Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

A CRIANÇA QUE ESCUTA NA PROFESSORA QUE GINGA:
a mobilização de saberes de uma educadora negra da periferia de Porto Alegre no seu "tornar-se professora"

Ronaldo Martins Botelho
ronaldomartinsbotelho@hotmail.com

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

ORCID:

RESUMO

O artigo analisa a trajetória de uma professora negra na periferia de uma capital do sul do Brasil e tem como objetivo explicitar como valores e memórias de uma certa formação étnico-racial podem influir no processo de "tornar-se professora". O estudo se baseia em uma entrevista direta, realizada durante a atividade de uma disciplina de um curso de pós-graduação e tem como instrumental teórico-metodologico a autobiografia, concebida como uma 'tipologia das mediações sociais" (NÓDOA e FINGER, 1988), construída a partir de "saberes distintos" (TARDIF, 2002). Recorremos, ainda, aos conceitos de Conscientização em FREIRE (1979) e outras referências em J. CANDAU e M.C. PASSEGI.

PALAVRAS-CHAVE

Autobiografia, Saberes, Práticas.

THE CHILD'S LISTENING TO THE TEACHER'S GINGA STYLE: the knowledge mobilization of a black educator from the outskirts of Porto Alegre on "becoming a teacher"

ABSTRACT

This article analyzes the pathway of a black teacher from a capital city in South Brazil and aims to explain how memories and values of a certain ethnic- racial education may influence the "becoming a teacher" process. The study, carried out during a postgraduate course activity, is based on a direct interview and its theoretical and methodological tool is autobiography, which was conceived as "typology of social mediation"(NÓDOA e FINGER,1988) and built from "distinct knowledge"(TARDIF, 2002). We have yet used the Critical Consciousness approach by Freire (1979) and other references in .Candau and M.C. PASSEGI.

KEYWORDS

Autobiography, Knowledge, Practices.

Introdução

Biografar, no senso mais mediano, é entendido como dar visibilidade a uma história de vida; a documentação de uma história; as origens e a trajetória de um indivíduo, etc. Trata-se de um tipo de registro tipicamente associado às celebridades, vivas ou mortas, como *forma* de valorizar e atrair o público geral. Essa noção tem, por outro lado, uma abordagem bem mais profunda no âmbito da pesquisa social, que se relaciona a "campos activos de totalizações recíprocas" entre sociedade e indivíduo, como explica Ferrarotti:

> Cada indivíduo não totaliza directamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio de seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte; nestes grupos são, por seu turno, agentes sociais activos que totalizam o seu contexto, etc. De modo similar, a sociedade totaliza cada individualidade específicas por meio das instituições mediadoras [...]. A progressão simultânea e heurística da biografia para a sociedade e da sociedade para a biografia implica, conseqüentemente, uma teoria e uma tipologia das mediações sociais que constituem campos activos de totalizações recíprocas[1].

No caso aqui utilizado, portanto, em que tratamos a biografia enquanto método, o personagem que é foco – uma professora negra da periferia de Porto Alegre - não tem, necessariamente, uma visibilidade pública. Pelo contrário, trata-se de uma abordagem metodológica sobre uma pessoa que, mesmo no anonimato, oferece um significativo

[1] FRANCO, Ferrarotti. Sobre a autonomia do método biográfico. Sociologia – Problemas e Práticas. 1991:171-177).

nível de interesse para uma pesquisa, pois, a partir da investigação de sua trajetória, a partir da memória e de outros registros, permite que se traga à tona suas lembranças de experiências e de vivências que possibilitam a identificação e a compreensão de uma realidade em um nível mais profundo, no caso, de sua constituição enquanto professora – e, simultaneamente, a compreensão de outras pessoas de realidades afins.

A experiência de abordar uma biografia enquanto método envolve, portanto, bem mais do que o procedimento padrão de ouvir uma pessoa, a partir de sua história, registrando aspectos relevantes de um passado, naquilo que atende especificamente aos objetivos de um estudo.

Como nos faz perceber FERRAROTI, "uma biografia é subjetiva em vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado [...] que se observa e se reencontra" (In: Nóvoa&Finger, p.35).

Bronckart (apud Pessegi), nesse aspecto, vai mais longe, destacando uma dimensão psíquica peculiar contida no método autobiográfico, que amplia a condição de operacionalidade da pesquisa para um processo de construção de novas percepções. Assim,

> Não são os fatos vividos, em si mesmos, que importam, mas a simbolização desses fatos pela ação das narrativas, sua circulação entre os membros do grupo, o modo como são contadas e recontadas para si mesmo e para o outro. É possível admitir com Bronckart (1999, p.62) que é "por meio da interpretação dos discursos narrativos que o funcionamento psíquico humano se expande, se enriquece e se reestrutura perpetuamente" (PASSEGI in PASSEGI e SILVA, 2010: 119)

Assim, essa abordagem tem por singularidade uma dinâmica em que o entrevistado vai se reconstituindo na medida em que "se diz". Isto porque a retomada de elementos de uma trajetória por parte do biografado implica em trazer à tona experiências, relações e sentimentos, que afetam o memorialista, a ponto de influenciar para a ressignificação do que este se tornou enquanto ser humano e, paralelamente, enquanto profissional.

