

## IDENTIDADE DOCENTE NA VOZ DE UMA EDUCADORA FREIREANA

### TEACHER IDENTITY IN THE VOICE OF A FREIREAN EDUCATOR

*Lúcio Gomes Dantas<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Esse estudo, a partir da narrativa autobiográfica da professora Lena, investigou os determinantes de sua prática educativa, confrontando as experiências formativas dos meios rural, urbano e escolar. Essa docente participou da terapia cultural em círculos de letramentos, baseada nos círculos de cultura de Paulo Freire. Pôde, ainda, reconstruir seu percurso formativo de mulher-educadora na perspectiva da identidade docente, compreendendo seu percurso de formação ao reafirmar-se como educadora politizada e consciente de seu papel como agente de transformação, sensível às realidades que envolviam a vida de seus alunos. Esta discussão foi construída na perspectiva da educação popular, como recorte de pesquisa de mestrado em Psicologia, realizada em uma escola católica, destinada a atender alunos em situação de vulnerabilidade social. A educação libertadora revelou, assim, os anseios do pobre na perspectiva da justiça como libertação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. História de vida. Terapia cultural.

**ABSTRACT:** This research studied the formative practices of the teacher "Lena", from her autobiographical narrative, as well as contrasting her educational experiences in rural, urban, and school environments. This teacher took part in Cultural Therapy in the Circles of Literacy, based on the Circles of Culture of Paulo Freire. It is also possible to reconstruct her formative journey as a woman-educator from the perspective of teacher identity, comprehending her formative journey to reassert herself as a politicized educator, conscious of her role as an agent of change, and aware of the realities that encompassed the lives of her students. The text discussed the data from the perspective of popular education, as an excerpt from a Psychology Masters thesis research held in a Catholic school, designed to meet students in a social vulnerability situation. Liberating education thus satisfied the longings of the poor from the perspective of justice as liberation.

**KEYWORDS:** Teacher training. Life story. Cultural Therapy.

#### Introdução

Boa parte das reflexões aqui contidas surgiu a partir de minha pesquisa de Mestrado em Psicologia, na Universidade de Fortaleza - Unifor, sob orientação do Prof. Francisco Silva Cavalcante Junior, PhD. A inspiração para este texto se encontra no capítulo "Formação autobiográfica: um estudo de caso" (DANTAS, 2007) juntamente com a colaboração da professora denominada nesta pesquisa de "Lena".

Este trabalho foi realizado em uma escola particular católica no Nordeste do Brasil – denominada neste texto de Colégio Cristão do Nordeste - destinada a atender alunos em situação de vulnerabilidade social, voltada para a educação formal de alunos pobres. Teve como intervenção metodológica as narrativas de vida propiciadas aos professores como construção de si, como propõe Josso (2004).

Foram voluntários para esta pesquisa doze professores, que escolheram doze alunos em situação de pobreza para conhecerem, através da pesquisa etnográfica, seus contextos culturais. Os

<sup>1</sup> Doutorando em Educação. Professor na Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: luciogomesd@hotmail.com

professores pesquisadores coetnógrafos participaram de um grupo de terapia cultural, no modelo de George e Louise Spindler (SPINDLER; SPINDLER, 1994, 1999), em círculos de letramentos criados por Cavalcante Junior (2003).

Entende-se por terapia cultural, inicialmente, os encontros pelos quais os professores têm a oportunidade de fazerem imersão em suas culturas, conscientizando-se de suas ações, sobretudo, em sala de aula, por meio de suas narrativas. Quanto aos Círculos de Letramentos, estes possibilitam a liberdade de comunicação e expressão no contexto democrático no percurso da pesquisa. Isso legitima o que o criador do método, Cavalcante Junior, (2003, p. 34-35), afirma e enfatiza sobre os círculos de letramentos, como sendo os espaços onde:

As pessoas partilham as suas múltiplas ferramentas de leitura e composição de mundo em busca de sentidos para as experiências vividas nos seus cotidianos [...], servem de espaço para o cultivo dos seus múltiplos potenciais, valorizando, sem julgamentos, tudo o que são e sabem.

Nesse grupo os professores puderam dialogar acerca da cultura dos alunos, bem como de sua própria cultura, e como esta influenciava nos relacionamentos, principalmente, em sala de aula. Ao participarem do grupo de terapia cultural, os professores, concomitantemente, se perceberam nos contextos dos alunos, resgatando seus próprios valores e percebendo como suas ações são interagidas pela cultura do outro.

Importante destacar que foram utilizados na terapia cultural em círculos de letramentos textos dos mais variados gêneros que Cavalcante Junior (2003) denominou de textos-sentido, pois objetivam evocar nos professores aquilo que os fazem sentir, pensar ou lembrar ao presenciarem as partilhas sobre os contextos apresentados, bem como as reações em forma de pensamentos, ideias e sentimentos. Os textos-sentido devem ser compreendidos como importante elemento do método aplicado durante a terapia cultural. Nele os integrantes ficaram livres para agirem espontaneamente, sendo relevante os sentimentos evocados.

Nos cinco meses em que estive imerso no contexto cultural dessa colaboradora coetnógrafa, entre os meses de agosto a dezembro de 2006, além de outros contatos no decorrer do ano letivo de 2007, elegi a história dessa professora como estudo de caso para análise. Não porque foi a mais importante de todos os meus colaboradores, mas pelo seu percurso de vida que em muito me identifiquei, não somente pela sua trajetória de “rurbana” (SILVA, 2004), de freireana, de pesquisadora, mas por ter dado um sentido maior de ser professora em sua trajetória.

Fundamentei minha escolha inspirado no exemplo de outro estudo sobre o professor americano Roger Harker. Conforme Cavalcante Junior (1999; 2000, p. 16), este estudo foi “a primeira menção à terapia cultural”, resultado da pesquisa desenvolvida pelo antropólogo norte-americano George Spindler. Ou, ainda, como também fizeram Spindler e Spindler (1994, p. 6-7) em outro estudo de pesquisa selecionando “apenas algumas entrevistas com duas professoras, uma na escola de Schoenhausen [Alemanha] e em Roseville [Estados Unidos]”. Do ponto de vista de recorte metodológico para análise, esses autores selecionaram algumas das entrevistas com duas professoras.

