimento de que a origem e o sentido profundo dos textos é algo que construímos *pari passu*, diuturnamente”.

Como este trabalho utiliza as oficinas e as suas produções como fontes de pesquisa, dividiu-se todos os encontros em três dimensões, como já apresentado no capítulo 3, dessa forma, analisaremos cada uma trabalhando as três cenas apresentadas por Marinas (*ibid*).

Mais uma vez, abraçamos a ideia de que cada pesquisa é única, em que os modos de fazer/pensar ciência sejam colocados em prática de acordo com as concepções e perspectivas do pesquisador. Um tipo de pesquisa não descarta outro tipo, o que é preciso deixar claro são as fundamentações escolhidas para o processo que se pretende seguir. Em nosso caso, utilizaremos a tematização no esforço para delimitar todo o caminho percorrido pela pesquisa que usa a abordagem (auto)biográfica dentro da pesquisa qualitativa.

4.2 Cenas e temas: experiências de pesquisa-formação vividas no COMEC

Ao longo dos muitos encontros no COMEC, a pesquisa foi ganhando vida e se organizando. O planejamento a priori foi importante para o mergulho no cotidiano da escola, mas já não dava conta das experiências vividas nas oficinas e nas produções. Ao pensar sobre isso, percebemos que foi preciso viver a experiência e ao vivê-la ir reorganizando a proposta de trabalho até chegarmos às tabelas, já apresentada nos capítulos anteriores.

Todas as oficinas tiveram os áudios transcritos, o seu conteúdo estudado, assim como as produções das oficinas e o diário de itinerância do pesquisador. Após acrescentarmos núcleos de sentido a cada material estudado, eles foram agrupados em temas. Dessa forma, os estudos de cenas serão concentrados da seguinte forma: valorização das histórias de vida dos alunos; valorização da escola; ressignificação coletiva da história da escola; ressignificação coletiva da vida de Estephania de Carvalho e percepções/impressões sobre as oficinas.

A reflexão sobre cada cena e tema favoreceu a análise das fontes narrativas orais e escritas, em diálogo com autores que acompanham a pesquisa. Assim, a compreensão cênica e a tematização se encontram na mesma. Vale ressaltar que consideramos matéria-prima todo o material produzido nas oficinas, mas apresentamos neste momento as formulações e análises feitas no processo de pesquisa-formação.

A tabela a seguir (tabela 4), exemplifica como foi feita a tematização e estudos das cenas de cada dimensão de estudo:

Tabela 4 - Temas e cenas

Cena 1	O contexto dos encontros
Cena 2	Imagens do cotidiano no tríplice presente
Tema 1	Conhecimento de si em partilha – histórias de vida dos estudantes do COMEC
Tema 2	Valorização do local e da escola
Tema 3	Ressignificação coletiva da história da escola
Tema 4	Ressignificação coletiva da vida de Estephania de Carvalho.
Cena 3	Imagens implícitas

Fonte: O autor, 2017.

4.2.1 Cena 1: o contexto dos encontros

Marinas (2007) apresenta a proposta da compreensão cênica, na perspectiva de reflexão sobre as fontes narrativas, no processo da palavra dada e da escuta, entre o narrador e o ouvinte, o que faz com que a palavra narrada se expanda e gere novas interpretações:

Que o sujeito se constitui no relato de muitas maneiras e que estas formam uma pluralidade de cenas que são efeitos e condições da linguagem [...]. E logo concluímos com uma dimensão importante que, superando a hermenêutica linear, relaciona sujeito-escuta-produção: a compreensão cênica (MARINAS, 2007, p. 87).

Nesta dissertação o contexto envolve as oficinas como espaços de encontro e de produção de narrativas com um número diverso de participantes. Com isso, nossa análise está ancorada nos temas e nas múltiplas narrativas dos nossos participantes, ressignificando e potencializando assim, cada cena e tema estudados.

Mesmo já tendo apresentado as dinâmicas e até mesmo as narrativas sobre cada uma das oficinas, faz-se necessário apresentar o contexto geral em que se desdobraram as atividades, algo pertinente no âmbito de problematizar essas vivências e para aprofundar os diálogos.

Na apresentação da proposta de pesquisa para a diretora e para a coordenadora geral percebemos o quanto a escola está preocupada em oferecer diversas oportunidades para os estudantes. O projeto pedagógico da escola aparentava ser bem desenvolvido, observando-se que estavam marcadas muitas palestras com professores da própria e de outras escolas. A presença da pesquisa na escola consistiu em uma iniciativa nova com a oferta das Oficinas. A diretora ressaltou o quanto era importante o diálogo entre a escola e a universidade e que, nesse caso, as portas sempre estariam abertas.

Pensar a escola também como lugar de produção de conhecimento e pesquisa é ressignificar o seu papel. Além disso, pode ser também um modo de transitar e sobrepor de forma colaborativa os polos de fazer ciência entre a universidade e escola. Além de promover a circularidade de saberes de forma indissociada entre esses dois *espaçostempos*, a pesquisa contribui para uma educação mais resistente, significativa e transformadora de realidade.

De fato, buscamos com o nosso trabalho estreitar os laços entre a universidade e a escola básica, o que foi compartilhado com outras pesquisas e grupos dentro da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Como já ressaltado, temos grupos de pesquisa do

Departamento de Educação, Ciências Humanas e Geografia que baseiam seus estudos nessa troca. Em específico podemos citar o grupo de pesquisa Vozes da Educação: Memória, História e Formação de Professores, que teve sua fundamentação no ano de 1996 e contribui até hoje para a implementação de núcleos de memória nas escolas gonçalenses, aproximando assim a universidade e a escola básica:

[...] Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação, criado em outubro de 1996, vem desde então estimulando a presença da história das escolas de São Gonçalo, ao favorecer a criação de oficinas de memória, gincanas, a constituição de espaços narrativos nas instituições escolares e de organização de centros de memória e arquivos dentro delas. Esses núcleos ampliam também o diálogo com sindicatos, movimentos sociais e associação de moradores, tendo incentivado desde o seu início a produção da pesquisa local. As ações possuem inúmeros sentidos, sobretudo o que colabora para a libertação de uma autoestima tão depreciada entre os gonçalenses. O trabalho de construção da identidade é ao mesmo tempo biográfico e institucional e, neste caso, passa pela reconstituição da memória de um povo mergulhado em uma cultura local profundamente afetada por um processo histórico violento e predador que divide os sentimentos da população gonçalense entre o enraizamento ao local e o não pertencimento (NUNES apud BRAGANÇA; ARAÚJO, 2014, p. 11).

Em meio a tudo isso, assim como a cidade também temos consciência de que a escola produz uma mediação com uma sociedade desigual, cheia de contradições. O que resulta na necessidade de um grande esforço para criar caminhos de resistência a esse processo. Sobre essa questão Bourdieu (1998) nos alerta:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Para o autor a escola só será plena em seu papel quando ignorar “os conteúdos, as técnicas de transmissão, os critérios de avaliação, as desigualdades culturais, entre as crianças de diferentes camadas sociais” (BOURDIEU, 1998 p.53). Com isso, sabemos que não é uma tarefa fácil oferecer as mesmas oportunidades a todos, onde direitos e deveres são iguais. Mas acreditamos nos micro esforços, como prática para uma mudança de muitas realidades.

Para Certeau (2011), as categorias de tática e estratégia são reguladas por uma permanente tensão em uma relação de interdependência. Em um jogo que mostra a oposição entre os fortes e os fracos, dominados e dominantes, enquanto as estratégias correspondem a ações do sujeito detentor da força, do poder, do instituído; as táticas são os desvios dos sujeitos em busca de “burlar” o instituído, trata-se de buscar outras maneiras de fazer. Em

geral, as táticas se revelam como *patchwork* (bricolagens) que viabilizam a vitória dos fracos sobre os mais fortes.

[...] As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde forças se distribuem. [...] As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre movimentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. Sob este aspecto, a diferença entre umas e outras remete a duas opções históricas em matéria de ação e segurança (opções que respondem, aliás, mais coerções que a possibilidades): as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundamentações de um poder (CERTEAU, 2011, p. 96).

Perspectivamos as oficinas oferecidas como táticas a favor da igualdade e da formação cidadã. Vemos ainda toda nossa mobilização como um “trabalho de formiguinha”, algo que aos poucos, potencialmente, pode ir alcançando objetivos e provocando mudanças e ainda, quem sabe, inspirando outras práticas. Nesse sentido, vemos esse intercâmbio entre a escola e a universidade como forma de contribuir com a luta pela diminuição da desigualdade social.

Nosso trabalho na escola passou por limitações e expansões. Logo na primeira visita foi percebido que o espaço da sala de aula da turma 704, não possibilitava, à primeira vista, uma arrumação das carteiras em círculo. Essa configuração era necessária para quebrar com a formação tradicional das carteiras e criar um ambiente potencializador para a troca de experiências, ao mesmo tempo em que eu buscava mostrar que as oficinas iriam além do comum e do tradicional. Contudo, com esforço, conseguimos acomodar todos os alunos e fazer o círculo possível.

Por gastar muito tempo na arrumação da sala de aula, nas oficinas seguintes foi necessário chegar mais cedo, antes do horário de entrada dos/as alunos/as, a fim de que, assim, a atividade se iniciasse na hora certa e tivéssemos ainda tempo para reorganizar o espaço para os professores seguintes.

Já nos encontros com o grupo misto foi possível usar a biblioteca e o auditório, dois ambientes extremamente motivadores dos estudos e oficinas. A estratégia de tirar os estudantes da sala de aula e levar para produzir em outros ambientes se mostrou mais favorável à animação, concentração e participação dos/as alunos/as. Experimentar novos lugares e vivenciá-los através do nosso corpo cria novas memórias e experiências que são enraizadas nessa nova ambientação e nos seus modos de uso. Lembrando-nos de que para

Carlos (1996) o lugar é uma base de reprodução da vida. Para nós, além disso, o lugar configura também uma base para a reinvenção da vida, na perspectiva de que em todos os dias nos seja possível ressignificar as nossas histórias e repaginar o nosso cotidiano.

Aos alunos foi oferecido o material escolar para uso coletivo, assim todos teriam acesso a papel, cola, giz de cera, lápis de cor, caneta colorida, etc. Fornecer esse material era dar possibilidades de produção para todos os alunos, de modo que ninguém deixasse de fazer uma atividade por falta de material. Ao fim das atividades os próprios alunos organizavam tudo para que nada fosse perdido, possibilitando o uso nas próximas oficinas.

Em certas dinâmicas foi preciso motivar bastante os/as alunos/as na hora da leitura e produção das atividades, mas, a cada etapa finalizada, eles se sentiam seguros para seguir em frente e juntos, a cada passo, sentiam-se mais à vontade para contribuir com as atividades.

Leitura, produção e debate foram bases que construíram um terreno fértil, já que era preciso criar um ambiente de compreensão, segurança e aprendizado para a valorização e construção coletiva da história da escola, da vida de Estephania de Carvalho, assim como a ressignificação das histórias de vida dos/as alunos/as.

As primeiras oficinas focavam mais na valorização do/a aluno/a e da escola. Nesse sentido, ao trazer para o centro do aprendizado a vida dos próprios estudantes e a escola foi possível compreender como:

[...] o local /a cidade vem sendo premente, não apenas pela possibilidade de investigação da memória e da história escolar gonçalense, mas, sobretudo, pelo desafio político-epistemológico que representava escavar, recuperar, escrever e socializar uma história (ainda) invisível, ainda pouco documentada como a história escolar gonçalense (TAVARES, 2008, p. 18).