Do livro limpado ao livro devorado

No caso do magistério, área em que o profissional que atua acumula uma coleção de intensas relações com diversas vidas, para muito além do nível da instrução formal, a autobiografia é o caminho para um reencontro particularmente significativo entre o passado e o presente de uma trajetória.

Na presente entrevista com a professora Tâmara Silveira[2] - fonte principal no presente ensaio biográfico, parte da atividade de avaliação da disciplina de *Itinerários e alternativas: autobiografias e formação docente* - a expressão dessas memórias e as relações das mesmas com a construção da sua identidade como professora estão expressas em diversos momentos da entrevista.

Mulher, professora, negra, ativista, já entrando na chamada fase idosa, Tâmara deu ao nosso grupo de pós-graduandos, muito além de uma entrevista, uma aula de humanidade. De origem simples, quilombola, falou sobre sua história de vida, intercalando as dimensões profissional, interpessoal, acadêmica e sindical, mas sempre com o forte componente presente mais forte da influência das referências étnico-raciais que cultivou durante a sua infância.

Começando pela sua própria postura ao inserir-se na sala de aula, em que dois professores universitários e um grupo de alunos de pós-graduação o aguardavam, quando fez questão de indicar uma determinada saudação, característica de sua ascendência: após cumprimentar a todos nos padrões habituais, ela sugeriu que o grupo fizesse um "ensaio".

"Eu entrei de uma forma colonizada, mas vou entrar de novo, pra gente ir descolonizando"[3], declarou, orientando sobre como cumprimentaria de acordo com sua ancestralidade afro descendente, em um idioma africano, e explicando a todos os termos a serem utilizados por ambos os lados da comunicação.

Assim, ela retornou à rua e entrou novamente, declarando "Mo júbà" [Meus respeitos], ao que os alunos responderam Káàbo [seja bem-vinda][4] .

Em seguida, quando começou a falar sobre si, fez questão de espalhar no chão alguns cartazes publicitários de um banco federal, nos quais observava o predomínio absoluto de modelos não-negros, enquanto comentava...

"...vou contando, vou me surpreendendo... hoje pela manhã fui ao banco, aí, de novo, as pecinhas publicitárias, que são feitas com o dinheiro da gente [...] uma instituição pública, a todo momento impondo e querendo que a gente acredite que isso é natural" (op.cit).

---

[2] Nome fictício que utilizemos para preservar a identidade da entrevistada.

[3] Entrevista concedida pela professora em 29 de junho de 2019, durante aula do PPGE da Faced/Ufrgs.

[4] No dialeto Yorubá.

Abaixo algumas imagens típicas do tipo de publicidade apresentado aos ouvintes pela professora Tâmara na ocasião[5].

Figura 1: Peças publicitárias do banco, mencionadas pela entrevistada



Org.: Elaboração própria, 2020.

O comentário da professora-militante de origem afro-descendente surpreendeu alguns dos presentes, certamente, pela forma ativa que se posicionou, já no início da entrevista, revelando a conscientização intrínseca em sua leitura da realidade: uma observação desmitologizada da publicidade de um banco, já que a ideia da felicidade, a partir do sorriso de pessoas brancas (ou branqueadas) e bem vestidas, não corresponde à realidade predominante no cotidiano da maioria dos negros brasileiros, particularmente nas periferias.

Freire, a esse respeito, chama atenção para as relações entre conscientização e desmitologização; segundo ele, esse processo de revelação das relações de ser e poder que estão ocultas em uma aparência, não pode ser operada por um ente opressor.

> A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação:

[5] Curiosamente dois meses antes a esse encontro com a professora, já no terceiro mês da gestão do presidente Bolsonaro, vetou uma campanha publicitária do mesmo banco , supostamente por conta da natureza das peças publicitárias, dirigidas a jovens e que utilizava modelos negros e com cabelos de diferentes cores. Na ocasião, a campanha foi retirada do ar e o diretor de Marketing da instituição deixou o cargo. Ver: BB tira do ar propaganda com jovem negra careca, homens de cabelo rosa e no salão de beleza. G1, por Yvna Sousa e Elisa Clavery, 25/04/2019 20h53, TV Globo — Brasília. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/04/25/bb-tira-do-ar-propaganda-com-jovem-negra-careca-e-homens-de-cabelo-rosa-e-no-salao-de-beleza.ghtml>.

