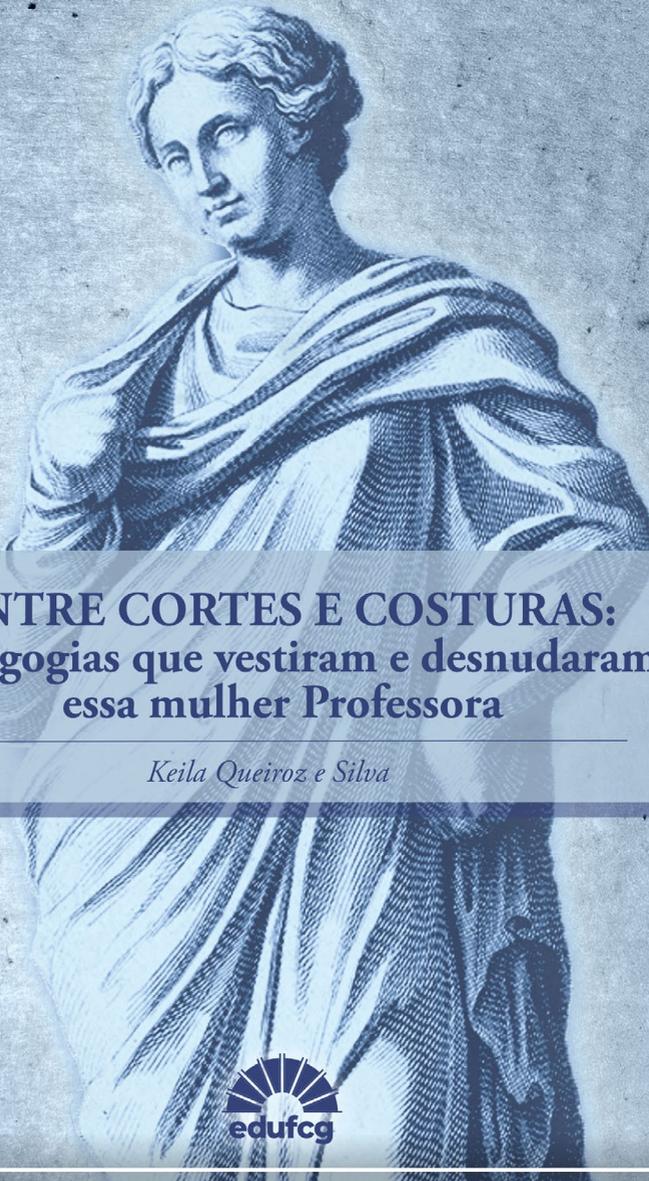


COLEÇÃO
MEMORIAL
ACADÊMICO
UFCG



**ENTRE CORTES E COSTURAS:
pedagogias que vestiram e desnudaram
essa mulher Professora**

Keila Queiroz e Silva



COLEÇÃO
MEMORIAL
ACADÊMICO
UFCG

**ENTRE CORTES E COSTURAS:
pedagogias que vestiram e desnudaram
essa mulher Professora**

Keila Queiroz e Silva



Campina Grande -PB
2025



Os direitos desta edição são reservados à EDUFMG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-EDUFMG
atendimento@editora.ufcg.edu.br

Camilo Allyson Simões de Farias
Reitor

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Vice-Reitora

Mário de Sousa Araújo Filho
Diretor EDUFMG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Projeto gráfico

CONSELHO EDITORIAL

Adriano Azevedo de Mello (CCBS)
Andréa Maria Brandão Mendes de Oliveira (CCTA)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro Costa Rego (CTRN)
José Wanderley Alves de Sousa (CFP)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Ronimack Trajano de Souza (CEEI)
Valéria Andrade (CDSA)

COMISSÃO EDITORIAL DA COLEÇÃO

José Edilson de Amorim
José Helder Pinheiro Alves
Maria Auxiliadora Bezerra

A MEMÓRIA CONTRA O ESQUECIMENTO

Comissão Editorial

Penso que foi em 2013 que o MEC inventou essa história do docente, em tempo de maturidade, apresentar um memorial acadêmico como condição para ser professor titular da universidade em que trabalha. Considero boa essa invenção e explico por quê. Nada melhor para avaliar o percurso profissional do que o professor lembrar aos colegas de unidade acadêmica sua trajetória, que, apresentada, lida e discutida em situação pública, passe a contribuir para a memória do que se faz nessa unidade. É essa a primeira utilidade do memorial.

O memorial de cada um irá contribuir, também, para a construção da memória da universidade, já que essa instituição somente existe a partir das ações desenvolvidas pelos seus integrantes nas atividades individuais de cada um, no potencial coletivo que cada iniciativa individual é capaz de estimular e difundir institucionalmente. Isso tudo significa dar um passo na construção da história da instituição em que trabalhamos.

S586e	Silva, Keila Queiroz e. Entre cortes e costuras : pedagogias que vestiram e desnudaram essa mulher Professora [recurso eletrônico] / Keila Queiroz e Silva. – Campina Grande: EDUFMG, 2025. 334 p. : il. color. (Coleção Memorial acadêmico da UFCG)
	E-book (E-PUB) ISBN 978-85-8001-324-5
	1. Memorial Acadêmico. 2. Trajetória Profissional. 3. Relato autobiográfico. 4. Profissão Professora. 5. Professora Universitária. 5. Pedagogia. I. Título. II. Coleção Memorial acadêmico da UFCG.
	CDU 929



SUMÁRIO

A memória individual se converte em memorial, e seu autor e colegas percebem o quanto de participação coletiva está concentrada nesse percurso profissional, *agora* lembrado e de passagem para virar história. Esse momento é um encontro e um reencontro; quem sabe, recordação. Um encontro dos colegas mais absorvidos pela rotina com a trajetória daquele que está sendo avaliado; um reencontro dos amigos com a produção do avaliando; um reencontro deste consigo mesmo; uma recordação para os afetos mais íntimos, cultivados durante a vida pessoal e profissional.

A memória rebate na história e aceita o caminho inverso. Essa dinâmica indica que, por mais que o pensamento pós-moderno tente eliminar o passado, as pessoas não podem escapar ao apelo mítico que o passado mostra, nem se desvencilhar da exigência militante que o presente impõe, tampouco contornar a dimensão utópica que o futuro acena. Na consciência individual ou na memória coletiva, a memória do passado é o arquivo que alimenta o presente e ajuda a preparar o futuro.

Ademais, “esquecimento e inconsciência são aliados fáceis e perigosos” (Alfredo Bosi), já que amigos do poder autoritário e do oportunismo. Portanto, para o docente, escrever as memórias de sua *experiência* (vir de e passar por) profissional é prevenir do esquecimento a história pessoal e preservar a história institucional contra as rasuras que o futuro poderá preparar.

Esta é uma grande contribuição que a iniciativa da EDUFCG – a publicação do memorial acadêmico dos professores titulares – poderá promover no interior da nossa universidade.

APRESENTAÇÃO	9
PREFÁCIO	17
MEUS CORTES E COSTURAS INICIAIS	21
EU E ELA: ENTRE HERANÇAS E MARCAS DAS MINHAS SINGULARIDADES	25
OS CORTES E AS COSTURAS DO MEU CORPO DE MULHER NO MUNDO DAS LETRAS E AS PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS NA UEPB E NA UFPB-CAMPUS II	89
OS CORTES E COSTURAS DO MEU CORPO DE MULHER PROFESSORA NA UFCG: QUE UNIVERSIDADE “NOVA” É ESSA?	167
OS MEUS CORTES E COSTURAS PEDAGÓGICOS DIANTE DO VÍRUS FASCISTA E DO VÍRUS DA PANDEMIA	267
OS CORTES E AS COSTURAS FINAIS.....	313
REFERÊNCIAS	325



APRESENTAÇÃO

Aventuras e agonias de sapatinho vermelho:
Keila Queiroz e Silva na infundável busca por si
mesma ou o fracasso das pedagogias da individuação

Este texto é um trabalho de memória, um texto escrito na primeira pessoa, que se atreve a dizer Eu. Este é um texto escrito a partir das carnes, que devém corpos, primeira dispersão desse ser que se pretende e se busca indivíduo, indiviso. Carnes habitadas por pulsões, atravessadas por afetos, por relações com os entes e seres do mundo, que se tornam desejos, que arrastam essa entidade carnal para múltiplas direções, para múltiplos e contraditórios percursos. O nome próprio que abre o texto, o nome que, desde o nascimento, designa uma identidade, denota uma sexualidade, atribui um gênero, constrói uma filiação, nome que assoma e assume este texto, que garante e impõe a ideia da existência individual, de uma trajetória única que, ao mesmo tempo, se mostra plural e equívoca.

Ainda nos anos cinquenta, o linguista francês Émile Benveniste problematizava o uso da categoria Eu, o falar em primeira pessoa.¹ Quem pode dizer Eu e o que se fala quando se diz Eu? Quando e em que situações se pode falar em primeira pessoa? Que risco se corre ao assim fazê-lo? Quando escrevemos um texto em primeira pessoa, quando escrevemos gêneros autobiográficos, uma das marcas da trajetória do nome próprio (existe mesmo um nome próprio, alguém é mesmo proprietário ou proprietária de seu nome?), que assume a autoria deste memorial, o que realmente estamos realizando, o que estamos buscando, qual o desejo que nos move nessa aventura de tentar dizer-se?

Não me parece aleatório que Keila Queiroz e Silva, a autora deste memorial, que tem como marca de sua trajetória acadêmica e pessoal, que se esmerou em traçar, neste texto, a escrita em primeira pessoa, tenha se identificado com a personagem do livro *Mulheres que correm com os lobos*, que compra um sapatinho vermelho para recuperar uma individualidade que havia perdido.² Se há uma imagem que pode sintetizar a trajetória pessoal e acadêmica de Keila, é essa de alguém em busca de si mesma, de se singularizar, de dizer Eu, com todas as aventuras, agonias e fracassos que essa procura representa. Como argumenta Benveniste, dizer Eu não é dizer muita coisa, ser Eu implica uma procura permanente por sentidos e significados, ser Eu leva a uma escavação infinita, como as várias formas de pedagogias de si, de terapias e procedimentos de cuidados de si que, utilizadas por Keila, ao longo da vida, vêm explicitar. Como se pode cuidar de algo que não se sabe bem do que se trata? O que constitui o Eu? As carnes, os corpos, as subjetividades, as memórias, as fantasias, os desejos? Onde

[1]. BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 2. ed. Campinas: Pontes/Unicamp, 1988. p. 284-293.

[2]. ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da Mulher Selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

se ancora esse Eu? Se ele é tudo isso e muito mais, como saber dele? O Eu é uma busca infinda, só não infinita, porque esbarra na morte. Mesmo que depois de morto outros ainda tentarão biografar, dizer, fadados à mesma infinidade e fracasso, quem terá sido esse Eu.

Creio que o grande mérito de Keila, de sua trajetória enquanto mulher, professora, mãe e muitos outros lugares de sujeito, que foi convocada a encarnar em sua trajetória de vida e profissional, assumindo suas distintas rostidades, suas distintas máscaras – o que já mostra a dificuldade de se saber afinal de que Eu se está falando –, foi a de ter coragem de dizer Eu, na sua escrita, no seu ensino, nas suas atividades acadêmicas. Mas, como seu relato deixa entrever, Keila fez isso apesar e por causa de muitas incertezas que sempre carregou acerca de quem afinal ela era, que Eu ela constituía.

Em vários momentos de sua vida, Keila foi confrontada com a sombra de sua mãe, o ser que ela mais ama, em quem ela se inspira, mas que também sempre foi uma ameaça à constituição de sua singularidade. Muitas vezes, foi confrontada com a presença de uma mãe professora e coordenadora do curso que resolveu fazer – curiosamente, no momento em que também se tornou mãe (e duvidam que Freud explica muita coisa) –, com o fato de que os próprios colegas, por vezes, a considerava privilegiada por ser filha da brilhante professora Eliete. A rebeldia da menina nascida no ano que nunca acabou, 1968, muito tem a ver com a busca de se singularizar, de se descobrir e se fazer diferente dessa mãe amada e odiada (como todas) por ser tão dominadora.

Um dos traços marcantes que tornam a trajetória acadêmica de Keila singular e relevante é que ela sempre colocou suas carnes, suas corporeidades, suas sensibilidades, suas emoções no cerne de suas escolhas, de suas atividades profissionais, de sua escrita. Eu aprendi com ela a ter coragem de me desnudar. Mas, curiosamente, quando conheci Keila, o que mais me chamava atenção é que ela se recusava, justamente, a ser reduzida às suas carnes, ela tinha certa aversão a ser

a Keila linda, a mulher bela. Cheguei a lhe indagar, certa vez, por que ela julgava que sua beleza era um problema? Sua subjetividade formada pelo feminismo a levava a abominar a ideia de ser reduzida a seu corpo, à sua beleza, como se isso fosse um obstáculo a sua valorização como ser pensante, como intelectual, como profissional, como professora e historiadora.

A beleza de seus textos, da sua tese de doutorado, que tive a alegria de orientar, muito se deve à sua coragem de colocar suas carnes no texto, a coragem de dizer Eu e não recorrer ao majestático e despersonalizado Nós, que desresponsabiliza o autor em relação àquilo que diz. E vejam como o ser Eu é nômade, é errático. Keila narra, no memorial, que, em sua infância e adolescência, o personagem com quem ela mais se identificava era o patinho feio, ela julgava que não se encaixava nos lugares e nas situações, que estava sempre sobrando. Ou seja, o Eu da autora deste memorial oscilava entre a Keilinha linda e o patinho feio, que, por isso mesmo, queria achar um sapatinho vermelho que a fizesse ser singular, encontrar-se na sua diferença.

Mas esse é o grande problema do pensamento identitário, individualista, egoico que preside a produção das subjetividades no mundo moderno, burguês, capitalista. Ele ignora que a identidade se diz na diferença, na relação com outro, ela é acontecimental, fenomenológica, histórica, portanto, temporal, finita, contingente. O Eu será como ele se apresenta numa dada situação, ele é um estado e não um ser essencial, daí porque, em algumas línguas, como o inglês, ser e estar são indicados com o mesmo verbo, porque ser é estar numa dada situação temporal, espacial, institucional, é estar numa dada relação.

Descoberta e práticas que tornam relevante acadêmica e pessoalmente a trajetória de Keila: ser, existir em relação. Embora busque o sapatinho vermelho, Keila descobriu que essa busca não se faz sozinha, não pode ser solipsista, individualista. Como teoriza Jacques Lacan, só nos descobrimos no olhar do outro, no estágio de espelho em que nos defrontamos com o real da alteridade do outro, que nos

devolve imagens de quem somos.³ Se há um traço na trajetória de Keila na universidade que a particulariza, que a credencia a ser alçada à condição de professora titular, foi e é sua capacidade incansável de estabelecer laços, de construir relações com os diferentes. Até mesmo do ponto de vista teórico, acadêmico, Keila se notabiliza por buscar o terceiro termo, a terceira margem do rio da relação, rompendo com dualismos e maniqueísmos, com as falsas oposições que as igrejinhas acadêmicas costumam alimentar, para fazer delas *locus* de poder e domínio. Ela não embarcou na falsa dicotomia entre história social e história cultural, entre estruturalismo e pós-estruturalismo, entre modernidade e pós-modernidade, entre Marx e Foucault. Sempre resistiu à dicotomia moderna entre razão e sensibilidade, à separação entre ciência e arte, à indisposição entre espiritualidade e racionalidade, ao maniqueísmo cristão entre carne e espírito, entre desejo e intelectualidade. Fez da atividade de extensão universitária uma marca de sua atuação acadêmica pela busca incessante de aprender com outro, na sua generosa disposição para a escuta do diferente, o que fez dela uma especialista na utilização das técnicas e métodos da história oral. Um aprendizado que fez com o pai espírita e a mãe marxista, fazendo de si uma espécie de síntese dialética, mas que nunca se absolutiza e se torna tese, um Eu mestiço e diversificado. Seus encontros com os meninos de rua, com as comunidades populares, com os alunos de escola pública, com as professoras veteranas da rede pública, com os corpos enrugados são acontecimentos que fizeram seu Eu se modificar, trouxeram para a universidade experiências e presenças que ela tende a ignorar, resultaram na realização de projetos, de cursos, na constituição de programas e instituições, que materializaram e mate-

[3]. LACAN, Jacques. O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96-103.

rializam as marcas de sua passagem por esta instituição universitária como professora, pesquisadora e gestora.

O memorial de Keila é um documento-monumento das aventuras e agonias de se dizer Eu, de como nossos rostos e identidades estão sempre em movimento, inclusive porque estão expostos aos olhares, aos ditos, aos julgamentos, aos testemunhos dos outros. A Keila jovem, metida a pertencer à alta sociedade, a moradora do trecho central da Rua José de Alencar, a se sentir superior aos moradores da parte baixa da mesma artéria (onde residiam minha avó e minhas tias paternas, bem próximo da padaria de Sr. Eufrázio e da favela São Joaquim ou Pé-de-Galinha); a jovem cu-doce, a dar toco em quem a convidava para dançar; a moça bonita do bairro da Prata, a quem os rapazes vinham paquerar; se transforma na estudante de Direito, com senso de justiça, a defensora dos direitos das empregadas; a frequentadora de missas na Igreja do Rosário, que também era frequentadora das boates da cidade; a mãe precoce, tendo que casar com o pai da filha; a militante de esquerda; a estudante de História; a professora que pesquisa a vida das mulheres entre normas e desejos nos processos crimes, no discurso jurídico; que pratica a arte Mahikari. Quem dessas Keilas é a verdadeira? Em qual delas se encontra o seu verdadeiro Eu? Será mera coincidência que tenha se interessado pela técnica do patchwork e tenha usado a imagem do corte e costura para nomear este memorial, em que procura construir uma imagem de si? O patchwork é, justamente, a técnica empregada na criação das colchas de retalho, na criação de objetos feitos de pedaços de tecidos e de linhas de variadas cores.

Ao completar a leitura, muito agradável, do seu memorial, a imagem que me ficou foi a de que Keila é um ser multicolorido, composto, que fez da capacidade de costurar relações entre realidades pretensamente apartadas a orientação de sua trajetória de vida e profissional: sua atuação se deu entre e interligou a casa e a rua; o bairro e a cidade; o rural e o urbano; o feminino e o masculino; a situação

de classe média e as camadas populares; a universidade, a escola e a favela; o saber acadêmico e o saber e a sabedoria popular; o saber e o sabor da vida; e o saber e o sabor do pensar. Fez do encontro entre o que se vê como antagônicos o seu lugar no mundo, existencial e profissional, sem pudor e com a coragem de romper limites e fronteiras.

Sua trajetória pessoal e acadêmica denotam o fracasso das pedagogias da individuação, o quanto elas terminam por construir seres fragmentados e equívocos. Seu sapatinho vermelho, mais do que destacá-la, diferenciá-la, deu a ela a capacidade de trilhar distintos caminhos, de ser criativa e criadora, inclusive de conceitos, como o de avoternagem, de saber juntar e rejuntar experiências e experimentos diversos. Em sua trajetória, demonstrou a enorme capacidade de costurar relações de parceria com outros profissionais, com seus alunos e orientados, parcerias que lhe permitiram tecer muitas realizações profissionais e intelectuais.

Se pretendeu cartografar a constituição de sua subjetividade na confluência das diversas pedagogias que atuaram sobre suas carnes, dos fios que teceram as diversas corporeidades femininas que foram encarnadas por ela, em sua trajetória de vida e profissional, o que nos trouxe não foi a descrição de um processo de síntese, mas de disjunção permanente. Quando toma a fenomenologia como a postura filosófica que dá sentido à sua percepção de mundo e à sua atuação, está afirmando a centralidade da própria eventualidade, da historicidade, da casualidade e não apenas da causalidade nos acontecimentos que constituíram sua trajetória, que não pode ser figurada em linha reta, atravessada por uma teleologia, mas marcada pelos desvios, pelas idas e vindas, pelas discontinuidades, por cortes figurados pelos fracassos, pelas injustiças, pelos impedimentos e impossibilidades, pelos rompimentos e finais: as reprovações, as separações, os desencontros, os desencantos, as renúncias a sonhos e projetos, a não realização de desejos.

Está tudo narrado neste memorial, com a mesma coragem de sempre, de se colocar em carne viva, de ser um corpo e um ser que se



PREFÁCIO

Pelo vaivém dos olhos: um memorial aberto para futuros

*Escrever: salvar do apagamento os seres e as coisas
de que fui protagonista, palco e testemunha,
em uma sociedade e em um tempo dados.*
(ERNAUX, 2023)⁴

Keila escreveu, costurou e desnudou a alegria, a dor, a complexidade de existir e de ser mulher e professora neste memorial, que nasce como exigência acadêmica, mas sobrevive e se abre ao mundo leitor como ato de paixão pela vida e pela profissão escolhida. Tem as camadas da infância, da adolescência, tem belos e sinceros registros de

[4]. ERNAUX. Annie. A escrita como faca e outros textos: tradução Mariana Delfin). - SP: Fósforo, 2023. p.112..

expõe, um Eu que afronta a aventura e a agonia do fora, do estranho. Um ser que, ao mesmo tempo em que tem a coragem de dizer Eu, sinaliza o fracasso de todas as pedagogias que buscam a construção de um ser único, individual, autorreferente. Este memorial deve ser lido como o testemunho de que a vida é abertura para possíveis, é uma viagem na qual os descaminhos estão sempre prometidos, e atingir uma dada meta é, quase sempre, bastante aleatório. Viver é se encontrar e se perder, inclusive de si mesmo, é se lançar à aventura indefinida de viver no tempo e de viver o tempo como experiência sempre transformadora e instauradora de novas possibilidades de se ser e se dizer Eu.

Natal, 10 de fevereiro de 2025.
Durval Muniz de Albuquerque Júnior
Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

sua formação escolar, tem histórias de amor, de sonhos, de inconformismos. Tem, enfim, as primeiras e últimas coisas que aconteceram em sua vida, as mais importantes, as escolhidas que, juntas, geraram uma negociação na escrita.

O texto, ilustrado com imagens criteriosamente escolhidas, é bem construído e bem escrito, e tem por objetivo cartografar suas experiências de mulher e professora. Com este fim, descreve e analisa lindamente suas ações no tripé acadêmico de ensino, pesquisa e extensão, sem deixar de lado lembranças vivas dos vários tempos e experiências que envolvem, igualmente, testemunhos pessoais dos sentidos corporais que a formaram.

Sentidos que se convertem, no memorial, em uma maneira refinada de ser, sentir, dizer e fazer. Do paladar, pelo gosto dos quitutes típicos das festas juninas em Campina Grande (PB) e do salpicão do final de ano; da audição, pelas músicas ouvidas com seu pai, cujos sons ressoam ainda hoje; da visão, pelas estantes repletas de livros de seus pais e, especialmente de sua mãe, também professora universitária, que enchem sua vida de encantamento e risco, e que deixaram um legado na arte de viver e ensinar; do tato, pelas caminhadas e brincadeiras na Rua José de Alencar, bairro da Prata, em Campina Grande, nas décadas de 1970/80, onde morou, e pelos contatos amorosos com suas filhas Rayanna e Sofia; do olfato, pela alegria de desfrutar o perfume das praças e das ruas perfumadas da cidade e escolher tecidos para roupas que seriam costuradas. Inevitável emocionar-se com esses registros, absurdamente humanos, como mulher, como filha, como mãe, como professora, memórias costuradas e arrematadas por um diálogo cercado de uma atmosfera muito peculiar, em que a escrita contém o mapa de seu percurso.

Keila, portadora de uma escrita sedutora, cria momentos de empatia e solidariedade, e reafirma a importância de pequenos gestos de conexão humana e apoio mútuo que nos constroem, ao realizar uma conexão única entre o pessoal e o profissional. Ao mesmo tempo,

convida leitores e leitoras a refletir sobre as estruturas que perpetuam desigualdades e que propiciam à autora o pleno exercício da diversidade. Precisa, ela tece, de forma crua e honesta, os laços familiares em que memórias individuais entrecruzadas com memórias da vida profissional são mostradas e exploradas em uma narrativa que atravessa gerações, sem esquecer de captar as multidimensionalidades de sua atuação no campo pedagógico.

Pleno de encantamento, o memorial de Keila, agora transformado em livro em formato digital, permite confirmar a presença de tempos múltiplos e que, mesmo nos anos cronológicos que separam a autora e esta prefaciadora, contêm permanências e vivências que se assemelham. Trata-se do tempo escandido e de seus chamados estratos que comportam repetibilidades... “todos os âmbitos de vida e ação humanas contêm diferentes estruturas de repetição, que, escalonadas, se perpetuam e se modificam em diferentes ritmos” (Koselleck, 2014)⁵. Nele, a percepção de que, mesmo que as estruturas de repetição nunca se reproduzam de forma homogênea e que elas comportam diferentes mudanças de velocidades, com atrasos e acelerações, é fundamental entender que muitos passados habitam, ainda, nossos presentes.

Como historiadora de formação, Keila une memória e imaginação em uma narrativa rica em nuances, em que períodos de escrita (de vida pessoal e profissional) são relatados com momentos tanto de aproximação como de distanciamento crítico. Para isso, remexeu seus guardados, revirou arquivos pessoais e institucionais, e selecionou materiais produzindo um fazer histórico peculiar, o qual lida com a imponderabilidade da presença e a negociação constante com a memória. E, o mais surpreendente: todos, unidos por bela costura, favoreceram o arremate da autora. O prêmio final para os leitores e as leitoras é um enriquecimento da própria capacidade de perceber

[5]. KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do Tempo*. Estudos sobre História: tradução Marcus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014. p.14.



e tentar compreender a complexidade humana pela palavra, que é o que nos liga ao outro.

O resultado é um livro único, que indica rastros de inteligibilidade sobre o mundo pessoal e profissional de uma mulher-professora e, assim, propicia um aumento de lucidez sobre os múltiplos tempos vividos e escritos: o tempo como uma dimensão da experiência vivida; o tempo no qual se vive; o tempo sobre o qual se trabalha; o tempo que foi possível ser escrito. O desafio, agora, é arremessá-los, todos, para outros tempos futuros.

Que venham novos tempos e que, pelo vaivém dos olhos, a leitura possa ser plenamente desfrutada!

Maria Teresa Santos Cunha
Professora UFSC e UDESC
Florianópolis (SC), verão chuvoso de 2025

MEUS CORTES E COSTURAS INICIAIS

A escolha do título deste memorial teve, como fonte de inspiração, a arte de costurar, tecida pela minha avó paterna Josefa Azevedo. Desde criança, eu admirava muito a forma como a minha avó costurava, era um ritual muito marcado pela beleza e precisão. Desde o ritual de tirar as medidas exatas das clientes com a fita métrica, ao corte dos moldes, depois o corte dos tecidos, a costura das roupas, depois tinha uma sessão de prova, momento em que a cliente vestia a roupa, e tudo era medido, e qualquer desajuste era marcado com um alfinete, depois a cliente vestia novamente a roupa e ali estava uma obra de arte perfeita. A minha avó Zefinha costurava com tanta precisão e arte que foi chamada de “tesoura de ouro” por suas clientes abastadas da cidade de Campina Grande.