É imprescindível acrescentar que a narradora Lena teve acesso às transcrições de suas falas antes da publicação deste trabalho; e, especificamente, a análise de sua narrativa feita por mim. Ademais, utilizei uma prática reflexiva na produção de dados, corroborando com o que Szymanski e Cury (2004, p. 362) disseram a respeito disso: “A reflexão no processo de pesquisa se constitui através da devolução contínua de informações ao usuário/participante”. Interessante notar como essa prática inspirou, ainda, a elaboração de novos procedimentos de intervenção indicando um movimento de influência da pesquisa na intervenção.

Ante o exposto, apresento a seguir a análise feita sobre o itinerário de autobiografização da educadora e colaboradora Lena. Analiso suas histórias de vida a partir das narrativas, entrevistas, observações em apresentações em colóquios, jornada e reuniões pedagógicas. Adianto que essa

pesquisa foi-me extremamente gratificante, além de um aprendizado significativo como pesquisador, pois veio na função de gestor em exercício, no qual reaprendi a escutar e a elaborar minha própria história de vida em formação.

## **1 A análise do percurso autobiográfico de Lena**

### **1.1 A infância no campo**

Lena nasceu no meio rural de uma pequena cidade do Nordeste do Brasil, a qual ela denominou no escopo da pesquisa de “Porta do Sol” - com pouco mais de sete mil habitantes - que, de acordo com os seus conhecimentos adquiridos como professora, age como a Antiga Civilização Egípcia, organizada em duas etapas: a da seca e a do período de inundações, quando toda a cidade é literalmente banhada pelo Rio d’Azul. Como no Egito, a cidade vive às margens de um rio exercendo atividades agropastoris. Distanciando-se das margens, percebe-se claramente a paisagem típica de zonas de inundação, pela presença dos carnaubais.

Diante dessa dualidade ambiental, a cidade tem suas atividades ditadas pela natureza. Na época de inundações, os moradores mudam-se para as partes mais altas, onde os de maior poder aquisitivo têm uma segunda residência e os menos favorecidos economicamente esperam a ajuda de familiares, amigos ou do assistencialismo do governo. Durante o verão, os mais favorecidos economicamente, possuindo terras à margem do rio, dedicam-se à agricultura de vazante e plantam nas partes altas os produtos que caracterizam a economia agrícola da região: o algodão, a castanha de caju e a exploração da cera de carnaúba.

Como economia complementar à renda agrícola, as mulheres e crianças dedicam-se ao artesanato de palhas, este obtido das folhas da carnaubeira, evidenciando, assim, uma clara herança da arte indígena na confecção de chapéus, bolsas e outros artigos.

É nessa dinâmica da natureza que Lena se insere no contexto cultural no qual teve a sua inserção no mundo “concreto, datado, localizado no percurso da história humana e também de uma certa comunidade, configurado pelos diferentes modos de ver, dizer, se dizer, avaliar, fazer” (TOSCANO, 2006, p. 1).

A seca no Nordeste leva muitos habitantes a migrarem para outras regiões buscando escaparem a este determinismo geográfico. Nesse sentido, o avô paterno de Lena foi um destes que se alistou nas frentes de serviço, entre os muitos que foram para a região Amazônica explorar os seringais. Lena cresceu ouvindo suas memórias e de como ele fora escravizado nos barracões: a fuga, os biscates que fez nas cidades por onde passou, no intuito de retornar a terra natal. Experiências que foram responsáveis pela introdução de novos elementos na formação da professora.

Ao conseguir retornar a sua terra, o avô estruturou a família e percebeu, diante da aridez da paisagem, que a região além da falta d’água, tinha sede de educação. Investiu, então, na alfabetização dos filhos e filhas, algumas, inclusive, estudaram na capital do estado. Como consequência, ao voltarem tornaram-se as alfabetizadoras do lugarejo, o que levava os vizinhos a enviarem seus filhos para estudarem na casa do avô de Lena. Portanto, entre a leitura e a agricultura, nesse contexto híbrido, o pai de Lena teve formação educacional.

Sua mãe, porém, não pôde dedicar-se aos estudos, uma vez que havia uma lei oculta no meio rural em que a prole grande constituía mão-de-obra para a lida do campo. Os pais, uma vez casados, organizaram a família em meio a estes dois caminhos: o da escola e o da agricultura. Essa bipolaridade gerou em sua casa um ritmo próprio, através do qual foi se constituindo a idiossincrasia da menina Lena, sem muitas opções.

O pai, um ser tranquilo e reflexivo, gostava de ler e escrever poesias. Preocupava-se com as questões político-sociais e foi sindicalista rural. Era um homem que mantinha o contato dos trabalhadores rurais, na busca dos direitos previdenciários e médico-hospitalares na capital.

Todavia, forçado pela necessidade de sobrevivência de onze filhos, dedicou-se principalmente à agricultura. A mãe, forte, batalhadora e otimista tinha o olhar mais fixado à realidade imediata da sobrevivência. Assim, conseguiu criar os filhos em multitarefas entre a plantação, o artesanato e, principalmente, os estudos.

Inversamente, o estímulo aos estudos dos filhos não partira do pai. Este sentia a necessidade dos filhos ao seu lado na lida com a agricultura, priorizando então, a ajuda no trabalho. Esse paradoxo nos ajuda a entender a cultura que o pai ou “chefe” de família rural tem em assegurar o valor do trabalho à sua família, pela labuta da agricultura. Desse ponto de vista, Brandão (1990, p. 57) afirma que:

‘a ajuda’ é o *trabalho*, ou o *serviço* dos filhos. Na vida cotidiana de uma criança rural, os cuidados caseiros e o lazer com os irmãos e famílias vizinhas, importantes experiências de vida e aquisição do saber, são prioritárias em relação ao tempo de estudo na escola (grifos no original).