> como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica (FREIRE, 1979:16).

Por esse olhar, é possível problematizar mais profundamente o anúncio bancário a que se referiu a professora Tâmara, na medida em que, mesmo com certa contemplação da diferença – no caso, modelos negros, mas, em geral, branquiados ao nível estético de uma publicidade que homogeneíza e submete a todos na mesma órbita de consumo de uma felicidade imaginada – não afeta a espinha dorsal da discriminação, apenas dela se apropria, em um contínuo reforço de mitos.

As relações entre um passado supostamente distante e uma personalidade constituída costuram elos que o tempo não apaga; pelo contrário, fortalece – ainda que no silêncio da imanência de cada indivíduo. Mesmo que a vida adulta imponha-nos condições, necessidades e obstáculos que esfriam nosso modo de ser, a criança é uma voz permanente, expressada na sensibilidade com aspectos encantadores da vida, os quais nos afeta mais agudamente na fase da chamada infância.

No caso da trajetória de uma professora de crianças, na infância ou na adolescência, esses traços, despertados intensamente na primeira década e meia de vida, se constituem parte de um cotidiano profissional.

Isso explica muito da ênfase e nossa convidada, durante toda a entrevista, de lembranças e de vivências de sua infância, particularmente no olhar e impressão que tinha a respeito do que mundo que o cercava e o que os adultos a destacavam como importante.

A história de vida da professora em questão, no entanto, é singular no que se refere às condições culturais em que foi criada. A começar pela organização da moradia e as características das relações entre os vários membros da família, como relata:

> Eu tenho 60 anos, fiz agora em abril, e nasci aqui na Santana, no bairro Santana [...] Como há 60 anos era permitido você nascer em casa, nasci das mãos da minha avó, dona Luiza, e nos criamos ali no bairro Santana. A casa está ali até hoje; e, como toda moradia negra na época, uma casa na frente, uma no meio, a matriarca no fundo, onde uma panela de feijão era feita pela manhã e essa panela vinha vindo, vinha vindo, essa panela chegava na casa de minha mãe, e dava para todos comermos (Op.cit.,1)

Ainda da força dessa presença da cultura tradicional no seu modo de ver o mundo, desde a criação doméstica, e de sua influência, mais tarde, na vida adulta e no encontro com a condição de educadora, a entrevistada ressalta a truncada construção do seu encantamento com a leitura:

> Eu sou de Candomblé, então, não tínhamos nem o letramento da Bíblia e nem outros portadores de texto, porque a nossa tradição ocorre na oralidade. Era "nos oio", como minha avó dizia. E aqueles olhos falavam muito.
>
> Uma vez, cheguei em casa e apanhei do meu primo com as cartilhas, assim como apanhei de uma professora com a régua quando não sabia a tabuada. Das cartilhas, fui criando outro jeito, outra forma. Imagina, "A Ema.. [viu o ovo]". Não tinha oportunidade. Como eu estava com muita dificuldade, meu primo, nas férias, todos brincaram, menos eu.
>
> A leitura me assustou [já na escola]. Em uma semana, quatro ou cinco obras pra ler. Uma professora percebeu que eu passava na biblioteca e não entrava. Um dia ela pediu para eu entrar, me apresentou pra biblioteca e mostrar os livros. Aí eu comecei a tomar gosto pela leitura. Comecei, na metade do curso me enxergar como professora.
>
> Quando a professora Lígia foi me indicando na biblioteca, me apresentando outros livros, eu fui tomando gosto, fui aprendendo a ler de outro jeito e fui me desafiando. E aí eu começo a levar livros pra casa. E o que eu poderia fazer depois como professora.
>
> E depois de adulta que fui entender que Guimarães também falava dos olhos. Depois fui entender que Rubem Alves também falava dos olhos. Então fui encontrando rotinas de minha avó nos livros do RJ. (Op.cit.,1)

Nota-se, portanto, que já nas primeiras lembranças da professora sobre sua infância, na medida em que percorre seu passado na memória, há relações que destaca entre suas influências familiares com a sua contemporaneidade, redescobertas, que a nutrem de novos significados a sua história de vida, valorizando e atualizando-lhes no presente.

A esse respeito, o método biográfico tem a prerrogativa, em um nível especial, de enfatizar a costura pontos de referências entre o individual e o coletivo, contribuindo para a compreensão de um contexto e de seus atores. Nessa perspectiva, é pertinente a avaliação de Ferrrarotti, quando diz que "a biografia que se torna um instrumento sociológico parece poder vir a assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social". (FERRAROTTI in NÓDOA e FINGER, 1988:35).

Gingando com a negação

Mas a casa e a vida doméstica é somente um dos diversos ambientes que cercam o desenvolvimento da vida de uma criança. Diversos outros existem, como o trabalho (mesmo precário e não legitimado com tal), os amigos e a escola.