Eu lembro bem que, quando ela se mudou para João Pessoa, as clientes de Campina Grande de famílias muito ricas viajavam para continuarem tendo suas peças de roupa feitas pela costureira “tesoura de ouro”. O meu vestido de 15 anos foi feito pela minha avó, e eu vivi, no meu corpo, todo esse ritual artístico do início ao fim. Como me senti orgulhosa de estar usando o vestido feito pela minha avó “tesou-

ra de ouro” na minha festa de debutantes no Clube Campestre, nessa fase de jovem metida a pertencente à alta sociedade em que vivia.

Quando eu pensei em escrever este memorial, a primeira imagem que me veio foi esta: de minha avó cortando e costurando com muita delicadeza, paciência e maestria. Mas falar somente de cortes e costuras não daria conta do maior objetivo deste memorial, que é cartografar a construção da minha subjetividade de mulher professora, que envolve um caminho formativo muito além do mundo das letras. A segunda imagem que me veio foi a da minha mãe, mulher professora, minha maior fonte de inspiração nesse ofício. Mas outros mestres na família, na rua, na cidade, na escola e na universidade também costuraram os fios do tecido da minha corporalidade feminina. De modo a contemplar tudo isso, escolhi o título *Entre cortes e costuras: pedagogias que vestiram e desnudaram essa mulher professora*.

O percurso da minha autoria é atravessado pelas narrativas dessas pedagogias, iniciando com a pedagogia do *domus* (1999), fundamentada no conceito de *domus* proposto por Michel Maffesoli. Eu nunca concordei com o desprezo pela vida doméstica que o olhar burguês, em suas contradições enraizadas, investiu e que a nossa cultura internalizou e naturalizou. É no cotidiano das coisas banais, no tempo lento das relações humanas que são tecidas as experiências mais profundas. Por isso, parto na minha narrativa dessa pedagogia. A pedagogia da rua é a segunda rota da viagem e, nos meus relatos, eu descrevo os encontros e as aprendizagens que adquiri e que imprimiram a minha subjetividade como mulher professora.

A pedagogia da cidade, além de se apresentar como um dos caminhos no meu currículo existencial, é também um conceito que eu escolhi tratar como pesquisadora e professora, com base em Cer-teau, em seu artigo “Caminhadas pela cidade”, que me afetou profundamente e me moveu em direção a um trabalho de experiência fenomenológica na cidade com os meus alunos da graduação e da

pós-graduação, e me fez enveredar também pelo aprofundamento do conceito de morar. A pedagogia da cidade provoca uma pedagogia do morar, tendo em vista que convida as pessoas a construir uma relação orgânica e encarnada com o espaço, transformando-o em lugar de memória (Nora, 1993) em experiências de topofilia (tuan, 2012). Eu aprendi muito com a minha cidade de Campina Grande na infância, na juventude e na idade adulta, porque construí e construo relações com os espaços citadinos. Isso tem se tornado uma experiência cada dia mais ausente na era digital. As novas gerações estão morando nas telas e abandonando as ruas.

A pedagogia escolar também é tratada no meu memorial apresentando uma cartografia marcada por traumas, mas também por outras experiências. A pedagogia do cuidado de si está inserida nesse relato, porque foi e continua sendo o chão da minha existência e a fertilidade das minhas experiências, diante das agruras, desencantos e reencontros com feridas de infância não resolvidas. A pedagogia da maternagem é atravessada por um entrelaçamento entre vida pública e vida privada bem desafiador e, ao mesmo tempo, muito apaixonante e amadurecedor. A pedagogia universitária é cartografada passando pela minha trajetória de estudante universitária em duas universidades públicas diferentes; e pela minha trajetória como professora na educação superior, com a narrativa das doçuras e das agruras do percurso de 31 anos.

A pedagogia da pandemia se fez presente nesses cortes e costuras textuais, porque ser uma sobrevivente de uma pandemia não é uma experiência que deve ser esquecida, pela sua densidade e pelo grau de vulnerabilidade que nossos corpos viveram, de todas as raças, cores, etnias, gerações, posições de gênero e classes sociais. Uma das maiores aprendizagens como ser humano, com essa experiência, foi a consciência do sentimento de pertença a uma comunidade planetária; e como professora universitária, foi a intimização à nossa inserção no



mundo digital, aprendendo a ocupar pedagógica e politicamente o espaço midiático. Isso minimizou a nossa invisibilidade e a dificuldade de falar para muitos.

Convido você, leitor, a mergulhar nesse tecido com muitos cortes, costuras e alinhavos, escrito por uma contadora de histórias que, acima de tudo, é aprendiz, possui um corpo em carne viva e busca agregar sentidos, desejos, sonhos, esperança, beleza, prazer e ideias com a sua narrativa.

EU E ELA: ENTRE HERANÇAS E MARCAS DAS MINHAS SINGULARIDADES

E escrever sobre a minha trajetória de vida na universidade é inevitavelmente mergulhar em um relato autobiográfico, que se inicia com a minha história como filha de Eliete de Queiroz Gurjão Silva e José Marcos Silva. Sou filha de um homem que não percorreu a trajetória da educação superior, um homem que não entrou na universidade, um homem que tinha uma capacidade de se expressar publicamente tocante e inspiradora, um homem, que assim como a minha mãe, tinha a sua própria biblioteca em casa, com estantes repletas de livros. No escritório da minha mãe, as prateleiras jorravam livros de História e Sociologia, expressando seu pertencimento à universidade e à educação superior. No escritório do meu pai, as prateleiras jorravam obras de Alan Kardec, revelando o seu pertencimento ao movimento espírita.



Com a minha mãe,
Eliete de Queiroz
Gurjão Silva

Fui criada entre os livros e a rua, entre a pedagogia familiar, a escolar e a pedagogia da cidade. Nasci em 1968, o ano que não terminou, conforme afirma Zuenir Ventura. Falar da minha vinda a este mundo doido e maravilhoso é narrar a trajetória de uma mulher que transitou entre uma subjetividade feminina contagiada pelos filmes hollywoodianos da década de 1960 e um corpo identificado com o mito do amor romântico. É contar a história de uma mulher caririzeira, herdeira de um matriarcado da família Queiroz que, após um percurso de infância entre Bayeux e a cidade de Gurjão, se sedentizou, se juvenilizou, se adultizou, se apaixonou e constituiu família na nossa amada Rainha da Borborema, a cidade de Campina Grande, na década de 1960 do século xx.

Eliete de Queiroz Gurjão Silva construiu sua identidade feminina muito influenciada pelo jeito de viver campinense, imersa em uma experiência cidadina marcada por rugas e rugas patriarcais paraibanas. Entre o mito do amor romântico e o desejo de constituir a família conjugal moderna, esse corpo feminino passou por um processo de domesticação, impulsionado pelo curso de formação doméstica no Instituto Pax, ao escolher abandonar os estudos formais para casar

com meu pai, José Marcos Silva, em 1962. Diante de tal decisão, a minha avó materna sugeriu que a minha genitora ingressasse na escola de formação doméstica, para aprender a ser uma exímia dona de casa e rainha do lar. Meu pai e minha mãe se conheceram no Cine Babilônia, se apaixonaram perdidamente e, entre dramas, ciúmes e muito amor e desejo, decidiram se casar e constituir família. Nesse contexto de vida da minha mãe, a pedagogia do casamento era o currículo que fazia jus às suas pulsões e aos seus sonhos de mulher campinense, tomada pelo romantismo dos filmes hollywoodianos, pelas revistas de fotonovelas, pelas cartas de amor trocadas com o meu pai, bem como pela história de amor vivida pelo casal.

Ao assumir um cotidiano como rainha do lar na década de 1960, na cidade de Campina Grande e um certo tempo em João Pessoa, essa mulher foi sacudida em suas crenças, projetos de vida e desejos. A experiência da rotina do amor conjugal, com toda sua dimensão racional, prosaica e desafiadora, gerou uma desconstrução do mito do amor romântico nesse corpo feminino. Em 1968, auge da ditadura militar no Brasil, os corpos femininos da diretora da escola onde eu estudava, assim como da minha professora que tinha marcado minha trajetória escolar, por ter feito um elogio à minha letra, foram perseguidos e torturados. Estávamos imersos em uma Campina Grande militar, patriarcal, autoritária, conservadora e, ao mesmo tempo, anunciadora de novos tempos e da construção de novas subjetividades femininas e masculinas. No mesmo cenário de ditadura, estava sendo construído um processo de revolução dos costumes e a expansão dos movimentos sociais, sobretudo, o movimento estudantil com jovens resistentes e combativos à ditadura militar. Tínhamos uma Campina Grande com duas universidades, a Fundação Universidade Regional do Nordeste e a Escola Politécnica Federal.

A chegada de duas universidades na cidade de Campina Grande, conforme salientou Salette Van der Pool, mulher campinense que eu entrevistei na minha pesquisa sobre mulheres e relações de gênero em

Campina Grande para a escrita da dissertação do mestrado, provocou uma mudança estrutural na cidade, no que diz respeito aos costumes, colocando em xeque a mentalidade patriarcal, o machismo estrutural e as subjetividades femininas assujeitadas a esse *modus vivendi* conservador. O progressivo ingresso de muitas mulheres campinenses nas universidades, bem como a vinda de mulheres e homens de outras regiões do país e de outros países para compor o quadro de professores das instituições de ensino superior, sacudiu as crenças patriarcais e a naturalização do autoritarismo pulsante da ditadura militar naquele período.

Foi nessa ambiência contraditória de imposição e, ao mesmo tempo, de enfrentamento do autoritarismo da era de chumbo brasileira que a minha genitora se reinventou como mulher e decidiu adentrar o mundo da vida pública, voltando a estudar. Em janeiro de 1968, um mês antes do meu nascimento, esse corpo estava se submetendo a um vestibular para adentrar a universidade em Campina Grande, grávida de 8 meses desta que vos fala. Nasci nessa torção e tensão entre o velho e o novo, entre um jeito campinense de viver patriarcal e um jeito campinense de viver revolucionário. Eliete Gurjão ingressou na Fundação Universidade Regional do Nordeste para cursar Estudos Sociais em 1968.

Entre projeto de vida familiar e individualidade, esse corpo feminino começou a traçar sua trajetória como estudante universitária, aprendendo a fazer uma leitura de mundo crítica e marxista com o professor Waldomiro Cavalcanti e Josefa Almeida, entre outros que tinham de enfrentar a sala de aula em uma atmosfera terrorista de absoluta censura. Nesse contexto, havia os alunos infiltrados, que ingressavam na universidade para denunciar os professores esquerdistas. Os livros marxistas foram apresentados à minha mãe, nas aulas de História, mascarados de livros didáticos inofensivos. Os professores usavam de muita astúcia para garantir a formação marxista e crítica dos seus alunos, se arriscando muito a serem presos, torturados e até

assassinados. A minha mãe não foi uma mulher militante dos movimentos sociais, tendo em vista seus papéis familiares, com três filhos para cuidar e orientar, e o tempo para as leituras da universidade, de modo a conciliar as demandas da vida privada e da vida pública. Mas ela foi tocada por essa epifania crítica, pelo convite dos seus professores a olhar para a sociedade e a história da sociedade com outros olhos, aprendendo a desejar potência e a questionar toda a ordem capitalista autoritária e marcada por profundas desigualdades sociais.

Vejamos a sua narrativa de encantamento com o currículo marxista, com o qual ela se deparou em sua formação:

Foi neste curso de Estudos Sociais, em sua fase mais avançada, que me deparei e me encantei com o estudo de História. À medida que me aprofundava em seu estudo, fui encontrando prazer em descobrir significados em fatos e processos históricos que antes, para mim, eram esvaziados de sentido. Para isto, a metodologia aplicada pelo professor Waldomiro Cavalcanti foi decisiva. Em suas aulas, transmitia o conteúdo entusiasticamente, de forma profunda, expondo o contexto mais amplo e seus inter-relacionamentos. Apresentou-nos uma abordagem que nos conduziu ao estudo sob nova ótica, fundamentada no materialismo histórico. Apesar do serviço de censura, que interditava toda bibliografia considerada subversiva e prendia seus leitores, nós conseguíamos estudar alguns textos e obras marxistas de forma clandestina; livros disfarçados com capas de papel, passando de uma colega para outra em absoluto sigilo e em pequenos prazos.⁶

Toda essa construção identitária de mulher campinense e brasileira crítica, independente e com vida pública foi tecida entre as décadas de 1970 e 1980 na Rainha da Borborema, com muitos desafios e em um cotidiano de muita sobrecarga e cobranças para a sua

[6]. Entrevista concedida à autora no dia 25 de outubro de 2024.

permanência nos papéis esperados de uma rainha do lar. A trajetória de vida da minha mãe expressa a história de uma geração de mulheres brasileiras que, para assumirem vida pública, tiveram de exigir muito mais de si mesmas, exercitando um malabarismo insano de conciliação entre as demandas da rainha do lar e as demandas da rainha da vida pública. Essa mulher assumiu o desafio da igualdade inencontrável entre trabalho e família, conforme salientou Lipovetsky em sua obra magistral *A Terceira Mulher* (2000).

A tessitura dessa terceira mulher se deu muito fundamentada e fertilizada no mundo acadêmico. Na década de 1960, no auge da ditadura militar no Brasil, foi iniciada na condição de estudante do curso de Estudos Sociais na Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE), na cidade de Campina Grande, na qual ela também foi professora. Na década de 1980, período de redemocratização do Brasil, a professora e historiadora Eliete Gurjão adentrou o mundo acadêmico como uma das fundadoras do curso de História na antiga Universidade Federal da Paraíba, campus II, na mesma cidade; e assumiu a coordenação do curso durante duas gestões. Foi professora de História do Brasil e de Metodologia do Ensino de História, fundou o setor de documentação de História Regional (SEDHIR) e trabalhou nessa instituição no ensino e na pesquisa; atuou no projeto Fontes para a História do Agreste da Borborema; e na administração, foi coordenadora do curso duas vezes. A sua experiência na universidade federal durou uma década.

A minha genitora, assim como os seus colegas que atuavam em equipe na época, passou por uma aposentadoria precoce para escapar da reforma da previdência da década de 1990. Foi um momento de muitas perdas, em termos de quadro docente, do Departamento de História e Geografia. A maioria dos professores mais antigos e mais experientes se aposentou, e isso mudou radicalmente a configuração do curso de História, impedindo a experiência intergeracional no quadro de professores. Após a sua aposentadoria, Eliete Gurjão se

mudou para a cidade de João Pessoa e lá voltou a ministrar aulas de História na Educação Básica. Infelizmente não foi uma experiência muito realizadora para ela, tendo em vista que se tratava de um ambiente de escola religiosa e da rede privada. Nesse contexto, ela recebeu um convite para ser professora visitante na Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande, o qual aceitou, reencontrando-se com a instituição que a havia formado como professora de História.

A trajetória da professora Eliete na Universidade Estadual da Paraíba teve início em 1994 e foi concluída em 2014, conforme ela narra:

Em 1994, ingressei como professora visitante no curso de História da UEPB, onde planejei e executei também um projeto de pesquisa História do bairro de Zé Pinheiro; e de extensão Curso pré-vestibular para alunos da rede pública. Vale salientar que a execução destes projetos se deveu sobretudo ao esforço conjunto de uma equipe de colegas: Martha Lúcia Ribeiro Araújo, Leonília Maria de Amorim, Maria Braga de Sá, Santana Maria de Souza e Eufrásio de Arruda Câmara.

A partir de 2001, aprovada em concurso de prova e títulos, passei a lecionar na cidade de Guarabira (UEPB-campus III). Adotei novas disciplinas e novas linhas de pesquisa, objetivando a preservação do patrimônio cultural local através dos princípios e estratégias da Educação Patrimonial. Transferida para o Campus V da UEPB, no período 2008 a 2012, lecionei nos cursos de Arquivologia e Relações Internacionais; e de 2010 a 2013, elaborei e executei os projetos de extensão na área de Educação Patrimonial: Educação patrimonial: representações locais e vínculos internacionais; Patrimônio cultural internacional: memória do ideal republicano numa perspectiva educacional; e Antes que se apague completamente: memória e patrimônio da Revolução de

1817 na Paraíba, através do convênio UEPB/MJ/SDE/CFDD, que contou com a participação de doze alunos bolsistas e teve grande abrangência. A equipe foi preparada teoricamente e de forma prática, atuando junto a expressivo contingente da população de João Pessoa, em órgãos públicos, escolas e passantes em praças públicas, através de trabalho de campo: entrevistas, abordagens informais, exposições, palestras e distribuição de textos impressos. No que se refere à preservação do patrimônio material, foram restauradas quatro placas indicativas em homenagem aos mártires de 1817 na Paraíba, que estavam em estado de extinção. Finalizando, foram distribuídos nas escolas públicas da cidade exemplares do livro paradigmático produzido pela equipe do projeto *Antes que se apague: memória, patrimônio e identidade da Paraíba* (2013). Em 2020, revisei, atualizei e publiquei a 2ª edição do livro *Morte e vida das oligarquias* (Paraíba 1889-1945); em 2022, ingressei como sócia efetiva do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba; e em 2023, do Instituto Histórico e Geográfico de Gurjão. A História foi o eixo de minha vida profissional, exerceu e ainda exerce grande influência na minha trajetória pessoal. Possibilitou que exercesse minha carreira no magistério de forma prazerosa, permitiu dialogar com meus alunos suas concepções e ter a satisfação de presenciar seus sucessos profissionais. Até hoje, mesmo aposentada, a História preenche parte de minha curiosidade intelectual, meus questionamentos, minhas dúvidas, além de me proporcionar instrumental necessário para meu exercício de cidadania.⁷

Diante da explanação sintética de uma biografia da minha genitora, no que diz respeito à sua tão inspiradora trajetória de vida

[7]. Fala sobre a história do curso de História em entrevista realizada pelo PET História da UFCG, em homenagem aos 40 anos do curso.

profissional na universidade, como não reconhecer que esse legado foi sempre o solo fértil da minha construção identitária como historiadora e professora de História também? Por isso que o exercício de escrita deste memorial implica uma travessia pela aprendizagem da pedagogia da gratidão. Somos seres individuais e coletivos, os cortes e as costuras que nós realizamos em nossa história de vida expressam o entrelaçamento entre as marcas autorais dos nossos mestres e as nossas próprias marcas autorais, pulsamos fusão e busca de individuação durante todo o curso de nossa existência.

A recepção desse currículo materno representa uma herança enraizadora do meu tecer mulher e do meu tecer professora; e me impulsionou, a partir da conexão com esse solo seguro e fértil, a costurar o meu currículo com uma paixão e um compromisso genuíno e perene. Sinto-me muito feliz ao identificar que, mesmo depois de 31 anos de docência na universidade e 35 anos incluindo a minha experiência como professora na Educação Básica, eu continuo nutrindo e pulsando eros no meu cotidiano profissional. Eu acordo e levanto para trabalhar, com meu corpo mais enrugado e mais cansado, mas com um gostinho de começo contagiante e inspirador. E toda essa vivacidade inegavelmente tem cheiro e sabor da minha mãe.

UMA CARTOGRAFIA DAS MINHAS APRENDIZAGENS COM A MINHA MÃE E O MEU PAI NA PEDAGOGIA DO *DOMUS*

A primeira pedagogia que transpassou o meu corpo foi a pedagogia do *domus*. Entre cortes e costuras, o meu pai e a minha mãe teceram a minha subjetividade infantil, juvenil, adulta e quase idosa. “É insistindo na importância do cotidiano, do minúsculo e do detalhe, que, de um modo recorrente em toda sua obra, W. Benjamin reconhece o que chama de interesse pelo presente... A estética escapa ao político e deseja mostrar como a magia do detalhe, do fútil, pode

ser um meio de ultrapassar as contradições características do mundo moderno... ficando entendido que a estética não pode mais ser considerada como algo autônomo, separado da vida, mas muito pelo contrário, que ela é a própria vida, é apenas um outro modo de dizer a 'aura' que engloba, que serve de matriz à vida social" (Maffesoli, 1999, p. 111). Sempre senti muito desconforto com o desprezo pelo mundo da domesticidade e da vida privada que a nossa sociedade moderna ocidental alimenta, bem como pelos que ficam em casa, pelas relações e pelas experiências do mundo do *domus*. O *domus*, a casa, a rotina familiar e doméstica nos convidam para o mergulho no tempo lento e para a construção de intimidade com quem mora conosco. Essa vida íntima é nosso maior alicerce existencial, o currículo doméstico nos acompanha em todos os espaços e tempos de nossa vida.

É com os meus pés bem fincados no solo da estética tribal do meu cotidiano familiar que vou narrar a construção da pedagogia do *domus*, esse lugar que é tão banalizado pela sociedade moderna ocidental, que é onde as coisas aparentam acontecer menos, mas, na realidade, é onde as coisas mais acontecem e sedimentam nossa identidade individual e nosso cimento social.



Meu pai e
minha mãe

MINHA MÃE NA PEDAGOGIA DO *DOMUS*

“Você é muito apaixonada pela sua mãe”. Fala do professor e historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior, que foi meu professor e orientador no mestrado e no doutorado. Durval sempre tem falas sacudidoras, é um homem apaixonado pelas palavras e por esse desejo impossível de ser realizado de que as palavras digam as coisas, conforme bem pontuou Foucault. Essa fala provocou um estreme-cimento no meu corpo. Estávamos em uma sessão de orientação no ano de 1998, e o meu brilhante e provocador orientador me jogou essa frase, como quem diz algo muito aleatório. Foi um momento de muita epifania dentro de mim. E ele afirmou uma grande verdade, eu sempre fui e continuo sendo muito apaixonada pela minha mãe. Como eu aprendi a me apaixonar por essa mulher que me colocou no mundo em 1968?

Fui filha caçula durante 11 anos da minha existência. Fui uma criança de rua, tive a sorte de pertencer a uma geração que brincou muito, uma geração de crianças cercadas por um mundo lúdico físico, livre e criativo. Minha infância e expressão da minha ludicidade se davam cotidianamente, na década de 1970, na Rua José de Alencar, bairro da Prata, na cidade de Campina Grande. Que cidade era essa, na década de 1970, para uma criança de classe média? As nossas sensibilidades urbanas eram muito pautadas na construção e solidificação dos laços de vizinhança, morávamos em casas, ainda não havia uma Campina vertical e o costume de morar em apartamento. Ser uma criança moradora da Rainha da Borborema nessa década e nesse século era uma experiência muito expansiva, que estimulava as nossas sociabilidades e as nossas expressividades corporais.

A pedagogia da cidade (silva, 2023), experienciada por meu corpo infante, foi sedimentada pelo lugar de caminhante na rua, no bairro e na cidade. As fronteiras entre as nossas casas e as casas dos nossos vizinhos eram muito tênues. Eu era frequentadora assídua

da casa de D. Nita Cabral; Arlete e Arlene eram minhas melhores amigas de infância. Mas, frequentávamos todas as casas da nossa rua para brincar. Os quintais das casas eram os lugares preferidos para a expressão da nossa fruição e criatividade. A minha mãe nunca foi um panóptico na minha vida, ela permitia que eu e meus irmãos brincássemos e frequentássemos as casas dos vizinhos, bem como brincássemos na rua, a única exigência que ela fazia era que tirássemos duas horas todos os dias para estudar e fazer nossas tarefas.

Era um ritual diário: a minha mãe professora revisar os nossos cadernos e as nossas tarefas. Como eu apreciava aquele momento de acompanhamento de nossa rotina estudantil por parte da minha mãe! Mesmo com toda a correria, ela trabalhava os três turnos nesse período, a minha mãe sentava e corrigia as tarefas dos três filhos (até 1979, éramos três). Em 1979, nasceu a minha irmã caçula, Karina. Aprendemos com a nossa mãe a escrever corretamente, em termos ortográficos. Ela corrigia palavra por palavra da nossa escrita. As palavras que estavam escritas de forma errada, ela mandava a gente reescrever mais de 10 vezes. Era uma tarefa árdua, mas nos deixou esse legado de ter uma escrita cuidadosa em termos ortográficos. Lembro bem que eu achava as unhas e as mãos da minha mãe muito bonitas. Meu estado de apaixonamento por minha genitora se expressava ali naquele momento, ao apreciar sua dedicação como mãe e professora aos estudos e às tarefas escolares dos filhos; e suas unhas lindas e bem pintadas. Além da correção ortográfica, a minha professora genitora doméstica também cobrava de mim e dos meus irmãos a memorização da tabuada e a conjugação dos verbos em todos os tempos, depois ela tomava a lição.

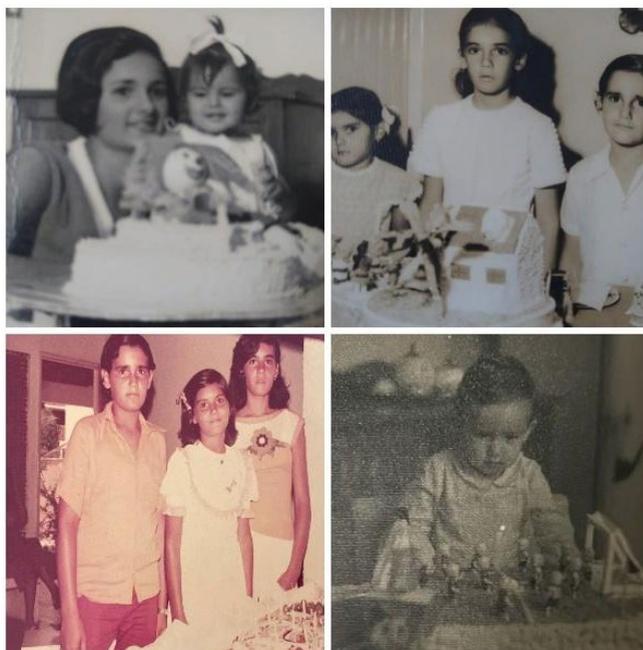
E por falar em mãos e unhas e rituais femininos que a minha mãe provocava no cotidiano da nossa casa, eu lembro bem o dia da manicure em família. Mamãe tinha uma manicure chamada Cacau, uma vez por semana, ela vinha fazer as unhas da minha mãe e da minha avó materna, vovó Donzinha. Eu era fascinada por aquele momento

ritualístico feminino, pelos esmaltes, até o som dos esmaltes na bolsa da manicure, eu apreciava. Hoje vejo que o que mais me encantava era o momento gregário entre as mulheres da família de três gerações, minha avó, minha mãe, minha irmã mais velha, Kátia, e eu, que o ritual de pintar as unhas provocava.