Tavares (2008), em seu estudo, contribui na percepção de que o local e a cidade já estão incluídos nos currículos escolares instituídos em São Gonçalo, principalmente no primeiro segmento do ensino fundamental, sendo teorizados até mesmo em livros didáticos. Contudo, assim como a autora, “não queríamos discutir apenas a cidade didatizada, sem aura, definida pelos livros didáticos”, nosso propósito “era a cidade vivida, experienciada e percebida pelos/as professores/as e alunos/as” (ibid, p.3).

Esse sentido de problematizar a vida dos/as alunos/as e sua área de vivência fazia parte dos objetivos das oficinas. Nesse sentido, foi preciso construir a ideia de que no entendimento da esfera local é que são realizadas mudanças, sejam elas dentro da escola, do bairro, da cidade ou da vida de cada gonçalense:

Nessa perspectiva, conhecer, escutar, dialogar com as vozes que ressoavam na fala, os olhares, as percepções dos/as escolares sobre a cidade gonçalense pode contribuir de forma crítica para que as diferentes forças sociais (institucionais ou não), presentes no município, possam intervir de maneira mais planejada, apresentando alternativas mais democráticas aos interesses da coletividade, principalmente no que diz respeito ao direito à cidade, ao direito de conhecê-la, “lê-la”, compreendê-la, usufruindo-a com respeito, cuidado, amorosidade, enfim, produzindo uma outra urbanidade onde a vida na cidade fosse cada vez mais uma responsabilidade coletiva, discutida e aprendida em todas as esferas societárias, especialmente nos sistemas escolares municipais (TAVARES, 2008, p. 4).

Nessa conjuntura, temos a responsabilidade coletiva de partilhar saberes com a escola e seus alunos e alunas, numa via de mão dupla. Queremos que na troca de aprendizados e experiências seja possível criar um terreno fértil para a produção de uma história local e de valorização das histórias de vida.

Nesse contexto partimos de uma trajetória em construção, considerando o fato de que as narrativas de histórias de vida vêm se consolidando no campo das ciências humanas a cada dia. A princípio, elas entraram no campo educacional através da formação de jovens e adultos e ganharam destaque, no Brasil, através das produções de António Nóvoa: “*Os professores e sua formação*” (1995) e “*O método (auto)biográfico e a formação*” (2010). Contudo, podemos apontar para o fato de que antes disso, no Brasil, o grande pioneiro no campo foi Paulo Freire, através de suas práticas pedagógicas que consideravam as histórias, saberes e cultura dos jovens e adultos no processo de ensino-aprendizagem, uma educação dialógica (BRAGANÇA, 2016, p. 210).

Junto a todo aporte teórico, até então aqui apresentado, vemos nas oficinas e encontros no COMEC contribuições para a tessitura de uma epistemologia de investigação de formação, conforme abordado por Bragança (2016):

Uma epistemologia de investigação e formação que remete ao círculo virtuoso da narrativa e da escuta, da reflexão pessoal-coletiva que produz o excedente de visão sobre si mesmo, sobre a prática e reafirmamos uma potencial contribuição ontológica, pedagógica e política da pesquisa narrativa (auto)biográfica no âmbito das práticas educativas e de formação (BRAGANÇA, 2016, p. 212).

4.2.2 Cena 2: imagens do cotidiano no tríptico presente

No centro de todas as memórias estamos nós, porque quando pensamos em nossas lembranças elas nos constituem. E só quando elas fazem parte de nós é que podemos partilha-las com os outros. No entanto, só aquilo que amamos merece esse esforço. Assim sendo, as nossas memórias desempenham um papel social fundamental,

integrando presente e passado, sobrevivendo porque existe uma procura, uma necessidade, um desejo (NUNES, 2014, p. 12).

Assim, como aponta Nunes (2014), as representações e potências das histórias de vida manifestam-se no tríplice presente, em meio ao presente, passado e futuro (RICOUER, 1994). Por essa perspectiva, o sujeito, ao narrar o passado, usando a memória, modulando-a no contexto presente, acaba por reconstruí-la na visão de um projeto de futuro. Contudo, reconhecemos que não se trata de uma coisa fácil, “só aquilo que amamos merece esse esforço” (NUNES, 2014); assim, o esquecimento ou o silêncio sobre o que não é falado, não se trata de um erro ou de uma mentira e sim de um “elemento mítico, de algo falso que dá lugar à verdade do sujeito” (MARINAS, 2007, p.66).

A palavra dada e a escuta, na relação dialética de produção de novas interpretações, é algo destacado por Marinas (2007) através de quatro polos: dizer o todo, o silêncio, a palavra plena, a palavra vazia.

O “dizer o todo” consiste na plenitude do relato, o narrador tenta de forma total trazer a experiência completa através de sua narrativa, mesmo sendo muito pretensioso nessa tentativa; “o silêncio” trata de uma censura: é a quebra do discurso para omitir algo doloroso ou que o narrador não sente vontade de contar; “a palavra plena” são os trechos repletos de sentido e significados; e por fim “a palavra vazia”, pobre em significado, indireto e alusivo, algo que ocorre quando o narrador não confessa algo, mas isso é detectado em uma estratégia de desvio na narrativa.

Esses polos presentes na palavra dada e na escuta serviram para identificar e analisar os elementos dentro dos discursos dos participantes das oficinas. A partir dessas imagens do cotidiano chegamos ao estudo dos cinco temas mais pertinentes para essa dissertação: valorização das histórias de vida dos alunos; valorização da escola; ressignificação coletiva da história da escola; ressignificação coletiva da vida de Estephania de Carvalho; percepções e impressões sobre as oficinas.

Esses temas foram trabalhados em diversas oficinas e surgiam como elementos fundamentais para a produção de saberes e construção de uma pesquisa-formação no COMEC. A seguir, analisaremos os temas, articulando com as fontes produzidas e reflexões construídas.

1º Tema: conhecimento de si em partilha – histórias de vida dos estudantes do COMEC

O Colégio Municipal Estephania de Carvalho, por se tratar de uma escola pública, é afetado diretamente pelas políticas de governo municipal, por conta disso, a falta de investimento se reflete em sua infraestrutura. As salas de aula, por exemplo, não contam com ar condicionado, nem recursos mais modernos como projetor, aparelho de som e televisão. As carteiras são pouco conservadas e existe um esforço grande por parte dos funcionários e direção em manter as paredes pintadas e as salas limpas. Em meio a isso tudo ficam os alunos e alunas da escola. Parte dos estudantes lê a sua realidade de forma crítica, percebendo a necessidade de investimentos na escola, ao mesmo tempo em que buscam oportunidades de contornar esses problemas.

Em depoimento durante as oficinas a aluna Mayara revela:

Na minha opinião o governo tinha que olhar mais pra gente. Acho que o governo tinha que ser melhor, muita corrupção. Dar apenas uma bolsa família não é suficiente. Temos que aprender para trabalhar e conseguir nosso próprio dinheiro, a escola tem que dar conta disso (Mayara de S. Benedito, turma 703).

O olhar sensível às questões e às histórias de vida dos estudantes possibilita conversar sobre o futuro, sobre seus desejos, planos, auxiliando para que possam atingir seus sonhos, favorecendo um olhar para a escola – que mesmo com todos os problemas – ainda é um lugar de transformações e de possibilidades.

Na Oficina “*Minha Bandeira*”, apresentada no capítulo 3, os alunos responderam sobre si, sobre sua história através de uma atividade lúdica e artística. Organizamos uma tabela com todos os elementos presentes na bandeira.

No contexto da cena dois analisamos os elementos que demonstram a perspectiva de vida dos estudantes, como sonhos, o que amam e palavras que remetem à escola, também analisamos os dados mais gerais sobre eles, como idade e onde moram. Percebemos que através dessas perguntas os alunos se sentiam motivados e valorizados para participarem da oficina:

Pensei muito sobre mim nessa atividade, quase não temos tempo para isso em casa, nem na escola (Henrique Silva Santos, turma 803).

Após analisar as 32 bandeiras, organizamos os dados em tabela e destacamos os elementos a seguir:

Tabela 5 - Perspectivas dos(as) alunos(as)

NOME DO ALUNO(A)	SONHOS	ALGO QUE AMA	ESCOLA
1. Alan F. Lima	Ser marinheiro	Flamengo	COMEC
2. Amanda lima	Ser rica	Sem resposta	COMEC
3. Bryan Vinicius	Sem resposta	Sem resposta	COMEC
4. Camilly A. da Silva	Um dia ser rica	Minha mãe	COMEC
5. Douglas da S. Barbosa	Ter muito dinheiro	Deus e Família	Os amigos
6. Edmilson S. dos Santos	Ju	Sem resposta	COMEC
7. Eduarda Ventura	Ser Rica	Sem resposta	COMEC
8. Eshiley O Lima	Ser Advogada	Prima Larissa	Sem resposta
9. Gabriel da Cruz Tardivo	Ter dinheiro	Mãe	COMEC
10. Gabriela Felix de Souza	Ser Marinheira	Açaí	COMEC
11. Iris Castro	Ser MC	Minha família	COMEC
12. Isabela Amaral da Cruz	Ser Pediatra	Minha mãe	COMEC
13. Isaías Silva Santos	Anestesista	Sem resposta	COMEC
14. Jardel J. de Oliveira	Ser goleiro	Bianca	Diretora
15. Júlia de Souza	Terminar os estudos	Minha família	A sala
16. Lauane P. da Silveira	Ser médica	Comida	COMEC
17. Ligia	Ser rica	Minha mãe	COMEC
18. Mateus	Viajar para Paris	Passear	COMEC
19. Matheus Trindade	Ser jogador de futebol	Dormir	Refeitório
20. Mirielly F. Ribeiro	Médica	Sem resposta	COMEC
21. Raphaelle S. da Silva	Ser professora	Deus	COMEC e amigos
22. Rodrigo C Andrade	Ter dinheiro	Jogos	COMEC
23. Sandy Oliveira do Couto	Ser radical	Festas, comer e dormir	Ir para casa
24. Tayssa A. de Souza	Conhecer o MC Kevinho	Celular	COMEC
25. Thaís Marcelino da Silva	Médica	Ser baixa	Minhas amigas
26. Thiago S. do nascimento	Terminar a escola	Cangica	Amigos
27. Victória F. Lourenço	Conhecer um <i>youtuber</i>	J3 <i>youtuber</i>	COMEC
28. Vitória L. S. Santana	Ser modelo	Ruan	COMEC
29. Vitória Rodrigues	Ajudar pessoas com problemas psicológicos	A minha casa, <i>twitter</i> , pizza, amendoim, frio, k-pop, livros, <i>thesins</i> e amigos	Biblioteca
30. Wallace	Ter dinheiro	Comida	COMEC
31. Wallace de A. Freitas	Chefão	Minha mãe	COMEC
32. Yasmin C. de Assis	Ser feliz	Minha mãe	COMEC

Fonte: O autor, 2017.

Ao analisarmos a coluna “sonhos” percebemos respostas como trabalhar como médico, professor, advogado. Ao serem questionados sobre como alcançariam esse sonho muitos atribuíram aos estudos a realização desse desejo.

Acho que a educação muda tudo, assim se você é pobre, não vai aparecer nenhuma herança (em dinheiro) para você, só estudando muito e conseguindo um bom emprego para sobreviver e mudar de vida. [...] quero sair e viajar o mundo ajudando as pessoas, tipo esses médicos que vão pra África, mas também quero ganhar dinheiro pra mim e minha família (Vitória Rodrigues, turma 704).