No caso de Tâmara, essas instâncias foram encadeadas pela curiosidade e a oportunidade, ainda que todo momento os limites entre os seus anseios e as suas condições estivessem bem demarcados.

Comentando, por exemplo, sobre as atividades que realizava com sua tia, ela lembra o primeiro encontro com os livros e, no segmento, com a escola, a partir do estímulo da própria patroa da casa em que trabalhavam:

> E daí, eu desejava ser médica, porque eu ia com uma tia minha onde hoje é a Casa Torelly. A minha tia ia limpar e ela me botava na biblioteca [...] e ali, com uma escada, um pouco eu tirava o pó dos livros e outro pouco eu lia a Barsa (que nem sei se ainda existe). Ia conhecendo as enciclopédicas, limpando os livros. [...]
>
> Minha avó me olhou, bem sério, não disse nada, comentou com as outras tias. Depois de um tempo, ela disse pra mim: "ainda to pensando naquilo que tu me dissesse. [...] um belo dia vou com a minha tia ajudar na limpeza da casa e a patroa chama a minha tia e diz: "ah, mas ela está bem grandona, ela ta bem boa pra ir ali (que era no Instituto de Educação) fazer Magistério (e eu não sabia o que era Magistério), e assim, quando chegou no período, fui lá, fiz a provinha, ingressei ali, como normalista, e dali fui. (Op.cit.,1)

Figura 2: Instituto de Educação General Flores da Cunha, lembrada pela entrevistada, na década de 1960



Fonte: Acervo Porto Alegre (Perfil Fotos Antigas - Facebook)

Percebe-se, nesse trecho, um traço de contradição que a entrevistada experimentava em sua vida, desde a infância: o lugar que em que se inspirou para almejar um futuro como médica, a partir da curiosidade despertada no contado com os livros por meio do trabalho de faxineira – no caso, um ofício mitologizado como nobre,

por razões de acesso e de status e, por isso mesmo estranhado por sua avó como um bom caminho para ela – é também de onde surge a indicação para os estudos no Magistério, no caso, a partir da patroa.

Essa contradição, assim como a conturbada aproximação da leitura, revela claramente um aspecto notável da das delimitações sociais que se impõe à vida da entrevistada, desde a infância. Paradoxalmente, é dos limites e adversidades que a mesma enfrentou na sua trajetória de formação, até reconhecer-se como professora, que também surgem um empoderamento, posteriormente reforçado por meio do ativismo, da qualificação e da experiência profissional cotidiana.

Todavia, esse desencanto com o não-acolhimento pela família da opção da professora pela medicina não nos parece, necessariamente, uma capitulação a um projeto intrínseco de vida, pelo menos no sentido mais subjetivo.

A precoce identificação com um ofício que tem por natureza a atenção, o cuidar e a cura também pode ser identificado como um desejo inconsciente de preparar e manter os seres humanos saudáveis para a vida, um traço de alteridade, forjado em uma formação baseada na sensibilização com a diferença – nesse caso, a partir de experiências pessoais específicas de sua realidade como negra, pobre e moradora de periferia.

Essa aspiração, no caso, melhor - mas não unicamente - é sintetizada na figura da médica, como a curadora, que também uma referência de sua ancestralidade, como verificamos no trecho abaixo da entrevista.

> Então, eu queria ser médica e minha mãe um dia disse que não. Então, só ficou assim. [...] mas a médica ficou escondidinha dentro de mim. [...] Eu, avessa aos químicos, conheci outras pessoas, como uma homeopata e pediatra. Conheci também a acumputura. E fora o legado de dona Luiza, que era benzedeira, parteira rezadeira. Isso também me fortaleceu dentro de mim. A médica volta e meia retornava dentro de mim (Op.cit.1)

Na medida em que o profissional professor está diariamente exposto e interagindo em um grupo de indivíduos da faixa de 5, 10, 15 anos, são diversas as habilidades exigidas para o desempenho de um trabalho pedagógico: a estabilidade emocional, o domínio do conteúdo, a atualização pertinente aos anseios do respectivo grupo e, sobretudo, o acionamento contínuo e o oportuno de uma alteridade imanente sobre as condições individuais dos integrantes da turma, já que disso dependerá a melhor comunicação e o *afetamento* das normas que deseja estabelecer para o bom desempenho de seu trabalho enquanto professor.