Outro ritual feminino doméstico que me encantava também era a escolha dos tecidos e a costura de nossas roupas com uma costureira em casa. No meio e no final do ano, minha mãe criou a tradição familiar de irmos ao centro da cidade, predominantemente na rua Maciel Pinheiro, para escolhermos os tecidos das nossas roupas. Eu sempre fui apaixonada pela escolha dos modelos, dos tecidos, por testemunhar Creusa costurando e por roupa nova. Amo comprar roupas! Essa pedagogia doméstica da beleza era muito prazerosa para mim e minha irmã Kátia, bem como para mamãe. Creusa era uma exímia costureira, ela foi auxiliar de costura da minha avó paterna Josefa Azevedo, que havia sido considerada a “tesoura de ouro” de Campina Grande. Eu sempre fiquei muito satisfeita com as roupas que Creusa costurava para mim. Além desse ritual de costuras com a costureira que minha mãe contratava, ela também criou rituais de costura para nos ensinar a costurar. Aliás, a minha mãe procurou nos ensinar todas as artes de fazer com as mãos que ela havia aprendido em sua escola de formação doméstica, o Instituto Pax. Eu não me identifiquei muito com a aprendizagem dessas artes. Para o meu veraneio, ainda consegui costurar um conjunto de short e blusa (costas nuas), era estampado com o predomínio da cor verde, mas foi a minha única produção. Consegui fazer um sapatinho de tricô. Mas crochê e bordado, eu não tive a menor paciência, diferentemente da minha irmã Kátia, que é bem prendada nessas artes.

A arte de cozinhar juntas também foi outra pedagogia doméstica inspirada e provocada pela minha mãe apaixonante. Minha mãe nos acostumou a celebrar todos os nossos aniversários, a estética da celebração dos nossos nascimentos foi tecida pela centralidade do

bolo confeitado. Na minha infância e dos meus três irmãos, Kátia, Guilherme e Karina, mamãe escolhia um tema para a festa e confeitava o bolo com aquele tema. Ela recorria a todas as habilidades adquiridas na sua formação no Instituto Pax e caprichava na preparação das nossas festas de aniversário. Guardo esse ritual de celebração do nascimento na minha memória afetiva e degustativa, dei continuidade a essa tradição de aniversário com bolo temático junto às minhas irmãs em aniversários de sobrinhos e nos aniversários das minhas duas filhas, Rayanna e Sofia. Além disso, a minha primeira aprendizagem culinária foi aprender a fazer bolo e me surpreendi com a minha competência como boleira. Meus bolos sempre foram fofinhos e bem deliciosos. O prazer nessa arte de fazer bolo também se expressa na experiência infantil de lamber a bacia do bolo. Esse ritual, para mim, sempre foi um orgasmo degustativo.



Bolos confeitados, feitos por minha mãe em meus aniversários e dos meus irmãos

Outro momento estético e gastronômico familiar que minha mãe liderava, além das festas de aniversário, era a preparação das comidas de milho no período junino. Era um ritual muito agregador da família e que implicava em uma experiência intergeracional. Trazia também o contato com as paisagens sonoras, representadas pela voz e pelas músicas de Luiz Gonzaga. Tinha uma predominância da participação feminina, pois meu irmão Guilherme era o único homem que participava desse ritual culinário. Minha mãe e minha avó materna distribuíam as tarefas de cortar o milho, tirar o cabelo do milho, ralar o milho e moer o milho. Julieta, que era a empregada doméstica da nossa casa, ajudava na preparação das pamonhas, ensacando-as; e mexia a canjica. O cheiro da canjica cozinhando, o prazer de provar a canjica e as raspas da panela davam o tom especial ao nosso ritual, que, do começo ao fim, era acompanhado pelo forró de Luiz Gonzaga, muitas vezes, também pelo som da chuva no quintal.

Além do preparo da lasanha do domingo em família, dos bolos aos sábados para o final de semana, outro momento gregário envolvendo a cozinha da nossa casa era a preparação para a ceia de Natal e para o Réveillon. O peru era o cardápio preferido da família tanto na ceia de Natal quanto na do Réveillon. A minha mãe tem uma receita de tempero do peru que é uma herança gastronômica valiosíssima. Realmente, o peru que ela prepara tem um sabor diferenciado. O salpicão e a roda em família para cortarmos juntos os ingredientes do salpicão eram certos em todos os finais de ano. Nesse cenário de ritual culinário, a memória degustativa que preservo até hoje é do sabor do peru temperado por mamãe. Nessa pedagogia do *domus* gastronômica ensinada por minha mãe, além das aprendizagens do ato de cozinhar, guardo o cheiro do milho, o cheiro do bolo assando no forno e o cheiro do peru de final de ano. E são experiências que me trazem de volta fenomenologicamente falando, que afirmam o meu pertencimento a essa família, que me dão indícios de quem eu sou,

que me conectam com uma aura da minha primeira tribo e primeira vivência ética e estética dessa existência.

Entre panelas e livros, entre o solo de casa e o da rua, a minha mãe teceu uma história familiar muito rica em experiências comunicáveis (Benjamin, 1996). Fui uma aprendiz que transitei visceralmente entre momentos rebeldes e momentos de unidade nessa pedagogia estética do *domus*.

MEMÓRIAS COM MEU PAI NA PEDAGOGIA DO DOMUS E AS MINHAS APRENDIZAGENS

Meu pai era um homem educado em um ambiente bem patriarcal, nasceu em Campina Grande, morou um tempo na cidade de Recife e voltou para Campina para morar na Rua Desembargador Trindade. O meu avô paterno trabalhava na SANBRA, fábrica de beneficiamento do algodão, na era do ouro branco na Rainha da Borborema. A minha avó materna era costureira famosa na cidade. Apesar de não participar dos rituais de preparo gastronômico nos círculos da nossa família, meu pai criou uma tradição de preparar o café da manhã da família. Ele gostava muito de acordar cedo e nos tirar da cama, eu e meus irmãos, para nos organizarmos e irmos para a escola. A disciplina e a pontualidade eram duas características muito fortes no meu pai.

Eu apreciava muito a mesa de café da manhã preparada por ele. O suco de mamão com laranja era presença constante no nosso cardápio matinal, e o famoso queijo de coalho assado feito por Aparecida, da fazenda São Joaquim do Cariri paraibano. Aprendi esse gosto pelo ritual de café da manhã com meu genitor, é uma memória herdada. Por outro lado, confesso que sentia muita raiva de levantar cedo da cama, principalmente no período frio de Campina Grande, sair das

minhas cobertas para ir para a escola era algo que eu odiava. E meu pai era um homem brabo. Eu me chateava com as duas coisas, ter de ir cedo para a escola e me submeter à autoridade do meu pai. Por isso, eu ficava literalmente dando maçada. Fazia questão de demorar bem muito no meu ritual de arrumação para a escola. Ele sempre se irritava com a minha morosidade. Acabei sendo vítima da morosidade da minha filha mais velha em sua fase escolar e de muitas outras pessoas do meu convívio. Pense em um castigo dos deuses!!!

Outra memória afetiva profundamente relevante, herdada do meu convívio paterno, é a experiência do “paitorista”. Meu pai nos deixava e nos buscava na escola todos os dias, além de outros lugares que precisávamos frequentar, assim ele assumia o papel de motorista. Essa experiência de “paitorista” teve uma força emocional tão profunda que, até hoje, aos meus 56 anos de idade, resisto a dirigir e insisto em ter alguém dirigindo para mim. É uma ética e estética do cuidado que aprecio demais. Todas as pessoas que convivem comigo se chocam e me cobram que eu aprenda a dirigir, mas eu sinto que a minha resistência é uma forma de manter esse sabor de cuidado na minha rotina de vida pública, tendo outros motoristas secundários desde que saí de casa, em 1989, e não tive mais meu “paitorista” na minha rotina. Eu ainda fiz aulas de direção, ele até me acompanhou em uma aula e aprovou a minha conduta como iniciante, mas tive experiências de acidente bem consecutivas e aproveitei o trauma para alimentar meu mimo. Além do mais, fui uma caminhante pela cidade muito orgânica nas décadas de 1970 e 1980. Enfrentar trânsito dirigindo me coloca numa experiência cidadina muito estressante, é uma imersão na cidade veloz e neurastênica que meu corpo se recusa a fazer.

Os encantamentos com meu pai, mesmo diante dos desencantamentos que todo convívio em família nos traz, são múltiplos. A minha educação musical foi materializada pelo meu genitor. Meu pai costumava ouvir música todos os dias. Durante a semana, ele trabalhava os dois turnos e, no início da noite, costumava ouvir músicas clássicas. Eu

testemunhava aquele ritual com muita admiração. Muitas vezes, para não atrapalhar a rotina da casa, ele colocava o fone de ouvido e sempre fazia o papel do maestro, movimentando as mãos de uma forma muito expressiva e efusiva. Aos sábados, no turno da tarde, aconteciam as aulas espontâneas. Ele ligava o som da sala e não colocava o fone de ouvido. A seleção musical do sábado era MPB. Eu estava no meu quarto e me sentia atraída por aquelas vozes e letras. Chico Buarque, Maria Bethânia, Caetano Veloso, Gilberto Gil, 14 Bis, Quinteto Violado, Gal Costa, Roberto Carlos, Banda de Pau e Corda eram os cantores mais presentes nessas aulas de educação musical:

Quem nasceu lá e viveu, crescendo percebeu, o canto do ferreiro na casa do doutô, o velho mensageiro das cartas de amor, o homem e o vassourão limpando o chão da manhã, sabe, ri e chora, vive cada hora no canto do ferreiro na casa do doutô [...]

Banda de pau e corda

Pai, afasta de mim esse cálice, pai, afasta de mim esse cálice, pai, afasta de mim esse cálice de vinho tinto de sangue [...]

Chico Buarque

Debaixo dos caracóis dos seus cabelos, uma história prá contar de um mundo tão distante [...]

Roberto Carlos

Não dá mais prá segurar, explode coração [...]

Cantada por Maria Bethânia.

Essas vozes teceram a pedagogia musical ensinada pelo meu pai e me trazem memórias afetivas familiares valiosíssimas. Eu também apreciava muito os discos de vinil, com as letras das músicas. Muitas vezes, eu sentava no sofá e acompanhava as músicas, cantando também. Esses rituais musicais com meu pai me educaram para um gosto musical qualificado, aprendendo a valorizar nossos brilhantes

cantores e compositores MPB, além da militância de alguns, durante o período da ditadura militar, e me convidaram a tomar gosto por cantar. Eu me sinto muito feliz quando canto, já fiz parte de coral, começando pela experiência na Igreja do Rosário, até um coral da cidade de João Pessoa, durante o período em que estive morando lá.

A experiência de cantar junto(a)s é potencialmente agregadora. A expressão desse saber dionisíaco, a arte de cantar, une as pessoas. Essa pedagogia musical da infância, ministrada por meu pai, reverberou e reverbera na construção da minha subjetividade em espaços privados e públicos, atravessando a minha juventude e idade adulta, minha vida pessoal e profissional. Na minha vida pessoal, vivi diversos espaços de expressão do gosto pela música e por cantar juntos, tais como: o coral da Igreja, o coral de José Carlos, em João Pessoa, as rodas de violão nas calçadas da Rua José de Alencar, bem como as festas na minha casa e nas casas das pessoas amigas com karaokê. Na minha vida profissional, por meio das atividades de extensão, tais como: a experiência de educação musical na escola pública, através do projeto Uma escola amiga do corpo e de todas as gerações; na Associação de Moradores do Bairro das Malvinas, através do projeto do PET-EDUCAÇÃO, que coordenei durante 6 anos; e na atualidade, por meio da execução da atividade extensionista da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), com as ações do Cantorias da UATI, liderada pelo professor Lemuel Guerra; e Memórias afetivas musicais, ministrado pelo professor Jean, da Unidade de Música.

Muitas vezes, ao pensar na minha futura aposentadoria, vem o desejo de estudar música, como um projeto de aposentadoria ativa. A conexão com a linguagem musical me dá muito sossego no coração, alegria, unidade comigo mesma e com as pessoas ao meu redor. Diferentemente da linguagem apolínea, racional, do mundo das ideias, que me move muito também, mas que é uma linguagem mais dura, que tende a nos descorporificar, o mundo dos argumentos é muito defensivo e egoico. O mundo da música, para mim, representa entre-

ga, descanso, abertura para orquestrar a vida, ser orquestra e construir orquestras. Sou fascinada por orquestras. Isso, também aprendi com o meu genitor metido a maestro.

Recentemente, fui assistir à abertura do Festival Internacional de Música no Teatro Municipal Severino Cabral. É um evento organizado pela Unidade de Música da UFCG. Fui com a minha filha Rayanna, que aprecia muito uma boa música. Quando iniciou a apresentação da orquestra, liderada por professor Vladimir, com a peça *Carmina Burana*, meu corpo estremeceu de impacto com tanta grandeza, beleza, potência e harmonia em meio à diversidade de sons de instrumentos e vozes distintos. Percebi que a minha filha também se sentiu extasiada com a experiência. Eu tinha sugerido essa programação para minha mãe assistir em João Pessoa e ela demonstrou o mesmo encantamento com a apresentação da peça musical. Como professora, eu procuro ser esse maestro, dando passagem à diversidade e, ao mesmo tempo, tecendo unidade, dialogando com as diferentes vozes.

Além dessa pedagogia do *domus* aprendida com meu pai, José Marcos Silva, outra pedagogia que muito me afetou positivamente foi a pedagogia espiritual. Como falei no início, meu pai era espírita, assumiu uma liderança no movimento espírita de Campina Grande de forma muito orgânica e intensa. Ele foi um dos fundadores do Movimento de Integração Espírita Paraibano (MIEP). Foi presidente da Associação Municipal do Espiritismo por diversas vezes. O velório do meu pai foi na sede da AME. Foi impressionante testemunhar o quanto ele era amado pelas pessoas que frequentavam o centro. Parecia um pai comunitário. Ele nunca nos impôs o caminho espiritual dele, ele nos apresentou. Mas, aos domingos, tínhamos um ritual do Evangelho no lar em família. Era um momento de reunião familiar rico e desafiador. Minha mãe, por ser marxista e não ser adepta a nenhuma religião, questionava muito as narrativas de Alan Kardec. Mas esse debate em família e, ao mesmo tempo, o momento para falar do mundo espiritual e na divindade me enriqueceram muito

como pessoa. Eu apreciava a busca pela transcendência do meu pai e também a atitude questionadora da minha mãe. Isso me fez ser alguém que tem disponibilidade subjetiva para debates e até se sente fascinada por isso. Além do mais, era um momento que agregava todos da nossa família, inclusive os namorados das filhas, todos os domingos, às 19 horas em ponto. Hoje me considero uma buscadora espiritualista ecumênica. Apreciava demais o Encontro da Nova Consciência de Campina Grande, que surgiu de forma muito ousada e pioneira com o propósito de investir em uma cultura de paz na diversidade. Adoto uma prática de meditação e conexão espiritual diariamente, em meio às tarefas e aos milhares de papéis do dia a dia, para não me embrutecer.

A pedagogia da celebração do Natal também pode ser considerada uma aprendizagem constituidora da minha identidade de filha, mãe e mulher. Como meu pai tinha uma militância no movimento espírita e essa militância incluía a prática da caridade, com o atendimento às necessidades de crianças órfãs e idosos abandonados, a nossa comemoração de Natal iniciava com os excluídos. Antes de termos o Natal em família, tradicional e vertical, toda a nossa família mergulhava nos rituais solidários e altruístas de Natal. Eu me sentia muito feliz naqueles rituais altruístas, a gente levava comida e presentes para as crianças e os idosos que viviam nos espaços de acolhimento espíritas de Campina Grande. No turno da noite, experienciávamos o nosso Natal no núcleo familiar. Papai e mamãe fizeram questão de alimentar o nosso imaginário infantil, fazendo-nos acreditar que Papai Noel iria trazer, após a meia-noite, os presentes que nós tínhamos pedido a ele. Essa memória cinestésica é muito prazerosa para mim, a sensação da espera da entrega secreta dos presentes, deixando-os na árvore de Natal, pelo suposto Papai Noel era muito mágica e nutria o nosso sentimento de infância de crianças de classe média.

O Natal como uma experiência que nos tira da dureza, do pragmatismo, do individualismo, da síndrome de uma vida prosaica é

uma herança subjetiva e afetiva construída pelos meus pais. Vibro Natal quando faço o bem de modo espontâneo e altruísta, vibro Natal quando alimento meu sentimento de infância, minhas fruições, invenções e reinvenções, vibro Natal quando me permito me encantar e me surpreender com algumas flores e árvores que vejo na universidade, ou em outros espaços que circulo no meu cotidiano, vibro Natal quando abraço e me sinto abraçada de verdade, vibro Natal quando poetizo a vida, quando transcendo as miudezas da rotina capitalista reificante.

Meu pai sabia vibrar Natal, foi uma pessoa que nunca deixou de erotizar e se encantar com a vida. Ele e minha mãe sempre foram duas pessoas apaixonadas e apaixonantes. Entre as rugas da convivência familiar, ficou para mim um registro de Eros muito pulsante. Por isso, não sei ficar em experiências letárgicas, em relações letárgicas, em lugares letárgicos. A letargia nunca foi e nunca será meu guia existencial, minha bússola é a paixão, meu chão é a paixão, meu fluxo de vida é a paixão, com todas as dores, sabores e dissabores que isso representa. Respeitando o legado dos meus pais, nunca agirei e viverei como uma pré-mortal. A minha pedagogia do *domus* é a pedagogia da vida, é a de Eros e não a de Tanatos, até quando acolho os lutos é para viver mais, melhor e com mais potência.

A MENINA DE RUA DA ZÉ DE ALENCAR

“Keilinha linda, linda Keilinha!”

Essa era a forma de Nair, uma prima de minha avó materna, me cumprimentar sempre que me via. E eu gostava tanto de ouvir! Eu sentia tanta verdade na fala carinhosa dela! Me dava uma força tão grande! Me curava por uns segundos da dor da invisibilidade. O patinho feio se sentia cisne. Hercília também, uma moradora da Zé de Alencar, era uma pessoa que sempre me encontrava e me adjeti-

vava como Keilinha linda. Por que falar de beleza é algo que me excita e me incomoda tanto?



Minha
infância

Esse meu corpo de mulher mãe, professora, historiadora, pesquisadora e escritora atravessou e foi atravessado por muitas adjetivações externas e internas. Lembro bem que, em termos de histórias infantis que me foram contadas, a do *Patinho feio* atravessou meu corpo com muita intensidade. Sempre me identifiquei muito com a solidão e a incompreensão que o patinho feio experienciou. Eu sempre fui uma pessoa muito espontânea na expressão dos meus sentimentos. Eu era uma criança alegre, afetuosa, mas eu tinha a sensação de que a minha espontaneidade era desconfortável para a minha família. Era como se eu tivesse que represar o meu jorrar! Ficou um registro de que eu não podia ser demais, muito bonita, muito risonha, muito comunicativa e muito falante. O recado familiar era de que eu tinha que me conter para não expressar o meu eu, a expressão do meu eu assustava as pessoas.

A sensação no meu corpo era de que eu não cabia naquela estrutura. Para pertencer, eu teria que vigiar a minha própria corporalidade para não ser excessiva. Fui farejando lugares e pessoas que davam passagem à minha espontaneidade, a minha fome de expressão cines-tésica era muito maior que o meu anseio por aceitação. E foi na rua José de Alencar, no bairro da Prata, junto à minha amiga extrovertida, inventiva, astuciosa e livre, que encontrei o meu lugar ao sol na minha infância. Como eu me sentia acolhida, livre e compreendida nas minhas partilhas com a minha amiga Arlete Cabral! No nosso cotidiano de brincadeiras, dei evasão à expressão das minhas inventividades, à alegria, à fruição e ao jeito de ser menina arengueira da Zé de Alencar. A nossa vizinha Madiana era o alvo das nossas intrigas e maldades infantis.

A Zé de Alencar era o lugar do meu jorrar, nas brincadeiras de rua, como baleada, bola de gude, queimada, brincadeiras de roda, batatinha frita 1, 2, 3, esconde-esconde, tocar a cigarra dos vizinhos e se esconder, ficar xingando os estudantes transeuntes do Colégio Estadual da Prata de arara por causa da cor e desenho da farda deles; era também o meu jorrar das fofocas e intrigas. A nossa rua era rotulada de rua da tesoura de tanto que falávamos mal da vida alheia. Ao mesmo tempo, essas fofocas nos uniam e contraditoriamente afirmavam nossos laços comunitários. Essa pedagogia comunitária foi, sem dúvida, o maior legado da minha experiência de criança e jovem moradora da Zé de Alencar no bairro da Prata.

Na minha memória, havia uma cartografia da nossa rua que representava três classes sociais, por quarteirões. Tinha a Zé de Alencar de baixo, a do meio e a de cima. Tivemos pouco convívio com os moradores da Zé de Alencar de baixo, nos relacionamos com os jovens estudantes universitários que moravam em uma república; com a Zé de Alencar de cima, só interagíamos com uma moradora, Mildred, que possuía o jogo Banco imobiliário. Fui uma moradora da rua do meio. A nossa experiência comunitária foi muito centrada nos laços

de vizinhança tecidos na rua do meio. Na infância, as trocas eram lúdicas no meio da rua e nos quintais das casas uns dos outros. Os quintais das nossas casas eram muito inspiradores. Hoje tenho consciência do prazer que sentia com o contato com as árvores, a terra, nossos quintais eram pequenos sítios urbanos. Eram quintais teatro, porque apresentávamos peças teatrais naquele espaço; eram quintais praça da alimentação, ao lancharmos as frutas que tirávamos dos pés de goiaba, oliveira e groselha das casas de D. Nita, D. Marié e D. Floraci; eram também quintais parques de diversões, com balanços nos galhos das árvores, eu amava me balançar.

Na juventude, as nossas trocas relacionais e a afirmação dos laços de vizinhança se davam por meio de rodas de conversa nas calçadas para paquerar, fofocar e cantar quando os estudantes da república da rua de baixo vinham tocar violão. A nossa rua era famosa em Campina Grande, pelo seu movimento e pela beleza das jovens moradoras. Os jovens de classe média alta da cidade vinham exhibir os carros dos seus pais todas as noites na nossa rua, com o som nas alturas para nos seduzir. Os carros eram fontes de sedução poderosíssimas, tinha até um apelido para as meninas que só namoravam com rapazes que tivessem carro, eram rotuladas de “gasolina” e “cu-doce”. Voltando ao tema da beleza, falar das nossas experiências da juventude na rua Zé de Alencar passa também pela competição feminina e pela preocupação com o corpo. As meninas da Zé de Alencar eram muito cortejadas e disputadas. Somos de uma geração que viveu a juventude na década de 1980 no século xx. Nessa década, os homens ainda investiam na arte de cortejar as mulheres. Eu apreciava muito ser cortejada e ser uma mulher difícil e quase inalcançável.

Nos assustados que aconteciam na nossa rua, eu costumava dar um toco em todos os rapazes. Eu apreciava as músicas e dançava sozinha, mas eu não me sentia muito confortável em dançar agarradinho com os rapazes. Eu tinha meus amores platônicos e preferia amar à distância, sem possibilidade de concretude. Meu pai chegou

a reclamar de mim por dar fora nos rapazes que me chamavam para dançar. Ele dizia, “minha filha, não vá para as festas para dar corte nos rapazes”. Que pai moderno! Nas quadrilhas da escola, eu fazia um drama grande. Os meninos com quem eu queria dançar dançavam com outras meninas, parecia que eu estava escolhendo um marido e não um par para dançar uma quadrilha na escola. Além das nossas sociabilidades nas calçadas todas as noites e nos assustados nos finais de semana, afirmávamos nossos laços comunitários organizando as quadrilhas da nossa rua e participando do grupo de jovens Juventude Unida da Prata, liderado por minha tia-avó materna Zaré.

Os rituais de final de ano, como o Natal e o Réveillon, consistiam em momentos em família e comunitários. Visitávamos as casas uns dos outros após a ceia de Natal e, no Réveillon, após apagar e acender as luzes, depois que abraçávamos os nossos familiares, saímos de casa em casa pela rua do meio, para abraçar todos os nossos vizinhos. Logo depois, íamos para os clubes da cidade dançar.

Uma memória afetiva juvenil que muito me marcou foram as serenatas que os rapazes faziam para nós. A música “Boa noite, diga ao menos boa noite, abra ao menos a janela, pois eu canto é prá você, você, você, você. Durma, sonhe bem com os anjinhos, para amanhã acordar cedinho, pois eu canto é prá você, você, você, você”, ficou na minha memória até hoje. Os códigos e rituais de sedução eram muito elaborados e sutis. Me sentia muito embalada pelo mito do amor romântico na minha juventude. Nossos namoros eram experienciados nos terraços das nossas casas.

O namoro de terraço tinha uma magia e uma atmosfera bem típicas de uma cultura patriarcal. Nossos corpos transitavam entre o desejo de intimidade sexual e o medo de sermos flagradas pelas figuras de autoridade domésticas. Tínhamos um espaço e um tempo bem demarcados para os rituais de namoro. Às 22 horas, nos finais de semana, meu pai chegava com o cadeado para colocar no portão, anunciando o final do expediente amoroso daquela noite.

A turma jovem da rua do meio era caminhante da cidade, íamos ao centro da cidade a pé, íamos para os bares e as boates a pé; ao Clube Campinense, tomar banho de piscina, aos sábados, a pé. Na nossa rua, tinha o bar mais famoso e prestigiado da cidade, o Boião. Íamos ouvir música ao vivo no Boião e depois íamos dançar na boate Cartola do Clube Campinense, na Charriot, na boate do Galeto ou na boate Maria Fumaça, que ficava na Estação Velha.

Nos momentos de adoecimento dos nossos vizinhos, nossos laços afetivos também se afirmavam, éramos muito solidários uns com os outros. A pedagogia comunitária construída na rua Zé de Alencar me transpassou fortemente, me tornei uma pessoa que, em todos os espaços de convívio, procura construir experiências comunitárias. Carrego esse legado e aprendizado com muita honra e carinho e me considero uma buscadora de vida comunitária, como aprendiz da pedagogia comunitária da minha rua.

A PEDAGOGIA DA CIDADE NA CONSTRUÇÃO DO MEU CORPO DE MULHER CAMPINENSE

A cidade como um lugar praticado, assim denominada por Michel de Certeau (2014), é uma adjetivação que tem se tornado cada vez mais difícil de ser materializada na modernidade líquida, veloz e imersa do mundo digital. Os corpos líquidos ou gasosos do capitalismo da era informacional estão enredados em uma busca frenética por funcionalidade circulando pelas ruas da cidade, não mais como caminhanças, mas como passantes, bem como em uma busca desenfreada por visibilidade e pertencimento às redes sociais. O espaço/tempo material tem sido devorado pelo mundo digital.

Na minha infância e na minha juventude na cidade de Campina Grande, construí experiências fenomenológicas com as ruas e os espaços citadinos que constituíam o meu sentimento de pertencimento à

cidade e à minha identidade de moradora. Tive um cotidiano como moradora de casa e da cidade que me possibilitou estar aqui contando histórias das minhas experiências vividas nesses espaços, transformando-os em lugar. É a experiência no corpo e com o corpo que tece memórias individuais e coletivas com as nossas especialidades.