Diante disso, foi da mãe que partiu a obstinação em garantir a continuidade da formação dos filhos. A escola negada a ela não poderia ser negada aos onze filhos. Os parâmetros da limitação da sala de aula/escola e na casa do avô precisavam ser quebrados. Mas para isso, era preciso enviá-los ao meio urbano para uma ressocialização através da escola. Sobre esse aspecto, ainda conforme Brandão (1990, p. 32): “Ser educado traduz o efeito socializador primário da educação doméstica, enquanto ser instruído implica uma ressocialização externa, complementar e relativamente oposta à cultura camponesa. Essa ressocialização é oferecida principalmente pela escola”.

Ao refletir essas recordações, outros sentimentos foram despertados, em Lena, durante a terapia cultural: a dor e a preocupação dos pais fizeram-na precocemente consciente de que não podia falhar diante deles ou do que eles sonhavam para ela. No tocante a isso, a professora se expressa da seguinte forma:

Porque eu, Lena, fui orientada desde cedo a ter uma atitude de compromisso com a vida. Eu levo a vida sério demais. Primeiro a tarefa, depois a brincadeira. Os próprios compromissos diários, a dor e a preocupação de meus pais, principalmente de minha mãe, fizeram-me precocemente consciente de que não podia relaxar ou falhar diante deles (LENA, 2006).

Aos poucos, os elementos dos muitos “eus” constitutivos vão esquematizando sua personalidade; pequenos fragmentos de memória vão abrindo portas para o seu autoconhecimento.

Na infância, como rotina, a audição das histórias era ouvida às noites, quando os adultos se reuniam no terreiro da casa para falar de experiências passadas e manter vivos, pela cultura oral, os valores herdados dos antepassados. A casa de taipa, a lamparina projetando sombras, as redes armadas na casa de meia parede e quartos interligados por portas; a reza animada pelos pais, e, da rede, o diálogo final noturno com um: “bênção mãe..., bênção pai...”, na resposta fervorosa: “Deus te abençoe minha filha...”. O sono embalado pelo som do gado e das ovelhas no curral ao lado; o cheiro das primeiras gotas de chuva caindo no chão árido e, principalmente, o ralhar imperativo da mãe em plena cinco horas da manhã: “Levanta, levanta que o sol já vai naquelas alturas!”. Escutando esta “polifonia” (BAKHTIN, 2005), que vem do mundo exterior, Lena encontra os valores, as noções de responsabilidades que serviram de elementos norteadores na conquista de novos espaços.

## 1.2 A mulher “rurbana”

Em 1974, uma grande inundação em seu lugarejo, aliada à necessidade de continuidade dos estudos dos irmãos mais velhos, levou os pais a fixarem morada na cidade. Essa medida criou condições para que Lena pudesse viver nas duas realidades: o universo rural e o urbano.

Seu universo cultural foi ampliado, tornando-a “rurbana”. A esse respeito, Silva (2004, p. 81-82) esclarece o termo “rurbana” como:

Uma realidade em que os jovens transitam entre o rural e o urbano, assimilando, portanto, valores de outras sociedades que serão reinterpretados a partir dos modelos tradicionais de sua sociedade local. O que significa dizer que poderão influenciar numa “reconstrução cultural”, lenta e gradual ou poderão apenas assimilar bens de consumo e conviver no sistema dos valores do lugar, o sistema dos mais velhos, pois tudo vai depender da criação.

Nesse sentido, as narrativas trazidas ao longo da terapia cultural em círculos de letramentos por Lena, identificaram uma mulher consciente desse universo híbrido em sua formação, de ter se confrontado com esse múltiplo contexto do rural e do urbano, tornando-a uma pessoa “rurbana”, dado que ela sentia-se, também, numa realidade concreta; seja pela sua própria experiência de vida, seja agora como pesquisadora coetnógrafa. Dessa forma, Freire (1985, p. 34) diz “que primeiro nos confrontamos quando nos obrigamos a conhecer uma dada realidade, seja a de uma área rural ou a de uma área urbana, enquanto nela atuamos ou para nela atuar, é saber em que realmente consiste a *realidade concreta*” (grifos no original).

Nessa realidade do rural, os vizinhos mais próximos eram os avós e os tios, enquanto na realidade urbana, morava em casas interligadas junto a pessoas distantes do núcleo familiar. As portas das casas que eram diretamente ligadas com a rua, fizeram-na perceber os elementos controladores dos novos vizinhos, bem como a noção do espaço público e do privado. Isso me leva a crer, conforme Silva (2004, p. 62): “o que é ‘maquinado’ no interior da casa revela-se anonimamente nas ruas, pelo instrumento da fofoca, dos comentários, e o que é anônimo nas ruas, dentro de casa, torna-se confesso”. Os comportamentos antes aceitos em meio ao universo familiar passam a ter o controle da comunidade urbana.

Imersa no meio urbano, Lena descobre a relação íntima que é conviver em uma pequena cidade do interior. A escola em que estudara também não confrontava os valores de casa com os seus - ao contrário, os reafirmava -; era dirigida pelo pároco local, tinha por educadoras as mesmas mulheres que regiam os preceitos morais da família, da paróquia ou do comércio. A figura da mãe é emblemática nesse processo de formação da mulher, pois “nos sítios e fazendas dos bairros e nas moradias da vila, as filhas desde cedo se tornam responsáveis pelos serviços domésticos, e a sua esfera essencial de relações gira em volta da figura da mãe-esposa” (BRANDÃO, 1990, p. 43).