Na coluna sobre “algo que ama” o termo família ou relacionado a ela, apareceu diversas vezes. Existe uma preocupação muito grande em relação aos alunos sobre seus familiares, por morarem em uma área pouco policiada e até mesmo comandada por um poder paralelo, os/as alunos/as se sentem reféns da violência, o que afeta suas famílias e até mesmo a sua escola.

No dia 26 de junho de 2017, a escola viveu momentos tensos. Bandidos usaram explosivos para tentar invadir o espaço, durante a madrugada, sem sucesso, as bombas apenas danificaram uma das portas da escola. Os bandidos fugiram ao ver que a porta permanecia trancada, nada foi levado da escola. Passagens desse tipo afetam a vida dos alunos diretamente e desmotivam a sua presença na escola.

Na coluna sobre “escola”, muitos alunos optaram por colocar o nome da própria, isso revela um tipo de identificação do aluno com a mesma, algo que se aproxima até mesmo de uma forma de orgulho por fazer parte do corpo discente, de acordo com os depoimentos deles. Outros colocaram ambientes do colégio, como refeitório e biblioteca, alguns sinalizaram amigos e funcionários da escola. Sobre o perfil dos estudantes podemos destacar os elementos presentes na bandeira como idade, bairro onde moram e também escola, como já analisado anteriormente (tabela 6).

Tabela 6 - Perfil dos(as) alunos(as) participantes das oficinas

NOME DO ALUNO(A)	ESCOLA	IDADE	BAIRRO ONDE MORA
1. Alan F. Lima	COMEC	15 anos	Jardim Bom retiro
2. Amanda lima	COMEC	11 anos	Laranjal
3. Bryan Vinicius	COMEC	14 anos	Areal
4. Camilly A. da Silva	COMEC	15 anos	Laranjal
5. Douglas da S. Barbosa	Os amigos	16 anos	Laranjal
6. Edmilson S. dos Santos	COMEC	14 anos	Laranjal
7. Eduarda Ventura	COMEC	13 anos	Laranjal
8. Eshiley O Lima	Sem Resposta	13 anos	Jardim Catarina
9. Gabriel da C. Tardivo	COMEC	13 anos	Jardim Bom Retiro
10. Gabriela Felix de Souza	COMEC	12 anos	Laranjal
11. Iris Castro	COMEC	15 anos	Santa Luzia
12. Isabela Amaral da Cruz	COMEC	11 anos	Jardim Bom Retiro
13. Isaías Silva Santos	COMEC	12 anos	Laranjal
14. Jardel J. de Oliveira	Diretora	14 anos	Laranjal
15. Júlia de Souza	A sala	14 anos	Laranjal
16. Lauane P. da Silveira	COMEC	12 anos	Guaxindiba
17. Ligia	COMEC	15 anos	Marambaia

18.Mateus	COMEC	14 anos	Jardim Catarina
19.Matheus Trindade	Refeitório	15 anos	Laranjal
20.Mirielly F. Ribeiro	COMEC	11 anos	Laranjal
21.Raphaelle S. da Silva	COMEC e amigos	12 anos	Laranjal
22.Rodrigo C Andrade	COMEC	14 anos	Jardim Catarina
23.Sandy Oliveira do Couto	Ir para casa	16 anos	Laranjal
24.Tayssa A. de Souza	COMEC	13 anos	Jardim bom retiro
25.Tháís Marcelino da Silva	Minhas amigas	15 anos	Laranjal
26.Thiago S. do nascimento	Amigos	15 anos	Jardim Catarina
27.Victória Farias Lourenço	COMEC	14 anos	Laranjal
28.Vitória L. S. Santana	COMEC	14 anos	Laranjal
29.Vitória Rodrigues	Biblioteca	14 anos	Marcelino Lima
30.Wallace	COMEC	12 anos	Jardim Catarina
31.Wallace de A.Freitas	COMEC	13 anos	Laranjal
32.Yasmin C. de Assis	COMEC	15 anos	Pacheco

Fonte: O autor, 2017.

Os alunos da turma 704 possuem em torno de 13 a 15 anos de idade; isso revela que alguns estão fora da relação idade-série. O que se espera é que os alunos do 7º ano tenham 12 ou 13 anos de idade, contudo, a maior parte já repetiu algum ano na escola, ou iniciou os estudos de forma tardia. Já no grupo misto tínhamos alunos de no mínimo 11 anos de idade e no máximo 16 anos de idade.

Durante a atividade, muitos não quiseram colocar a idade, para não revelar os dados informados acima. Contudo, afirmamos em nossa prática que o fato de ser mais velho ou mais novo, não estando dentro da idade considerada esperada ao 7º ano, não deveria ser motivo de vergonha, e sim de mostrar a persistência do aluno em não abandonar a escola. Era melhor está ali junto com a turma, do que em outro lugar que não promova saberes e aprendizagens. Assim, ninguém se sentiu no direito de denunciar ou fazer chacota com a idade do amigo, com a oficina caminhando de forma produtiva.

Em relação ao bairro dos alunos e alunas, a maior parte mora no mesmo bairro que a escola, Laranjal, o que serviu, assim, para contar um pouco sobre a história do bairro, fortalecendo as informações e o aprendizado durante a oficina: “*Os Lugares da Memória 16: Meu bairro, minha escola*”, valorizando o lugar, o aluno e a escola. Estudo que será contemplado no tema 2: Valorização da escola.

Por fim, a oficina “*O Acróstico do meu nome*” serviu para identificar como os alunos se reconheciam; ao mesmo tempo em que eles buscavam nas características de cada um as motivações para elevar a autoestima dos grupos. À primeira vista, assim que foram recebidos os acrósticos, percebeu-se a dificuldade de escrita dos grupos, muitas palavras com erros

¹⁶ Adaptado do Caderno d@ professor@ Alfabetizador@ (PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006).

ortográficos foram identificadas. Assim, como precisamos agir em meio a surpresas, logo decidimos escrever no quadro todas as palavras de forma correta e também extrapolar o aprendizado e objetivo específico das oficinas. Separamos, a seguir, treze acrósticos para exemplificar o resultado da oficina (Figura 24):

Figura 234 - Acrósticos dos alunos(as)



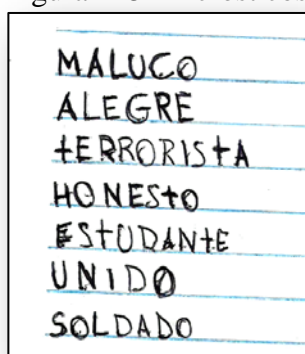
Legenda: (a) – acróstico do aluno Matheus; (b) – acróstico da aluna Victória; (c) – acróstico da aluna Iris; (d) – acróstico da aluna Camilly; (e) – acróstico do aluno Douglas; (f) acróstico da aluna Vitória; (g) acróstico da aluna Eshiley.

Fonte: O autor, 2017.

Analisá-los individualmente nos permitiu uma aproximação do perfil de cada um dos/as alunos/as, algo que se deu durante a própria oficina, em que cada aluno teve a

oportunidade de justificar as características escolhida. O aluno Matheus, por exemplo, optou por usar as palavras *terroristas* e *soldado* em seu acróstico, ao mesmo tempo em que apareciam palavras como: *estudante* e *honesto*. Ao ser questionado pelo uso dessas palavras ele informou que os termos – *terrorista* e *soldado* – eram comuns na comunidade em que ele morava e demonstravam uma pessoa com poder (figura25). Ao perguntar se ele preferia ser soldado e terrorista ou estudante e honesto, a resposta foi a de que isso dependeria de onde estivesse.

Figura 245 - Acrósticos do aluno Matheus



Fonte: O autor, 2007.

Não identificamos uma característica geral dos grupos e não buscamos padronizar os termos e características escolhidas. Isso só revela a grande diversidade dentro da escola, diversidade de alunos, cada um com seu modo de ser e motivações diferentes. A seguir apresentamos uma tabela com os termos usados pelos alunos:

Tabela 7 - Termos e características presentes nos acrósticos

AMIGO(A)	AGRADÁVEL	ORGANIZADO(A)	DOIDO(A)
ANA	ÍRIS	SARA	ESPERANÇA
BELO(A)	LINDO(A)	AGRESSIVO(A)	RAPUNZEL
GÁS	ORGULHOSO(A)	INTERESSANTE	ALEGRE
GOSTOSO(A)	LERDO(A)	JOGADOR	SEDUTOR(A)
HINO	URUBU	MALUCO(A)	VERMELHA
LEGAL	ESPERTO(A)	DOMINANTE	OGRO
LOUCO(A)	YES	TERRORISTA	HONESTO(A)
RISONHO	DIVERTIDO(A)	ELÉTRICO(A)	LINDO(A)
SAUDÁVEL	CARINHOS(A)	ESTUDANTE	ESPORTIVO
SENSÍVEL	ESPECIAL	AMOROSO(A)	TIA
UNIDO	SOLDADO	RAINHA	SINCERO(A)
VALENTE	INTELIGENTE	TÍMIDO(A)	ÓTIMO(A)
SORRIDENTE	INTELECTUAL	ROMÂNTICO(A)	SABIDO(A)
VITORIOSO(A)	INESQUECÍVEL	TERNURA	IMPERATIVO(A)

Fonte: O autor, 2007.

Independente das características e termos utilizados pelos estudantes, registramos que era preciso deixar evidente o fato de que todos nós temos qualidades e dificuldades e que precisamos pensar sobre nós mesmos, ressaltando o que temos de bom e melhorando o que temos para melhorar. Os comentários a seguir revelam essa percepção:

Senti dificuldade em fazer o acróstico, pois é difícil falar de você mesmo, mas foi legal (Pamela Miranda, turma 605).

Pensei muito sobre mim nessa atividade, quase não temos tempo para isso em casa, nem na escola (Henrique Silva Santos, turma 803).

Nunca tinha pensado que meu nome diz tanto sobre mim, gostei de pensar mais sobre isso, e ouvir também a origem dos nomes dos meus colegas (Edmilson Souza dos Santos, turma 605).

Por essas reflexões é possível perceber o *espaçotempo* das oficinas como uma oportunidade de um pensar sobre si, um diálogo consigo mesmo, com os muitos outros que nos atravessam e com o mundo. Nesse sentido, podemos retomar com Sócrates a importância do autoconhecimento: “conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses”. Conhecimento de si, dos outros, da cultura que Pineau (1988) sistematiza em sua teoria tripolar, nos movimentos de auto, hetero e ecoformação em partilha. Cabe-nos ressaltar ainda de que mesmo aparecendo mais pontualmente nas oficinas apresentadas, todos os momentos de encontro serviram para valorizar o estudante como ser pensante, capaz de opinar, sugerir e problematizar questões, afinal, é desse modo que se dá uma pesquisa-formação, uma ação em que perseguimos o desejo de que as experiências vividas sejam produzidas por todos os envolvidos.

Tema 2: Valorização do local e da escola

O conceito disparador para o estudo do local e da escola, assim como a sua valorização, é o conceito de lugar de memória, abordado por Nora (1994). A oficina “*Os Lugares da Memória: Meu Bairro, Minha Escola*” possibilitou a leitura do lugar como potência para ressignificação de histórias e memórias.