Como menina de família de classe média que morava em um bairro elitizado da cidade, percorria o bairro da Prata com as minhas amigas da rua José de Alencar, frequentando a Praça do Rosário, levávamos as nossas bonecas para passear na praça. Íamos às bodegas de Chico e Sr. Antônio comprar bombons ou confetes e circulávamos por algumas casas do nosso entorno. Também já ia à padaria comprar pão. Era um corpo feminino que tinha uma relativa liberdade para transitar nos espaços públicos do bairro. Na adolescência, o meu percurso de caminhante da cidade foi se ampliando consideravelmente. Fui autorizada por meus pais a ir ao centro da cidade com as minhas amigas. Era um trajeto que eu apreciava muito. Eu descia a rua José de Alencar, entrava na rua Nilo Peçanha e depois na rua da Panificadora de Sr. Eufrásio, atravessava a lateral do primeiro Shopping Center de Campina Grande e chegava ao Açude Novo; do Açude Novo, eu subia a ladeira do Teatro Municipal Severino Cabral e subia a ladeira da rua Floriano Peixoto e pronto, já tinha chegado no centro da cidade de Campina Grande.

Essa prática de espaço ampliada, já autorizada pelos meus pais, intensificou ainda mais a minha sensação de pertencimento à cidade. Tinha meus atalhos para chegar mais rápido no centro da cidade, que era a Panificadora de Sr. Eufrásio. Esse meu mapa mental só foi possível por eu ter vivido uma experiência topofílica (Tuan, 2012) com a cidade, por eu ter assumido a condição de caminhante urbana. Fui uma criança e uma jovem mulher moradora de uma cidade física e não virtual. A topofilia é o elo afetivo com a cidade, “difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal” (Tuan, 2012, p. 1).

Ao concluir a minha caminhada em direção ao centro da cidade, lembro-me nitidamente do meu fascínio pela rua Maciel Pinheiro. Eu me deparava com a loja mais famosa e mais atraente para os jovens da cidade, que era a Loja Jet Set. Essa rua sempre teve e tem até hoje um comércio muito vivo e pulsante. As melhores lojas de confecções e calçados da cidade se situavam nessa rua. Além do mais, na minha adolescência, na década de 1980 do século xx, o prefeito Enivaldo Ribeiro construiu um Calçadão nessa rua, e todas as tardes, os rapazes e as moças da cidade viviam suas experiências de paquera nesse Calçadão.



Rua Maciel Pinheiro, década de 1980

Outro equipamento urbano que eu apreciava muito quando ia ao centro de cidade, na minha juventude, era a Doceria Blunelle, eu fazia questão de deixar uma reserva da minha mesada para comer os salgados dessa doceria. Que delícia de pastel doce e que delícia de coxinha! As tortas também eram irresistíveis! A volta para casa da praticante do espaço urbano era bem mais fluida, era só descer a ladeira da Floriano Peixoto, passar pela Fonte Luminosa do Açude Novo e seguir em direção à rua Marechal Deodoro, à Antenor Navarro e se-

guir para a rua José de Alencar, já estava em casa. Quando eu voltava antes do anoitecer, eu costumava entrar no Shopping para copiar os modelos de roupas que eu via nas vitrines e levar para a costureira fazer. Eu amava apreciar as vitrines do shopping com roupas lindas e super na moda.

Quando eu fazia a caminhada pela cidade com o namorado, a gente costumava sentar em um banco do Parque do Açude Novo. Era costume de muitos casais de namorados campinenses sentar em um banco para namorar no Parque. As caminhadas pela cidade em dias de aula, após sair da escola, se davam no entorno do Colégio das Damas. A Praça da Bandeira é um lugar de memória da minha adolescência. Ao meio-dia, era o horário de saída dos estudantes do Colégio das Damas, usávamos uma farda que era uma saia plissada, com suspensório, e a ventania era muito grande na frente da escola. Saíamos literalmente segurando as saias para não dar o lance. Os rapazes cortejadores, que já estavam a postos na frente da escola, olhavam ávidos por um acidente, ou seja, que o vento vencesse a batalha e as nossas saias subissem. Os corpos das jovens estudantes do Colégio das Damas eram corpos muito desejados pelos rapazes da cidade.



Parque Evaldo Cruz,
década de 1960



Colégio das Damas,
década de 2010



Praça da Bandeira,
década de 1980



Prédio dos Correios,
década de 1950

A Praça da Bandeira era o lugar de pouso, após o término das nossas aulas. Sentávamos nos bancos da praça para investir em nossas paqueras. Muitas vezes, não dava tempo de aprofundar o investimento amoroso, porque o meu pai já estava me esperando em frente ao prédio dos Correios para ir para casa. O prédio dos Correios também é um lugar topofílico para mim, meu pai era representante comercial e ia todos os dias aos Correios para receber correspondências da empresa em que ele trabalhava, a Montanha. Ao transitar por esses espaços e olhar para o prédio dos Correios, me vem a imagem do meu pai automaticamente, até hoje.

A minha topofilia citadina noturna envolve uma cartografia que percorre o bairro da Prata, da Bela Vista e o centro da cidade. Campina Grande, no início da década de 1980 ainda estava no período da ditadura militar. Caminhar pelas ruas da cidade, mesmo no período da noite, não era uma experiência topofóbica (Tuan, 2012). O fantasma que rondava a cidade era Ataliba Arruda. Foi um jovem que matou muitas pessoas na cidade e que gerava um clima de terror na cidade. Mas, no meu cotidiano citadino, não convivíamos com esse medo. Sou de uma geração de jovens campinenses que se divertiam muito nos finais de semana. Íamos aos bares com música ao vivo e depois íamos para as boates dançar os embalos da década de 1980. O bar que se tornou lugar de memória para mim foi o Boião, que se situava na rua onde eu morava. Era o meu ponto de partida para as diversões noturnas. A boate que mais frequentei com os meus amigos da Zé de Alencar foi a boate Cartola. Subíamos a ladeira da Rodrigues Alves a pé, à noite, e já estávamos lá; na volta, era só descer a ladeira, entrar na Nilo Peçanha e descer na José de Alencar, já estávamos em casa.

Além da boate Cartola, frequentei muito a boate Maria Fumaça, que ficava na Estação Velha. A Estação Velha tinha passado por uma requalificação para atrair os moradores locais. Passou a funcionar

um barzinho, a boate e o Museu do Algodão. Para ir a essa boate, tínhamos que ir de carro, era distante para ir caminhando. Já à boate Charriot, que ficava no bairro da Prata, íamos caminhando aos sábados. No domingo, tínhamos duas opções de lugares de encontros e paqueras, o Açude Velho e a Feirinha, que funcionava às margens do Açude Novo.

Os jovens da geração da minha filha de 35 anos de idade, bem como os jovens da geração da minha filha de 18 anos de idade, leem a cidade de Campina Grande como um espaço sem atrações e diversões para os jovens. Eles representam Campina como uma cidade que não tem o que fazer nos finais de semana. Quando eu compartilho com elas as minhas memórias de diversão juvenil na mesma cidade, elas ficam impactadas. Vejo uma forte relação com a construção da identidade campinense junina. A invenção da festa junina (2008) foi o marco inaugural de uma cultura política fundamentada em uma cidade dos eventos pela oligarquia Cunha Lima. Essa cidade dos eventos foi imprensando a cidade das diversões constantes para os moradores da cidade e dando passagem a uma cidade lúdica e atraente para os turistas.

Os costumes citadinos mudam muito com a mudança do jeito de namorar dos jovens e a abertura para a vida sexual. As noites românticas da minha geração com a ritualística da escuta da música ao vivo nos bares e dos embalos na boate foram desaparecendo de cena. Entra em cena a geração juvenil carnavalizada, dos afetos carnalizados, dos carnavais fora de época e dos amores banais hipersexualizados desfilando corpos reificantes e reificados. Na contramão dessa carnavalização dos afetos juvenis, temos os corpos jovens fundamentalistas cristãos, castrados e dessexualizados.

Esse desenho esquizofrênico urbano, de extremos comportamentais e sensíveis, de coexistência entre a estética do uso e da moral da castração cristã, aliado à ditadura digital, é muito turvo para mim. Me dá vertigem. Essa cidade em vertigem não me fascina, como a

cidade topofílica para mim me fascinou e me fascina. A cidade das experiências tecidas no tempo lento e orgânico. A pedagogia da cidade experienciada por meu corpo infante e adolescente, hoje por meu corpo adulto, me ensinou que o mundo da rua, o mundo das conexões com as pessoas e os espaços públicos citadinos, vivido em carne e osso, é um currículo que fortalece muito a minha identidade individual e coletiva, é um investimento na presença e na experiência no espaço/tempo presente, para nos tornarmos griôs urbanos afirmadores dos nossos laços de pertencimento à cidade, ensinando a pedagogia do morar (silva, 2023) aos moradores das novas gerações como contadores de história. Isso é aprendizado de uma educação histórica genuinamente cidadã.

DA RUA PARA O MUNDO DAS LETRAS: O MEU CORPO NA PEDAGOGIA ESCOLAR

Mesmo em meio às duas bibliotecas com muitos livros nas estantes exibidos diariamente na minha casa, eu era uma menina que não gostava de ler. Eu sentia muita vergonha de não gostar de ler. A minha irmã mais velha sempre foi uma exímia leitora e minha mãe sempre lembrava isso a mim e ao meu irmão Guilherme. Ela leu toda a coleção de Monteiro Lobato em uma velocidade incrível. Eu confesso que sentia inveja quando testemunhava o prazer que a minha irmã Kátia sentia quando estava lendo. Eu ficava me perguntando, como ela consegue viajar lendo, mesmo sem figuras no livro?

Enquanto não conseguia experienciar essa viagem na leitura, eu continuava investindo nas minhas trocas e aprendizagens na rua onde eu morava. Para além dos livros de história infantil, eu só me senti atraída a ler as revistas de fotonovelas, movida pelo contato com a foto da cena do beijo da boca no final do enredo, e as revistas Júlia, Sabrina e Bianca. Na minha adolescência, a minha irmã Kátia

ganhava do seu namorado essas revistas de romances, ela tinha um baú cheio delas. As imagens da capa eram sempre de belos casais apaixonados. Um certo dia, decidi experimentar ler uma revista daquelas para ver como me sentiria. Qual não foi minha surpresa ao me permitir viajar pela primeira vez na leitura sem imagens, só com letras!

Eu estava de férias da escola no meio do ano e era um período em que não viajávamos, só viajávamos nas férias do verão. Eu estava entediada e acabei mergulhando no mundo das letras através dessas revistas. Não parei de ler durante todas as férias. Li muitas, saí lendo todas e quanto mais eu lia, mais sentia prazer em ler e ter meu mito do amor romântico bem alimentado, bem como a minha autoestima, considerando que eu me entristecia por não sentir prazer em ler. Foi uma sensação de empoderamento que muito me marcou e ressignificou a leitura que eu fazia de mim mesma. Descobrir que eu gostava de livros me deu um lugar dentro de mim e da minha imaginação e dentro da minha família.

Além do mais, na adolescência, passei por muitas crises com relação ao meu corpo, que estava ficando fora dos padrões de beleza exigidos na época. Decididamente, nesse contexto, eu não estava me sentindo a Keila linda que Nair e Hercília chamavam. Eu estava me sentindo gorda, feia, com os cabelos feios e totalmente incapaz no ambiente escolar. Meu desafeto com a escola, que sempre existiu, se intensificou fortemente. Os espaços escolares que transitaram entre topofilia e topofobia (Tuan, 2012) na minha vida foram: a Escola Pequeno Príncipe, localizada no bairro da Prata; o Colégio Integrado da FURNE, no bairro do São José e depois no centro; o Colégio das Damas, o CPUC e o Colégio Dimensão, localizados no centro da cidade.

Para o meu corpo infante de rua, adentrar a escola e a sala de aula foi uma experiência aprisionante e, ao mesmo tempo, assustadora, topofóbica. Era a década de 1970 do século xx, a cultura escolar e as práticas pedagógicas eram absolutamente verticais e centradas no professor. A sensação de estranhamento era constante e pulsante no

meu corpo. Eu me via uma pessoa tão insegura, tão tímida, tão medrosa, tão adestrada naquele ambiente! Aprendi naquele espaço a me calar, a não me mover, eu tinha tanta vergonha de chamar atenção na sala de aula que, por não ter coragem de pedir para ir ao banheiro, passava por uma situação muito mais vexatória, fazia xixi nas calças e era levada para casa, com uma profunda vergonha. As professoras mulheres eram figuras de autoridade inalcançáveis para mim. Ser estudante, na minha percepção, era ser absolutamente passivo. E essa passividade, esse controle sobre os corpos me irritavam profundamente. Consegui fazer amizade com uma aluna tão tímida quanto eu. Aísa era a minha companhia na hora do recreio, porque, na sala de aula, não podíamos falar nada, a não ser que as professoras mandassem a gente fazer leituras dos textos em voz alta.

A minha cartilha de alfabetização foi *O sonho de Talita*, até que eu gostava das imagens do livro! Mas era impressionante o quanto nós éramos convidados enquanto estudantes a sacralizar os livros. Tínhamos tudo o que estava escrito no livro como verdades e conteúdos que precisavam ser memorizados para fazer as provas. O mundo das letras, mesmo vivendo em um ambiente doméstico com uma mãe professora, não era muito convidativo para mim. A forma como ele foi apresentado àquela menina da rua Zé de Alencar foi desprovida de vitalidade, de nutrição da minha espontaneidade. A escola como cemitério dos vivos, assim conceituada pelo historiador Marcos Silva, foi a escola que foi imposta ao meu corpo infante. Eu simplesmente congelei naquele espaço frio, adestrador e intimidador. A única voz que reverberava na sala de aula era a voz da adulta professora.

Isso me remete ao livro de Gimeno Sacristan, *O aluno como invenção* (2005). Nessa obra, ele nos convida ao questionamento das idades da vida na perspectiva da modernidade. Ele pergunta, quem inventa o aluno? Ele responde que é o adulto professor que inventa o aluno criança, tendo em vista que a cultura escolar moderna foi fundamentada no olhar biologizante e cronologizante da vida. Nessa

perspectiva, a criança é aquela que ainda não é, ela vai ser alguém na vida, na relação com o adulto. Nesse sentido, o processo de escolarização se configura como um processo de adultização crescente. As escolas surgiram no século XIX na sociedade ocidental para cumprir essa função de civilizar, adestrar, modular e produzir corpos funcionais e ordeiros.

Meu corpo rebelde, pulsante, criativo, movido pela vontade de potência sempre brigou com esse espaço adestrador, chamado escola. Ao mergulhar nas minhas memórias escolares da infância no Pequeno Príncipe, de registro de memória com bons sabores, só me vem a minha participação na feira de Ciências. Eu sempre fui muito fascinada por borboletas. A feira de Ciências era a única atividade horizontal do currículo. Era o único momento no qual os estudantes eram chamados a serem sujeitos no processo ensino/aprendizagem. A professora apresentou vários temas da área de Ciências para escolhermos e, entre eles, citou metamorfose. A transformação da lagarta, um bichinho feinho na minha ótica infantil da época, em uma linda borboleta, após ficar um tempo no casulo, eu via e vejo como algo encantador. Ao olhar a imagem dessa experiência, o que sempre me fascinou, foi o momento da saída do casulo. Participar da feira de Ciências foi a minha inauguração no mundo da fala em espaços públicos. Mesmo sendo muito tímida na escola, o fato de me sentir fascinada pelo tema me estimulou a falar e a falar bem.

Outra memória positiva muito forte que tenho com a escola da minha infância remete ao ano em que fui aluna da professora Dilza. Vivi em uma cultura escolar e familiar em que dar e receber elogios era algo muito raro. De repente, a professora Dilza chegou junto de mim, olhou meu caderno e disse que a minha letra era linda. Ser reconhecida na escola, naquele lugar que me intimidava tanto, que me fazia sentir inferior e impotente, foi uma experiência muito significativa. A pedagogia da autoestima vai na contramão de uma cultura escolar adultocêntrica, vertical e autoritária, pois tem uma potência

gigante, considerando que nos conecta com nosso valor pessoal, nos dá validade e um lugar no mundo e gera uma conexão profunda com nossos professores. Quem lembra ao outro do seu valor nunca é esquecido. Criei um vínculo muito forte com a professora Dilza, o meu corpo infante se sentiu visto e reconhecido. Um certo dia, a professora não chegou para ministrar aula e continuou não vindo por um longo tempo. O desaparecimento dessa professora, que me valorizou e acolheu, me doeu muito. Eu sentia muita saudade dela e as explicações que nos deram sobre a sua ausência eram muito vazias. Foram os silenciamentos do período da ditadura militar. Depois de adulta, fiquei sabendo que ela e a diretora da escola haviam sido presas e torturadas, por serem consideradas subversivas.

Ao concluir a chamada quarta série dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tive que mudar de escola. Meu corpo infante já estava pré-adolescente, eu não estava apreciando essas mudanças. Eu e meus irmãos tivemos que migrar para a Escola Integrada da FURNE. Era uma escola vinculada à Universidade. No primeiro momento, essa escola estava situada no bairro do São José. Meu primeiro estranhamento foi o tamanho da escola. Era um espaço físico muito grande. Eu me sentia mais insegura lá. Ao mesmo tempo, eu apreciava as árvores ao redor e no pátio da escola. No antigo ginásio, hoje denominado de segunda fase do Ensino Fundamental, nossos corpos já estavam em processo de mais adultização, já não levávamos mais as lancheiras, já não tínhamos mais apenas uma professora mulher, durante um ano inteiro. Tínhamos vários professores em várias disciplinas. A minha aversão ao conteudismo escolar já se manifestava naquela época. Eu ficava me indagando, será que eu vou conseguir aprender e decorar isso tudo? O medo de ser devorada pelos conteúdos, tirar notas vermelhas no boletim e ser reprovada foi crescente.

Conforme afirmou Suzana Tripoli (1998) em uma pesquisa para investigar as representações escolares dos adolescentes, a maioria deles só se sentia motivada para ir à escola se tivesse amigos. O desencontro

entre o que os currículos escolares oferecem aos estudantes e o que os estudantes querem receber na escola é imenso. Já era na década de 1970 e 1980 do século xx, e hoje é algo abismal. Eu me senti sozinha na escola no primeiro momento, depois fiz amizade com duas meninas chamadas Patrícia. Elas também eram tímidas como eu e ambas moravam no bairro da Prata, o mesmo bairro onde eu morava. Isso facilitou a nossa amizade e a experiência de estudar nas casas umas das outras.

Um ano depois, a escola mudou de endereço. Passou a funcionar no prédio Anita Cabral, lugar onde, depois, eu fiz o curso de Direito. O espaço era maior ainda, mas eu não gostei da estrutura física, nem dos professores. Eu me sentia absolutamente desmotivada a estudar naquela época. Diante daquela situação de desterritorialização no espaço escolar, comecei a aperrear a minha mãe para me tirar da escola. Como as minhas amigas Arlete e Arlene tinham ido estudar no Colégio das Damas, me senti motivada a estudar lá também. Foi uma experiência traumatizante para meu irmão Guilherme, ele teve que mudar de escola também para papai não ter que ficar indo deixar e buscar em escolas diferentes. Ele, diferentemente de mim, tinha uma rede de amigos muito boa no Colégio Integrado da FURNE. Para ele, foi muito difícil o processo de adaptação. No início, eu gostei do espaço físico, gostei da localização da escola, próxima à Praça da Bandeira, gostei de alguns professores. Mas, ao tomar consciência do dispositivo de controle sobre os nossos corpos, por parte das freiras das Damas, comecei a me rebelar.

A minha professora preferida no Colégio das Damas era a professora de Religião. Interessante que, mesmo ensinando Religião em uma escola cristã, Teresa tinha uma forma muito prazerosa de trabalhar conteúdos, que envolvia ética e relações interpessoais. Era uma mulher muito inteligente, doce e, muitas vezes, ela tocava violão e cantava durante as aulas. Outra professora que me marcou positivamente naquela escola foi a professora de Inglês. Márcia era muito

criativa nas aulas dela. Também utilizava a música como recurso pedagógico. Lembro bem quando ela cantou conosco a música “Shy Moon”, de Caetano Veloso, até hoje sei decorada toda a letra. Naquele momento em que aprendi a cantar essa música, comecei a gostar de estudar inglês. De novo, a música se fez presente na minha vida, como algo que muito me seduz.

Na antiga oitava série, a minha revolta com o sistema panóptico do Colégio das Damas se intensificou consideravelmente. A minha parceria na rebeldia era Socorro, nos unimos nessa rebeldia, gazeávamos aula muitas vezes por semana. Meu pai me deixava na escola antes das 7 da manhã, e eu e Socorro simulávamos entrar. O professor de Trigonometria, Fernando, sempre era enganado por nós. Ele ficava no portão controlando as entradas dos estudantes e a gente se deliciava por trapacear o professor chato de Trigonometria. Ao sairmos da escola escondidas, nos dirigíamos para o escritório de Geonardo Cabral, onde a minha amiga Valéria trabalhava, junto das Lojas Brasileiras. Muitas vezes, descíamos para a Praça Coronel Antônio Pessoa. As nossas astúcias certeunianas (certeau, 2014) se estendiam também para os dias de prova. A gente combinava as disciplinas que cada uma ia estudar, a partir das afinidades de cada uma e, no dia da prova, a gente passava a cola para a outra, usando a borracha. Na Matemática, nenhuma das duas era eficiente. Exatamente por isso, fomos reprovadas na oitava série.

Esse momento da minha vida escolar foi no auge da minha adolescência, eu estava com a autoestima baixíssima. Tinha cortado meus cabelos, que sempre tinham sido longos, para imitar a princesa Dayana. E ele foi crescendo para cima, estava muito feio. Mudou a fibra, eu comecei a engordar e, para completar, muitos desencontros amorosos e notas baixas. O boletim era repleto de números vermelhos. Fiquei com aversão à caneta vermelha. Para entregar o boletim em casa, era um sofrimento grande. Eu confesso que, naquele momento, o que eu mais desejei foi ser a noivinha em nós (rolnik, 1989), encontrar

um homem bem rico para casar e não ter que estudar mais. Foi uma crise de identidade e autoestima gritante. A imagem da Keila linda foi desfigurada para mim. A minha mãe até sugeriu que eu entrasse na Escola Normal, já que eu não estava valorizando o investimento financeiro dos meus pais na minha educação escolar.

Mas acabei saindo do Colégio das Damas para o Colégio CPUC. A estrutura física da escola era muito aprisionante. Eu achava a farda horrorosa. Era um marrom bem esquisito. Gostei muito de alguns professores, sobretudo, o professor de História, Adoniran. As aulas dele eram muito críticas e, ao mesmo tempo, leves. Foi um professor que me inspirou muito a ler a sociedade criticamente, eram aulas bem marxistas, como também trazia uma sensação de bem-estar e, muitas vezes, risos que aliviavam o peso do currículo conteudista e da paisagem escolar. Eu fiz uma amizade muito valiosa nessa escola. Eu e a minha amiga Patrícia estávamos no antigo Científico, atual Ensino Médio, e começamos a construir uma experiência de parceria de estudos, uma indo para a casa da outra estudar. Quando íamos entrar no segundo ano Científico, foi inaugurado o Colégio Dimensão.

Mais uma vez, convenci minha mãe a me tirar da escola. Me identifiquei logo com o fardamento escolar, era calça jeans com uma camisa de malha. A minha amiga Patrícia também mudou para o Dimensão. Qual não foi a minha surpresa ao constatar que a escola tinha regras muito flexíveis! Não obrigava os estudantes a estarem em sala de aula. Aquela sensação de liberdade, aliada a um quadro de professores excelentes, me reconfigurou como estudante. Eu nunca tinha sentido tanto prazer em assistir à aula e estar na escola. Naquele contexto também, eu estava namorando com uma pessoa que me fazia muito bem. E isso trouxe muita estabilidade na minha adolescência. Eu estava tendo uma rotina de vida com a qual eu me identificava muito. Durante a semana, ia para a escola, estudava com a minha amiga Patrícia nos turnos da tarde e, nos finais de semana,

saía para me divertir e dançar com meu namorado e meus amigos da rua José de Alencar.

Concluí o Ensino Médio e a minha trajetória escolar no Colégio Dimensão em 1986. A escolha do curso foi bem conflituosa para mim. Meus pais não interferiram na minha escolha. Mas eu tinha três vezes muito presentes nessa minha escolha. Escolher uma profissão na adolescência é uma responsabilidade muito grande. A minha avó Donzinha desejava que eu fizesse Medicina, ela dizia que eu cuidava bem das pessoas. A minha tia avó Zará dizia que eu tinha que ser advogada, porque eu argumentava muito bem e eu sentia o desejo de ser advogada e, ao mesmo tempo, de ser arquiteta, porque o meu tio padrinho Renato Azevedo era arquiteto e eu achava bonito ele elaborando os projetos. Naquela época, ano de 1986, não existia o curso de Arquitetura em Campina Grande, só tinha em João Pessoa. Eu fiquei muito confusa e minha mãe agendou um teste vocacional com a professora Daluz na casa dela. Mas o meu teste vocacional aumentou ainda mais a minha confusão. O resultado foi positivo para as três opções de curso. Naquela época, havia dois processos seletivos para ingressar na universidade, em Campina Grande: a FURNE, que se transformou em UEPB, em 1987; e a antiga UFPB, campus II. Eram vestibulares diferentes. Me submeti aos dois processos, para Direito na FURNE, que virou UEPB assim que ingressei; e para Medicina na antiga UFPB. Fui aprovada no curso de Direito com uma boa classificação. E quase passei no curso de Medicina.

O meu senso de justiça sempre foi algo muito pulsante na minha trajetória de vida, sobretudo com relação aos excluídos. Minha avó materna dizia que eu ia ser advogada das domésticas. Ao entrar na faculdade de Direito da recém-nascida Universidade Estadual da Paraíba, em 1987, eu estava movida por esse senso de justiça. Eu tinha lido um livro de Sidney Sheldon, *A Ira dos Anjos*, que apresenta uma trama que tem como protagonista uma advogada muito justa. Essa

leitura me inspirou ainda mais a fazer Direito e ser essa advogada justa no meu exercício profissional. Adentrar o prédio da faculdade de Direito, infelizmente, não representou a confirmação da minha escolha. No primeiro período do curso, eu comecei a me desencantar com o currículo, que era absolutamente positivista, as aulas eram expositivas, bem centradas no professor, com exceção das aulas de Introdução ao Estudo do Direito, que eram aulas de cunho mais filosófico, e as outras disciplinas tinham fisionomia de curso técnico.