Daí porque o professor, em seu processo de afirmação de autoridade, especialmente nos anos da Educação Infantil e das Séries Iniciais, se valha de sua experiência íntima de tratamento com as adversidades, desenvolvida com a família, os amigos e com os colegas de escola, entre os primeiros anos da infância e o final da adolescência; trata-se de um acervo vivo, presente e prático, disposto para ser acessado nas situações em que a o discurso formal, engessado por uma maturidade acrítica, pode não dar conta. O episódio abaixo, lembrado pela professora ao longo dessa mesma entrevista é bem revelador nesse aspecto[6]:

> *Na Escola Porto Alegre eu trabalhei 20 anos. Saindo de lá, fui para a FASE[7]. Ali, certa vez, um aluno disse pra mim*:
> A - eu não preciso estudar, porque eu quero é ser bandido!
> *Me impactou, porque eu nunca tinha alguém assim.*
> A - Pro recreio, quanto falta?
> P - Ué, não sei, olha aqui e fiz assim [mostrei o pulso]. Diz aí!
> A – não, diz aqui tu!
> *Meu relógio era de ponteiro. Ele ficou um bom tempo e perguntou de novo*
> A - então, que horas são?
> P - então, Sid, tu quer ser da bandidagem, então diz que horas são aqui.
> A - Não sei, a professora é tu.
> P - Sim, a professora sou eu. Faltam 10 pras 10. Que horas é o recreio?
> *aí ele demorou um tempo, ficou pensando*
> *Já me deu um indicativo do lado matemático, qual a operação que teria que fazer?*
> *Aí o recreio terminou, voltaram*
> *Pus a data no quadro.*
> *Ele reagiu: sempre a mesma ladaia, colocando Porto Alegre.*
> *Sim.*
> P - Onde é que nós estamos? Não é no Rio Grande do Sul?
> A - Tá e o que isso tem a ver?
> P - O que isso tem a ver? Tu não queres estar no crime? Como é que você vai se orientar?
> P - Se você assalta um banco, quando sai, pra que lado você vai? Pra esquerda? Pra direita?
> P - Você vai estourar um banco, vai ter um trabalhão e vai dar de barbada o que você roubou para os homens?
> A - Não, negona.
> P - Então. Você tem que ter rota de fuga. Você estoura um banco no chocolatão
> A - Daí eu pego um carro
> P - Ok, e qual é a rota que você vai fazer? Você vai subir a Vasco que te pegam rapidinho.
> A - Ah, é eu não..
> P - Pois é, você teria que ir pela Praia de Belas, qual é a rua ali?
> *aí comecei a trabalhar os conceitos com ele [...]*
> *Toda a situação de bandido virou uma rede – cada um na sua área de conhecimento, refletido na sala de aula. [...]*
> *Isso durou quase uma semana, até que ele disse...*
> A - Ah, dona, me larga de mão, não quero mais ser bandido. (Op.cit.,1)

[6] Para melhor entendimento do diálogo, identificaremos com negrito as explicações da professora no relato de sua história, 'P' para as falas da proessora e 'A' par aas falas do aluno.

[7] Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 3: A Escola Porto Alegre (EPA) foi Fundada em 30 de agosto de 1995 com o objetivo de atender pessoas em situação de vulnerabilidade e em situação de rua



Fonte: Jornal Sul 21, Porto Alegre/RS

No trecho acima do depoimento/entrevista da professora fica claro o uso de sua experiência de vida presente em uma abordagem, instrumentalizado para lidar com uma adversidade - no caso do aluno que se recusava a fazer as tarefas escolares. É certo, porém, que está contida nessa postura, altamente delicada para um professor leigo, uma boa dose de experiência profissional vinda de outras "situações-problemas", que foram incorporadas à sua postura profissional.

Conforme se percebe no referido trecho, o fundamento dessa maneira peculiar de agir da professora mistura influências de um passado remoto com um passado não tão distante, como explica a própria entrevistada:

> Quando eu cheguei ali na escola Porto Alegre eu já tinha apanhado tanto em uma instituição escolar. Eu tinha apanhado dos gestores, das colegas (pelo jeito de pensar), havia apanhado bastante no probatório. Então, eu pensei: "eu não posso estar assim [bate com uma mão na outra] na guerra". Tem que ter a acolhida, sabe? A escuta, as falas, o planejamento e a organização do conhecimento. Então, tudo o que ele foi me dizendo, eu fui reproduzindo ali. (Op.cit.,1)

Aqui fica mais esclarecido o fundamento da postura da professora está longe de um mero improviso – ainda que este também faça parte da ação docente. Por outro lado, é importante que tenhamos presente que toda atuação, em se tratando de relações humanas, carrega uma dose de memória e de experiências, ou se quisermos, de saberes.

Mobilizando saberes, mudando práticas

Mesmo em tempos em que a tecnologia domina todas as esferas da vida, o conhecimento da realidade dos grupos humanos, em suas dinâmicas e diversidades, se torna uma necessidade imperiosa no processo educativo – e, conseqüentemente, para o professor enquanto operador criativo no processo pedagógico - uma adaptação cotidiana e mediadora entre as demandas e anseios de uma comunidade e as possibilidades comunicativas de diálogo de uma disciplina escolar com a sociedade que cerca o contexto educativo.