Nos “lugares de memória” – museus, escolas, universidades, sindicatos, fundações, ruínas, conjuntos arquitetônicos, paisagens, agremiações, clubes de mães, arquivos, centros de documentação – onde se cruzam memórias individuais e coletivas;

familiares e institucionais; sindicais e patronais; estatais e sociedade civil, entre outras, se materializam e se conservam as memórias de um povo. Além disso, como nos ensina Pierre Nora, os “lugares da memória” também podem ser imateriais tais como: os sabores da comida baiana, o ritmo dos tambores africanos, a bandeira do divino, a “mulher memória” de uma comunidade, os saberes do uso medicinal da flora dos povos da floresta amazônica (PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006, p. 24).
]

Os/as alunos/as se enxergavam nas aprendizagens promovidas, afinal de contas eles mesmos deveriam investigar sobre o seu bairro e sua escola. Entender que a escola é *um lugar de memórias* transforma o olhar do aluno em sua realidade sensível. Perceber que aquele lugar foi importante (e ainda é) para muitas pessoas torna o ambiente mais acolhedor, respeitado e até mesmo mágico. Afinal, a questão lúdica também precisa fazer parte da vida de qualquer pessoa, seja criança, jovem, adulto ou idoso.

Minha mãe já estudou aqui, então sabia que a escola era bem antiga, mas não tão antiga assim, 1974 é muito tempo atrás (Cauã da Costa, turma 605).

É interessante ressaltar como a temporalidade e a narrativa se relacionam na construção da subjetividade e na percepção de tempo. Na narrativa de Cauã temos uma percepção de como essa experiência é singular, vivida de forma única pelo sujeito, pelas crianças e pelos adultos. A experiência do tempo vai muito além de falar de tempo simplesmente, a primeira é a nossa sensação de transcurso, de passagem, a segunda é simplesmente o tempo, *Cronos*, medido pelo relógio, calendário, o que se refere ao aspecto quantitativo do tempo. Paul Ricoeur (1994) nos ajuda a pensar essa questão, problematizando as obras de Santo Agostinho e, de certa forma, ultrapassando-o, conjuntamente analisando os caminhos da narrativa em Aristóteles.

É chegado o momento de ligar os dois estudos independentes que precedem e de por à prova minha hipótese de base, a saber, que existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras, que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal (RICOEUR, 1994, p. 85).

O sujeito é essencialmente temporal, mas, além disso, a construção da subjetividade desse tempo se dá essencialmente em um caráter narrativo. Extrair sentido de nossas experiências, partindo do interpretar e de se autoconhecer é algo que se torna possível através da *tessitura da intriga* que articula tempo e narrativa: “o tempo torna-se inteligível no sujeito,

traduz-se como uma experiência pessoal, assumindo materialidade na narrativa que interage com o passado pela memória e com o futuro pela previsão” (BRAGANÇA, 2012, p. 107).

Os *espaçotempos* vividos nas oficinas possibilitaram a partilha de várias informações e experiências sobre a vida dos estudantes. Foi possível descobrir, por exemplo, através da oficina “*Minha Bandeira*”, que a maior parte dos alunos mora no bairro Laranjal, o mesmo em que se localiza a escola. Começamos assim, a problematizar a questão do lugar nos aprendizados escolares. Muitos deles não se lembravam de ver algo sobre a cidade de São Gonçalo nos livros didáticos, tão pouco algo sobre o seu bairro. Os estudantes ressaltavam apenas o aparecimento da cidade em manchetes de jornais sobre a violência vivida no município.

O trabalho precisava mostrar que nada é à toa, que a escolha do nome de cada bairro tem um significado e uma história. Durante a oficina “*Nomes e Lugares*”, além dos alunos investigarem sobre a origem do nome do bairro, procuramos apresentar a eles alguns trechos de textos que contavam a história oficial do bairro:

São Gonçalo estruturou-se em torno da agricultura À base da produção de cana de açúcar, do café, frutas, cereais (milho, mandioca e feijão, entre outros). Configura-se, portanto, uma sociedade agrária que se afirma no século XIX, quando teve seu período de auge, pois sua produção escoava pelos portos ao longo da baía de Guanabara, encontrava colocação fácil na corte (Rio de Janeiro). [...] a fazenda do laranjal, não fugia à regra [...] (SILVA, 1986, p. 6).

Mesmo os estudantes já imaginando que o bairro tinha alguma relação com a plantação de laranjas, foi através da confirmação feita nas oficinas, em específico a oficina “*Lugares de Memórias: meu bairro minha escola*” que uma curiosidade ou boato se tornou conhecimento validado por informações históricas. No depoimento a seguir a aluna apresenta, na sua concepção, as razões porque o bairro se chama Laranjal.

Moro no bairro Laranjal e aqui é chamado assim, pois antigamente tinha uma grande fazenda de laranjas que exportava para todo o mundo sua produção (Anabayener Sales de Jesus, turma 601).

Além disso, nessa oficina, eles escolheram os lugares que gostavam na escola, representando os mesmos em forma de desenho. Essa dinâmica serviu para aproximar mais ainda os alunos dos ambientes e fazê-los pensar na escola como um lugar deles também.

Os textos de apoio davam uma dimensão mais conceitual e esquematizada das informações compartilhadas, são eles: “*Nomes e histórias*”; “*O homem que comprava*

palavras” e “*Conversando sobre educação patrimonial*”, todos possibilitavam através de uma literatura valorizar o local e motivar os estudantes.

O texto que mais levantou questões e os alunos sentiram dificuldade foi o “*Conversando sobre educação patrimonial*”, pois destacavam conceitos que, até então, nunca tinham sido vistos pela maioria dos alunos:

O texto era muito grande, mas entendi muito bem o que estava escrito. Posso dar como exemplo de patrimônio material, o que o professor falou: a Praça Estephania de Carvalho, que também é chamada Praça do Zé Garoto. A escola é um patrimônio (Cauã da Costa, turma 605).

A questão do patrimônio é importante, uma vez que permite “contribuir para a formação de uma sociedade mais sensível, mais respeitadora do seu passado e responsável pelo seu presente e futuro” (PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006, p. 15); além disso, uma educação patrimonial “busca refletir a herança cultural de homens e mulheres – seu patrimônio cultural (material e imaterial) construído em determinado contexto histórico” (ibid). Assim, ao mostrar que a escola é um patrimônio da sociedade, um tesouro que deve ser cuidado e zelado, alcançamos uma forma de valorizar o local.

A tríade habitante-identidade-lugar é base de reprodução da vida (CARLOS, 1996, p.23), uma vez que através do corpo apropriamo-nos do espaço com seus modos de uso, com isso, o lugar ganha papel fundamental na construção da sociedade e na valorização da cultura local, de tal forma que é preciso intensificar a discussão sobre o local, já que é nesta escala que as coisas acontecem e interferem nas nossas vidas.

Tomar o local como ponto de partida e chegada é vê-lo como lugar principal da democracia que, sem dicotomizar com o global, o nacional, torna-se uma relação interativa com esses níveis provocada pela possibilidade da mobilidade e intencionalidade das ações humanas. Tais ações, nesse sentido variam desde uma inserção mais fortemente ligada à localidade até a um estilo de vida sociocultural que, passando pelo local, utiliza-se de outros canais para organizar as relações com o mundo (PEREZ; ARAÚJO; TAVARES, 2006, p. 26).

Com isso, percebemos que atingimos o objetivo de valorizar a escola quando os alunos conseguem partilhar através de suas narrativas o discurso da dimensão transformadoras das oficinas:

Eu gostei muito das oficinas, esse ano foi especial porque vivi e aprendi muitas coisas boas, mais até que tipo na sala de aula. Me diverti, brinquei e aqui valorizo minha escola e meus amigos, como me valorizo mais (Yasmin C. de Assis, turma 801).

Primeiramente, eu pensei que as oficinas seriam coisas bem passageiras, que eu não iria aprender nada, seria algo que mais ou menos eu não iria guardar na memória, mas hoje eu fico sabendo que com essas oficinas aprendi a valorizar mais a escola e a história dela (Anabrayner Sales de Jesus, turma 601).

Tema 3: Ressignificação coletiva da história da escola

No último depoimento apresentado no tema 2, feito pela aluna Anabrayner, já percebemos o quanto os alunos estavam atentos a ressignificação da história da escola. Eles perceberam essa dimensão da pesquisa, problematizaram e ajudaram a reconstruir a história da escola.

Após um esforço para contextualizar o local e configurar o papel do aluno dentro das oficinas, conseguimos avançar para a discussão dos *lugares de memória* e patrimônio. Chegamos, assim, ao momento de focalizar a história da escola, considerando as fontes que nos ajudaram a ressignificar o passado do colégio.

O livro base para esse estudo foi “*Da escola Júlio Lima ao Colégio Estephania de Carvalho*” (SILVA, 1986), com essa literatura baseamos as oficinas e procuramos responder os questionamentos dos/as alunos/as.

O colégio, em si, não possui um acervo próprio sobre sua história, apenas uma cópia do livro citado em sua biblioteca e reportagens de jornais e revistas sobre feitos importantes envolvendo o colégio, que datam, no máximo, de 10 anos atrás.

Percebemos, assim, que este trabalho vai muito além de contar a história da escola, servindo também para contextualizar a forma como os alunos enxergam os momentos vividos por essa instituição, “essa batalha de apenas não reproduzir os fatos do passado, mas produzi-los segundo uma versão ancorada no presente”, de tal modo que possamos identificar o trabalho do historiadores como “uma aventura deliciosa por aproximar-se da verdade que também é histórica” (NUNES, 2010, p.60). Certamente, iremos contribuir para a ampliação de fontes sobre a escola e a *destacada educadora* Estephania de Carvalho – e a escola será presenteada com uma cópia dessa dissertação, afinal, essa produção também pertence a todos nós.

Se a oficina “*Nomes e Lugares*” serviu como um prólogo para problematizar os nomes por trás da história do bairro Laranjal e o nome da própria escola, por sua vez, foi na oficina “*Os Lugares da Memória: Meu bairro, minha escola*” que nos aprofundamos na história da escola.

Situada no 3º distrito de São Gonçalo, na Fazenda do Laranjal (uma das mais importantes) pertencentes ao Sr. Júlio Lima. Notabilizado por ser um fazendeiro esclarecido. Mandou construir uma Escola nas terras da Fazenda, próximo a “Casa Grande” para os filhos dos colonos e crianças da redondeza. No dia 29 de setembro de 1974 foi inaugurado o Col. Mun. Estephania de Carvalho (SILVA, 1986, p. 6).

Foi grande a surpresa dos alunos ao descobrirem que sua escola já tivera outro nome e, ainda mais, que ela foi construída dentro de uma fazenda, em uma área rural.

Se algum dia essa escola foi rural hoje não é mais, tem muita gente, carro, mercado e estrada em volta (Cauã da Costa, turma 605).

Logo de início, percebemos que a escola passou por muitas mudanças: “a fazenda, integrada naquele *universo rural* começa a tomar aspectos urbanos (1950)” (SILVA, 1986, p. 9), o trecho do livro supracitado confirma as deduções dos alunos, a escola não está próxima ao centro da cidade, mas, mesmo assim, está inserida no ambiente urbano.

Por ocasião de sua fundação chamava-se simplesmente Escola Rural, posteriormente passou à Escola Júlio Lima e, a seguir, Escola Modelo Júlio Lima, quando foi doada para a prefeitura. Naquela época o ensino oferecido partia da alfabetização até a terceira série do curso primário. Contudo, para a doação se efetivar a família Júlio Lima exigiu que a prefeitura cumprisse os seguintes pedidos: ministrar além do ensino normal (escolarização básica) a religião católica, noções de higiene, trabalhos manuais, etc. (SILVA, 1986).

Ao questionar sobre esses ensinamentos, que não são comuns nos dias de hoje, os participantes das oficinas ressaltaram interesse na questão higiênica e de trabalhos manuais como algo importante a ser ensinado na escola, mas discordaram sobre a questão religiosa, pois defenderam a ideia de que todas as religiões deveriam ser contempladas dentro da escola.