Da escola onde cursou o Ensino Fundamental, Lena guarda os valores, a admiração por um educador especial, que no auge de seu tradicionalismo escolástico soube despertar o seu interesse pelo saber científico. A formação teológico-filosófica do tutor a pôs em contato com uma antiga paixão de seu pai: a poesia. Ressurgiram os clássicos e a paixão pela História com suas personagens povoadas de mitologia. Nesse processo, conforme Toscano (2006, p. 4), “a singularidade vai emergindo e uma biografia vai sendo edificada, lidando e articulando, de um modo específico, com essas muitas ‘vozes’ ou ‘palavras dos outros’”. Foi sob essa influência que se configuraria a mulher professora.

### **1.3 A mulher freireana e a docente**

Dessas influências familiar e escolar nasceu a profissional que é hoje, da relação trabalho-reflexão, própria da prática atual, que descobriu os determinantes que atuavam sobre o período histórico durante o seu ingresso na vida escolar. Reconheceu claramente a tensão social pela qual passava o Brasil durante a Ditadura Militar, nos anos de 1970.

Lena guarda dessa escola o despertar da capacidade de indignação diante das injustiças. Situações de poder dentro da escola que a faziam lembrar uma frase dialética do educador brasileiro

Paulo Freire: “é interessante você observar como o opressor educa ao contrário o oprimido” (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 65). Ao ver situações em que o aluno era privado de fazer “provas” por não estar em dia com as mensalidades, apesar de ela mesma ser bolsista, nasce a indignação e o senso de justiça, pois, assim começa a nascer a mulher freireana. Explicando melhor, ela (2006) exclama:

Politizei-me ao perceber a estrutura rígida de uma escola que não abria espaço para discutir questões pedagógicas e ouvir a opinião da comunidade acerca das questões que fazem parte do centro das críticas à escola tradicional. Incrível como em meio a estas adversidades foi nascendo uma mulher silenciosa no questionar, mas crítica ao extremo no pensar.

Anos depois, já formada, voltou a esta escola para lecionar os Fundamentos Filosóficos da Educação e teve o seu trabalho questionado por provocar nos alunos o conhecimento das tendências crítico-pedagógicas da educação, principalmente as libertadoras.

Para Lena, a transformação do mundo é feita pela educação. Isso só vem comprovar o que diz Freire (2003d, p. 100): “libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. O sonho se faz uma necessidade, uma precisão”, como tarefa de transformação social, ampla e emancipadora. Lena acredita, portanto, nesse sonho e ainda complementa esse pensamento:

O que percebia claramente era que, enquanto a escola legitimava a situação de poder dos militares com seus desfiles magnificamente compassados pela banda marcial da cidade, durante os desfiles comemorativos do dia 7 de Setembro, as ideias de uma educação mais voltada para a libertação do ser, pelo domínio da palavra, da leitura e do mundo, não eram sequer pensadas (LENA, 2006).

Reconhece em sua alfabetização um processo que não levava em conta os seus saberes preexistentes. Todavia, é de sua mãe que se lembra ao aprender o alfabeto, quando com as aparas da palha que preparava para o artesanato, montava letras e pronunciava seus sons fazendo-a repeti-las.

Também de seu pai lembra-se das primeiras noções sobre o mundo medieval. Enquanto debulhava o milho ou o feijão, cantava a literatura de cordel ou contava as novelas de cavalarias. Desse modo, entre o saber formal e o informal, a mulher “rurbana” tornava-se mulher-professora (BARBOSA; PASSEGGI, 2006).

Conforme Lena, nas idas e vindas do passado cumpre não mergulhar nele, pois, os olhos de hoje não têm autoridade para julgá-lo, apenas aprender com ele. Sobre isso, Guimarães em conversa com Freire dizia que a seu ver

O grande interesse em se rememorarem momentos passados é de vê-los como recursos que a gente, como leitor, como pessoa, pode usar, com o intuito de melhor entender as idéias e melhor desocultar o contexto humano, social e histórico em que o indivíduo que as escreveu estava inserido (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 65).

A necessidade de uma pessoa para assumir os compromissos da casa de uma irmã, fez com que Lena, aos 14 anos, deixasse a casa dos pais e passasse a residir com ela em outra cidade; dessa forma, estudava pela manhã e se ocupava dos afazeres domésticos em outros turnos, enquanto a irmã trabalhava “fora durante o dia”. Dela recebeu as orientações que serviriam de referências ao seu comportamento social: elementos mais femininos foram introduzidos na vida da menina-moleca que se tornara enquanto estava no meio rural, acompanhando a mãe no campo e na lavagem de roupa ou seguindo seus irmãos nas pescarias ou caçadas, rememora Lena.

A escolha de continuar os estudos, o ensino médio, na época segundo grau, ocorreu em 1985. Seguindo o conselho de uma freira que, consciente da necessidade de educadores no meio rural, motivou-a ao magistério e cumprindo a decisão da mãe, Lena prestou exame de seleção e cursou

a Escola Normal, hoje curso conhecido como magistério. Começou a mergulhar em conceitos, metodologias, na Sociologia da Educação e na Filosofia. Nesse universo, atuou pela primeira vez em sala de aula como professora estagiária.

Assim, outro universo se abriu, teorias científicas passaram a impactar o seu universo rural e na universidade suas certezas se desestruturaram e ela se encontra diante da mudança. Nesse sentido, cabe ressaltar o seu depoimento: “Encontro o sujeito histórico social presente nos discursos influenciados pelo materialismo-histórico marxista. O ‘eu’ rural encontra a esperança na luta pela reforma agrária e no estudo dos conflitos no campo” (LENA, 2006). A filha do sindicalista encontrou, portanto, fundamento para as discussões antes ouvidas e não compreendidas.

Finalmente, a prática e a ação são confrontadas e transformadas em práxis, como Freire (2003b, p. 17) tão bem define:

É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis. Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.