Na geografia, notadamente, conceitos centrais, como território, espaço, tempo, lugar e fronteira detêm uma potência de abordagens vivas e necessárias. Na medida em que permitem a associação direta do educando com o mundo em que este está inserido, a associação pertinente de tais noções, aliada a estratégias e a instrumentos de linguagem que expressem mediações e conflitos, pode oportunizar que o aluno se enxergue como parte de uma determinada coletividade, e mais do que isso, repensar-se enquanto indivíduo em seu meio de convivência.

É fato que há algumas décadas o contexto político restritivo contaminou as ciências humanas e sociais aplicadas com abordagens didáticas que primavam pelo excesso conteúdo, pela descrição mecanicista das temáticas curriculares e pela identificação com uma ênfase em uma suposta neutralidade, empobrecendo os meios para experimentações didáticas motivadoras na educação geográfica, e com isso, para o alcance popular dessa ciência no aprendizado escolar.

A despeito de a educação permanecer convivendo com desafios prementes de ordem política, vivemos sob uma melhor oxigenação crítica para o ensino escolar, mas também atravessada de novas nuances. Após do processo de redemocratização, que retomou debates socais pertinentes na agenda nacional e reposicionou as atenções da pesquisa científica e das políticas públicas, a escola brasileira se vê frente a uma nova ordem de urgências, entre as quais se incluem ênfases como gênero, ambientalismo e direitos humanos – questões, aliás, que exigem que a geografia se reposicione no seu papel e nas suas dimensões de enfoque. Ao lado disso, como já assinalamos acima, o ambiente tecnológico e suas facilitações de acesso à informação criaram múltiplas facilidades para o ensino dessa disciplina.

A propósito disso, Finatti e Ferraz nos provoca sobre a necessidade do diálogo permanente entre o discurso científico da geografia com as mais variadas formas de expressão do conhecimento. Neste sentido, entendem esses autores que

> Essas novas buscas devem se inserir numa outra concepção de ciência, de um saber que se volte para a sociedade em suas necessidades prioritárias. Nesse aspecto, o discurso científico da Geografia deve priorizar a instância na qual seu conhecimento estabelece um contato maior com o conjunto da sociedade, ou seja, na escola. [...] é o contato com os alunos a condição especial desse discurso científico contribuir para que os indivíduos em sociedade possam melhor se localizar e se orientarem no mundo a partir do lugar em que se encontram (FINATTI e FERRAZ, 2011:85).

Assim, enfatizam essa pertinência da geografia enquanto prioridade e interesse, demandando a criação de novas formas para despertar o interesse nessa disciplina.

E é nessa perspectiva, para além da instrução escolar formal, que a professora Tâmara parece ter transitado por meio de sua experiência com o aluno apático em aprender. Verificamos, no caso, que o ensino se nutre de outras diferentes camadas de formação, que caracterizam a educação, para muito aquém e além da sala de aula.

Conforme Tardif, o professor *mobiliza saberes* distintos em sua prática profissional. Esse autor sistematiza esses saberes em três grupos: disciplinares, curriculares e experienciais. Logo, "Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos corrente, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002:39)

Ainda se referindo a esse episódio do aluno que queria ser bandido, é possível relacioná-lo com outro momento da experiência de vida da professora, que é a negação que teve sobre sua opção pela medicina, relação que, aliás, ela mesma encarrega-se de estabelecer.

> Minha vó dizia: a gente é pobre, é preta. Conheces algum médico preto? "Não temos mais tempo de ir, onde não dá pra chegar". Eu recebi um não de minha vó, que também doeu dentro de mim. Eu iria também dizer um não a ele? (Op.Cit.1)

Essa memória, reavivada de um passado distante e aplicada convenientemente à uma situação adversa, reflete o que Tardif chama de *saber experiencial*, ou seja, que "brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser" (TARDIF, op.cit).

Essa possibilidade de aproveitamento de experiências diversas, traduzidas em uma potência no exercício do ensino de uma disciplina pode possibilitar a superação de certa prática didático-pedagógica epistemicamente fragmentada, para uma reconexão do conhecimento ao seu sentido cotidiano.

Percebendo o processo educacional em uma escala de formação de crenças e ideias no ensino da Geografia, Rego e Costella nos fazem notar como uma abordagem contextualizada pode representar a amplitude dos recortes.

> Digamos que, ao trabalhar o relevo, conteúdo para muitos, aparentemente desprovido de significado ideológico, o professor poderá mobilizar imagens, números e informações variadas para um processo relacional e reflexivo. Ao ligar esse conteúdo natural ao social, o aluno poderá pesquisar informações e refletir sobre as condições em que muitos trabalhos de mineração são realizados, estabelecendo um relacional entre a exploração humana e a exploração mineral. A refletir sobre esses processos, poderá acontecer uma expansão dos significados construídos pelo aluno na leitura do espaço. (REGO e COSTELLA, p.12: 2019).