A escola não é igreja pra ensinar religião, tipo cada um tem a sua (religião) e temos que respeitar, mas cada um na sua. Se for falar sobre isso na escola, tem que falar sobre todas até a macumba, ou espiritismo sei lá (Douglas da Silva Barbosa, turma 801).

A questão religiosa dentro da escola é um assunto delicado e Douglas partilha com os colegas, de forma simples, uma perspectiva democrática, ressaltando o respeito a todas as manifestações religiosas. Na Constituição brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) está previsto o ensino religioso nas escolas, desde que a participação do aluno seja facultativa e que seja assegurado o respeito à diversidade de credos, coibindo o proselitismo.

O grande desafio de oferecer essa “disciplina” na escola está na pluralidade de religiões e crenças que temos no Brasil, como apontado pelo aluno Douglas, no depoimento anterior. Mesmo que 64,6% da população se declare católica¹⁷, ou seja, a maioria dos brasileiros, os outros 35,4% da população praticam uma religião diferente ou não possuem crenças.

Além dessa questão, foi importante ressaltar o quanto a escola mudou desde a sua fundação. Mesmo a Escola Rural sendo anterior a 1930, somente neste ano ela passaria a se chamar Escola Júlio Lima, em homenagem ao fazendeiro recém-falecido. Em 1939 ocorre uma grande reforma e ampliação na escola, passando a oferecer dois turnos. O número de alunos cresceu de 60 para 100 alunos, aumentando também o número de salas (de duas para seis salas de aula disponíveis), neste momento o espaço teve o seu nome mudado para Escola Modelo Júlio Lima (SILVA, 1986).

A escola só recebeu o nome Colégio Municipal Estephania de Carvalho quando o Sr. Antônio de Barros Lima Filho, neto do fazendeiro Júlio Lima, doou mais uma quadra de terras para a prefeitura ampliar e melhorar a escola. A doação ocorreu em 1952, mas somente em 1974 a escola foi inaugurada. A mudança do nome ocorreu porque o “Prefeito Lavoura (1973 a 1975) achava que a professora Estephania de Carvalho tinha contribuído mais para a Educação Gonçalense do que o Benemérito Júlio Lima” (SILVA, 1986, p. 20).

Dessa forma, partilhando essas informações e dialogando sobre elas, foi pedido aos alunos e alunas que escrevessem um texto sobre os aprendizados das oficinas em relação à história da escola. Por sugestão deles, o eu-lírico seria Antônio de Barros Lima Filho, neto do fundador da escola. O texto a seguir é a articulação de fragmentos de textos dos alunos e uma produção coletiva dos grupos, juntamente com o pesquisador, construindo dessa maneira um texto nosso para contar a história da escola:

Olá, meu nome é Antônio de Barros Lima Filho, provavelmente vocês não me conhecem muito bem, porém irei contar minha história e um pouco da história dessa escola.

Meu avô, Júlio Pedroso Lima, tinha uma fazenda de laranjas bem aqui! Aqui mesmo! Onde hoje é essa escola. Ele era um fazendeiro muito à frente de sua época e assim percebia o quanto era importante a educação.

Ele mandou construir uma escola nas terras da fazenda para os filhos dos colonos e crianças das redondezas, a escola tinha apenas o ensino primário, isso por volta de 1930. Bastante tempo atrás não?

Quando ele morreu doou a escola para a prefeitura de São Gonçalo e eu dei mais uma quadra da fazenda para a ampliação da escola.

¹⁷ Dados do Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Assim, no dia 29 de setembro de 1974, foi fundada pelo prefeito Joaquim de Almeida Lavoura o Colégio Municipal Estephânia de Carvalho, nome de uma destacada educadora de São Gonçalo.
(Autoria: Alunos do COMEC e pesquisador)

Transformar o texto inserindo um tom mais informal – e como se fosse uma apresentação do Sr. Antônio – tornou a produção mais simples de ser entendida e se aproximou da linguagem usada pelos alunos. Nessa atividade eles tinham ciência de que esse texto não substituiria o principal, com mais detalhes e informações, mas serviria como chamariz para as pessoas se interessarem pela história da escola.

Escrever uma nova história sobre a escola foi como criar todo o lugar vivido antigamente, pensar como as pessoas se vestiam, falavam, ajudou a entender a história da escola até ela virar Estephania de Carvalho. Aprendi muito e “to” preparada para mais (Tayssa Amorim de Souza, turma 704).

A escola só se tornou *lugar de memória*, uma vez que o lugar COMEC transitou no sentido material, simbólico e funcional da palavra, “mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é *lugar de memória* se a imaginação o investe de uma aura simbólica” (NORA, 1993, p. 21). Em outras palavras, o COMEC só foi possível para estudo em função de novos olhares terem sido direcionados para o lugar, com novas interpretações e perspectivas.

Nora (1993, p. 13) também revela que “é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais”. Toda mobilização para uma apresentação de 43 anos da escola está fundamentada nisso, mostrar que a escola ainda se importa com a sua história. A gincana “Bingo da Memória” marcou essa reflexão, revelando-se um ótimo dispositivo para lembrar e ressaltar datas importantes. Na cartela do bingo algumas datas apareciam e eram contextualizadas como momentos importantes para o estudo da história da escola e vida da Estephania de Carvalho. A seguir, elaboramos mais um quadro que mostra as datas presentes na cartela do bingo e os seus significados (tabela 8):

Tabela 8 - Datas trabalhadas no Bingo da Memória

DATA	Significado
07/06/1885	Nascimento da Estephania de Carvalho, em Cantagalo, Rio de Janeiro.
1893	Esthefania ingressava no internato do Colégio Sion de Petrópolis.
18/04/1966	Nascimento de Júlio Lima, em Coimbra, Portugal.
1920	Casamento da Estephania de carvalho com Zeno Bellido de Carvalho.
02/08/1925	Falecimento de Júlio Lima, em São Cristóvão, Rio de Janeiro.
1930	Ano que a Escola Rural passou a se chamar Escola Júlio Lima.
1939	Ano de ampliação da escola passando a ser chamada Escola Modelo Júlio Lima.
1941	Ano de chegada da Estephania na cidade de São Gonçalo.
10/11/1941	Inauguração do Colégio São Gonçalo pela Estephania de Carvalho.
1952	Ano de doação de mais uma quadra de terra, feita pelo Antônio de Barros Lima Filho, neto de Júlio Lima, para mais uma ampliação da escola.
02/03/1958	Falecimento de Estephania de Carvalho em São Gonçalo.
29/09/1974	Inauguração do Colégio Municipal Estephania de Carvalho.
3/03/1975	Primeiro dia de funcionamento do COMEC.
1985	Centenário de Estephania de Carvalho.
2017 - 43 anos da escola	Total de anos que o COMEC completou no ano de 2017.

Fonte: O autor, 2017.

Esse trabalho, de modo geral, assim como as oficinas, voltou-se principalmente para a transição da Escola Júlio Lima para o Colégio Municipal Estephania de Carvalho, assim como a vida da destacada educadora, contudo, muitas histórias ocorreram desde 1974. Para complementar esse hiato organizamos a tabela a seguir, identificando os antigos diretores e diretoras da escola, contemplando também os diretores/as da Escola Júlio Lima, assim como os principais acontecimentos ocorridos durante cada direção (tabela 9):

Tabela 9 - A escola através dos tempos

	Período	Diretor(a)	Acontecimentos
Escola Júlio Lima	01/03/1930 a 02/05/1933	Professora Constância Morgado	A escola ultrapassa o número de 100 alunos matriculados.
	01/05/1932 a 07/03/1940	Professora Aída Nunes e Professora Oscarina da Costa Teixeira	A escola recebe sua primeira grande reforma. Construção do refeitório e fornecimento de merenda e serviços médicos.
	05/03/1965 a 31/12/1974	Professora Nancy Teixeira de Carvalho	Projeto de ampliação da escola e construção de anexos para se inserir o ensino da 5ª até a 8ª série, não concluídos.
Colégio Municipal Estephania de Carvalho	25/03/1975 a 15/03/1977	Professora Aída Faria de Souza	Entrega da ampliação da escola, passando de 600 para 2.500 alunos matriculados.
	16/03/1977 a 24/04/1980	Professor Onésimo Vieira Gomes de Figueiredo	Finalização da obra de ampliação da escola. Reforma administrativa e criação da biblioteca Niuma Goulart Brandão. Implementação de diversas festas culturais.
	26/04/1980 a 10/09/1980	Professor Gerson Marins de Carvalho	Melhorias estruturais na escola e reformas de ambientes degradados.
	10/09/1980 a 21/09/1981	Professora Maria das Graças Pinto de Souza	Criação de banco de fundos para arrecadar dinheiro para manter a escola.
	21/09/1981 a 12/05/1982	Professor Onésimo Vieira Gomes de Figueiredo	Retomou a organização e administração do seu primeiro mandato. A escola possuía mais de 5 mil alunos.
	12/05/1982 a 31/01/1983	Professora Geny de Figueiredo Professor Sérgio Arduim	Manteve a organização da administração anterior.
	01/02/1983 a 1986	Professor Carlos Roberto Rodrigues de Figueiredo	Compra de novos materiais e mobília. Reforma pedagógica, redução de 4 turnos para 3. Implementação de uma horta na escola.
	2017 e 2018	Liana de Carvalho Pessoa	Administração atual que autorizou esta pesquisa-formação na escola. Funciona em três turnos, tendo mais de 3.000 (três mil) alunos matriculados.

Fonte: SILVA, 1986.

Em meio aos depoimentos, oficinas e trocas fomos escrevendo uma nova história, não só baseada e problematizada em fontes oficiais como jornais, livros e sites, mas sim ressignificadas nas vidas dos alunos e alunas enquanto sujeitos produtores na pesquisa-formação.

Tema 4: Ressignificação coletiva da vida de Estephania de Carvalho.

Ao isolarmos os dados e as datas sobre a Estephania de Carvalho (que foram colocadas nas cartelas do “Bingo da Memória”) temos, de forma esquemática, uma espécie de linha do tempo sobre a vida e a herança da educadora. Ainda assim, podemos incluir algumas datas relacionados a ela, como a mudança de nome da Praça 5 de julho para Praça Estephania de Carvalho, considerando também a inauguração do busto em sua homenagem dentro do COMEC. Basta observar a tabela 10 a seguir:

Tabela 10 - Vida e herança de Estephania de Carvalho

DATA	Acontecimento
07/06/1885	Nascimento da Estephania de Carvalho, em Cantagalo, Rio de Janeiro.
1893	Estephania ingressava no internato do Colégio Sion de Petrópolis.
1920	Casamento da Estephania de Carvalho com Zeno Bellido de Carvalho.
1941	Ano de chegada da Estephania na cidade de São Gonçalo.
10/11/1941	Inauguração do Colégio São Gonçalo pela Estephania de Carvalho.
02/03/1958	Falecimento de Estephania de Carvalho em São Gonçalo.
1959	Transformação da Praça 5 de julho em Praça Estephania de Carvalho.
29/09/1974	Inauguração do Colégio Municipal Estephania de Carvalho.
3/03/1975	Primeiro dia de funcionamento do COMEC.
05/07/1983	Inauguração do busto da professora Estephania de Carvalho no COMEC.
1985	Centenário de Estephania de Carvalho.
43 anos	Total de anos que o COMEC completou no ano de 2017.

Fonte: O autor, 2017.