Lembro-me bem de uma situação de injustiça que revelou o quanto os estudantes de Direito aprendem a ser convenientes na disciplina de Direito Penal. Eu gostava muito de estudar Direito Penal, é uma área do direito mais subjetiva, na qual temos mais oportunidade de interpretação. O assunto que gerou conflitos com a professora foi reincidência. Eu estudei muito para a prova e me senti segura, mas fiquei muito impactada com a minha nota. Eu e a maioria da turma nos surpreendemos com a avaliação da professora. As notas foram muito baixas, então organizei uma roda de conversa entre nós para ouvir a todos que não acharam sua nota justa. Falamos com a professora sobre o assunto e ela não quis nos ouvir. Diante da intransigência da professora, sugeri que fizéssemos uma solicitação de revisão de prova. As pessoas resistiram, mas acabaram concordando. Após o encaminhamento do pedido de revisão de prova, a reação da docente foi mais intensa. Ela, que já era bem brava, ficou enfurecida e eu pedi a ela para dizer o que não acertamos na prova, que a gente precisava desse retorno. Ela disse que ninguém tinha acertado o conceito de reincidência no Direito Penal. Eu pedi a ela que explicasse de novo, à medida que ela explicava, eu fui conferindo tudo que eu tinha colocado na prova: eu e a grande maioria tínhamos conceituado exatamente como ela expôs na sala de aula.

Até hoje tenho na minha memória, após 36 anos, esse conteúdo. A reincidência, no Direito Penal, é quando a pessoa que cometeu o crime teve a sentença transitada e julgada e foi considerada criminosa,

assim a segunda prática criminosa se configura como reincidência somente se a pessoa tiver sido condenada após o primeiro ato infracional. Essa situação pedagógica e muitas outras foram me desmotivando no curso de Direito e eu sentia um anseio por profundidade no mundo das ideias. Aquela forma de aprender mecanicista estava me remetendo aos meus áridos tempos escolares. Decidi então fazer outro vestibular para fazer um curso na área de Humanas, na Universidade Federal da Paraíba. Fiquei em dúvida entre o curso de Letras e o de História, a minha intenção não era mudar a minha escolha profissional, eu continuava desejando ser advogada. Acabei me inscrevendo para o curso de História. Naquela época, tínhamos que escolher o curso no ato da inscrição no Vestibular. Fiquei emocionada quando ouvi o resultado do vestibular pelo rádio e tomei conhecimento que eu havia passado em primeiro lugar.

Em 1988, eu passei a ser estudante universitária de duas universidades públicas. No turno da manhã, eu assistia às aulas no curso de Direito na UEPB; e no turno da tarde, eu frequentava as aulas no curso de História da UFPB - Campus II. Vivi uma experiência bastante apaixonante e desafiadora no curso de História. O meu contato com os professores do curso no primeiro período foi algo que me tocou profundamente: as aulas de Léa Amorim, de Martha Falcão e do professor Gervácio Batista Aranha apresentavam uma concepção de ciência, educação e história com a qual eu me identificava profundamente. Encontrei meu lugar, aqui sou compreendida, aqui falam uma linguagem com a qual eu me afino. Essas falas internas se fizeram presentes e me incentivaram a assumir uma identidade estudantil muito engajada, apaixonada e responsável. Mesmo tendo outro curso, eu conseguia dar conta das leituras exigidas no curso de História, que eram muito mais volumosas. O maior desafio foi ser aluna de um curso no qual a minha mãe era a coordenadora.

Meu corpo de mulher em transição da adolescência para a idade adulta foi absolutamente seduzido pelo curso de História da UFPB -

Campus II. Outra coisa que me fascinava era a dimensão do espaço da universidade. Lá na Faculdade de Direito da UEPB, eu me sentia em uma escola, com pessoas do mesmo curso, eu tinha bons relacionamentos de amizade, mas era um mundo muito limitado. Na UFPB, passei a conviver com pessoas de diversos cursos das Ciências Humanas e das Exatas. Mas uma coisa que me gerava muito desconforto era ter a minha imagem e presença e até as minhas notas nas disciplinas associadas ao meu lugar de filha da professora e coordenadora Eliete Gurjão. Teve uma professora que ficou repetindo falas muito desconfortáveis na sala de aula, anunciando que não iria privilegiar filho de ninguém, e aquilo me incomodava muito porque eu e a minha mãe separávamos muito bem as coisas. Na divulgação dos resultados das provas dessa docente, por mais que eu estudasse e acreditasse que tinha feito uma boa prova, eu sempre me decepcionava. Ela marcou, para o último estágio da disciplina, um seminário. Como eu tinha identificado a minha competência no letramento acadêmico oral e sabia usar muito bem esse meu lugar de fala, investi no estudo do tema desse seminário de uma forma desenfreada. Era sobre a China, e onde eu via o nome China, eu estava lendo e aprofundando as leituras sobre a sua história.

Chegou o dia da apresentação do seminário, que eu fiz em equipe, sobre a China. A apresentação do nosso trabalho foi tão boa e contagiante que a professora ficou encantada, ela falou publicamente: “Esse seminário vale 10!”. Mas a minha maior fonte de alegria foi sentir a minha segurança no meu lugar de fala, a minha sensação de empoderamento. Esse foi um dia que marcou a minha trajetória de vida, porque ali eu me conectei com algo que ninguém podia tomar de mim, algo intrínseco e inalienável: o meu potencial intelectual e a minha oratória. A sensação de contentamento e plenitude me fez subir a ladeira da Bela Vista a pé com uma rapidez e fluidez imensa. Naquela época, eu desenvolvia um trabalho de participação social junto a meninos de rua e teria uma reunião na SAB da Bela Vista sobre

o movimento de meninos e meninos de rua. Cheguei a essa reunião oxigenada pela descoberta do meu tesouro, a minha potência. Para nós, mulheres, em uma cultura misógina, falocêntrica e patriarcal, sentir e expressar a nossa potência é tomar posse de nós mesmas e materializar a nossa maior conquista existencial.

Minha mãe educou a mim e a minhas irmãs para investirmos na nossa independência, por meio dos estudos e da nossa competência profissional. Ela sempre dizia que o casamento não é a conquista mais importante na vida da mulher, mas sim a sua independência financeira. Ela sempre ressaltou que, em família de classe média, a herança são os bons estudos. Eu estava em 1988, no auge da minha juventude, me sentindo Keila linda e ainda mais inteligente, com uma autoestima bem fortalecida e ávida por mais aprendizagens e mais descobertas, fazendo dois cursos ao mesmo tempo em duas universidades públicas. Eu havia terminado um namoro de cinco anos, que me fazia muito bem, mas que, naquele meu contexto de estudante universitária, não se encaixava mais. Me apaixonei pelo pai da minha filha Rayanna na Faculdade de Direito e começamos a namorar. A jovem Keila estava muito realizada em sua rotina de estudante universitária durante a semana e, nos finais de semana, saindo para se divertir e namorar com muita leveza e paixão.

Em outubro de 1988, descobri que estava grávida. A notícia, no primeiro momento, me deixou desterritorializada. Eu não fazia ideia do que seria assumir a responsabilidade de criar um filho aos 20 anos de idade. Fiquei com muito medo de comunicar aos meus pais, porque eu não tinha a menor dúvida de que aborto eu não faria. O pai de Rayanna também ficou impactado. E agora?! Como vou me manter como estudante universitária em dois cursos, sendo mãe?! Essa pergunta não saía da minha cabeça. Passei dois meses para ter coragem de contar à minha família. Deixei para contar no Natal, porque era uma data que fortalecia o sentimento de unidade da família e eu acreditava que seria mais fácil comunicar. A minha mãe ficou

muito chocada, ela ficou com muito medo de que eu abandonasse os estudos. Eu me senti profundamente desafiada a conciliar maternagem com a vida universitária. E a história da minha mãe, que teve que fazer esse malabarismo entre vida pública e vida familiar, desde a sua formação na educação superior, foi repetida por mim.

Enquanto estava grávida, conciliei os dois cursos, mas eu já estava consciente de que, quando eu parisse, teria que escolher um dos dois cursos. Da condição de jovem solteira e livre em 1987, em 1988, passei para a condição de mulher casada e mãe de uma linda filha, chamada Rayanna. A decisão de qual curso e, conseqüentemente, qual profissão eu iria seguir fez vir à tona um conflito existencial dilacerante. Até que ponto se eu decidisse ser professora de História, eu não estaria fazendo uma escolha que não era minha, ou seria sim uma afirmação do meu talento e do meu desejo profissional? Seria uma forma de estar junto da minha mãe? Por outro lado, eu também levava em consideração a vida material, a motivação financeira, porque, neste país, escolher ser professor(a) ainda implica uma condenação de destino do ponto de vista material. Eu brincava de ser professora na infância, mas depois dessa fase, nunca tinha imaginado ser professora.

Após muitas digressões, confusões e angústias, eu vivi uma experiência na antiga UFPB, no curso de História, que foi determinante para a minha escolha profissional. Eu fiz a seleção para ser monitora na disciplina de Introdução ao Estudo da História, ministrada pelo professor Gervácio, que era considerada uma disciplina árida e muito difícil. Mas eu amava estudar teoria. Um dos objetivos da monitoria na universidade é estimular os graduandos a serem futuros professores universitários. Eu realmente experienciei o alcance desse objetivo. Foi nas sessões de atendimento aos estudantes do curso de História, na condição de monitora, que eu consegui me ver como futura professora universitária. Essa epifania me fez escolher o curso de História e abandonar o curso de Direito.

Ficou claro para mim, ao mesmo tempo, que a minha mãe foi minha fonte de inspiração na escolha da minha profissão de professora de História universitária, porque as suas aulas eram mágicas, ela é uma exímia e inspiradora contadora de histórias. Eu senti, no meu corpo, a conexão com esse caminho e uma forma de afirmação da minha individualidade. Essa profissão é um legado materno e para além, porque o meu bisavô também foi professor e alfabetizou todos os moradores da região de Parari; mas ao mesmo tempo, essa profissão é singularização. E afirmo isso pela força, vitalidade, paixão e inventividade da minha trajetória como professora universitária durante 35 anos. Resolver esse conflito entre minhas heranças e minhas singularidades só foi possível porque meu corpo de mulher mergulhou nas pedagogias do cuidado de si.

O MEU CORPO DE MULHER E AS PEDAGOGIAS DO CUIDADO DE SI QUE ME TRANSPASSARAM

A escuta interna sempre esteve presente em todo o meu percurso de vida. Sempre fui movida por um desejo de individuação e uma vontade de potência, diante de todas as situações que me convidavam a fazer escolhas e tomar posições. Esse meu corpo de mulher viveu e vive entre as normas e os desejos, conforme o título da minha dissertação de mestrado. Desde a infância, a rebelde que nasceu em 1968 nutriu essa busca por autonomia e afirmação das suas singularidades. Esse corpo é meu. Essa afirmativa me atravessou e me atravessa cotidianamente, em meio a todos os convites e intimações de uma cultura misógina e patriarcal, para que eu entregasse meu corpo ao outro e não me achasse mais. E essa escuta interna vai além do pensar, vai além da dimensão meramente cognitiva, essa minha escuta interna passa também e, sobretudo, pela experiência do sentir, do reconhe-

cimento de que sou um ser cinestésico, um corpo vivo que ri, chora, grita, sente alegria, prazer, tristeza, raiva e frustrações.

Assim como cheguei na antiga UFPB - Campus II com fome de pensar, trilhei caminhos do cuidado de si, motivada pela fome do sentir e pensar de forma menos esquizofrênica e conflituosa. A busca por transcendência e autoconhecimento permeou meu currículo existencial tanto quanto a busca por conhecimento científico. Na infância, em termos de trilha espiritual, alimentava essa busca na Igreja do Rosário, no bairro da Prata. Meus pais nunca me cobraram que eu me filiasse a nenhuma religião e isso tornou a minha trajetória espiritualista muito genuína e prazerosa. Eu apreciava ir à missa, ao espaço da Igreja, aos rituais da missa, cantar as músicas e participar da comunhão, que é a culminância da celebração. Eu sentia, no meu corpo, paz e nutrição quando frequentava a igreja e participava das missas. A experiência de transcendência nesse ambiente sagrado se intensificou ainda mais na juventude, quando participava das missas cantando no coral.

Meu pai, quando se tornou espírita, convidava a mim e a meus irmãos para irmos ao centro espírita, mas era um convite muito leve. Eu e a minha irmã primogênita íamos ao centro assistir às reuniões públicas. Eu sentia uma profundidade nas narrativas dos palestrantes espíritas que eu não sentia na homilia dos padres. Na verdade, durante as missas, o que menos me afetava eram as falas dos padres. As histórias contadas pelos palestrantes, as tramas e os dramas das pessoas, os desafios emocionais dos relacionamentos humanos e as aprendizagens dessa experiência pela ótica do espiritismo, sobretudo, envolvendo a crença na reencarnação, era algo que me fascinava muito. Era uma mudança de paradigma nas minhas representações sobre a vida, a morte e o sentido de nossa existência, especialmente no que diz respeito à imagem de Deus.

A imagem de Deus punitivo, fundamentada no Antigo Testamento, nunca entrou em mim. Ao ouvir falas e ler textos espíritas

sobre um Deus misericordioso, amoroso, caritativo, eu me senti mais identificada. As representações de Deus que me transpassaram foram muito associadas a Jesus Cristo e a um Jesus amoroso, compassivo, inclusivo e justo. O Espiritismo kardecista é todo fundamentado no Novo Testamento, ou seja, em narrativas cristãs. A caridade é um princípio emblemático do Espiritismo e o meu pai encarnou esse princípio em sua vida de uma forma muito intensa. Eu me identifico muito com essa forma de transcender, com a prática altruísta ou o chamado amor ágape. É um sair de si que já meu tirou de muitas crises existenciais.

Esse amor ágape suaviza muito a angústia que eu sinto diante dos desencontros amorosos. O amor egoico e projetivo, o amor apaixonado entre duas pessoas é muito encantador e, ao mesmo tempo, muito frágil. Cativar as sensações prazerosas é uma experiência que depende dos dois. E isso sempre me deixou muito inquieta e revoltada. Me sinto absolutamente impotente e marionete do outro. Na contramão disso, fui descobrindo, em todos os momentos de desilusão amorosa, uma forma e um caminho para continuar imersa na conexão com a minha beleza e a minha grandeza, sem depender do outro, com a prática altruísta e a vivência do amor ágape. Trabalhei com meninos de rua, com pessoas com hanseníase, com pessoas idosas asiladas e crianças em orfanato. Lembro-me profundamente de um Natal, no ano de 1997, no qual eu estava quase entrando em uma depressão e tive uma epifania que me sacudiu e me reconectou com minha alegria de viver.

Eu estava vivendo uma crise muito forte em um relacionamento amoroso, escrevendo a minha dissertação de mestrado e me sentindo muito fragilizada. O Natal, para mim, sempre foi uma data que me afetou muito, conforme falei das minhas memórias afetivas familiares e a aprendizagem do Natal solidário com o meu pai. Me veio a ideia de me vestir de Papai Noel e distribuir presentes no Hospital Lau-reano, hospital de tratamento do câncer em João Pessoa. Eu estava

muito amiga de uma jornalista de lá, e ela também gostava muito de fazer trabalhos altruístas. Ela se sentiu motivada a ir comigo, e eu sugeri que a gente procurasse alguém para cantar músicas de Natal conosco, para levarmos alegria para aquelas pessoas que estavam tão fragilizadas. Foi um momento muito “nietzscheano” e “Marcos Silva” na minha vida: “nietzscheano” porque ali, naquele exato momento, eu senti no meu corpo que o que não mata nos fortalece; “Marcos Silva” porque a aprendizagem do amor ágape e do altruísmo foi uma herança bendita para mim, deixada pelo meu pai. Ele praticava a caridade com muito amor, entrega e alegria, e eu me senti assim e eu me senti com ele, em cada quarto e em cada rosto que encontrava nos leitos dos hospitais. Me sentir Papai Noel me deu uma sensação de potência gigante e me fez, sim, transcender a dor e a tristeza que eu estava sentindo no Natal de 1997, além do mais me destravou na escrita da minha dissertação. Me trouxe de volta à vida pulsante e apaixonante que apreciei e aprecio ter. Recebemos doações de tantos presentes que fizemos uma jornada por quase todos os hospitais da cidade. Foi realmente um Natal mágico!

Cuidar do outro também é uma forma de cuidar de si. Dar ao outro também é uma forma de se dar, por isso, eu e a minha amiga jornalista Eliane decidimos, depois do Natal, ficar levando lanche para os familiares dos pacientes em tratamento de câncer que eram de outros municípios, estavam acompanhando o seu ente querido e não tinham recursos. Entramos em contato com a direção, pedimos autorização e iniciamos esse trabalho uma vez por semana. Eu fiquei impressionada com a reação das pessoas à nossa prática altruísta. A maioria das pessoas perguntava a nossa filiação religiosa, “de onde vocês são?”; “De qual religião, de qual igreja, de qual instituição?”. Em uma sociedade burocrática e utilitarista como a nossa, ações e projetos livres e incondicionais não são críveis. Sempre há a cultura da barganha, eu lhe faço o bem e você se sente me devendo e tendo que fazer parte da minha igreja ou instituição como forma de retri-

buição. Ou seja, o amor ágape incondicional não tem espaço para se expressar, gera medo e desconfiança.

Vale salientar que as experiências citadas aconteceram na cidade de João Pessoa e não na cidade de Campina Grande. Em 1996, eu havia ido morar em João Pessoa, me afastei da universidade para cursar o mestrado em História, mais especificamente em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na realidade, a minha trajetória de vida foi de uma paraibana da ponte, entre Campina Grande e João Pessoa. O meu afastamento para me qualificar intelectualmente representou, ao mesmo tempo, uma oportunidade e investimento na pedagogia do cuidado de si. Meu pai faleceu com 50 anos de idade em 1991. Foi um período muito turbulento na minha vida, uma semana depois, veio a minha separação e adaptação à uma vida de “pãe”, com uma filha de 02 anos de idade. Esses dois lutos não tinham sido bem digeridos por mim. Enfrentei os desafios do ponto de vista pragmático, tive o apoio da minha mãe e tive que voltar a morar na casa dela, porque ainda era estudante universitária. Terminei o curso no mesmo ano, nos mudamos para João Pessoa, fui trabalhar em uma escola particular; em 1992, me submeti a dois concursos na universidade pública. Passei na UFPB, no campus de Cajazeiras; e na mesma universidade, no campus de Campina Grande.

Escolhi ser professora de História no curso de Pedagogia da UFPB - Campus II. Entrei na universidade em 1993, só com a graduação em História. Por isso, tive que investir na minha carreira acadêmica, fazendo o mestrado e o doutorado. A minha experiência, durante os 03 anos afastada para o mestrado, me tirou do ritmo de trabalho veloz do dia a dia da universidade. Isso me convidou a construir outra relação com o tempo.

O tempo que passa... que nos escraviza, que nos objetifica, nos mecaniza, nos desenraíza é o tempo dos relógios, é o tempo do capital, é o tempo da centralidade na funcionalidade e na produtividade, na ética dos resultados. Ao tecer o conceito de trabalho alienado, Karl

Marx tratou do tempo que produz lucro para o outro, de um corpo de um trabalhador fabril que não tem consciência do quanto esse corpo, no cotidiano fabril, vive em função do seu patrão, é o corpo do operário, é a exploração do tempo e do trabalho do operário que assegura a transformação do dinheiro em capital, na era do capitalismo industrial. Quando li a obra *O Capital* e entrei em contato com a narrativa da transição de uma sociedade feudal para uma sociedade capitalista na Inglaterra, com a apresentação do processo de expropriação dos camponeses e de exploração dos artesãos, percebi claramente a transição de uma experiência do tempo lento da vida dos camponeses e artesãos, que viam a vida com arte para uma experiência com o tempo veloz, para essa compulsiva e desenfreada marcha adiante, conforme Marshal Berman bem definiu. Nesse sentido, as leituras críticas que Foucault fez de todas as instituições modernas ocidentais, bem como a denúncia do sistema panóptico, como estratégia de controle sobre os corpos, nos remetem a uma reflexão na mudança da relação desses corpos com o tempo.

“Hoje o tempo voa, amor, escorre pelas mãos, mesmo sem se sentir que não há tempo que volte, amor, vamos viver tudo que há prá viver, vamos nos permitir” (santos, 1982). Meu corpo de mulher moderna urbana, moradora de uma cidade média paraibana, sempre transitou entre esse tempo que voa, escorre pelas mãos, e o tempo vivo da memória. Eu, na minha rebeldia e mania de inventar e alimentar o Eros, encontrava e encontro formas, na infância, na juventude e na vida adulta, de viver o tempo lento, o tempo do pertencimento ao aqui e agora, o tempo dos corpos encarnados. Conforme bem salientou Caetano Veloso, em sua “Oração ao tempo”: “entro num acordo contigo, tempo, tempo, tempo, tempo”. Nessa busca de acordo e diante de muitos desacordos e ao som de uma orquestra existencial bastante desafinada, nesse processo de negociação e harmonia na relação com o tempo, na minha idade adulta, que é a afirmadora do tempo cartesiano e produtivista, o meu afastamento para cursar o

mestrado foi a experiência mais inventiva, corporificada, cinestésica e de aprofundamento com a minha interioridade na adultez.

Em 1996, entrei no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco para cursar o mestrado. Mudei toda a minha experiência como moradora urbana, migrei para a capital litorânea, João Pessoa. Eu assistia às aulas em Recife, em alguns dias da semana, mas fiquei morando em João Pessoa. Meu corpo de moradora de cidade média tinha aversão ao caos recifense. Recife é uma cidade que tem muitas potencialidades, tem um legado e um patrimônio cultural riquíssimo, a UFPE é uma universidade muito bem-conceituada, mas eu sentia muito medo do prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), muitos moradores e usuários da universidade cometem suicídio naquele lugar, é um lugar para mim topofóbico (Tuan, 2012). Por outro lado, identifiquei muitas situações de preconceito com relação aos paraibanos, o estigma do “Paraíba”, como o pior e mais atrasado do Nordeste, rondava as falas e atitudes de colegas e de alguns professores.

Mas, ao mesmo tempo em que meu corpo experienciou essa topofobia (Tuan, 2012) durante o período do meu afastamento das atividades docentes para cursar o mestrado na cidade de Recife, ele também experienciou muitos mergulhos topofílicos (Tuan, 2012) na cidade de João Pessoa. Ao desacelerar o meu ritmo cotidiano, por estar afastada do meu trabalho docente, eu me reconectei com dores e emoções densas que eu tinha congelado para sobreviver e dar conta de assumir o duplo papel de mãe e professora universitária, além de pai e mãe, na cidade de Campina Grande. O tempo do pragmatismo tinha quase devorado essa mulher sensível e rebelde. Eu estava vivendo uma grande crise em um relacionamento amoroso, as emoções à flor da pele, e eu tinha que viajar e cumprir com minhas atividades e leituras do mestrado, me senti pressionada a dar conta desse novo desafio com inteireza e, ao mesmo tempo, eu estava muito fragilizada emocionalmente. Decidi entrar em uma terapia.

Para mim, o meu maior sofrimento psíquico é quando me sinto impotente. É a morte, para quem aprendeu a se construir como uma mulher autossuficiente. Foi quando a pedagogia do sentir se apresentou na minha vida e eu nunca mais a abandonei na tessitura da ética e da estética da minha existência. Lembro-me bem da chacoalhada que o terapeuta me deu quando eu parei de tagarelar. Ele disse calma e profundamente: “Você disse tudo o que você pensa sobre o que você está vivendo, mas eu lhe pergunto, o que você está sentindo?”. Me senti desterritorializada naquele espaço, eu estava impregnada de racionalismo cartesiano na minha subjetividade, em função da minha vida acadêmica, tinha explicações teóricas para tudo e acabei me esquecendo de investir em uma Keila que sente. Naquele instante, me dei conta de possuir um corpo traído pelo mundo das letras.

Na minha cultura familiar, escolar e de outros espaços formativos modernos, sentir e chorar sempre foi visto como uma afirmação do meu rótulo de dramática. Aquela fala histórica da família, “deixa de drama, Keila”, estava impregnada em mim com uma força tão grande que eu acabei legitimando o estigma (Goffman, 2008). Para não ser a dramática da família, fui me congelando, me enrijecendo e me esqueci de viver a dor do luto do meu pai. O choro desse luto foi se impondo ao meu cotidiano de forma insustentável. Lembro bem que, muitas vezes, saía da sala de aula, no prédio do mestrado em História na UFPE, para chorar no banheiro. Como temos tabu com o choro! Naquele ano de 1996, o meu corpo de adulta de 28 anos de idade começou a transitar entre o mundo das letras e o mundo das sensações em um malabarismo constante. Mas, em nome da minha paz e saúde, decidi construir outra relação com o meu tempo dos relógios. Fiz um acordo com o tempo, criando uma agenda para os estudos e a escrita acadêmica, o cuidado com a minha filha Rayanna e para as minhas meditações diárias.

A pedagogia do cuidado de si, por meio da terapia e dos meus rituais diários de transcendência espiritual, passou a adquirir a mes-

ma importância que as outras áreas da minha vida e os meus papéis sociais na vida pública e privada. Ao som de Enya, Vangelis, Kitaro e outras músicas instrumentais, nasceu a Keila *new age*, ecumênica e da cultura de paz. A minha reconexão com a natureza também foi outro aprendizado muito precioso para esse corpo de mulher exausto e muito exigido.

Sempre amei o mar, mas o fato de morar em João Pessoa, enfrentar muitas crises emocionais e estar deixando o rio das minhas emoções fluir me possibilitou fazer uma caminhada diária ao encontro do mar. Que divã magnânimo e imbatível! O mar me ouvia, me acolhia, me nutria, me fazia companhia, me compreendia e me abraçava. Quanta empatia diária incondicional! O meu corpo, traído pelo mundo das letras, se sentia enamorado de mim mesma, em plena reconciliação para sorrir, para chorar ou para silenciar, reaprendi a me amar no balanço do mar.

Durante o meu período de afastamento para cursar o mestrado, fiz curso de Terapia floral, aprendi a preparar os florais e me tornei minha própria terapeuta floral, bem como de amigos e da minha família. Aprendi a consultar o I CHING, um oráculo chinês muito recomendado por Jung para estimular a conexão com a nossa intuição. Entrei no grupo da Chama Violeta, um caminho espiritualista fundamentado nos mestres ascensionados, conheci o xamanismo e o budismo com a mestra Yatamalo, que mora em João Pessoa, e conheci a metodologia de autoconhecimento Pathwork, caminho de busca e crescimento emocional e espiritual que trilho até hoje. Nessa jornada, fui aprendendo a ter uma visão sistêmica e holística sobre mim mesma, as minhas relações e as diversas áreas da minha vida.