Mais adiante, na mesma entrevista, Tâmara explica que manteve aquela perspectiva de vocação sobre a medicina, que acabou transferindo, inconscientemente, para a filha. Essa postura, porém, já integra um momento de professora, já definida e empoderada, em que a ocupação daquela vocação refletiria, para ela, não apenas um ofício, mas a ocupação de um status de afirmação de poder, em meio a uma sociedade que discrimina o negro em determinados espaços, ou "tolerando", dentro de certos limites. A diferença, no entanto, é que a visão de Tamara sobre isso é bem mais ampla e profunda, pois ultrapassa a esfera individual.

> A nossa estada por todas as universidades, que qualquer jovem africano, indígena passa, faz a qualidade, provoca extensão, revê habilidades e competências, qualifica o ensino, qualifica a pesquisa [...] A porta para estar aqui nessa universidade, em especial nesse campus, e em especial lá na saúde, a gente abriu por fora, com luta, com ocupação, com a qualificação. [...] Cada cara preta que tá aqui não roubou a vaga de ninguém, porque se qualificou [...] Essa entrada dos colegas negros e indígenas se estendeu para todos. Vai trazendo cidadania e esperança e você vai avançando. (Op.Cit.1)

Figura 4: Tradicional Foto Coletiva Negros na UFRGS – 2019, em frente a reitoria da instituição



Fonte: ZANVADALLI, R., 2019

Nessa leitura de mundo da professora biografada não está contida apenas a celebração de uma etapa conquistada por ela e pelo movimento negro: há também uma dimensionalidade cognitiva da importância dessa conquista que, sem desconsiderar o seu valor enquanto abertura de espaço em uma institucionalidade historicamente engessada para segmentos fora dos padrões - como é o caso da universidade pública - afirma o espaço público como um direito, a ser consolidado, preservado e ampliado.

Freire salienta esse aspecto estrutural do processo de construção da conscientização, quando observa que "A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (FREIRE, op.cit:15).

Especificamente no aspecto da racialidade, a afirmação pela professora sobre sua cor como um fator de identidade coletiva traduz, sobretudo, um auto-reconhecimento sobre o peso de uma ancestralidade sobre a sua constituição como indivíduo. A noção de perceber negro, nesse aspecto, para além de uma conscientização de classe, como denota o conceito freiriano, tem a ver também com uma percepção de história de vida comum, associado a uma auto-afirmação. A partir disso, como *Perceber-se negro e identificar o peso social, cultural, econômico e estrutural que essa identidade carrega pode acarretar na defesa de um discurso político de equidade social* (PENHA, OYAZARBA e PIRES, 2020:235).

Mas seria uma ilusão considerar que a ascensão do negro à universidade pública e a outras instâncias do mundo do trabalho e da ciência negada aos povos africanos em

um País como o Brasil, marcado por séculos de escravidão, poderá ser assegurada como um processo progressivamente tranqüilo; daí porque a própria entrevistada, em outra parte de sua narrativa, faz o reparo sobre a necessidade de se estar vigilante no que se refere ao que já foi conquistado, e pra isso, outra vez a entrevistada recorre à sabedoria e a força imanente de sua ascendência:

> Obviamente, ninguém ousa me chamar de negona, né? não ousaria... oralmente, mas, visualmente... então, de novo, as tradições, os valores, vão trazendo, e a voz, da minha avó, das que me antecederam, fortalecendo e dizendo, é aqui que tem que ficar, é aqui que tem que lutar, é lá na escola, é aonde estiver; do preconceito, da discriminação, a cada segundo, sofro; não é a cada dia, é a cada segundo, sofremos. Para nós, a fenotipia, nos traça e nos impõe a cada segundo.

A fenotipia, como nota a professora, é um fator preponderante no seu processo de empoderamento; porém, como ela mesmo relata e busca a partir de suas memórias, essa apropriação de um saber sobre a sua cultura foi construída com base em diferentes formações formais e não formais, como denota em vários trechos do depoimento:

> Lutas me construíram. Magistério era instrumento de luta. Tínhamos tarefas. [...] Quando comecei a alfabetizar, descobri o método Paulo Freire. [...] Nós tinha a tarefa de construir a luta, com a UNE [...] Fiz o Gempa; formação construtivista, com a professora Ester. [...] Fui fazer filosofia, paralelamente, no Seminário [...] Fui morar em Salvador; lecionei no Marista, em Viamão, com formação de professores. [...] Entre 2000 a 2003, cedida para a EPA [Escola Porto Alegre] [...] O FSM [Fórum Social Mundial] era uma tenda do fórum. Em todos eles trouxemos para dentro da Epa. [...] Fui entendendo que não era "Ivo viu a Uva"; de 1989 pra cá, "Ivo viu a Luta"

Mesmo depois de se ter reconhecida como professora, a partir da instrução formal e da experiência diária, sua trajetória profissional foi, portanto, por várias vezes atravessada por ativismos sociais, que combinaram e dialogaram com o seu saber acadêmico, orientando opções e despertando novas sensibilidades.