Além de um estudo da linha do tempo da biografia de Estephania, foi preciso buscar detalhes, curiosidades, vitórias, fracassos, ecos de sua história, para reconstituir uma aura mais afetiva e próxima da partilha de experiências. A história de vida da Estephania ganhou mais vida, não por nos aproximarmos de sua biografia que conta sua trajetória, mas sim, porque através dela foi possível gerar problematizações e inspirações. Não pretendemos apresentá-la como um modelo a ser seguido (ou até mesmo um modelo inatingível), mas

como uma mulher que se destacou em sua época, tomando frente na administração de escolas, nas propostas culturais para uma cidade, na preocupação com a educação.

Acredito que dona Estephania, era uma mulher forte que lutava pela educação. Com certeza ela era professora, para ter dado o nome a nossa escola (Brenda Alice da Silva, turma 902).

Pela foto dela e pelo o que você está contando ela era uma senhora do bem. Dar um nome a uma escola é uma bonita homenagem, ela merece por ter ajudado a cidade, ter fornecido bolsas de estudo a alunos pobres e tudo mais! (Jardel da Silva, turma 704).

Na hora de desenhar a professora, eu a imaginei como uma grande detetive antiga, que ao mesmo tempo em que era professora tentava investigar mistérios da cidade para melhorar a educação (Lucas Silva da Vitória, turma 801).

Nesses três depoimentos, os alunos reproduziram a imagem mais divulgada da educadora, uma professora preocupada e comprometida com a educação. Contudo, fizemos um esforço de desconstruir a imagem da *destacada educadora*, no sentido de buscar a história de vida de uma mulher que não era inatingível, alguém que não se colocava em um pedestal.

Desconstruir essa imagem não é, de forma alguma, retirar o mérito dos seus feitos e das mudanças provocada por suas ações, mas a intenção de focar também na percepção humana captada pela interpretação dos alunos sobre a Estephania de Carvalho.

Durante os encontros para a preparação da apresentação dos 43 anos do COMEC, perguntamos ao grupo quem gostaria de fazer o papel da professora Estephania na peça. Logo, a aluna Anabrayner, do 6º ano, levantou o braço e afirmou que queria muito fazer esse papel. Outra aluna logo questionou: “*a Estephania não era negra*” – e assim começamos uma discussão sobre o tema. Com relação a isso esclarecemos que independente da aparência, a ideia de representar a educadora era a de contar sobre sua vida, seus feitos e os desafios encontrados – a cor da pele pouco importava nesse contexto. Assim, todos concordaram que a Anabrayner era a mais indicada para o papel.

Outro assunto que corroborou para a desconstrução de uma imagem invencível da Estephania foi quando durante as oficinas foi lido o seguinte trecho:

Casou-se aos 35 anos de idade com o Sr. Zeno Bellido de Carvalho, tendo abandonado o magistério e passado a residir em Niterói. Após o falecimento de sua única filha, aos dois anos de idade, voltou a se dedicar ao ensino, fundando em sua própria residência um curso primário, para mais tarde transforma-se na diretora do Curso Feminino do Colégio Brasil, de Niterói, e depois fundar o Colégio Carvalho, no centro de Niterói (SILVA, 1991, p. 13).

O que mais chamou a atenção dos alunos e alunas não foi o fato de ela ter sido diretora ou fundadora de uma escola. E sim o de ter casado com 35 anos e ter perdido uma filha tão nova.

No primeiro caso, principalmente as meninas, acharam uma idade muito elevada para se casar, até porque a referência nas famílias dessas alunas são mães que se casaram jovens. A análise feita pelos alunos para essa demora em se casar levou ao entendimento de que ela não buscava qualquer pessoa para construir uma família, e sim alguém especial, por isso, casou-se só com 35 anos. Por outro lado, foi destacado que um dos motivos poderia ser a sua dedicação aos estudos, deixando a questão matrimonial para depois.

Por sua vez, a informação da perda de sua filha de apenas 2 anos de idade ocasionou uma certa empatia por parte dos alunos e alunas. Alguns alunos afirmaram que ninguém gostaria de perder alguém a quem ama; especialmente uma perda relacionada a pais e filhos:

Não consigo imaginar como deve ser esse tipo de sofrimento, acredito que ela venceu a tristeza trabalhando nas escolas e dando o carinho que não podia mais dar para filha, a outras crianças (Júlia de Souza, turma 704).

Nessa constatação das contradições de educadora e mãe de família, mulher forte e mulher frágil reconstruiu-se a história de vida de Estephania de Carvalho. A oficina “*Quem Foi Estephania de Carvalho?*” serviu para conversar mais sobre a vida desta destacada educadora.

[...] a professora Estephania de Carvalho fundou em São Gonçalo, o Colégio São Gonçalo, registrando-se na época um grande feito nos meios educacionais do município, que há muito ressentia de um Curso Secundário. Cabendo-lhe tal privilégio. Dotada de um espírito altamente humano. Muitas famílias lhe ficaram gratas pela gratuidade de muitas mensalidades que deixava de receber, com espírito superior, de atender aqueles que não podiam pagar e que ela com seu boníssimo coração, cancelava (SILVA, 1991, p. 97).

Salvador Mata e Silva, com sua perspectiva única, descreveu os feitos da nossa *destacada educadora* de forma romântica e idealista. O Colégio São Gonçalo era uma escola particular cara, a mais cara da cidade, e como toda escola possuía gastos, que eram pagos pelas mensalidades caras dos alunos. Oferecer bolsas é uma prática comum até nos dias de hoje, para dar visibilidade a uma escola e chamar para o seu corpo discente alunos de excelência, algo que de certa forma, funciona como uma via de mão dupla, enquanto a escola consegue ótimos alunos para fazer a “propaganda” de escola modelo, os alunos não pagam mensalidades por isso, mas precisam manter as notas altas.

Com isso não estamos afirmando que não existia uma boa intenção de Estephania ao oferecer bolsas e isentar mensalidades, essa foi uma atitude tão recorrente e disseminada na sua trajetória que a mesma recebe o nome de “mãe do estudante pobre”. Esse título, entretanto, gera uma série de questionamentos, já que há uma inegável força por trás desse discurso.

Os participantes das oficinas foram questionados se todas as histórias contadas pelos livros são verdadeiras, questão em que por fim se concluiu que cada um conta uma versão da história. Ainda sobre Estephania de Carvalho, Silva (1991) completa:

[...] teve espírito comunitário, tomando parte em todos os acontecimentos da cidade. Era uma dama de alta respeitabilidade na sociedade de Niterói e São Gonçalo. Muito merecidamente, tem seu “busto” na principal praça da cidade e no Colégio Municipal Estephania de Carvalho. Situado na Estrada Amaral Peixoto, Km 14, nº 466, Laranjal – São Gonçalo. É ainda Patrona do Centro Cívico Escolar do Colégio São Gonçalo e Patrona da 1ª Escola Normal de São Gonçalo, funcionando anexa ao Colégio São Gonçalo. É ainda Patrona de uma cadeira na Academia Fluminense de Educação e Patrona da cadeira de nº 5 da AGLAC (Academia Gonçalense de Letras, Artes e Ciências) (SILVA, 1991, p. 97).

Destaca a pertinência da educadora na promoção da cultura e educação na cidade de São Gonçalo, tantas homenagens e tantas lembranças são sempre ressaltadas nas fontes consultadas. Levando-nos a crer que, sim, Estephania de Carvalho era uma pessoa e profissional que poderia inspirar a história da cidade e da escola.

Do mesmo modo como fizemos a atividade de escrita em conjunto com a discussão sobre a história da escola, realizada no tema anterior, trabalhamos coletivamente em outro texto no qual o eu-lírico seria a própria Maria Estephania. No texto ela falaria um pouco sobre si, seus feitos e sobre as homenagens que recebeu.

A maior parte das pessoas me chama de Estephania de Carvalho, mas meu nome todo é Maria Estephania Mello de Carvalho. Nasci em Cantagalo, no estado do Rio de Janeiro. No dia 7 de julho de 1885. Estudei em Petrópolis, morei em Niterói e lá fundei o Colégio Carvalho. Mas foi em São Gonçalo que me realizei mais como educadora.

Fundei o Colégio São Gonçalo, que mesmo sendo uma escola particular, oferecia bolsas para alunos mais carentes. Tentei contribuir ao máximo na cultura dessa cidade, até mesmo tive a ideia de comemorar o aniversário de São Gonçalo no dia de sua emancipação, em 22 de setembro, quem não gosta de feriado, não é verdade?

É uma felicidade estar aqui hoje falando sobre mim, agradeço a homenagem de colocar meu nome em uma escola! Uau!

Ahhh também em minha homenagem os vereadores da cidade colocaram o meu nome na principal praça da cidade, antes Praça Cinco de Julho, hoje Praça Estephania de Carvalho, mesmo que muitos a chamem Praça do Zé Garoto, isso não me incomoda! Rrsrs.

Obrigada a vocês por todo carinho e tenho muito orgulho de cada funcionário e aluno dessa escola, hoje só vocês são capazes de mostrar que a educação muda vidas e que as histórias de vocês também serão a história dessa escola!
(Autoria: Alunos do COMEC e pesquisador)

Há muito ainda a estudar. O material produzido é aberto à continuidade de muitas histórias, análises e estudos. Contudo, nos sentimos felizes e realizados em conseguir construir e ressignificar coletivamente um pouco da história do COMEC e da própria Estephania de Carvalho. Pela nossa perspectiva, à luz dos olhares dos alunos e alunas, fizemos um trabalho pertinente, a fim de lutar pelo nosso lugar e por nossa representatividade na história gonçalense.

4.2.3 Cena 3: imagens implícitas

Nesse processo de “recordar para reconstruir, restaurar, progredir” (MARINAS, 2007, p.11) vivenciamos as oficinas de modo a não buscar uma verdade absoluta, nem mesmo testar o que os alunos e alunas estavam falando, tentando comprovar se suas narrativas são “verdadeiras ou falsas”. Vivenciamos a “verdade que foi dita”, com isso acreditamos na intenção por trás do discurso. Seja um gesto, o ritmo de fala, uma expressão corporal – em tudo se identificou uma forma de ler o narrador, e nessa leitura o locutor identifica uma “imagem de si, para si e para os outros” (POLLAK, 1992).

O olhar para o passado e a narrativa desse passado favorecem a busca de coerência, fortalecendo o sentimento de continuidade e de unidade. A identidade consiste também em uma narrativa de si, a qual se constrói a partir de imagens do passado e de projeto de futuro que se abrem, entre “identidade herdada” e “identidade visada”. E uma das contribuições da abordagem (auto)biográfica [...] coloca-se justamente no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária (BRAGANÇA, 2012, p. 114).

As experiências vividas permitem reafirmar que esses espaços da “palavra dada” e da “escuta” (MARINAS, 2007) possibilitaram a construção dessa pesquisa-formação. Nesta terceira cena lançou-se luz principalmente ao não-dito, nas entrelinhas da tessitura das cenas, nos pontos que foram poucos explorados ou até mesmo ofuscados pelas cenas principais.

Ouvir as vozes dos estudantes do COMEC nos fez perceber também outra dimensão da narrativa, o silenciamento. A falta de oportunidade para falar sobre o que se acredita; sobre

o que sente, o que viveu, fatores que podem tornar os alunos apenas sujeitos da informação e não sujeitos da experiência (LARROSA, 2002).

Ao mesmo tempo em que vemos a construção de uma escola padronizadora, que visa à transmissão e repetição de conteúdos, identificamos também a existência de brechas para inverter esse quadro. A partir do momento em que a professora Vanderli cedeu tempos da sua aula de História para a realização das oficinas, na turma 704, houve uma quebra do comum. Assim, acreditamos também que no dia a dia da sala de aula alguns professores fogem à regra, preenchendo seus conteúdos programáticos com vida e produção de saberes, algo que vai muito além da informação pronta e simplória.