A leitura do livro *O ponto de mutação*, de Fritjof Capra, explica a crise de paradigmas da modernidade cartesiana e apresenta uma leitura de mundo fundamentada na física quântica de Einstein. Ler esse livro e assistir ao filme sobre o tema me deixou bem mais confortável com relação à minha jornada de vida, tendo em vista que me

fez perceber que a visão dualista e maniqueísta sobre a minha própria construção identitária e escolhas era o que estava me deixando adoecida e insegura. Na visão cartesiana, parecia que o mundo das letras era o outro mundo das sensações, que o apolíneo era absolutamente dissociável do dionisíaco. Na visão holística, passamos a entender a inter-relação entre todas as esferas da nossa vida e da sociedade, não é isso ou aquilo, é isso e aquilo. Não se trata de deixar de sentir para ser um ser pensante, somos seres que sentem e pensam, dentro e fora de nós, coexistem apolíneo e Dionísio. A sabedoria de Nietzsche, em pleno século XIX, era das luzes, afirmava que a sociedade moderna ocidental, por negar veementemente o instinto e só investir na razão, fabricaria pessoas muito destrutivas, por não terem aprendido a se conectar e a conhecer os seus instintos.

Nietzsche, conforme Dias (2003), ousou defender um modelo educacional que construísse um diálogo entre arte e ciência, de modo a estimular a expressão da razão e do instinto ao mesmo tempo no processo formativo. Lamentavelmente, a nossa cultura escolar moderna ocidental só investiu no saber apolíneo, cognitivista e mecanicista. Os currículos escolares transformaram as crianças gentes em bonecos de pau, conforme ressaltou Rubem Alves em seu conto *Pinóquio às avessas*. Essa minha retirada relativa do ambiente acadêmico, associada à minha busca pela reconciliação com o meu mundo das sensações, me convidou a aprender a tecer um diálogo contínuo e profícuo entre este e o meu mundo das letras, de modo a ir rompendo com a minha leitura cartesiana dos saberes sem sabores.

Nesse contexto de muitas descobertas, novos desafios e novas aprendizagens dentro de uma leitura quântica da existência, tinha surgido o Encontro da Nova Consciência, na cidade de Campina Grande. Que alegria eu senti ao ver a programação, pois todas as pedagogias holísticas que eu tinha conhecido em João Pessoa, como algo marginal, apareceram na programação do evento de forma bem ostensiva! Cursos de I Ching, Xamanismo, Budismo, Terapia floral,

Tarô, regressão de vidas passadas, Reiki, Reflexologia, entre outros milhares de representantes da diversidade cultural e religiosa do nosso planeta se faziam presentes na programação do evento. Fiquei tão orgulhosa pela ousadia da Rainha da Borborema em organizar um evento ecumênico na cidade!

O evento foi criado pelo ex-prefeito Cássio Cunha Lima em 1992, no período do Carnaval. Participei desde a primeira edição, quando ficou registrado na minha memória o pronunciamento de um jornalista da Rede Globo de TV, durante o encerramento do evento. Na ocasião, ele afirmou que não havia nenhum evento no mundo com aquela proposta de cultura de paz, na dimensão que Campina estava oferecendo. Fiquei muito emocionada e muito esperançosa com os novos tempos de Campina Grande nessa luta planetária. Me tornei frequentadora assídua de todas as versões do Encontro da Nova Consciência, mesmo durante o período em que morei em João Pessoa, pois preferia passar o período de Carnaval em Campina Grande para participar do evento ecumênico, que passei a considerar uma majestosa pedagogia do cuidado de si, com o outro e com o planeta.

Para além do grande evento durante o período carnavalesco, fui trilhando minha caminhada do cuidado de si entre Campina Grande e João Pessoa. Em 1997, conheci a metodologia do Pathwork, um caminho psicoterapêutico que foi apresentado a mim na cidade de João Pessoa. Essa metodologia de autoconhecimento foi um divisor de águas na reconstrução da minha subjetividade, nos meus cortes e costuras como mulher, tendo em vista que me ensinou a autorresponsabilidade emocional como nunca, como nenhum outro caminho havia me ensinado. Aprendi a me desidentificar com o lugar de vítima, a acolher as minhas sombras, a me aceitar com qualidades e defeitos e a dar passagem às minhas emoções, com maior segurança e sem medo de ser estigmatizada de dramática. Entrei em um processo de construção de intimidade com o meu corpo/alma e aprendi a humildade da atitude de disponibilidade de ser uma constante aprendiz diante

dos meus encontros alegres e amargos, transformando-os em fonte de crescimento para mim. Nem tudo é culpa de papai e mãe, na realidade, tudo é escolha da Keila adulta de hoje, que ficou teimando em se manter identificada com a criança ferida.

Essa metodologia foi criada por uma mulher norte americana, Eva Pierrakos. São 258 palestras que são utilizadas para o processo formativo dos estudantes que podem se tornar *facilitadores e helpers*. Eu ainda cheguei a fazer a formação, mas não concluí, porque decidi priorizar o meu tempo para o trabalho como professora universitária. Mas esse caminho me transpassou, pois, conforme diz Larrosa, o saber só é significativo quando ele nos transpassa, e esse saber do cuidado de si por meio do Pathwork entrou em mim e pulsa até hoje em todos os espaços, situações e experiências que fazem parte do meu cotidiano na vida pública e privada. Eu me tornei uma mãe melhor, uma filha melhor, uma amiga melhor, uma mulher melhor e uma professora melhor depois que conheci e deixei essa metodologia me penetrar, com todas as minhas imperfeições e qualidades. Tudo foi ficando mais leve, até quando fica pesado, eu aprendi a lidar melhor com os pesos, tomando posse e me responsabilizando com o que é meu e deixando com o outro o que é do outro. A minha identificação com a salvadora na área de Educação, bem dentro de uma perspectiva messiânica e maternal, também foi sacudida com essa minha jornada pelo Pathwork.

Ser validada por mim mesma, esta sempre foi a minha maior busca existencial. Lembro-me muito de um momento de conversa com um ex-namorado de uma grande amiga minha, na qual ele ficou me pressionando com muitos porquês e eu fiquei respondendo compulsivamente. De repente, ele provocou um momento de epifania ao me indagar: “Keila, por que você se justifica tanto?”. Eu fiquei sem palavras e profundamente grata por esse feedback tão valioso! Eu não me validava e ficava buscando essa validade no outro com os meus argumentos. Essa pedagogia do se validar não nos foi ensinada em nossa

cultura judaico-cristã, sobretudo, em se tratando de nós mulheres, que aprendemos a ter um corpo para o outro, a serviço do outro e da representação do outro. A quem pertence meu corpo? Entre cortes e costuras na minha jornada, a quem pertence o meu corpo?

Adentrando a pedagogia da pergunta freireana, sigo a me perguntar todos os dias. A quem pertence o meu corpo? Nessa direção, considero a história dos sapatinhos vermelhos do livro *Mulheres que correm com os lobos*, da autora Clarissa Pinkola Esthés, uma história emblemática na minha trajetória de construção identitária. “Olhem para seus sapatos e agradeçam por eles serem sem graça... porque é preciso que se viva com muito cuidado quando os sapatos são vermelhos demais” (Esthés, 2018, p. 247). A obra é a tese de doutorado dela e tem uma inspiração junguiana, trabalha com os arquétipos analisando histórias contadas por aborígenes, com o objetivo de dar passagem ao arquétipo da mulher selvagem. Ela é uma mulher que cresceu em uma época, pós-Segunda Guerra Mundial, em que as mulheres eram infantilizadas e tratadas como propriedade. Conforme ela ressaltou em sua obra, “elas eram mantidas como jardins sem cultivo... embora o que elas escrevessem fosse desautorizado, elas insistiam assim mesmo, embora o que elas pintassem não recebesse reconhecimento, nutriam a alma do mesmo jeito” (Esthés, 2018, p. 17). Falar sobre esse arquétipo da mulher selvagem me emociona profundamente. Mexe com todo o meu corpo, com todo o meu ser. Vem um choro de catarse e não de drama.

Em minha trajetória de vida, eu sempre me senti estranha, eu sempre me senti excessiva, tendo que segurar a minha espontaneidade, o meu jorrar selvagem. Meus sapatos sempre foram vermelhos demais e eu não entendia o que isso significava em nossa cultura impregnada de patriarcalismo e misoginia. Eu fui uma criança que sorria demais e para todo mundo. Essa alegria de viver sempre foi a minha marca existencial. Esse viço, esse estado gozoso, esse encantamento pela vida sempre gerou muito desconforto ao meu redor, eu

me sentia julgada e sem caber nos lugares extremamente civilizados. Inventadeira, teimosa, tola e dramática, essas eram as adjetivações pejorativas para descrever a minha criatividade, determinação, altruísmo e a minha amorosidade. Além do mais, eu era considerada linda demais. Depois que adentrei o mundo acadêmico, sou chamada de presença crítica. Fui intimada a ver a minha beleza e a minha inteligência como um problema, como algo que causa desconforto e despertencimento. Trazendo a inspiração da pedagogia da pergunta freireana, me indago: para pertencer à minha família, a quem eu entreguei o meu sapatinho vermelho?

Na história dos sapatinhos vermelhos narrada na obra de Clarissa Pinkola Esthès, a menina tinha um sapatinho vermelho feito à mão; quando ela ficou órfã, ela teve que entregar o sapatinho vermelho a uma mulher idosa que a adotou. Ela teve que abrir mão de sua natureza selvagem, da sua individualidade, para ter um lar. A menina conquistou um lar com essa barganha, mas se perdeu de si mesma. Ela ficou se sentindo uma prisioneira nesse lar. E passou a viver um cotidiano marcado pela saudade de si mesma. Um certo dia, a sua tutora a convidou para sair para comprar um sapato para ela. Ao caminhar pelas lojas olhando curiosa e atentamente para as vitrines, de repente, ela viu um sapato vermelho. Ela ficou extasiada e teve a ilusão de que, adquirindo aquele sapato, ela se teria de volta. Pediu à sua tutora para comprar aquele sapato vermelho para ela e assim a tutora o fez. Quando a menina colocou o sapato vermelho nos seus pés, ela saiu dançando freneticamente sem parar, os sapatos passaram a dominar todos os seus movimentos e ela perdeu o controle total sobre o seu corpo, saiu dançando por toda a cidade e não parava. O que causou prazer e encantamento para satisfazer a fome de alma que a menina estava vivendo passou a causar dor, desespero, exaustão e impotência. O final dessa história é realmente muito trágico: para parar de dançar, a menina teve que ter os seus pés cortados. Essa história é muito emblemática no que se refere à história de vida de

muitas mulheres que viveram e vivem em uma cultura patriarcal judaico-cristã.

O conflito das “noivinhas-em-nós”, tratado por Suely Rolnik em sua obra *Cartografia sentimental*, marcado por uma coexistência de modelos de mulher moderna e independente com mulher emocionalmente dependente do masculino, eu carreguei e carrego até hoje. Nas minhas tramas amorosas, percebo que há esse conteúdo ambíguo de desprezo pelo masculino e, ao mesmo tempo, uma dependência e idolatria. A esquizofrenia relacional é grande ainda. Por isso que, no ano 2000, transição para o século XXI, eu vivi outra grande crise existencial, marcado por duas perdas, a morte da minha avó materna e o término de um relacionamento amoroso com uma pessoa que eu estava profundamente envolvida. E cadê meu sapatinho vermelho feito à mão? Como pegar de volta a minha marca singular, a minha alegria de viver? Eles levaram meu sapatinho vermelho com eles, ou eu só não estou vendo que ele continua comigo e que é só eu decidir calçar?

Em meio a muita tristeza e desalento, mas impulsionada pela mulher selvagem que mora em mim, que não aceita de modo algum alimentar a impotência, calcei meu sapatinho vermelho e fui buscar outras fontes de nutrição e expressão do meu ser. Foi nesse cenário de muitas descobertas e transição que conheci a Arte Mahikari, uma prática de imposição da mão japonesa que surgiu na minha busca de cuidado de si, em um momento de extrema dor e fragilidade. O solo e a seiva existencial que a Arte Mahikari me proporcionou, extrapolando a vida privada, me tornando uma pessoa mais leve e com boas energias na minha casa com a minha família, mas também no meu ambiente de trabalho, são algo muito valioso.

O mundo da academia apresenta muitos repertórios que me fascinam e me fazem bem, mas, por outro lado, apresenta muitos repertórios que me violentam, tais como a vaidade exacerbada, a competitividade, a inveja, as tramas micropolíticas das tribos, as chamadas

panelinhas e muitos golpes dos pares ímpares. É um lugar que, em termos de relações interpessoais, precisa se transformar muito. Por isso, invisto em outras pedagogias da ética e estética da existência, em nome do bem, do bom e do belo. Nesse sentido, a pedagogia do cuidado de si baseada na metodologia do Pathwork, bem como a pedagogia do cuidado de si que aprendi com a Arte Mahikari, têm sido grandes aliadas no meu fazer profissional, para que eu tenha um cotidiano de trabalho mais saudável e prazeroso, menos adoecedor. Até porque ministrar aula não é transmitir conteúdos mecanicamente, orientar estudantes, também não é um ato mecânico e meramente intelectual, tudo isso implica encontrar pessoas e interagir com elas, burilar a arte de estarmos juntos em meio às diferenças e afinidades.

Como eu uso meu sapatinho vermelho no meu cotidiano profissional na universidade? Construindo redes dialógicas, deshierarquizando os lugares e os saberes, buscando sabores nos saberes e transformando os dissabores em aprendizado e potência. E a minha maior fome de alma de mulher selvagem na academia e onde quer que eu vá é o desejo de construir experiências de vida comunitária, como aprendi na pedagogia da rua José de Alencar. Na pedagogia da rua, eu teçi meu sapatinho vermelho feito à mão e é para lá que eu convido os meus educandos, para que eles teçam os deles e dançam com leveza e prazer.

Em se tratando da minha pedagogia do cuidado de si, a morte do meu pai, bem como da minha avó materna, foram perdas impulsionadoras da busca por chão, força e serenidade. O mundo das letras ensinou muitas coisas, menos a lidar com as perdas afetivas. Diante da morte bem precoce do meu pai, aos 50 anos de idade, e a morte da minha avó materna, dois grandes cuidadores na minha trajetória de vida, além da minha mãe, nenhum teórico que eu tinha lido na área de História e das Ciências Humanas como um todo me trouxe um consolo para a minha dor. Os bálsamos tão almejados e buscados por mim, nesses momentos de desterritorialização e vulnerabilidade

emocional, foram a metodologia do Pathwork e a Arte Mahikari. Esses caminhos me fizeram acolher os saberes espirituais e nutridores do meu autoconhecimento, reconhecendo que o meu corpo pulsa razão, emoções conscientes e inconscientes e vibração energética. Foi aí que comecei a me encantar com a Psicologia, a Psicanálise, sobretudo numa perspectiva junguiana, e com a Física Quântica de Einstein. Nem tudo é linguagem, nem tudo é materialidade, nem tudo é visível e tangível, para Einstein, a matéria é energia condensada. Para ele, tudo é energia. E esse conteúdo da Física Quântica não foi inserido nos currículos escolares cartesianos.

O meu encontro com o currículo quântico, com a educação holística e com o reconhecimento da crise dos paradigmas cartesianos modernos ocidentais me provocou uma sacudidura subjetiva muito profunda. E o mais belo aprendizado dessa pedagogia quântica é a ruptura com a crença dualista do OU. Eu compreendi que eu não teria mais que me sentir dividida entre o mundo da ciência e o mundo a espiritualidade, entre o mundo da razão e o mundo da desrazão, entre o mundo físico e o metafísico. Isso me deu um suspiro existencial bem profundo e me fez costurar retalhos que estavam cortados e soltos no meu corpo/alma; a costura foi guiada pela preposição E, em cada gesto de colocar a agulha no meu tecido subjetivo, eu substituí o OU pelo E, a tesoura pela agulha e o corte pela costura. A angústia provocada pela separatividade foi sendo curada e substituída e proporcionada pela sensação de unidade na diversidade de retalhos, repertórios e memórias, bem como pela unidade entre a pedagogia espiritualista herdada do meu pai com a pedagogia científica herdada da minha mãe, dissolvendo fissuras e fraturas internas e me libertando de um estado de dualidade dilacerante que sempre me tirou de mim.

É nesse lugar de construção de uma relação de complementaridade entre as pedagogias do *domus*, da rua, da cidade e do cuidado de si que concluo as minhas narrativas para além do meu fazer profissional acadêmico, para adentrar o mundo das letras e apresentar os

registros dos meus cortes e costuras na tessitura da minha trajetória de vida nas universidades como uma mulher estudante e como uma mulher professora.



OS CORTES E AS COSTURAS DO MEU CORPO DE MULHER NO MUNDO DAS LETRAS E AS PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS NA UEPB E NA UFPB-CAMPUS II

Esse corpo de mulher tem tantas vozes, tantos gritos, tantos choros, tantos medos, tantos sussurros e murros da vida, mas também tem muitos risos, gozos, viços e ainda ousa calçar os seus sapatinhos vermelhos feitos à mão com muita coragem e ousadia. Deixemos ele assumir o seu lugar de expressão e fala com fluidez, deixemos ele se dizer! Por isso, escrevo assumindo a minha autoria existencial, entre as normas e os desejos, entre os cortes e as costuras, entre o medo e o fascínio pela vida. Eu escolho convidar esse meu corpo de mulher que honra os seus sapatinhos a dançar a dança do mundo das letras nessa escrita de si.

O que aprendi nesse mundo das letras acadêmico, quais as pedagogias que atravessaram o meu corpo de mulher universitária? Que lugar é esse, chamado de universidade? A construção da minha identidade discente universitária transitou inicialmente entre a experiência de estudante do curso de Direito na Universidade Estadual da Paraíba, no prédio Anita Cabral, em 1987; e o meu ingresso no curso de

História na antiga Universidade Federal da Paraíba - Campus II, em 1988. Os cursos de Direito no Brasil têm a tradição de se isolarem em prédios exclusivos deles, reproduzindo uma atitude de superioridade elitista com relação aos demais cursos. A minha primeira experiência com a educação superior como estudante foi na Faculdade de Direito, em um prédio no qual eu estudei na Educação Básica, quando funcionava o Colégio Integrado da FURNE. Essa volta ao mesmo espaço em que estudei na adolescência e o contato do meu corpo com uma arquitetura de escola me deixaram um pouco frustrada, em se tratando da aquisição de um lugar de estudante universitária. Fiquei me indagando: isso é uma universidade ou uma escola?



Faculdade de Direito
desde a década de 1980

A estrutura física da Faculdade de Direito continuava igual à estrutura física do Colégio Integrado da FURNE, com o qual eu não construí laços de afetividade e, por isso, quis mudar de escola. Essa ausência de topofilia influenciou a minha leitura do equipamento educacional que tinha se imposto à minha vida universitária. O primeiro desconforto que se fez presente nessa minha trajetória foi este, com a arquitetura do espaço. Além da arquitetura física, que não me agradava muito, a arquitetura do sensível com a qual me deparei no cotidiano acadêmico também não me fez muito bem. O currículo do curso de Direito em 1987 era profundamente positivista, as aulas

eram todas expositivas, não dialogadas, absolutamente centradas nos professores. Dos conteúdos com os quais eu me deparei, o que eu mais me identifiquei foi Introdução ao Estudo do Direito, Direito Penal e Direito Trabalhista. Nas aulas dessas disciplinas, eu me sentia convidada a pensar, a fazer uma viagem subjetiva e não mais condicionada exclusivamente à letra da lei.

Dois períodos após adentrar o curso de Direito, eu me senti movida a fazer outro vestibular para ingressar em um curso da área de Humanas, com o objetivo de não me sentir limitada, oprimida na minha subjetividade. Em princípio, eu não tinha a menor intenção de mudar de escolha profissional, eu tinha uma forte convicção interna de que eu seria advogada. Busquei outra formação na Universidade Federal em outro curso de Humanas para alimentar o meu desejo de aprofundamento no mundo das letras e do pensar criticamente. Fiquei em dúvida entre o curso de Letras e o de História. Eu via, em ambos, um caminho fértil para eu amadurecer academicamente, já que o curso de Direito tinha muitas limitações na sua formação positivista. Naquele período, em 1987, era possível frequentar dois cursos em duas universidades públicas ao mesmo tempo. Fiz outro vestibular, decidi me matricular no curso de História da UFPB - Campus II.

Passei em primeiro lugar para o curso de História. Meu pai e eu ouvimos a divulgação do resultado pelo rádio. Fiquei muito feliz com o resultado e me senti motivada a assumir uma dupla jornada de estudante universitária. Em 1988, fui fazer a matrícula para cursar o primeiro período em História e, naquele momento, me dei conta do tamanho do meu desafio. A minha mãe estava como coordenadora do curso, ela tinha sido uma das fundadoras e tinha um engajamento muito intenso naquela graduação. Foi quando senti que seria muito desafiador para mim, ser uma estudante universitária em um curso do qual a minha genitora era professora e coordenadora. Para completar o tamanho do desafio, quatro professoras do quadro docente do curso eram as melhores amigas da minha mãe, e eu convivia

com elas desde a minha infância. Como criar uma distância em um ambiente que me era tão familiar?



Antiga Universidade
Federal da Paraíba
- Campus II

Ao contemplar o espaço físico da antiga UFPB - Campus II, eu me senti em um espaço público bem grande e diverso, dava uma sensação de medo e fascínio diante do desconhecido. Uma sensação de estar na floresta, diferentemente da sensação que eu sentia no prédio da Faculdade de Direito da UEPB. A crença em uma oportunidade de expansão que eu tinha ao adentrar a Universidade Federal se confirmava, quando eu contemplava a paisagem da instituição educacional superior, bem como ao me encontrar com os professores na sala de aula e com a metodologia e as teorias apresentadas por eles em sala de aula. A coexistência da sensação de familiaridade e estranhamento se fazia presente cotidianamente, na minha nova rotina de estudante universitária na UFPB. Mesmo tendo a minha mãe como coordenadora de curso e muitos professores como amigos dela, desde a minha infância, aprendi a tratar a universidade como um espaço público, sem misturar motivações e afinidades de ordem privada com as relações interpessoais durante a minha formação acadêmica.

O ano de 1988 foi muito dinâmico e até revolucionário em minha vida. No turno da manhã, eu era estudante universitária na Fa-

culdade de Direito; e no turno da tarde, eu era estudante universitária na Universidade Federal da Paraíba. Eu me sentia muito oxigenada e estimulada a estudar, estava muito fascinada com a sensação de expansão de espaços formativos, como também no mundo das letras. As aulas do curso de História eram muito apaixonantes, os professores ministravam aula com tanta vivacidade e competência que eu me sentia contagiada. Eros se fazia presente em toda a minha formação no curso de História, que era predominantemente marxista, tinha um viés crítico e reflexivo pulsante. Estávamos em um Brasil em pleno processo de redemocratização. Ano da promulgação da nossa Carta Magna e de afirmação dos direitos humanos.

Ser uma jovem crítica e militante naquele contexto era um *ethos* de afirmação de sentimento de pertença, era um repertório que muito nutria a minha subjetividade, como a própria identidade coletiva juvenil dos estudantes dos cursos de Ciências Humanas da antiga UFPB de Campina Grande. Essa ambiência revolucionária muito me afetou positivamente, eu me senti no meu lugar como mulher e como jovem que ansiava por utopias transformadoras para nosso país. Eu participava do movimento de meninos de rua da Paraíba, foi a minha primeira experiência de militância, com a qual eu me identifiquei profundamente. Assumir o meu lugar de fala foi uma iniciação que me constituiu como ativista social e que foi inaugurada na minha experiência com o movimento de meninos e meninas de rua em Campina Grande. Essa sensibilidade e empatia com os corpos invisíveis (silva, 2023) foram expressas desde a minha adolescência e pulsava no meu corpo com muita intensidade. Eu me sentia me “keilanizando” quando eu atuava nesse movimento. Ao adentrar o curso de História, esse sapatinho vermelho da militância se sentiu ainda mais convidado a dançar. E isso foi o que decididamente me motivou a escolher a profissão de professora de História.

Antes de ter clareza da minha decisão profissional, de mudar o meu roteiro formativo, eu vivi muitos conflitos por ter a minha mãe

como professora de História na universidade. Seria uma escolha minha ou uma continuidade da escolha da minha mãe? Como já assumi anteriormente, eu sou uma filha muito apaixonada por minha mãe, e essa paixão, como toda paixão, me deixava com dificuldades de racionalização. Muitas vezes ecoavam em meu corpo, vozes ressonantes e vozes dissonantes. Eu estou aqui nesta universidade e neste curso para estar perto da minha mãe? Ou eu estou aqui porque eu realmente me sinto identificada com esse mundo das letras crítico, reflexivo e militante? Estou repetindo uma escolha da minha ascendente ou estou afirmando a minha individualidade? Os conflitos cartesianos regados à preposição OU me rondavam diuturnamente. É um caminho meu ou dela, é uma escolha minha ou dela?

E foi nessa dança confusa, com muita mistura de ritmos, mas muito apaixonada e erótica, que vivi a epifania profissional que mudou o meu destino. Foi a vinda de outra vida, de outro corpo feminino da família que impulsionou a minha decisão e me inseriu na vida adulta plenamente.

A PEDAGOGIA DA MATERNAGEM: A GRAVIDEZ E O PARTO DA MINHA FILHA PRIMOGÊMITA COMO EPIFANIA ADULTIZANTE

Da rua José de Alencar para as universidades, esse corpo de jovem mulher estava experienciando um mergulho na liberdade muito bem degustado por mim. Eu tinha terminado um namoro de 05 anos para me sentir livre nesse novo mundo das letras e da vida, que era a universidade. Em 1988, eu estava namorando outra pessoa, tinha 20 anos de idade, continuava morando na casa dos meus pais, mas me sentia desfrutando de uma liberdade maior; meus finais de semana em Campina Grande eram muito divertidos, eu e meu namorado da época saíamos e dançávamos muito. Estávamos embalados pelo mito do amor romântico. Lembro-me bem da novela *Mandala*, da rede

Globo, que tratava do complexo de Édipo e que tinha, em sua trilha sonora, a música de Rosana, “O amor e o poder (como uma deusa)”. As novelas da Rede Globo, assim como os filmes hollywoodianos bem comentados por Suely Rolnik em sua obra *Cartografia Sentimental*, influenciaram muito a subjetividade das jovens noveleiras brasileiras, assim como eu, as “noivinhas-em-nós” (1989). E esse ex-namorado cantava muito essa música para mim, o que me fazia sentir uma verdadeira deusa na terra, bem idolatrada.

Keila linda, aquela assim adjetivada por Nair na minha infância, alimentava profundamente o ego com essa idolatria. No campo do relacionamento amoroso, eu estava vivendo uma idealização típica do amor projetivo romântico, tão bem trabalhado na minha dissertação de mestrado.