Nascia, de fato, a mulher politizada, militante, encharcada de práxis. Surgia, também, a reflexão de sua própria prática. Lena se insere em busca da consciência política, de querer ser agente transformadora. Elegeu a educação como possibilidade de liberdade interior, de capacitar outros para a liberdade, de permitir a autotransformação. A referida professora se constituiu como mulher de superação e encontrou na palavra a ferramenta de sua libertação. Em relação a isso, Rosário (2002; 2003, p. 72) complementa:

A palavra é ferramenta da ação e da reflexão. Da ação enquanto reinvenção do mundo, ressignificação da realidade pelo entendimento mútuo oferecido pela palavra dita e pronunciada. Da reflexão enquanto retorno à ação, à realidade numa tomada de busca de transformação. Portanto, na compreensão de *palavra*, encontramos elementos constitutivos da ação e da reflexão. (Grifos no original).

Nessa dialética da dialogicidade, permeada pelos saberes acadêmicos ora construídos, ora em construção (FREIRE, 2003c), Lena volta ao lugar de origem e descobre que a sua escola não mudou. Os donos do poder político local a rejeitaram, pela sua prática de “falar demais”. Dessa vez, o aprendizado foi o inverso: a teoria absorvida sobre os aparelhos ideológicos coercitivos do Estado finalmente fizeram sentido. Sentiu-se oprimida, silenciada, o que a fez se expressar: “Parece-me que o movimento compreendido nas aulas sobre dialética finalmente fizeram sentido. O movimento faz parte de minha formação. Hoje, encontro-me mais serena, outros importantes papéis sobrepõem-se ao ser mulher-professora, sou mãe e esposa” (LENA, 2006).

No entanto, esse silêncio não anestesia a mulher de sonho e de esperança pela transformação. Os novos papéis exigem que em sua formação, os outros sejam levados em consideração. Diante disso, Lena (2006) afirma: “novos seres esperam de mim uma intervenção. São tantas as realidades a serem compreendidas e destas incluem-se o meu filho e o meu marido”. Interessante notar, quanto ao processo de construção de si, mesmo que em múltiplos papéis, o que Barbosa e Passeggi (2006, p. 4) dizem a esse respeito:

A *autobiografia* fala sobre a *autobiografia*; em que a *mulher-professora* fala sobre a *mulher-professora*. Nessa *sala de espelhos*, ao se procurar a docência, se encontrará a pesquisa; ao se procurar a autobiografia, se encontrará as histórias de vida; e, ao se procurar a mulher-professora, se encontrará suas/nossas representações, num exercício contínuo de busca e de reelaboração de *si/de nós* (Grifos no original).

Ao apoderar-se conscientemente das relações e experiências traçadas no seu percurso de formação, Lena se reconhece com uma história única, porém, “polifônica”. Por ter uma história pessoal e intimamente ligada à luta de muitas outras mulheres que vivem no anonimato, serviu-lhe para plantar sonhos e conseguiu desempenhar suas múltiplas funções que foram além do ser mulher, o de ser a própria professora. Ver na educação a possibilidade de amar o mundo, de cuidar dele. Aproxima-se muito da profecia de Freire (2003a, p. 104), quando ele diz que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Tal fato decorre de Lena se reconhecer em tantas outras histórias “únicas”, de coragem, de denunciar as injustiças sociais e de anunciar a liberdade.

#### **1.4 A liberdade de ser, aprender e ensinar**

Percorri as histórias de vida de Lena ao longo dos nove encontros de terapia cultural em círculos de letramentos, com os seus desdobramentos, entre seu envolvimento na Jornada Pedagógica do Colégio Cristão do Nordeste e sua apresentação em um colóquio internacional de educação. Em ambos os eventos, apresentou as suas histórias de vida. Permitiu-me, entretanto, de muito perto, conhecer essa mulher-professora a sua liberdade de ser, aprender e ensinar.

Ao poucos a pesquisadora-professora vivenciou em sua subjetividade e interações com o modo de ser dos outros professores colaboradores da pesquisa. Dessa maneira, as relações de interações foram se efetivando no percurso. A esse respeito, Rocha e Eckert (1998) dizem que o pesquisador e sujeitos pesquisados vivenciam, no tempo de duração do trabalho de campo, uma espécie de jogos de interações e de negociações de interesses, onde informações são trocadas, assim como afetividades, angústias, tensões, frustrações, bem como outros sentimentos.

Importante registrar que conflitos surgiram ao longo da pesquisa de campo por parte da professora, pois seus valores foram confrontados com o lócus da pesquisa. Os afetos e os julgamentos foram exponenciados na entrada em campo pela professora, pois, parece muito difícil suspender os juízos morais, uma vez que a Lena estava envolvida e afetada com a situação pesquisada. Sobre isso, André (2004, p. 46) alerta àqueles que fazem a imersão no campo: “O trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador”. Em relação a esse aspecto ainda, Goldman (2003, p. 465) complementa: “Não se trata, portanto, de apreensão emocional ou cognitiva dos afetos dos outros, mas de ser afetado por algo que os afeta e assim poder estabelecer com eles uma certa modalidade de relação”.

Assim, Lena aprende pela própria história, ver em seu passado e em sua história de vida, um alicerce pela experiência, em que há uma imbricação com o social. Quanto a isso ela exprime: “minha prática em relação à educação é de superação, aprendo com a própria história. Na verdade eu estou no momento de aprender, de me construir como sujeito realizando seu papel, com responsabilidades sociais.” Isso parece reforçar o que Dewey (1971, p. 26) chamou de “princípio de continuidade de experiência”, pois, “significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”.

Dessa forma, Lena retoma suas experiências passadas e as reconstrói hoje uma vez que aprendeu a crescer continuamente. No tocante a isso Fiori (1988, p. 28) confirma: “Aprender, portanto, não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo; essencialmente, é esforço por reinventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive”.