Considerações finais

A biografia enquanto método para a interpretação de um fenômeno, momento ou contexto pode ser um instrumento rico de possibilidades, mas que exige, como toda prática acadêmica, algumas ressalvas no que se refere ao modo de abordar e escutar o que um biografado tem a dizer.

A negação de um caminho, sob uma trajetória de vida, por exemplo, não significa necessariamente uma negação de um destino, já que, as opções que assumimos em

determinado período da vida, a partir de contingenciamentos de família ou necessidade, nunca são absolutas, mas influenciadas por nuances, em que a própria identificação com uma aspiração futura, pode ser provisória, ou produto de uma visão parcial da vida.

No caso da opção que a entrevistada teve pela medicina, durante a infância, por exemplo – que acabou sendo ofuscada em função da opção pelo Magistério - continha uma série de identificações, que também estava contempladas na imagem do exercício do ensinar e que foram progressivamente atendendo às suas expectativas, tanto que, aos 25 anos, ela já se afirmava como professora.

Por outro lado, estruturação linear que caracteriza a maioria técnicas metodológicas de pesquisa social, como a entrevista estruturada, nem sempre dá conta do emaranhado de lugares, relações e experiências de vida que a memória reaviva durante um depoimento oral. A biografia, e no caso, a autobiografia, tem entre suas qualidades singulares, enquanto caminho metodológico, a ênfase na liberdade de voz e de tempo do biografado. Na medida em que o *dizer-se* se sobrepõe ao registro linear de uma trajetória, essa forma de retratar uma história de vida tende a explorar em um nível mais profundo os labirintos da memória, que não se guia, necessariamente por direções, papeis e outras formas que podem obstacularizar as verdades de uma vida.

Os bastidores da vida da professora desta entrevista, por exemplo – entre sua casa e a sua escola; entre os seus colegas e os seus sonhos; entre as expectativas que sobre ela geravam e a forma com que trabalhou isso – importaram bem mais do que a revelação de momentos institucionalizados ou idealizados pela imagem sobre "a professora que venceu na vida", perigosa simplificação, que facilmente reduz a um mito uma história muito maior do que se imagina.

Merece nota também os recursos de linguagem e a forma de comunicar-se da entrevistada, marcadamente informal, sem comprometer o alto nível de forma e conteúdo com que se manteve ao longo de todo o encontro - didática e contextualizante, seguidamente fazia referencia à obras, leis, lugares e outras referências culturais, que demonstrava um domínio de vida, bem além da sala de aula.

Parece um exagero advogar que uma biografia, com o seu processo de verbalização possa contribuir, por si, para uma mudança de olhar de um indivíduo ou de um grupo sobre si mesmo, a ponto de afetar subjetividades; no entanto, em se tratando de uma formação de um ofício tão envolvido e constituído pela narrativa, como é o caso do exercício do magistério, não há como ignorar que ao reavivar uma história de vida, o professor se reconstitui enquanto ser humano e profissional.

No caso da biografada em questão, na condição de pesquisador e potencial docente, tendo a crer que há também, pelo lado de quem escuta e se envolve na investigação de uma trajetória, uma influência significativa do campo de experiência que se propomos a conhecer e, inevitavelmente, somos por ele afetados.

Referências Bibliográficas

CANDAU, Joel. Mmemogênese e Memogênese. In: **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012. Protomemórias, Memórias e Metamemórias na construção.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 31-58.

FINATTI, Rodolfo; FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. Linguagem geográfica do jogo de xadrez: uma aproximação ao conceito de território e ao processo de ensino-aprendizagem. In: NUNES, Flaviana Gasparotti (Org.). **Ensino de geografia: novos olhares e práticas**. Dourados, MS: UFGD, 2011. p.61-99.

PASSEGI, Marida da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. Narrar é humano, auto biografar é um processo civilizatório. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

REGO, Nelson; COSTELLA, Rozelane Zordan. Educação Geográfica e ensino de Geografia: distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.1, 2019.

REGO, Nelson; KOZEL, Salete; AZEVEDO, Ana Francisca (org.). **Narrativas, Geografias, Cartografias** – para viver, é preciso espaço e tempo. Porto Alegre. IGEO, Departamento de Geociências UFRGS, Compasso, 2020. Vol I. pp.309 – 333.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em 05 de abril de 2020.

Aceito para publicação em 16 de outubro de 2020.