Em novembro de 1988, a jovem estudante universitária estava vivendo um novo e transformador desafio em sua vida. Esse corpo jovem se sentiu bem surpresa ao não menstruar, tendo em vista que sempre teve uma menstruação bem regular desde os 12 anos de idade. Constatada a ausência da menstruação e o fato de que eu não usava contraceptivos, eu comuniquei o fato ao ex-namorado e decidimos enfrentar a entrada no mundo real, realizando os exames para saber se eu estava grávida. O resultado deu positivo. No primeiro momento, eu não conseguia digerir a informação. Como eu, que estava mergulhada em uma juventude tão livre, iria assumir a maternagem e com dois cursos de graduação? As narrativas da minha mãe sobre o casamento com a profissão vieram à minha mente com muita força. Ela foi uma mulher que, no primeiro momento, deixou de estudar para casar e, após alguns anos, viu que não havia feito a escolha certa e decidiu voltar a estudar. Eu e minhas irmãs fomos criadas para priorizar o investimento em nossa independência financeira e em nossa profissão, não em casamento e na constituição da família conjugal.

Muitos medos passaram a habitar o meu corpo, entre eles, o medo de contar a minha mãe e me sentir julgada e não ser capaz de

conciliar a pedagogia da maternagem com a minha formação acadêmica. Decididamente, assim como 1968 – o ano em que eu nasci, ano no qual minha mãe decidiu voltar a estudar e adentrou a universidade – não terminou tão rico de memórias e representações na construção da minha subjetividade, 1988 também o foi. Maternagem e vida universitária atravessaram o corpo feminino da minha mãe e também atravessaram o meu corpo. Uma memória herdada? Uma dádiva e uma epifania. Essa é a maior representação da chegada da minha filha Rayanna na minha vida, aos 21 anos de idade.

O mito do amor materno, combatido de forma tão proeminente por Elizabeth Badinter (1985), adentrou meu corpo e me fez transcender muitos desafios, medos e inseguranças. Durante o período da gestação, continuei frequentando os dois cursos: Direito no turno da manhã e História no turno da tarde. Em fevereiro de 1989, eu me casei com o pai de Rayanna. Me tornei esposa e dona de casa aos 21 anos de idade. Em julho do mesmo ano, a minha filha primogênita nasceu. O nascimento de Rayanna foi um divisor de águas na minha escolha profissional. Agora eu era uma mulher mãe, esposa, dona de casa e estudante universitária. O desafiador entrelaçamento de papéis entre a vida pública e a vida privada, enfrentado pela minha mãe e por todas as mulheres que escolheram ter uma profissão na esfera pública, começou a atravessar o meu corpo e permanece até hoje, aos 56 anos de idade. Em função da ausência de políticas públicas mais eficazes com relação ao ingresso das mulheres mães na vida pública, bem como do machismo estrutural que naturaliza a frágil participação dos pais no cuidado com os filhos, nós, mulheres que decidimos ser mães e ter uma profissão institucional, nos enredamos no conflito existencial entre as demandas da família e as demandas da nossa individualidade.

Diante da impossibilidade de permanecer como estudante universitária em dois cursos, decidi optar pelo curso de História e desistir do curso de Direito, tendo em vista que o primeiro estava pulsando

mais em mim. O curso de História representou um encontro amoroso profissional que pulsa no meu corpo desde o ano de 1988. Desse apaixonamento, veio um enamoramento e um casamento, o que já completou 37 anos, somando o período da minha formação como estudante universitária na graduação, com o tempo de exercício da docência nas escolas e na universidade.

A epifania adultizante que a gravidez da minha primogênita Rayanna provocou permitiu que eu conciliasse a jornada e a trajetória de mãe com a trajetória de historiadora e professora. A força, a competência e a inteireza da minha mãe no seu cotidiano de mulher, que também transitaram entre as vozes da família e as vozes da sua individualidade, sem dúvidas, sempre foram uma fonte de inspiração e a maior referência para o enfrentamento da minha própria jornada. Ao mesmo tempo, o suporte diário que eu tive na casa da minha mãe, com a presença da minha avó materna para vigiar os cuidados da babá com a minha filha, quando eu saía para assistir às aulas na universidade, foi decisivo para que eu conseguisse concluir a minha formação com mais tranquilidade. Ressaltando também a maravilhosa biblioteca que tinha quase todas as referências bibliográficas das disciplinas que eu cursava, somadas às orientações que a minha genitora me deu no meu letramento acadêmico, me ensinando a fazer fichamentos, resumos, resenhas e artigos científicos. Fui uma estudante universitária muito dedicada, mas também privilegiada por ter uma grande leitora, professora e historiadora em casa.

A pedagogia da maternagem caminhou junto com a pedagogia universitária na minha vida na graduação, quando engravidei de Rayanna, e no doutorado, quando engravidei da minha filha Sofia. Diferentemente da solidez do meu casamento com a universidade, os meus dois casamentos, nos quais tive as minhas filhas (em cada um tive uma filha), não foram nada perenes. E acabei assumindo a pedagogia da maternagem com a pedagogia da paternagem, somando com a vida universitária no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão,

gestando muitos projetos e desafios inter e transdisciplinares. Fui “pãe” duas vezes e, sem dúvidas, o apoio da minha avó materna, da minha mãe e da minha filha primogênita Rayanna, bem como das empregadas domésticas que tive nesse período, representou uma rede feminina decisiva para eu conseguir funcionar e continuar amando a mim mesma, minhas filhas, meu ofício, os estudantes e a vida, sem me tornar uma sobrevivente ácida e cortante, mas me mantendo de pé com meus sapatinhos vermelhos, dançando diante das agruras e delícias da minha existência.



Eu e minha filha primogênita, Rayanna

Rayanna hoje é uma mulher, professora de Inglês da Educação Básica, casada e dona de casa, com 35 anos de idade e uma filha companheira ricamente afetuosa e leal. Foi uma “irmã” de Sofia, a minha

caçula, pois ela tinha 16 anos de idade quando Sofia nasceu. Me deu um apoio imensurável no cuidado com a sua irmã, sobretudo após o término do meu casamento com o pai de Sofia, e ainda me dá até hoje. A chegada de um ser humano tão valioso, que não foi planejada, que intimou a me adultizar aos 21 anos de idade, representou uma dádiva em minha vida e me tornou uma mulher e um ser humano mais plástico, mais flexível, mais criativo, mais resiliente, me fez me desapegar dos mitos da linearidade, em termos de projeto de vida. Rayanna me mostrou o quanto a vida é uma estrada curva e que a beleza e a grandeza dela estão na ausência de controle, no gesto de se lançar e se permitir ser afetada pelas curvas e incertezas, confiando no fluxo e nos devires. Gratidão, minha filha, pelo desvio de rota que você provocou em minha existência! Minha filha, dádiva e epifania! Amor é pulsar, escolha e aprendizagem. Amo-te com todas as forças do meu ser errante e acertante! Vamos seguir amando e aprendendo!

OS MEUS ENCONTROS COM AS PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS E AS MINHAS APRENDIZAGENS NA ANTIGA UFPB - CAMPUS II COMO ESTUDANTE

Assim como na pedagogia do *domus* e da rua, nas pedagogias universitárias, existiram os encontros que marcaram a minha construção identitária tanto no mundo das letras, no sentido literal, com os autores e teóricos lidos durante a minha formação no curso de História; quanto no chão da sala de aula, com os professores que me sacudiram, me afetaram e me inspiraram a ser quem eu sou hoje em minha sala de aula, na universidade e na vida.

Na pedagogia universitária apresentada a mim em 1988, por meio do curso de História da antiga UFPB - Campus II, pulsava o mundo das letras marxista, pulsava a euforia do processo de redemocratização do Brasil, pulsava a tessitura de identidades discentes

revolucionárias e combativas. O convite à construção de um sujeito crítico e participativo era a porta de entrada do curso de História naquele contexto histórico nacional. O curso de História foi criado, em 1980, pela Resolução n. 23/80.

De conformidade com o relato de Eliete Gurjão, em uma entrevista realizada na comemoração dos 40 anos da graduação em História, organizada pelo PET História em 2020, o curso foi criado inicialmente como bacharelado com duas áreas de concentração – a área de História Econômica e Social e a área de História da Arte e Cultura. A justificativa para a implantação do curso foi a seguinte: “necessidade de promover pesquisas sobre história regional, fortalecendo a área humanística da UFPB”.

No dia 17 de janeiro de 1980, a resolução criou dois cursos: História e Letras. Naquela época, só existiam dois historiadores no Departamento de Sociologia e Antropologia. A professora Odete Amorim, o professor Josemir Camilo e a professora Iolanda Casagrande foram os docentes que lançaram a pedra fundamental do curso. Em função dessa limitação em termos de quadro de professores, foi realizado um concurso de provas e títulos para ampliar o quadro. Nessa ocasião, ingressaram na pesquisa a professora Eliete Gurjão, a professora Martha Lúcia Ribeiro e a professora Socorro Xavier.

No primeiro semestre de 1980, foi realizado um vestibular extra, exclusivamente para os cursos de História e Letras, com 20 vagas cada um. O bacharelado foi organizado para ser cursado em sete períodos letivos, com 27 mil horas-aula, 176 créditos. Em 1984, houve o reconhecimento do bacharelado. Os alunos que concluíam o curso não conseguiam ingressar no mercado de trabalho como professores, uma vez que eram graduados em bacharelado. Houve uma mobilização dos estudantes reivindicando que fosse implantada a licenciatura. A professora Geny da Costa e Silva, uma das pernas fortes desse curso, foi a primeira coordenadora. Eliete Gurjão e Martha Lúcia foram suas

sucessoras: houve uma eleição, elas se candidataram e foram eleitas. Assumiram a coordenação do curso em 1985. Em maio deste ano, elas encaminharam a proposta de implantação da licenciatura. Havia a necessidade de reestruturar o currículo do bacharelado. A aprovação do curso com a reformulação se deu em 1986. A partir de então, conforme ressaltou Eliete Gurjão em entrevista, o currículo passou a ter duas habilitações, a licenciatura e o bacharelado.

O esforço seguinte foi para o reconhecimento do curso de licenciatura. A comissão que veio do MEC para fazer a avaliação, conforme salientou a professora Eliete Gurjão, comentou que, de todos os cursos do interior do Nordeste que eles tinham avaliado, o curso de História da antiga UFPB - Campus II, era o melhor. Em 1987, foi criado o Departamento de História e Geografia. Havia um trabalho coletivo focado na qualidade do curso e, de 1986 a 1988, houve avaliações diretas com a participação massiva e entusiasta dos alunos. Foram feitos investimentos em eventos internos contínuos, como a Semana de História, e foi criado o Fórum de Discussões Irineu Jóffily. Conforme avaliação da depoente, a pesquisa foi muito valorizada nesse contexto. Foi desenvolvido um projeto intitulado Nova Universidade e, através desse projeto, foi criado o Setor de Documentação da História Regional (SEDHIR).

A professora Eliete Gurjão coordenava esse setor. Houve a realização de diversas pesquisas centradas no guarda-chuva do projeto de pesquisa Fontes para o Estudo do Agreste da Borborema. Tal ação implicou inicialmente o investimento na organização dos arquivos cartoriais de toda a região do Agreste da Borborema. Qual o legado dessa década inicial do curso? Conforme indagou, a professora Eliete Gurjão logo após respondeu. O curso trouxe, para o ensino da História de Campina Grande, uma história mais fundamentada teoricamente, mais interpretativa; a formação de docentes pesquisadores mais habilitados; a construção de novos quadros de professores; o

curso se autorreproduziu, promovendo alunos. Dos 19 professores do curso na atualidade hoje, dez são ex-alunos do curso. Era uma equipe integrada em prol da qualidade do curso.

No primeiro período do curso de História, em 1988, me deparei com o professor Gervácio Batista Aranha, professor da disciplina Introdução ao Estudo da História; com a professora Martha Falcão, da disciplina História Antiga Oriental; com a professora Socorro Xavier, que ministrou História Antiga Ocidental; e com a professora Ana Lúcia, da disciplina História do Pensamento Político, Econômico e Social do Brasil. Esses professores me apresentaram as pedagogias universitárias e o mundo do letramento acadêmico. Cada um(a) com as suas singularidades me marcou nessa transição da Educação Básica para o Ensino Superior. Ao entrar no curso, já havia as duas habilitações, eu optei pela licenciatura.

O lugar de fala dos professores universitários era outro, nitidamente diferente do lugar de fala dos professores que tive na Educação Básica, a linguagem era muito mais rebuscada, o meu conceito de conteúdos de História mudou radicalmente, pois naqueles discursos dos professores universitários tinha algo a mais que eu procurava traduzir ao assistir às aulas. E esse algo a mais era a presença de teóricos e conceitos acadêmicos entrelaçada com os conteúdos referentes aos fatos históricos. Lembro-me bem desse impacto nas aulas de Introdução ao Estudo de História, que é uma disciplina eminentemente teórica, e nas aulas de Martha Falcão. Ela ressaltava, em suas aulas, que um bom aluno do curso de História teria que dominar os conceitos marxistas na oralidade e na escrita. Citar autores, identificar as ideias centrais de uma obra, fazer fichamentos, ter que se posicionar em sala de aula como sujeito crítico, eram tantos novos convites e tantas novas imposições! A minha identidade de jovem vinda da Educação Básica e que estava em um curso de Direito bem mecanicista se sentia desterritorializada e, ao mesmo tempo, fascinada com tanta novidade e estranheza pedagógica.

A professora Ana Lúcia, do curso de Ciências Sociais, me ensinou a disciplina História do Pensamento Social e Político do Brasil. Uma coisa me marcou em sua atitude pedagógica: a forma com que ela nos apresentou os teóricos. Ela dava a ler os textos dos autores, bem na perspectiva de leitura de Jorge Larossa (2004). Ela nos apresentava as ideias centrais das obras dos autores, os conceitos com os quais eles trabalhavam, mas não se posicionava, discordando ou concordando. Ela simplesmente apresentava as teorias com muita clareza e propriedade leitora. Aquela forma de ensinar teoria me causava conforto e desconforto ao mesmo tempo. O conforto era fruto da sensação de liberdade em escolher a minha própria posição com relação aos teóricos, sem me sentir coagida e colonizada a me filiar a uma determinada teoria e determinado teórico contra os outros. E o desconforto era com a sensação de que ela procurava ser neutra, e em uma formação de um curso de História marxista e crítico, acreditar na neutralidade era algo impossível, profundamente ingênuo e positivista. E disto eu tinha plena convicção: eu não queria de modo algum ser uma professora de História positivista.

A professora Socorro Xavier tinha uma prática pedagógica fundamentada no marxismo, mas a atitude dela era muito suave, não era intimidatória. Ela realizava uma aula muito horizontal, em círculo, como a maioria dos professores, mas eu não me sentia obrigada a falar em sala de aula, eu me sentia mais livre. Eu falava porque me sentia movida, porque tinha me sentido provocada pelas leituras. Eram aulas muito tranquilas e fluidas. Um gesto que me marcou profundamente e transpassou a minha subjetividade foi quando ela entregou as provas. A professora fez diversas observações sobre como seria uma boa escrita acadêmica e sugeriu que os alunos com mais dificuldades de escrita se aproximassem daqueles com mais facilidade, para que houvesse um trabalho colaborativo no amadurecimento dos estudantes na escrita da História. Ela se referiu a mim como uma aluna da turma que tinha uma escrita muito boa e que poderia

ajudar as colegas no seu crescimento acadêmico, entre outras pessoas que também haviam se destacado na prova. Aquela observação do meu talento para a escrita me deu uma segurança e elevou a minha autoestima de uma forma muito significativa. Me remeteu ao elogio da professora Dilza no Pequeno Príncipe, ao dizer que a minha letra era muito bonita. Me senti estimulada, reconhecida e pertencente ao lugar universidade após a fala da professora Socorro Xavier. Teve o outro lado da moeda também, isso gerou ciúmes nas alunas que se sentiram menos capazes na escrita, além do mais, uma das pessoas elogiadas era a filha da coordenadora do curso.

O professor Gervácio era o mais jovem do quadro de professores. Suas aulas eram densas, mas eu tinha uma admiração muito grande pela sua capacidade e sofisticação intelectual. Eu ficava com a cabeça fervilhando ao ler os textos e ao participar das aulas. Mas uma das coisas que mais me fascinaram foi a aprendizagem da leitura de um livro sem sacralizar, sem acreditar que, naquela obra, estava toda a verdade histórica. Fiquei muito feliz ao perceber que a minha repulsa ao decoreba era mais que legítima. Aprendi que estudar e ensinar História não é uma experiência fundamentada no método mnemônico, mas uma experiência permeada pelos porquês, para quê, assim aprendi a pensar historicamente, aprendi a destronar os falsos heróis da história oficial, sempre homens brancos e das elites dominantes, aprendi que todos nós somos potencialmente sujeitos históricos e que o sistema capitalista é o nosso verdadeiro inimigo. Isso só se confirma progressivamente em minha existência, sobretudo agora, com a emergência climática.

O meu encantamento com as teorias da história me levou a concorrer ao processo de seleção de monitoria para a disciplina de Introdução ao Estudo da História, sob a orientação do professor Gervácio. Essa experiência foi um divisor de águas no meu percurso formativo. O objetivo principal da monitoria, que é despertar os estudantes graduandos a serem futuros professores universitários, foi

efetivamente atingido. Ao assumir a condição de mediadora entre o professor da disciplina e os estudantes, fui identificando em mim um potencial para a docência, pois fazer a transposição didática de conceitos acadêmicos muito eruditos para estudantes do primeiro período do curso, adolescentes recém-chegados da Educação Básica, em sua maioria, vindos de escolas públicas com ensino bem deficitário, era um desafio muito grande, mas ao mesmo tempo mobilizador de sentido para mim. Naquele processo, decidi que seria professora universitária, e aquela sensação de estranheza e distância inicial com relação ao mundo das letras na academia foi rompida e substituída por uma intimidade apaixonante e reveladora do meu desejo.

Após a monitoria, procurei vivenciar todas as oportunidades de aprendizado e amadurecimento acadêmico que surgissem através de processos seletivos. Em 1989, eu já era mãe, já tinha desistido do curso de Direito e estava dedicada acadêmica e exclusivamente ao curso de História, o que facilitou o enriquecimento da minha carreira acadêmica. Eu tinha um compromisso interno de nunca ir para a sala de aula sem ter lido os textos. Para isso, criei uma rotina de estudo compatível com a realidade de mãe de família. Eu acordava todos os dias às 4 horas da manhã para estudar, porque era o horário em que a minha filha Rayanna ainda estava dormindo e eu também nunca funcionei bem lendo nas madrugadas. Eu sou uma pessoa diurna, nasci às 6 horas da manhã e amo acordar cedo e me lançar na vida com toda a intensidade. Essa rotina de estudos viabilizou uma boa formação leitora em mim. Aprendi a ler academicamente, aprendi a falar academicamente e a escrever academicamente, em função da competência dos professores que tive e da minha disciplina e encantamento com o curso.

Fiz a seleção para participar do projeto de pesquisa pelo PIBIC intitulado Fontes para o Estudo do Agreste da Borborema e fui aprovada. Participar dessas seleções acentuava ainda mais o mal-estar e o estigma que eu carregava por ser filha da coordenadora do curso. Este foi um dos maiores desafios da minha jornada como estudante do

curso de História: conviver com essa dubiedade dentro e fora de mim, ter a minha mãe como minha fonte de inspiração e, ao mesmo tempo, afirmar a minha própria individualidade e marca identitária profissional. O familialismo, com certeza, nunca foi algo alimentado por mim e por minha genitora durante meu processo formativo, fomos movidas por nossa ética existencial e nunca houve favorecimento e barganhas em minha caminhada pelo curso de História. Eu fui muito honesta com a minha escolha acadêmica e profissional e me entreguei a esse caminho, dando sempre o meu melhor, com erros, acertos e muitas aprendizagens. Mas esse lugar era desconfortável demais! Em sala de aula, me senti muitas vezes rejeitada por gostar de participar e falar, e por ser sempre lida como a filha da professora Eliete.

A minha jornada de aprendiz como pesquisadora iniciou de uma forma muito inusitada. Tivemos que limpar e organizar os arquivos cartoriais do Fórum Afonso Campos. Entrar em contato com os processos cíveis e criminais nos arquivos e organizar esses espaços para realizar a pesquisa provocou um reencontro com o mundo jurídico, que eu tinha abandonado. Confesso que não apreciei muito o momento de limpeza e organização do acervo, mesmo sabendo da importância da preservação dos documentos. As professoras orientadoras ofereceram até cursos em Arquivologia para a nossa formação. Mas o momento do mergulho nas leituras dos documentos foi algo fascinante e afirmador da minha escolha profissional. Todo aquele conteúdo que estava presente nos processos cíveis e criminais, para os profissionais dos cartórios, representava arquivo morto, lixo a ser descartado; e nós, aprendizes de historiadores sob a orientação dos historiadores, identificamos narrativas riquíssimas naqueles documentos, que expressavam cenários econômicos, políticos, culturais de diversos períodos históricos, transformando o arquivo morto em arquivo vivo, em fontes históricas e em histórias a serem contadas, publicadas e lidas.

Outro grande anseio que permeou a minha trajetória de formação acadêmica no curso de História era o desejo de entrar em uma escola, em uma sala de aula, e dar aulas, de me sentir professora no chão da escola, além do anseio material de ter uma renda para o sustento da minha família. Consegui uma oportunidade na Escola Cenicista Roberto Simonsen. Assumi duas turmas da antiga 5ª série ginásial, hoje denominada de 6º ano da segunda fase do Ensino Fundamental. Fiquei muito empolgada com o desafio de ser professora, ainda em processo formativo. Eu queria experienciar o diálogo entre teoria e prática, eu queria levar para a escola a prática curricular de História que eu estava aprendendo na universidade. Foi uma jornada muito marcante, me senti muito bem recepcionada pelas crianças, sempre tive muita afinidade com esse segmento etário.

A experiência mais emblemática nessa trajetória inicial de docência foi quando eu apresentei o conteúdo sobre o chamado descobrimento do Brasil. Utilizei um livro didático que desconstruía o mito do descobrimento e as narrativas de heroização dos portugueses. Teve um aluno na sala que não aceitou essa desconstrução. Eu fiquei encantada com a coragem e a autenticidade daquela criança. Vi que ele tinha muitos argumentos a favor dos portugueses e da sacralização do tal descobrimento. Resolvi lançar um desafio para a turma. Sugeri que fizéssemos um júri simulado, e os portugueses seriam os réus. Dividi a turma com estudantes que eram a favor dos portugueses e estudantes que eram contra. Foi uma experiência riquíssima e muito fértil! Aprendi, naquele contexto, a não ser uma professora colonizadora dos meus alunos, impondo-lhes a minha visão de mundo de forma autoritária. Aprendi que formar o sujeito crítico não é repetir o que os portugueses fizeram com os povos aborígenes, é construir com, é pensar com, é investigar com e não por eles.

A monitoria, a pesquisa e a experiência na docência e a participação em eventos científicos, dentro e fora da sede local, potencia-

lizaram muito a minha formação, além das disciplinas do currículo. Tive professores muito competentes, engajados e apaixonados pelo ofício. As aulas de História do Brasil da minha genitora representavam uma viagem no tempo e no espaço, ela é uma exímia contadora de histórias, faz um entrelaçamento muito bem orquestrado entre a narrativa e a conceitualização. Eu ficava, de longe, observando a minha mãe estudando em casa, fazendo os fichamentos para ministrar suas aulas e me indagava: como ela consegue chegar lá na sala de aula e se lembrar de tudo isso? Ela lembrava, e lembrava com muita propriedade, e prendia os ouvintes em suas narrativas históricas com começo, meio e fim. Lembro-me de um trabalho de avaliação que ela nos passou que envolvia um diálogo entre história e literatura. Ela indicou várias obras literárias que abordavam contextos históricos nacionais e eu escolhi o livro *O Alienista*, de Machado de Assis. Fiquei muito fascinada com o enredo da obra sobre a loucura e, ao mesmo tempo, com a fertilidade da obra literária para contarmos a história do nosso país. Foi um aprendizado riquíssimo! Na disciplina de Metodologia do Ensino de História, que cursei também com a minha genitora, lembro-me, com muito carinho, do texto de Marcos Silva que faz uma metáfora da escola como cemitério dos vivos. Esse texto me atravessou de uma forma tão intensa que o utilizo até hoje.

As aulas de Léa Amorim, outra exímia narradora e historiadora crítica marxista, eram pulsantes demais. Eu me sentia em uma ambiência teatral, com toda a beleza e performance de uma excelente apresentação artística, de uma forma muito séria e comprometida. As aulas de Martha Lúcia Ribeiro, por sua vez, eram muito movidas pela pedagogia da pergunta, ela tinha um talento provocativo muito inspirador em sala de aula, nos instigava a pensar de uma forma muito sutil e assertiva. Ela me ensinou a não ter pressa de responder, mas a degustar o perguntar. Ela me ensinou a ser muito disciplinada, a ser uma professora que não tem medo de exercer a sua autoridade,

sem autoritarismo. Além do mais, as aulas de Martha também eram regadas a sorrisos, ela tem um senso de humor muito aguçado. Já Guia Gareis me marcou com as suas aulas de campo em História da Paraíba, nos oportunizando a vivência de uma pedagogia para além da sala de aula, caminhando pelo bairro do Pedregal, pelo Distrito dos Mecânicos, pisando no chão da cidade.

Meu orientador no mestrado e no doutorado, professor na graduação, Durval Muniz de Albuquerque Júnior é um docente, pesquisador, autor e ser humano inesquecível. Ele não se limita na matéria do afeto e do afetar. É um corpo tão vivo, tão corajoso, tão apaixonado e apaixonante que domina a pedagogia da sedução. A vivacidade de Durval, a sua inteireza no olhar, no gesticular e no falar é muito contagiante e salva vidas e ambientes rígidos e mortificados. Sua sala de aula nunca foi e nunca será um cemitério dos vivos. Essa qualidade da paixão é um tesouro pedagógico imensurável! Ao assistir às aulas de Durval, eu sempre me dizia internamente, eu vou ser sempre assim, uma professora pulsante e que chama para a vida, com coragem, rebeldia, provocações e humor. Algumas vezes, o humor negro e a vibração cortante dele me agoniavam e me davam raiva, e isso ainda me deixava mais fascinada, porque sempre gostei de lembrar que meu corpo pulsa, porque é cinestésico.

Além das sacudiduras e chacoalhadas teórico-metodológicas que esse professor provocou no curso e em mim, ao anunciar a moda que incomoda, após seu doutorado na Universidade Estadual de Campinas (unicamp) e a escrita de sua tese sobre a invenção do Nordeste, ícone de sua traição acadêmica a Karl Marx e anúncio de sua vida amorosa acadêmica com Foucault, seu jeito singular de afetar para mim é a sua marca pedagógica. E por falar em sacudiduras, lugares e representações do nosso corpo docente, adentremos a narrativa do “novo” curso de História pós-crise de paradigmas.