O aprendizado da professora fora de ordem socializador, embora as relações hierárquicas existissem no universo de sua casa. Trouxe no percurso de suas histórias de vida o desejo de liberdade e de coragem, foi um contributo importante para a sua formação docente, como consciência

formadora em busca da plenitude do ser. Diante disso, Rosenberg (2005, p. 130-131) identifica essa pessoa como “social plena”. A esse respeito a referida autora certifica:

Esta pessoa que busca sua plenitude não explora os seus verdadeiros sentimentos, desejos e valores. Explora-os em meio ao quadro social, na própria situação de relacionamento que está vivenciando. A percepção quanto a si e aos outros pode ser reelaborada com o auxílio destes outros e das experiências de troca que oferecem.

E assim, Lena (2006) emite seu juízo em relação a esse professor-formador:

Daí a importância do professor orientador, observador, aberto ao diálogo. Que educa não para o “seu” sonho, o “seu” projeto, mas com a esperança de educar para novas realidades, que o aluno seja capaz de sonhar com autonomia e realizar seus próprios sonhos.

Em sua prática docente ela tem preocupação na formação sócio-histórica dos educandos. Por ser influenciada pela pedagogia freireana, seu jeito de ensinar revela traços de convicções nessa linha:

A minha prática em relação à educação supera o analfabetismo, na verdade, estou com vontade de aprender mais, é isso que eu passo como educadora e professora. Aprender e a ensinar a cuidar das questões sociais. [...] Ensino a entender, de fato, na posição de professora, como os seres humanos são capazes de reconstruir seus próprios conceitos. Minha fundamentação está na pedagogia da história crítico-social. [...] Eu tento trabalhar o sentido da humanidade, aprender com a história (LENA, 2006).

Tal narrativa vem complementar o que Freire (2003e, p. 127) diz: “não há realidade – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há história *sem* homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz” (Grifos do autor). Ademais, Lena se impregna de um humanismo crítico-social e faz imersão na realidade pobre, bem como de outros contextos culturais trazidos por seus colegas professores.

A realidade de pobreza trazida, pelas histórias de vida, no grupo de terapia cultural em írculos de letramentos, revelou-se pelas fotos-imagem a sensibilidade dessa professora. Os recortes dos contextos culturais mostraram, ainda, o universo pesquisado por parte de Lena. Conforme ensina Achutti e Hassen (2004, p. 289): “cada imagem deve não apenas ter importância enquanto parte de uma sequência, mas também de sustentar, de ter importância independentemente do conjunto”. Trata-se, também, na opinião de Alves e Oliveira (2004, p. 33) a respeito dessas imagens, como:

Portadoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica real, escamoteada e tornada invisível ‘a olho nu’ pelas normas e por regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos nesse contexto.

Dessa forma, Lena se reconstruiu pelas realidades apresentadas através da fotoetnografia, método utilizado como recurso narrativo ou autonarrativo, a ponto de ser afetada pelos conflitos inerentes da pesquisadora-professora-mãe. O impacto visual sobre o cotidiano de alunos do Colégio Cristão do Nordeste, aos poucos foi transformando a pesquisadora.

No entanto, à medida que a educadora se envolvia com a pesquisa, a consciência de mudança sobre sua prática pedagógica crescia. O sentido do conceito de pobreza se alargava, tornando mais significativo, pois as realidades dos contextos culturais trazidas na terapia cultural se imbricavam na própria vida da docente, e isso refletiu na maneira de ensinar. A esse respeito, ela diz que:

Em termos de práticas educativas, eu não sei se vocês sentiram o discurso de vocês em sala como está mais significativo. Esta semana falando de questões sociais, me vi mais crítica. De repente eu não medi as palavras. Dependendo da realidade, me vi dentro da realidade deles, o meu discurso já se confirmou a partir da realidade de meu aluno. Como objetivo claro de estar naquele momento, falava da pobreza com mais significado, mais criticidade, para meu aluno perceber o contexto que não é muito diferente do nosso. Olhando no olho do aluno, sabendo que minha mensagem o penetra, pela sua realidade. Saio fortificada, seja ele menino ou menina. Eu me senti mais dona do meu discurso. Vocês já sentiram isso? É como se todos os discursos até aqui apresentados tivessem vida em sala de aula com os nossos alunos (LENA, 2006).

A dimensão de mudança ganhou terreno na vida de Lena diante dos conflitos inerentes à própria situação pesquisada por ela e por seus companheiros colaboradores de pesquisa. A transformação lhe parecia inerente a sua prática pedagógica, pois começava a entender as histórias de vida como um processo contínuo. Por fim, na trajetória de Lena, durante a pesquisa, percebi a esperança como possibilidade de se reconstruir pela liberdade de ser, de aprender, mas, sobretudo de ensinar, pois, como professora retomou suas histórias de vida e tomou direção com mais propriedade e convicção da profissão docente como pesquisadora. Ademais, em apresentação em um colóquio internacional sobre educação, profere:

Criticando o meu processo formativo, dentro de estruturas tradicionais, pela aquisição do saber formal, reafirmo a posição de que a educação é o caminho de transformação do ser e instrumento de superação de realidades que impedem a plena liberdade.

Desconstruo a idéia de saberes centrados no professor e fortaleço a crença de que a prática pedagógica requer olhar o aluno de frente, buscando identificar sua história e revelar-se também como alguém que tem uma história pessoal, com realidades que foram vencidas (LENA, 2007).

Isso me leva a crer no processo de empoderamento que Lena passou nos círculos de letramentos. Ela se apropriou com tamanha maestria de sua condição de professora pesquisadora, que, de repente, viu-se cheia de esperança e entusiasmo para aprender-ensinar. Emergiu a compreensão de sua subjetividade como formação em exercício, ao colocar “em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um *eu* mais consciente e perspicaz para orientar o futuro de sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções” (JOSSO, 2004, p. 60). O que fez Lena realmente se sentir empoderada e transformada; pois para ela,

a maior contribuição da Terapia Cultural foi o resgate dos sujeitos que estão inseridos no educador, rompeu o estigma como professor, sem uma história pessoal, trazendo para sala o ser múltiplo, seguro de sua história, questionador e de auto-estima elevada; um ser transformado e transformador, vivo e cheio de esperança (LENA, 2006).