Ao fazer um exercício de idas e vindas à história da escola e à biografia da Estephania de Carvalho, fomos reescrevendo, ressignificando e entrelaçando vidas, passado, presente e futuro. Mesmo simples, revelamos grandes transformações ao longo dos tempos vividas pela escola – e precisaríamos de mais trabalhos como este para aprofundar o conhecimento em cada direção e atuação administrativa.

Os alunos e alunas foram os sujeitos dessa pesquisa, junto a eles foi possível, pensar, descobrir, ensinar e aprender; assim como se apaixonar, se surpreender, viver momentos de pesquisa-formação. E pelos depoimentos deles o sentimento foi o mesmo.

Eu gostei muito de participar da oficina, além de conhecer novas pessoas eu me diverti e aprendi muita coisa sobre a Estephania de Carvalho. Hoje percebo que ela foi uma mulher importante para cidade, que mesmo não tendo nascido em São Gonçalo, nasceu em Cantagalo, ela ajudou bastante à cidade (Thaissa Amorim de Souza, turma 704).

Acho que mais que aprender sobre a história da escola ou da dona Estephania eu aprendi sobre mim e meus colegas. Curti as oficinas, pois cada dia era algo diferente e divertido. Nunca pensei que ajudaria numa pesquisa (Eduarda Ventura, turma 901).

A tentativa de mostrar certo aprendizado foi perceptível, os participantes tinham o compromisso de tentar atingir os objetivos das oficinas e mostrar domínio sobre o que foi dito, algumas passagens eles gravaram com mais facilidade, outras precisavam estar sempre sendo lembradas. Contudo, relacionar os acontecimentos do passado com a vida deles simplificou bastante o entendimento da pesquisa. Assim, podemos afirmar que essa dissertação também é uma produção deles e ao fim do processo todos estavam mais do que cientes disso e queriam que sua participação fizesse a diferença.

Em um panorama geral acreditamos na concepção de que oficina é o “lugar onde se exerce um ofício”, bem como um “lugar onde se verificam grandes transformações”

(FERREIRA, 1999); e foi com esse objetivo que propusemos os encontros em forma de oficina, para constituir espaços privilegiados e de oportunidade:

Na definição dicionarizada, encontramos a oficina como lugar, espaço-tempo de trabalho, de transformação. A oficina pedagógica retoma e recria esse sentido, se afirma como lugar de encontro, de diálogo, de trabalho e formação (BRAGANÇA; PERES E SANTANA, 2014, p. 116).

Por fim, viver as experiências da pesquisa-formação se mostrou um caminho cheio de descobertas, partilhas, partidas e chegadas. Uma experiência cheia de tentativas e de esforço. Uma pesquisa dessa dimensão se relaciona com as tensões do cotidiano da escola, com a vida dos seus sujeitos, com as histórias, lugares e memórias. As cenas e temas aqui apresentados ajudam a entender o universo que é o COMEC, ressignificando o passado com os pés no presente, planejando passos para o futuro, desejando esperançosamente que a escola seja um lugar de (trans)formações, ensino-aprendizados que façam a diferença e desenvolvam a cidade e as pessoas que vivem nela.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS – CONTINUANDO A AÇÃO

Finalizamos esse texto com muita esperança e vontade de que a presente dissertação seja pertinente não só à educação local, da cidade de São Gonçalo, mas que inspire, também, práticas e experiências de outras realidades. Assim, ressaltamos que finalizar esse trabalho não significa um ponto final nesta pesquisa, pretendemos dar continuidade aos diálogos, caminhos trilhados e produções feitas dentro do COMEC.

A história de São Gonçalo revela sua importância para entendermos a situação em que a educação na cidade se encontra hoje. Se no passado São Gonçalo foi vista como a Manchester Fluminense, hoje ela se destaca pelo comércio e pela quantidade de pessoas que residem nela. A população gonçalense já ultrapassou o número de um milhão de habitantes desse modo, mais do que nunca, é preciso direcionar nossos olhares para a educação, para a história e para a cultura dessa população.

O Colégio Municipal Estephania de Carvalho faz parte da história gonçalense. Antes, como Escola Júlio Lima, uma escola rural fundada na Fazenda do Laranjal, em 1930. Agora, a escola possui mais de mil e trezentos alunos divididos em três turnos. Observamos que muitas ações relevantes são produzidas dentro do colégio, mesmo que essas práticas, muitas vezes, não ganhem ressonância fora de seus muros. Dados do IDEB e vivência na escola nos revelam que é preciso melhorar muito, em vários aspectos, mas, aos poucos, vamos transformando realidades e dando visibilidade ao colégio e aos seus sujeitos.

Ao partir da relação universidade e escola básica, essa pesquisa buscou realizar por meio de oficinas, momentos de troca de experiências, ressignificação das histórias de vida dos alunos e alunas, da escola e de Estephania de Carvalho, ao mesmo tempo que valorizávamos os envolvidos em um processo de pesquisa-formação.

Não foi fácil o mergulho no cotidiano da escola, muitas idas e vindas foram necessárias para realizar um trabalho pertinente aos envolvidos na pesquisa. Relacionar teóricos com nossas ações é um desafio, mas acreditamos que aos poucos conseguimos problematizar essa relação entre os autores e nossas ações e assim atingir também esse objetivo.

Compartilhar uma metodologia que foi se desenhando ao longo do percurso é uma potência - quem diz que uma boa metodologia é aquela que se define sem curvas, utilizando um caminho linear e engessado? Queremos ir além, pretendemos deslizar junto com a beleza das curvas e assim viver a vida própria da pesquisa.

Trabalhar com histórias de vida e abordagem (auto)biográfica é sempre uma tentativa de quebrar com o tempo cronológico; é desacelerar e refletir sobre nossas escolhas e atuação (LAROSSA, 2002). Com todos os encontros, mais as seis oficinas desenvolvidas, fomos contando várias histórias sob diversas óticas e percepções.). Com todos os encontros, além das seis oficinas desenvolvidas, fomos contando várias histórias sob as óticas e percepções mais diversas. Conhecemos melhor o perfil dos alunos que foram parceiros dessa oficina, assim como suas histórias de vida. Buscamos ressignificar a história da escola e a história de vida da Estephania de Carvalho, contextualizados no presente.

A escrita no diário de itinerância se revelou um dispositivo importante para ajudar a refletir sobre as práticas, pensar novos caminhos e buscar no ponto de vista do pesquisador, pistas para atingir os objetivos construídos e dar conta dos objetivos que foram surgindo ao longo do processo vivido nos anos de 2016 e 2017.

Ainda sobre os alunos participantes das oficinas, temos que ressaltar o quanto foi perceptível a animação e o aprendizado de cada um deles. A cada encontro a vontade de saber mais, de contribuir mais se revelaram nas produções e nos resultados de cada uma das oficinas. Sendo assim, ao finalizá-las fica o sentimento de trabalho cumprido ao mesmo tempo que fará falta os encontros e as aprendizagens vividos por todos.

O processo da pesquisa-formação nos possibilitou uma troca sensível de saberes, no qual o objetivo era simplesmente ensinar-aprender, por meio da palavra dada e escuta atenta. Todos os envolvidos foram formados e formaram ao mesmo tempo, claro, cada um com sua intensidade e aspectos diferentes. Prezar essa diversidade no desenvolvimento de cada um, faz da pesquisa-formação uma dimensão que precisa ser cada vez mais trabalhada dentro da escola, com a intenção de promover e produzir saberes contextualizados e pertinentes para a comunidade escolar.

Também ao longo da pesquisa buscamos compreender que os “destacados educadores” são aqueles nobres educadores, não no sentido de ter uma vida rica ou de fama, mas no sentido de trabalhar duro para (trans)formar a realidade pela via da educação. Mergulhar nas histórias de vida desses “destacados educadores” e entender como influenciaram comunidades e gerações, valoriza a construção de uma nova história vista de dentro, sensível e humana, na qual sempre vamos buscar força para nos inspirar no dia a dia e ajudar a construir nossas práticas.

Focalizar na destacada educadora Estephania de Carvalho possibilitou entrelaçar a sua história de vida e suas heranças, com a história de vida dos alunos e da própria história da escola. Entender o porquê do nome de alguém ter sido dado a um colégio municipal, sendo

referência também da principal praça da cidade – foi uma forma de buscar respostas (no próprio local) para nossa história.

Perceber a existência dos patrimônios da cidade, sejam materiais ou culturais, possibilita-nos uma atuação na realidade de forma crítica e consciente em busca de uma sociedade que aprenda a valorizar suas raízes e seus *lugares de memória*.

Precisamos dos *lugares de memórias*, das datas comemorativas, dos arquivos, para preservarmos nossas raízes de modo que busquemos no passado pistas e compreensões do presente e do futuro. A escola como *lugar de memórias* e narrativas cria possibilidades de aprendizado e cultura, algo tão raro hoje em dia.

As produções – sejam elas depoimentos, narrativas, desenhos ou escritos – foram analisadas e problematizadas de forma que conseguíssemos enxergar significados e experiências nessas fontes. Tanto a tematização quanto a compreensão cênica, aliadas nesse processo, possibilitaram uma leitura sensível e bem estruturada da realidade do COMEC, reconstruindo coletivamente a história da escola e da Estephania.

Todas as figuras e tabelas apresentadas ao longo desse estudo foram um esforço de deixar mais claro e acessível a leitura daquela realidade, assim como pretendemos criar um núcleo de memória virtual *online*, com todo o material da pesquisa, desde fontes documentais, produções e fotos das oficinas, da escola, incluindo até mesmo essa dissertação. Essa página virtual está em construção¹⁸ e será alimentada a cada nova produção e organização do acervo deste trabalho. A ideia de criar um núcleo de memória virtual da escola, foi inspirada em um trabalho já desenvolvido pelo Grupo Polifonia, ao colocar todo o acervo da pesquisa do grupo em um *site*¹⁹. Também foi criando um núcleo de memória virtual relacionado ao Instituto de Educação Clélia Nanci, escola que foi foco da pesquisa durante alguns anos²⁰.

Fica o desejo de realizar mais, de fazer mais. Perceber na figura da Estephania uma mulher que contribuiu, ao seu modo, para a educação da cidade, nos inspirando também a escrever a história da cidade. Desejamos que esse trabalho possibilite e amplie discussões e reflexões, contribuindo para (trans)formar o mundo e as pessoas que vivem nele.

Por fim, além de desejos de futuro e as memórias produzidas, fica o sentimento de trabalho cumprido. Em meio de tantos atravessamentos, ajudar a reconstruir, de forma

¹⁸ O site está em construção mas pode ser acessado pelo link: <<https://memoriacomec.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

¹⁹ O site do grupo de pesquisa Polifonia pode ser consultado através do seguinte endereço: <<https://grupopolifonia.wordpress.com/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

²⁰ O site do núcleo de memória do Instituto de Educação Clélia Nanci pode ser consultado pelo seguinte endereço: <<https://nucleodememoriaiecn.wordpress.com/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

coletiva, toda uma história e realidade – levando em conta o material que envolve essa dissertação –, pode ser considerada uma vitória, não uma vitória pessoal, mas sim, uma vitória da escola, da história, do local, dos sujeitos, da universidade, do gonçalense. Algo que deve ser celebrado como um trabalho que se afirma como resistência em meio de uma conjuntura complexa que tenta sucatear a educação, a universidade e a escola pública. Sendo assim, partimos do estudo, da pesquisa e da ação para mudar realidades, mesmo que seja de forma micro, mas que ganhe ecos e pertinência na vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. *Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. *Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Imagens de Escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004.

ARAÚJO, Mairce da Silva. *O ambiente alfabetizador em questão: a luta pela qualidade do ensino nas escolas das classes populares*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

ARAÚJO, Mairce da Silva; ROCHA, S. C. da . Na reconstrução da memória escolar: pistas para a formação docente. In: *VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*. Uberlândia. 2006. p. 2053-2063.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____. *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998, p. 39-64.

BRAGA, Maria Nelma Carvalho. *O município de São Gonçalo e a sua história*. 2ª edição. São Gonçalo: Falcão, 1998.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____. Pesquisa-Formação (Auto)Biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. *Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões*. CRV, p. 79-95. Curitiba, 2014.

_____. Concepções e práticas de pesquisa narrativa: diálogos entre os núcleos Vozes, Gruprodoci e Gepec. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; BRAGANÇA, Inês Ferreira de

Souza. *Vozes da educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente*. Niterói: Intertexto, 2016. p. 193 a 214.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda; SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus. Formação de professores: narrativas, memórias e saberes. In BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. ARAÚJO, Mairce da Silva. *Experiências na formação de professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. 312p.

CARLOS, Ana Fani. *O lugar no/do mundo*. São Paulo. Hucitec, 1996.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: _____. *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. 1.ed. Coleção “Educação e Vida Nacional”. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LISPECTOR, Clarice. “Não Entender”. In: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história* - Tradução Federico Carotti. São Paulo, Companhia das letras, 1991.

GONÇALVES; SANTANA; BRAGANÇA. Orientação coletiva: memorial, diário de itinerância e caminhos metodológicos in: *Seminário Vozes da Educação 20 anos : Memórias, Políticas e Formação Docente* (5. : 2016 : Rio de Janeiro, RJ) [livro eletrônico] / Elaine Ferreira Rezende de Oliveira, Heloisa Josiele Santos Carreiro (organizadoras). - 1. ed. - São Gonçalo, RJ : UERJ, Faculdade de Formação de Professores, 2016. 3900p.

GONÇALVES, Márcia de Almeida; REZNIK Luís (org.). *Guia de fontes para a história de São Gonçalo*. São Gonçalo: UERJ/FFP/DCH/LPH, 1999. 92p.

GUIÃO, H.T. *História de São Gonçalo* – RJ: Educação RJ, 1968.

JOSSO, Marie-Christine. *A experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez. 2004.

_____. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer. Coordenação Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: Edipucrs, 2010a.

MARINAS, José Miguel. *La escucha en la historia oral: palabra dada*. Editorial Síntesis, 2007.

MONTEIRO, Roberto Alves. *Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*. São Paulo, 1993.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____, Antonio. Prefácio In: JOSSO, Marie-Christine. *A experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, Clarice. *Docência e pesquisa em educação na visão de Haydée Figueiredo*. Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

_____. Prefácio in: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. ARAÚJO, Mairce da Silva. *Experiências na formação de professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 8 a 14.

OLIVEIRA, F; ANCHIETA, N; ANTÔNIO, R; SERRANO, S. L. *Escola e cidade, dos fragmentos da história à cidadania ambiental*. RJ. Interação Gráfica (s/d).

PASSEGGI, M. C. Memoriais Auto-Bio-Gráficos: A arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008.

QUINTANA, Mario. O Auto-Retrato In: *Melhores poemas Mario Quintana*. Global Editora e Distribuidora, 2015.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; ARAÚJO, Mairce da Silva; TAVARES, Maria Tereza Goudart. *Caderno d@ Professor@ Alfabetizador@: Oficinas de alfabetização patrimonial e formação de professor@s*. São Gonçalo: HP Comunicação. 2006.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. *Educ. Pesqui.*, v. 32, n.2, p.329-34, ago. 2006

PIRES, Eloiza Gurgel. *Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin*. *Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 245-274, maio/ago. 2016.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, 1992.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* (Tomo I). Campinas, SP: Papyrus, 1994.

- REIS, Edilzete F. apud PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; ARAÚJO, Mairce da Silva; TAVARES, Maria Tereza Goudart. *Caderno d@ Professor@ Alfabetizador@: Oficinas de alfabetização patrimonial e formação de professor@s*. São Gonçalo: HP Comunicação. 2006.
- ROCHA, Liézia Lourenço apud SILVA, S. M. *Estephania de Carvalho: Vida e Obra*. Niterói. Clube de Literatura Cromos, 1991, p. 80.
- SANTANA, R. L. J. *Diário de itinerância: livro da vida*. São Gonçalo, 2016.
- SILVA, Salvador Mata e. *Da Escola Júlio Lima ao Colégio Municipal Estephania de Carvalho*. RJ: Gráfica Ímpar, 1986.
- _____. *Estephania de Carvalho: vida e obra*. Niterói. Clube de Literatura Cromos, 1991.
- _____. *Gonçalenses adotivos*. RJ: Companhia de Artes Gráficas, 1996.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- _____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., (Orgs). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6.
- _____. *Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida Territories of self-writing thinking the profession – narrating life*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; MENEZES, Jaci Maria Ferraz. História da Educação na Bahia: recortes e aproximações sobre a constituição do campo. In: VASCONCELOS, José Gerardo; NASCIMENTO, Jorge Carvalho (Org.). *História da Educação no Nordeste Brasileiro*. Fortaleza: UFC Edições, 2006, p. 136-153.
- TAVARES, M. T. G. *Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. Mimeo. (Tese de Doutorado).
- _____. Percursos e movimentos; dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. In: ALVARENGA, M.S.; ARAÚJO, M.; BRAGANÇA, I. S.; MAURÍCIO, L. V.. (Org.). *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores*. 1ed.Petrópolis: DP et Alii, 2008, v. 1, p. 19-38.

APÊNDICE A – Carta de Cessão

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, portador do CPF _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____ declaro para todos os fins que cedo o direito das imagens, sons e todos os materiais produzidos, no Colégio Municipal Estephania de Carvalho, para o acadêmico Rodrigo Luiz de Jesus Santana, do Programa de Pós graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, em prol de usá-los em sua dissertação de mestrado, para projetos e para apresentações em congressos ou publicação, de forma impressa ou virtual a partir desta data.

Desta forma, subscrevo a presente.

São Gonçalo, 2017.

Assinatura

APÊNDICE B – Guilherme Augusto Araújo Fernandes**Autor:** Mem Fox**Editora:** Brinque-Book, 1984.**Adaptação:** Rodrigo Santana.**Sinopse:**

Este título é o nome do personagem, que era vizinho de um asilo de idosos, todos seus amigos. Mas era de Dona Antônia que ele mais gostava. Quando soube que ela perdera a memória, quis saber o que isso significava e foi perguntar aos outros moradores do asilo. Como resposta, ouve que memória é algo: bem antigo, que faz chorar, faz rir, vale ouro e é quente... Então, monta uma cesta e vai levá-la a Dona Antônia. Quando ela recebe os presentes 'maravilhosos', conchas, marionete, medalha, bola de futebol e um ovo ainda quente, cada um deles lhe devolve a lembrança de belas histórias.

Personagens:

1. Guilherme Augusto Araújo Fernandes
2. Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro
3. Sra. Silvano
4. Sr. Cervantes
5. Sr. Valdemar
6. Sra. Mandala
7. Mãe
8. Pai
9. Narradora

Lugares:

1. Asilo
2. Casa
3. Galinheiro (opcional)

Objetos:

1. Concha
2. Medalha
3. Ovo
4. Galinha
5. Piano
6. Marionete
7. Cesta
8. Bola

Narradora: Era uma vez um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes e ele nem era tão velho assim. Sua casa era ao lado de um asilo de velhos e ele conhecia todo mundo que vivia lá.

Guilherme: Olá Sra. Silvano, adoro quando toca piano.

Guilherme: Sr. Cervantes, me conta uma daquelas histórias arrepiantes.

Guilherme: É verdade Sr. Valdemar que você adorava remar?

Narradora: Ele também Ajudava a Sra. Mandala que andava com uma bengala. E admirava o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

Mas a pessoa que ele mais gostava era a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro, porque ela também tinha quatro nomes, como ele. Ele a chamava de Dona Antônia e contava-lhe todos os seus segredos.

Guilherme: Sabe um segredo! Antônia Maria Diniz Cordeiro e Guilherme Augusto Araújo Fernandes tem quatro nomes! Eu igual a você!

Narradora: Um dia, Guilherme Augusto escutou sua mãe e seu pai conversando sobre Dona Antônia.

Mãe: Coitada da velhinha

Guilherme Augusto: Por que ela é coitada?

Pai: Porque ela perdeu a memória

Mãe: Também, não é para menos - Afinal, ela já tem noventa e seis anos.

Guilherme Augusto: O que é memória?

Pai: É algo de que você se lembre.

Narradora: Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então, ele procurou a Sra. Silvano que tocava piano.

Guilherme Augusto: O que é memória?

Sra. Silvano - Algo quente, meu filho, algo quente.

Narradora: Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.

Guilherme Augusto: - O que é memória?

Sr. Cervantes: Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.

Narradora: Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava remar.

Guilherme Augusto: O que é memória?

Sr. Valdemar: Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

Narradora: Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

Guilherme Augusto: O que é memória?

Sra. Mandala: Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.

Narradora: Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

Guilherme Augusto: O que é memória? - perguntou.

Sr. Possante: Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro.

Narradora: Então Guilherme Augusto voltou para casa, para procurar memórias para Dona Antônia, já que ela havia perdido as suas.

Ele procurou uma antiga caixa de sapatos cheia de conchas, guardadas há muito tempo, e colocou-as com cuidado numa cesta.

Ele achou a marionete, que sempre fizera todo mundo rir, e colocou-a na cesta também.

Ele lembrou-se, com tristeza, da medalha que seu avô lhe tinha dado e colocou-a delicadamente ao lado das conchas.

Depois achou sua bola de futebol, que para ele valia ouro; por fim, entrou no galinheiro e pegou um ovo fresquinho, ainda quente, debaixo da galinha.

Aí, Guilherme Augusto foi visitar Dona Antônia e deu a ela, uma por uma, cada coisa de sua cesta.

Dona Antônia: Que criança adorável que me traz essas coisas maravilhosas.

Narradora: E então ela começou a se lembrar.

Dona Antônia: Que ovo quentinho, me lembra um ovinho azul que havia encontrado uma vez, dentro de um ninho, no jardim da casa da minha tia.

Esse som desta concha, me lembra da vez que fui a praia de bonde, há muito tempo, minhas botas de amarrar me fizeram sentir muito calor.

Essa medalha, meu irmão mais velho foi a guerra e nunca mais voltou.

Que marionete divertida, lembra a minha irmanzinha, ela dava muitas risadas enquanto estava com a boca cheia de mingau.

Essa bola me lembra sabe quem? Você Guilherme Augusto, o dia que nos conhecemos!

Narradora: E os dois sorriram e sorriram, lembraram de todos os segredos que haviam compartilhado, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim.

Nota Final:

Assim como os objetos, os lugares são capazes de guardar memórias e histórias.

Eles são cheios de significados para cada pessoa. Depende da forma que você vê e das suas experiências.

Sua casa, a rua que você brinca, a casa da vovó, a pracinha, até mesmo sua escola são *lugares de memórias* repletos de lembranças e experiências boas ou não tão boas!

O importante é você valorizar suas histórias e seus *lugares de memórias*, pois assim como você, como o Guilherme Augusto e como a Dona Antônia da história vão aprender o valor das experiências e o quanto é bom ouvir a trajetória de vida das pessoas.