Com efeito, a trajetória até aqui exposta convenceu-me de uma construção de conhecimento de modo dialógico, processual e relacional, tendo em vista uma educação libertadora, permitiu-me, inclusive, a lançar um olhar sobre o lócus da pesquisa, na perspectiva da liberdade de ser, aprender e ensinar na escola cristã, vista pelas lentes da professora Lena. Portanto, o conhecimento de si visto por ela, refletiu como efeito mobilizador impulsionado a provocar mudanças identitárias, a partir da reconstrução de si pela busca constante do movimento emancipador como diálogo intersubjetivo interrogante a partir do “outro”.

### 1.5 A construção de si pela terapia cultural: a formação e o percurso de vida

O percurso de vida analisado até aqui foi também de formação, desenvolvido em tempos e espaços concretos, no qual a professora teceu suas narrativas em busca da construção de si. Situou-se, dessa forma, no campo da autonomia, cuja voz foi ouvida a partir dos encontros de terapia cultural em círculos de letramentos; expressando sentimentos, sonhos, conflitos, incertezas, medos, conquistas e tantos outros, como exercício do pensamento autônomo.

Portanto, a realidade sociocultural da qual ela se ocupou, particularmente na representação cultural de tantas imagens congeladas pelas fotografias trazidas aos encontros de terapia cultural, tornou-se, conforme Bittencourt (2004, p. 198-199): “vestígio material de seu tema, característica essa que irá se sobrepor a sua qualidade de artefato cultural que congrega os domínios do perceptível, do real e do imaginário” de Lena.

Nesse percurso ela se imprimiu, além da palavra como pronunciamento da interioridade, como própria essência do diálogo; também o fez pela escrita, através dos textos-sentido, que se configuraram como um trabalho de incertezas, de conflitos, de tensões, que tendeu a se abrir, deslizar para um movimento de reconstrução das muitas vozes e dos muitos sentidos. Como retorno a si mesma, deu mais sentido a sua própria história de vida. Sobre esse aspecto, Josso (2004, p. 188-189) descreve que: “A narrativa escrita dá testemunho, implícita ou explicitamente, de um impacto formador desta pluralidade de contextos culturais como traços das nossas pertencas de fato ou eletivas que nos permitem identificar-nos tanto na aceitação como na recusa”. Tal pensamento ratifica o que Lena transitou entre o eu pessoal e o eu profissional nas diversas situações de sua vida como autoformação, ao se permitir confrontar consigo mesma.

Confrontada com a realidade absorvida do contexto cultural do aluno pobre, trazido pelas fotos-imagem durante a terapia cultural em círculos de letramentos, Lena reflete sobre o seu papel como educadora e qual o sentido da escola para pobres na realidade circunscrita. Indignada pela realidade apresentada, muitas vezes cruel aos seus olhos, ela professou que almejava partir de uma aprendizagem focada na realidade do aluno, “a partir de projetos do real conhecimento” (LENA, 2006), como tomada de consciência para poder transformá-la.

Nesse sentido, há uma preocupação da professora em superar a pobreza e inserir na proposta curricular da escola a realidade sociocultural do estudante em situação de vulnerabilidade social, com base nessa tensão social. Assim, a docente consciente da realidade dos alunos, pôde atingir com mais eficácia os objetivos propostos para uma aprendizagem mais significativa. Teoria e prática a partir de então passaram a ser um imperativo na vida da professora coetnógrafa. Além disso, ela sentiu o desejo de ampliar a reflexão para outros docentes.

Consciente de seu papel como agente de transformação para esse aluno pobre, Lena imprimiu-se como uma educadora da esperança, de quem confia na mudança e que faz por onde; de que vê na utopia dos empobrecidos a possibilidade, pela educação, de se superar e viver em um mundo mais harmônico e justo. Ela se circunscreveu como educadora humanista-crítica. Comprometeu-se desde o início em levar ao aluno a reflexão crítica de sua realidade para se atingir a liberdade de ser. Com respeito a isso, se assemelha ao pensamento de Freire (2005, p. 94) sobre o educador humanista, quando ele afirma:

Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles.

No processo de aprendizagem como educadora, Lena deu passos significativos, a partir do momento em que os ponteiros da reflexão passaram a incidir sobre a sua prática de cada dia e sobre a teoria que respaldava o seu fazer pedagógico. Sobre isso, Brandão (2003, p. 118) pronuncia que:

“Todo o saber construído como um contexto cultural, dentro do qual aprendemos qualquer coisa, ao incorporar algo-novo-já-conhecido, transforma a estrutura completa do-que-já-se-sabia”.

A partir do momento em que Lena começou a olhar para a realidade do aluno, centrada em seus múltiplos contextos, a relação professora-aluno, professora-professor, professora-diretor tomou outros significados. Passou a detectar os sintomas bem concretos do contexto sociocultural dos alunos, o qual efetivamente se anunciou e com o qual esteve comprometida, com a escola católica.

Reconheceu que a realidade do outro, muitas vezes, era também a sua própria realidade. Lena trouxe em suas narrativas preconceitos ao rever os princípios nos quais fora educada. Refletiu que quando entrou em campo teve a coragem de se perceber preconceituosa, mas quando escrevia seus textos-sentido fazia a autorreflexão e se confrontava consigo mesma. Tal observação vem complementar a teoria dos criadores do método da terapia cultural, pois, com relação aos professores, Spindler e Spindler (1994, p. 4-5) dizem que:

A terapia cultural pode ser usada para aumentar a consciência no que diz respeito às posturas culturais que eles trazem à sala de aula, que afetam seus comportamentos e as suas interações com os alunos. [...] É uma intervenção que pode ser usada como um primeiro passo para afetar e modificar comportamentos, atitudes, e posturas que são preconceituosas.

Os conflitos estabelecidos entre Lena e a situação pesquisada do “outro”, e as realidades trazidas provocaram a sua transformação. Confirmaram, também, algumas resistências no processo de construção de si pela formação. Nesse sentido, é significativo o seu depoimento no que se refere às emoções:

Tem coisas nossas que temos coragem de ver, isso acontece comigo, eu me escondo de mim mesma, eu sou uma crítica terrível de mim mesma, eu tenho muito medo. E essa Terapia Cultural move a isso. Essa coisa de escrever emoções é muito difícil. No entanto, houve momentos aqui que realmente se puseram a chorar e eu senti certa inveja e implodi. As implosões são aqui dentro, ter uma fala madura e racional. E de repente, nesse último momento, me permitir soltar a mente. Filtrei as emoções de mulher. Essa terapia, pelo próprio nome já diz, é permitir a gente se identificar, se ver, se reconhecer. Claro que é muito difícil, quando a gente escreve não quer que alguém veja, se tem coisa que a gente queira que não descubra não pode ser registrada (LENA, 2006).

A escrita ou as narrativas autobiográficas de Lena foram compreendidas como uma escritura de si, tornando-a senhora de sua subjetivação. Essa construção subjetiva, naturalmente, ocorreu por meio da criação de uma narrativa autobiográfica que propôs ao longo da pesquisa questionamentos sobre a sua docência, mas também dos vários papéis familiares exercidos pela referida professora.

### **À guisa da conclusão**

A compreensão do percurso de formação de Lena possibilitou a reafirmação de uma educadora politizada e consciente de seu papel como agente de transformação, sensível às realidades que envolviam a sua vida, bem como de seus educandos. Interessante notar que a valorização da educadora pelos percursos traçados em produção única se mesclou com a sua própria história de vida.

Este estudo sugeriu que as vivências passadas se entrecruzaram com as atuais, trazendo significados para a formação docente, especificamente nesse estudo de caso da professora, a implicação com seu trabalho, com sua vida. O exercício reflexivo sobre as ações resultou em novas construções geradoras de mudanças e de transformações.

Assim, a implicação de Lena no processo de autobiografização rompeu a barreira da individualização e ela mesma se assessorou de outras vozes. No tocante a isso, “a compreensão

da palavra autobiográfica do outro se constrói no vínculo do ouvinte, ou do leitor, consigo mesmo e com sua própria construção biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 368). Diante disso, esse processo se configurou em formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a concepção experiencial mediante a narração de histórias de vida com as quais a professora aprendeu, a partir de seu modo de operar escolhas, de situar seus vínculos e interesses.

Finalmente, esse processo de formação para o docente caracterizou o percurso de vida que cada um permite, ao colocar em dia, progressivamente o ser-sujeito de formação em dimensão psicológica, sociológica, emocional, cultural, política e espiritual em singular entrelaçamento.

## REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Caderno de campo digital: Antropologia em Novas Mídias. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 273-289, jan./jun. 2004.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: “Espaçostempos” de diferenças no cotidiano. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Prática Pedagógica).

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição. Sua vida, nossa história. Pesquisa-ação e escrita autobiográfica na formação das representações docentes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2; 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Estadual da Bahia, 2006.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Mirian L. Moreira (Org.). *Desafios da imagem: Fotografia, iconografia e vídeos nas Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 197-212.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD, 1990. (Aprender e Ensinar).

\_\_\_\_\_. *A pergunta a várias mãos – a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003. (Saber com o Outro, v. 1).

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. Círculo de Letramentos: uma prática de Terapia Cultural. *Revista de Psicologia*. Fortaleza, v. 17, n. 1/2, v. 18, n. 1/2, p. 14-22, jan./dez. 1999/2000.

\_\_\_\_\_. Francisco Silva. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. 2. ed. rev. ampl. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

DANTAS, Lúcio Gomes. *A liberdade de ser, aprender e ensinar na escola cristã*. 2007. 407f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias; Helena Coharik Chamlian. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. (Cultura, sociedade, educação).

FIORI, Ernani Maria. Educação Libertadora. Tradução Hilda Costa Fiori. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 67, p. 26-36, jan./mar. 1988.

- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 34-41.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c. (Leitura).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003d.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003e.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (Educação e Comunicação; v. 19).
- GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 445-476, 2003.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Claudino; Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LENA. Porta do Sol, ago./dez. 2006. Entrevista concedida a Lúcio Gomes Dantas.
- \_\_\_\_\_. História e vida de uma educadora em formação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ E VI ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 1; 2007, Aracati, CE. *Anais...* Fortaleza, CE: Edições UFC, 2007. v.1. p. 39-51.
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho de; ECKERT, Cornélia. A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 41, n. 2, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77011998000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77011998000200004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 23 ago. 2009.
- ROSÁRIO, Dejalma Ferreira do. Exigência do diálogo na Pedagogia do Oprimido. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, ano 10, n. 39, p. 67-75, dez./fev. 2002/2003.
- ROSENBERG, Raquel Lea. Uma comunidade centrada na pessoa. In: ROSENBERG, Raquel Lea; ROGERS, Carl Ransom. *A pessoa como centro*. 11. reimpr. São Paulo: EPU, 2005. p. 103-132.
- SILVA, Vanda. *Sertão de jovens: Antropologia e Educação*. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da nossa época; v. 115).
- SPINDLER, George; SPINDLER, Louise. What is Cultural Therapy? In: \_\_\_\_\_. *Pathways to Cultural awareness – Cultural Therapy with teachers and students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994, p. 1-33.
- SPINDLER, George. Three categories of cultural knowledge useful in doing Cultural Therapy. *Anthropology and Education Quarterly*. American Anthropological Association, v. 30, n. 4, p. 466-472, 1999.
- SZYMANSKI, Heloísa; CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: Pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 2, p. 355-364, maio/ago. 2004.

TOSCANO, Carlos. Aprendendo a ser professor: um estudo sobre o processo de formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2; 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Estadual da Bahia, 2006.

Recebido em: 01 de agosto de 2011.  
Aprovado em: 12 de dezembro de 2011.