A QUEDA DO MURO DE BERLIM E A CRISE DE PARADIGMAS: SUAS REPERCUSSÕES NO CURSO DE HISTÓRIA E NOS CORTES E COSTURAS DA MINHA FORMAÇÃO

O curso de História da antiga UFPB - Campus II, durante o meu caminho de formação inicial, passou por muitos cortes e costuras. Todo processo histórico é marcado por continuidades e discontinuidades. O ano de 1990 foi um ano de quebra das continuidades, de profundas clivagens teórico-metodológicas, identitárias e relacionais. A tesoura do desejo de mudar se confrontou com as tesouras do pânico de mudar.

O convívio com os professores de História na minha graduação, antes e depois da crise dos paradigmas, representada material e simbolicamente pela queda do muro de Berlim e pelo fim do socialismo soviético, enriqueceu muito a construção da minha identidade profissional. Entre 1988 e 1989, as práticas discursivas vigentes eram marxistas. E eu era muito fascinada pelas contribuições da história marxista para a minha leitura da sociedade no passado e no presente. Essa leitura de mundo interpretativa, crítica com viés revolucionário e utópico, foi o que me fez escolher o curso de História e abandonar o curso de Direito. Sou uma brasileira nascida em 1968, com um pulsar revolucionário fecundo, e encontrar esse lugar de cultivo de potências transformadoras representou, para mim, uma resposta a um dos meus maiores anseios de alma: me lançar na vida com a força, o amor e a consciência de sujeito histórico.

Quando eu estava no auge da experiência de saborear o gosto da certeza paradigmática, caiu o mundo monolítico marxista nas nossas cabeças. Essa pedagogia das incertezas, ao mesmo tempo em que foi dolorosa, caótica, angustiante e desterritorializante, provocou em mim um amadurecimento emocional e intelectual incalculável. A crise, a transição, a frustração, o medo da morte identitária, a sensação de impotência, a sensação de desamparo ideológico e filial,

tendo em vista que os professores também foram afetados por essa crise, também sentiram medo, também tiveram incertezas, tudo isso ao mesmo tempo, que cortou nossas entranhas subjetivas e esgarçou o tecido da academia, gestou outros e diversos tecidos, e costurou os velhos tecidos. Essa atmosfera de desterritorialização generalizada intimou os professores e alunos do curso de História a ampliar seus repertórios de leitura acadêmica e a aprender a tecer um ambiente acadêmico de debate republicano, regado a alteridade e disponibilidade subjetiva de ouvir o “outro”, de dar a falar o colega professor que pensa exatamente o contrário do que você pensa.

Esse estado de fissura no ambiente do Departamento de História e Geografia (DHG) era representado pelos discursos transgressores, provocadores e profundamente potentes do professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, filho de uma formação marxista na graduação e de uma formação foucaultiana na pós-graduação, que voltou da Unicamp dizendo aos seus pais intelectuais que seus ensinamentos estavam proscritos. Do outro lado do campo de batalha acadêmico do DHG, estavam os professores formadores do professor Durval e os colegas professores jovens como ele, também filhos dos professores marxistas, que continuavam defendendo o paradigma marxista e investiam em um repertório de leitura para fundamentar suas críticas. Eu, na condição de estudante do curso de História em processo de formação, procurei me abrir para ouvir os discursos que criticavam o marxismo e os que o defendiam para construir a minha posição com maturidade e autonomia.

Lembro-me claramente de um debate que houve com a professora Socorro Rangel e o professor Durval Muniz, um defendendo os argumentos foucaultianos e a outra defendendo os argumentos thompsonianos. Entre história social inglesa e história cultural francesa, a realidade é que, naquele cenário, outro curso de História da UFPB - Campus II estava sendo costurado, o velho e muito valioso curso plenamente marxista já não existia mais. A minha indagação fulcral era:

afinal para que serve o ensino de História agora? Qual a minha função social como historiadora e professora de História, como vou me manter motivada nesse curso, sem crer mais em utopias revolucionárias, se foi isso que moveu a minha escolha profissional? Hoje vejo que o maior legado da minha formação marxista foi a válvula propulsora do cultivo do sentido do meu curso e ofício para mim, o investimento na minha subjetividade, na minha reflexividade, levei muito a sério essa consciência de que sou um ser pensante e que amar a história é lutar pelo sentido das nossas experiências pretéritas e presentes.

Essa pedagogia das incertezas, provocada pela crise do marxismo e pela recepção desta no curso de História, foi uma das pedagogias que mais desnudou essa mulher professora. Naquele contexto, as vestes que me protegiam e me davam segurança no presente e no futuro foram rasgadas e ficamos nus, estudantes e professores de História. Essa nudez paradigmática e conceitual, ao contrário do que acreditávamos na nossa prisão às roupas da modernidade, tornou muito mais fértil e potente a vida acadêmica, a ciência histórica e a nossa subjetividade profissional.

A partir dessa crise paradigmática, a tessitura da minha identidade de professora de História e educadora foi constituída por múltiplos tecidos teórico-metodológicos. Tive uma formação na graduação marcadamente marxista; no final do curso, estava imersa no cenário da Queda do Muro de Berlim e respirei os ares de crise de paradigmas e do socialismo real. Como toda crise, foi um momento agonizante, porque nos intimou a rever os velhos paradigmas, mas, ao mesmo tempo, extremamente rico e fértil. Os conflitos e debates acadêmicos em 1990 e 1991 que permeavam o cotidiano do nosso curso de História me enriqueceram como professora de História, educadora e ser humano de uma forma decisiva.

Por não me identificar com a construção de uma identidade discente discípula de um mestre de forma dogmática e acrítica, compondo um batalhão de historiadores hostis à velha história ou à nova

história, abri meus sentidos para uma escuta atenta e sensível para todas as narrativas que explodiam dentro das salas de aula, auditórios e corredores da universidade. Tive uma formação, na qual passei pelas experiências de monitoria e pesquisa que contribuíram para adquirir autonomia no meu pensar, sentir, fazer e agir. Na minha formação intelectual na área de História, eu dei a ler os autores da história social, bem como os historiadores da história cultural francesa. Eu profanei as obras e os autores, uma vez que não fui e não sou uma leitora ressentida e sacralizadora de olhares e paradigmas. Jorge Larrosa (2004), em sua obra magistral *Linguagem e Educação depois de Babel*, apresenta uma releitura do próprio conceito de leitura, ele nos convida a sermos leitores que permitem que o(a) autor(a) dê a ler o seu texto. Nesse percurso, Larrosa esclarece que o texto sagrado é uma mortificação da letra, é a petrificação do texto, é recepcioná-lo como leitor(a), como um texto acabado, inerte e morto em sua literalidade. O texto profano é fluido, inacabado, dinâmico e vivo em sua traduzibilidade. A experiência da leitura profana é um convite à “vivificação”, à “aproximação”, essa constante recontextualização dialógica... O jogo do poder é o que, insistindo na literalidade própria “de memória”, mantém o texto morto, distante e intraduzível, monossêmico. Larrosa, ainda na apresentação desse convite à leitura do texto de modo profano, recorre também a Foucault, mostrando que, para esse filósofo, a letra do texto é infinita, porque abriga um sentido sempre ausente, inalcançável.

A leitura como um devir, a leitura como uma estética da recepção, a leitura como um diálogo e um encontro entre autores e leitores, a obra não como um monumento, mas como um movimento, isso sempre esteve presente na minha história com os livros e autores. A construção da nossa subjetividade como discentes e docentes é fruto da nossa biografia como autores. Como ensinamos, como aprendemos? A resposta vai ser consequência de como lemos. Sou lida como uma historiadora muito eclética porque não aderi a um movimento

de sacralização de nenhum(a) autor(a), seja da história social inglesa, seja da história cultural francesa. Cultivei e cultivo a minha liberdade como leitora e a atitude de receptividade com relação às obras e aos autores. A formação acadêmica que recebi me apresentou leituras ressentidas e estabelecedoras de pertencimento às igrejas acadêmicas com suas rígidas armaduras conceituais.

Sempre fui avessa às polarizações em todos os lugares e nas minhas relações interpessoais, embora as narrativas históricas da nossa cidade, estado, país e do mundo ocidental sejam marcadas pelo maniqueísmo, fundamentadas no imaginário coletivo da luta do bem contra o mal. No ambiente acadêmico, isso não foi diferente, as narrativas e os narradores da história marxista e as narrativas da nova história cultural francesa, tendo como ícone Michel Foucault, se tornaram armas conceituais rígidas e inimigas. Essa ambiência em choque teórico, ao mesmo tempo em que trouxe uma multiplicidade de referências bibliográficas enriquecedoras da nossa formação, contribuiu para o crescente autoritarismo dos líderes ideológicos e para a sujeição do(a)s aluno(a)s e orientando(a)s a um processo de colonização teórica, tornando o “outro”, o inimigo a ser combatido.

A graduação e a pós-graduação em História na UFCG, após a década de 90 do século XX, foram e são permeadas por narrativas históricas que polarizam a leitura, a escrita e a construção das subjetividades discentes e docentes. Após a crise do socialismo real, foi sendo edificado um abismo entre a história social e a história cultural, entre a leitura micro e a leitura macro das sociedades, o que engessou e empobreceu a identidade profissional dos pesquisadores e professores de História, bem como contribuiu para a criação de um gabinete do ódio na academia, retroalimentado por mestres que não só deixaram de ouvir os diferentes, como tiraram a legitimidade e a validade acadêmica e profissional do “outro”, que, na sua perspectiva, não faz uma história respeitável.

A recepção dos novos paradigmas no campo da História na Universidade de Campinas foi reproduzida na UFCG, em consequência da experiência do doutorado por parte dos docentes da Unidade de História. O retorno dos docentes do curso de História da Unicamp à UFCG gerou uma intensificação da polarização que já pulsava no curso após a queda do muro de Berlim. Já o(a)s aluno(a)s do curso na graduação ou na pós-graduação eram intimados em sua formação a fazer uma escolha teórico-metodológica pelos caminhos da história social inglesa ou da história cultural francesa. Essa filiação teórico-metodológica de modo maniqueísta, na luta do certo em oposição ao errado, era uma condição de pertencimento e funcionalidade dos discentes do curso de História. Neste sentido, éramos intimados a olhar para os acontecimentos históricos como materialidade ou como discurso.

A preposição *OU*, tão reveladora das roupas cartesianas, não foi cortada por grande parte dos historiadores e demais profissionais das Ciências Humanas, uma palavra tão pequena, mas que fez e faz toda a diferença nas costuras da nossa construção subjetiva e das nossas relações no cotidiano acadêmico. É um tecido esgarçado que teima em continuar sendo costurado pelas nossas crenças positivistas e maniqueístas. Eu sempre ficava me perguntando, em meio aos debates marcados pelo *OU*, por que é que a história é materialidade ou representação? Por que somos corpos ou práticas discursivas? Por que a ciência é objetividade ou subjetividade? Por que o fato histórico existe ou não existe? Nessas minhas angústias e inquietações, motivadas pela minha escuta interna, porque sempre apostei na existência da minha interioridade em relação com a exterioridade, sempre se fazia presente a roupa da preposição *E* nas costuras da minha identidade de historiadora e pensadora das Ciências Humanas.

Concluí a minha graduação em 1991, no auge desses cortes e costuras em um tecido de transição, eivado de interrogações, com alguns pretensos pontos finais, mas jorrando sentidos e paixões.



Minha formatura
em História

Em 1991, me formei, fui morar em João Pessoa e saí circulando de ônibus pela cidade com o chamado currículo *vitae* na mão para conseguir um emprego em uma escola particular. O sabor que eu sentia ao me imaginar como professora de História em uma sala de aula era indizível e imensurável. Eu transbordava prazer pelo ofício de ensinar História. Era a vivência de uma memória herdada da minha genitora e do meu bisavô materno. Ser professora, que alegria e convicção contagiantes! Depois de muita busca sùgnica e fenomenológica para a escolha do meu ofício, eu finalmente tinha encontrado o meu lugar, o meu canto de experiência (Larrosa, 2018).

Em 1992, me submeti a um processo seletivo em uma escola privada de João Pessoa e fui aprovada. Iniciei minha carreira docente em salas de aula com aluno(a)s da classe média alta e da elite pessoense. Muitos desencantos se fizeram presentes nessa minha trajetória que me fizeram desromantizar o lugar de professora na Educação Básica. Eu era uma mulher muito jovem e não construía uma relação com os educandos de forma autoritária, nem estava condicionada a uma prática pedagógica livresca e conteudista. Eu não ia para a sala de aula para vencer os conteúdos, eu ia para a sala de aula para convidar os meus alunos a pensar e se posicionar na vida de forma autônoma e crítica.

No cotidiano dessa escola empresa, a minha identidade docente formadora e não transmissora de conteúdos, nem adestradora dos corpos adolescentes de famílias de classe média e alta que não ensinavam os filhos a respeitar um professor foi destoando, foi ficando sem lugar para se expressar. Comecei a mergulhar no encontro com as heranças malditas da pedagogia jesuítica e com as representações desqualificantes do ofício de ser professor(a) no Brasil. A desterritorialização que sentia naquela escola era muito dolorosa, meu corpo foi adoecendo e meus olhos foram deixando de brilhar. Comecei minha carreira docente em uma empresa educacional e não em uma escola formadora de cidadãos conscientes e participativos.

Decidi investir na preservação do meu brilho nos olhos e pedi demissão da empresa educacional que objetifica, escraviza os professores e mimica os alunos e seus familiares, clientes da empresa. Cheguei à conclusão de que meu lugar social era como professora de História sim, mas na educação superior e na universidade pública. Me submeti a dois concursos públicos em 1992: um em Cajazeiras, para atuar no curso de História; e o outro em Campina Grande, para atuar no curso de Pedagogia. Fui aprovada em ambos, mas escolhi assumir o meu lugar de professora universitária no curso de Pedagogia da antiga Universidade Federal da Paraíba - Campus II.

O MEU FAZER PEDAGÓGICO E AS MINHAS APRENDIZAGENS COMO PROFESSORA DA ANTIGA UFPB - CAMPUS II

Fui aprovada no concurso em 1992, para atuar como professora de História no curso de Pedagogia. Falar da universidade pública brasileira e de processos seletivos para ingressar como docente no início da década de 1990 do século xx é mergulhar em uma experiência e concepção de universidade profundamente diferente da universidade pública do século XXI. Eu pude me submeter a dois concursos públicos em Cajazeiras e Campina Grande e fui aprovada em ambos, só com o diploma de graduação. Lembro-me nitidamente de uma concorrente minha no concurso da universidade de Campina Grande, que a maioria das pessoas consideravam imbatível, porque ela tinha feito um mestrado na Espanha. Eu não me deixei intimidar por essa observação, mas, na realidade de hoje, o título de doutor é condição básica para a inscrição em um concurso público para professores universitários.

Esse cenário de discrepância entre o número de historiadores com doutorado e até pós-doutorado e a quase ausência de vagas para concurso público nas universidades e nos institutos federais é estarrecedor. Essa realidade é multifatorial, mas acredito que a ausência de ampliação de vagas para concurso é o problema mais gritante. Esse problema de falta de oportunidades na educação superior para profissionais qualificados tem gerado também um ressentimento intergeracional e discursos etaristas. As reformas da Previdência, tanto a que obrigou os aposentados a continuarem pagando o INSS, mesmo após a aposentadoria, tanto quanto a recente, herdeira do golpe contra a presidente Dilma Rousseff, herança maldita de Michel Temer, geraram muitas perdas para os servidores públicos federais e professores universitários e, nessa direção de perdas, a aposentadoria se tornou uma experiência punitiva e profundamente excludente. Isso não implica dizer que todos os professores universitários que já têm tempo

para se aposentar não se aposentam, exclusivamente, por motivações materiais e perdas jurídicas, pois temos muitos professores que assumem uma aposentadoria ativa nas universidades porque continuam encontrando sentido em sua jornada e rotina acadêmica.

A experiência da aposentadoria quase em massa dos antigos professores do Departamento de História e Geografia no ano de 1991, de modo a terem assegurados seus direitos e uma vida digna, na minha avaliação, foi uma grande perda para o curso. Eles estavam no seu auge de produção e experiência e interromperam suas jornadas, em função da reforma previdenciária. Teria sido uma experiência muito enriquecedora o convívio intergeracional no curso de História, tendo em vista que os jovens professores que ingressaram no curso, em sua maioria, haviam sido formados por esses docentes que se aposentaram.

Assumi o meu lugar de professora da Universidade Federal da Paraíba -Campus II em 07 de maio de 1993. Eu era uma jovem mãe de família, divorciada com 25 anos de idade e estava jorrando projetos significativos para a minha prática pedagógica na universidade. No meu primeiro dia de trabalho, voltei a adentrar o prédio do bloco AB, meu lugar de memória como estudante do curso de História e das minhas lembranças com minha mãe como professora e coordenadora do curso. O curso de Pedagogia funcionava e continua funcionando até hoje nesse prédio, tão “museu pessoal” meu! Falar dessa volta para a universidade onde eu estudei e que era o lugar profissional da minha mãe, a minha maior fonte de inspiração para a minha escolha, é adentrar um universo de cortes e costuras muito profundo, é um mergulho multifacetado em emoções e representações dolorosas e acariciantes para o meu ser. A mistura paradoxal entre vida pública e vida privada dos nossos corpos de mulheres brasileiras, filhas de mulheres fortes e guerreiras pós-revolução dos costumes e a dita “emancipação feminina”, se revelou em todo o meu corpo e se revela até hoje. A universidade, para mim, é um espaço público que eu honro

e respeito profundamente e, ao mesmo tempo, é aquele lugar que me acolhe, que me deu e me dá segurança nas maiores crises existenciais da minha vida, porque, sem dúvidas, tem gosto de colo materno.

Como pesquisadora das idades da vida, considero e sinto os corpos como multietários, e é ancorada nesse conceito que eu criei, que dou passagem, a partir das minhas pesquisas e ações sobre lugares e relações intergeracionais, às vozes da minha criança interna que viram, na universidade, um espaço para ficar pertinho da minha mãe. Essa criança também falou quando eu escolhi ser estudante do curso de História, quando eu escolhi ser professora na mesma universidade onde minha mãe ensinou; mas ao mesmo tempo, a jovem rebelde que também habita esse corpo falou quando eu escolhi ser professora de História, essa jovem rebelde ama a transformação, ama lutar pelo que acredita com todas as forças do seu ser; e a minha adulta também falou, porque, para a Keila adulta que pulsa senso de justiça, é a história que viabiliza a tessitura da justa memória e nos move à luta, em direção a uma sociedade mais simétrica, mais digna, para e com todos os corpos que habitam nela, de todas as classes, raças, etnias, posições de gênero e gerações.

Entre marcas do legado materno e marcas da minha singularidade, fui costurando meu tecido acadêmico e aprendendo a pedagogia da leitura das micropolíticas da universidade. Foucault e Marx eram sempre convidados nesse meu percurso de aprendizagem da docência na educação superior na área de História em um curso de Pedagogia. Por mais que parecesse incoerência teórico-metodológica, eu sempre acolhi as duas vozes dentro de mim, nas minhas leituras críticas e na minha sala de aula. Eu tinha muita clareza de que eu não poderia negar o currículo crítico que eu recebi e construí, a partir do meu contato com a pedagogia marxista, com a leitura crítica do ponto de vista macro, ao mesmo tempo, eu não poderia desprezar o legado de Foucault e sua pedagogia hipercrítica, com as lentes voltadas para o

micro. Eram leituras críticas das relações de poder capitalistas modernas na vertical e na horizontal.

No mesmo ano em que ingressei como docente universitária, aconteceu a primeira greve de professores. Eu me filiei ao Sindicato da antiga ADUF-UFPB-Campus II, logo que tomei posse. A minha convicção de que assumiria, em minha jornada acadêmica, a aprendizagem da militância sempre esteve presente. A pedagogia da militância se apresentou a mim no movimento docente, em um cenário em que os professores da Universidade Federal da Paraíba e de outras localidades tinham conseguido ganhar uma ação que restituía uma perda dos docentes, o que implicava o ganho de 84% em termos de aumento no salário dos professores. O nosso sindicato também entrou com a ação na justiça e ganhou. Mas não houve o cumprimento da ação e esse foi o motivo do estopim da greve em 1993. Antes de eu entrar na sala de aula como professora, ingressei na universidade experienciando o movimento docente e sua atuação em uma greve.

As assembleias dos docentes eram tão cheias que lotavam o Antigo Ginásio de Esportes da Universidade. Eu ficava fascinada com algumas falas de professores militantes que tinham uma oratória muito convincente e, ao mesmo tempo, a minha vigilância crítica ficava atenta para que eu não me deixasse manipular por colegas mais experientes e que não fossem coerentes com suas falas. O lugar de fala em espaço público é uma experiência que vem atrelada ao exercício da docência. Mas existe uma hierarquia de lugares de fala dentro da universidade, assim como em todas as instituições. Duas singularidades me assustavam naquele ambiente de lugar de fala, falar para colegas professores e falar no microfone. Era um lugar predominantemente masculino, isso também me intimidava e me incomodava. E o microfone é muito fálico.

A adolescente rebelde, que nasceu em 1968, sempre pulsou um desejo de sinergia coletiva na luta por causas consideradas justas.

E eu fiquei encantada com aquela coletividade construída com o movimento da greve. Por outro lado, os salários de professores universitários já estavam reduzidos, por falta de aumentos. Me lancei no aprendizado da pedagogia da militância. Fiz amizade com um professor do curso de Engenharia Elétrica, cujas falas durante as assembleias eu admirava muito, o professor Paulo de Tarso. Ele, Roberto Siqueira e Wagner Braga Batista eram os melhores militantes oradores na minha ótica. Nessa amizade com Paulo de Tarso, fui aprendendo a ler a militância, mas, ao mesmo tempo, eu fazia questão de participar de todas as atividades para construir a minha própria leitura sobre o movimento. Considero a participação o requisito fundamental para ter legitimidade nas minhas críticas e sugestões.

A greve foi encerrada, não conseguimos ganhar os 84%, mas eu aprendi muito com a pedagogia da militância dos docentes universitários, entre encantos e desencantos. A partir dessa decisão, eu realmente assumi a condição de professora de História no curso de Pedagogia da UFPB - Campus II.

SER UMA JOVEM PROFESSORA UNIVERSITÁRIA: ENTRE FASCÍNIOS E DESAFIOS

Ao planejar as disciplinas a ministrar e ao adentrar as salas de aula, eu me indagava sempre: Que aluno(a)s eram esses? Como ensinar História e dar sentido a essa área do conhecimento? Quais as singularidades da licenciatura em Pedagogia? Que universidade pública era essa vista pelos olhos de professora e não mais de aluna?

Pisei no chão da universidade pública como professora de História no curso de Pedagogia em abril de 1993. Era início da década de 1990, ainda estávamos respirando ares democráticos, tendo, como salvaguarda do nosso Brasil Republicano, a Constituição Federal de 1988. Entre as pisadas movidas pela resposta de qual história eu

queria ensinar e a leitura permanente da história que minhas alunas de Pedagogia, em sua maioria mulheres, gostariam de aprender, ou pela falta de desejo de aprender e ensinar História, fui seguindo meu percurso pedagógico na educação superior.

A Unidade Acadêmica de Educação é um terreno muito fértil para a vivência da interdisciplinaridade. O curso de Pedagogia é historicamente reconhecido como um curso que prepara os professores para serem polivalentes. Eu me questionava, de modo bem solitário nas minhas angústias pedagógicas, por que os professores das diversas áreas de conhecimento não tinham uma prática curricular interdisciplinar. Como esse(a)s aluno(a)s seriam polivalentes se, no seu processo de formação, as disciplinas eram ministradas isoladamente? No dia a dia do fazer docente dos professores da minha Unidade de Educação, me deparava com a síndrome da gavetinha dos conteúdos escolares, que reverberava e ainda reverbera nos currículos da educação superior. A ausência de disponibilidade subjetiva para a troca de saberes predominava naquele lugar supostamente interdisciplinar. Caminhei em minha busca solitária aprendendo a contextualizar minha prática pedagógica, por isso muitas interrogações perseguiam meu cotidiano docente.

Como formar professores para atuarem junto às crianças de escolas públicas em conformidade com o currículo do curso de Pedagogia, já que esse era e ainda é o público-alvo do nosso curso, se a grade disciplinar da época só direcionava o(a)s estudantes para pisar o chão da escola pública no último período do curso? A pedagogia da pergunta freireana norteou e ainda norteia minha prática pedagógica, porque se não perguntarmos aos nossos alunos e professores da universidade quem eles são; aos alunos e professores da escola pública quem eles são, como poderemos criar e experienciar uma prática curricular efetivamente inclusiva, democrática e horizontalizada?

Tive uma formação na graduação muito qualificada, sobretudo, no ensino e na pesquisa, mas algumas faltas me rondavam cotidia-

namente, tais como: a experiência de diálogo entre o ensino de História na educação superior e o ensino de História no chão da escola pública da Educação Básica e a extensão. Levando em consideração essas lacunas no meu processo formativo como professora, eu decidi oportunizar aos discentes do curso de Pedagogia que cursavam disciplinas comigo o contato com experiências nas escolas públicas e na sociedade, de modo a provocar uma trajetória de formação tecida por meio de um diálogo fértil entre teoria e prática. E com esse propósito, assumi uma jornada de me lançar, junto com meus estudantes, nessa dança entre o mundo das letras e o mundo da vida.

O LETRAMENTO DA INDISSOCIABILIDADE ENSINO/ PESQUISA/ EXTENSÃO E DA GESTÃO NA DÉCADA DE 1990 DO SÉCULO XX

O trabalho docente na educação superior no início da década de 1990, se comparado ao trabalho docente no século XXI, era um trabalho artesanal, porque a nossa relação com o tempo era pautada na qualificação dos processos e não na celeridade dos resultados. A nossa carga horária era prioritariamente destinada ao processo formativo dos estudantes da graduação. Lembro bem que, nos nossos ambientes de professores, nós publicávamos os horários de atendimento para tirar dúvidas dos estudantes da graduação. Nós tínhamos tempo para fazer acompanhamento de reescritura dos textos acadêmicos produzidos pelos nossos alunos. Nós éramos efetivamente professores universitários formadores dos graduandos, acima de todas as outras funções e atribuições que faziam parte do nosso cotidiano. Não existia ainda o curso noturno, assim a jornada de trabalho dos professores dos cursos de licenciatura na universidade era vespertina e matutina. O tempo para o planejamento das aulas era bem mais longo, o tempo para avaliação das nossas práticas pedagógicas ainda era priorizado, os programas que existiam, para além da sala de aula,

eram a monitoria, o Programa Bolsa de Licenciatura (PROLICEN) e o curso de especialização em Educação.

As disciplinas que assumi no início foram: Estudos Sociais no Primeiro Grau, Metodologia dos Estudos Sociais e História da Educação II (História da Educação no Brasil). Quando me deparei com a denominação Estudos Sociais, confesso que fiquei apavorada, tendo em vista que essa nomenclatura é herdeira do período da ditadura militar no Brasil; por outro lado, eu tive que assumir conteúdos de História e Geografia e eu não havia feito licenciatura em Geografia, mas em História. Procurei construir currículos coerentes com a minha concepção de História e ressaltar, no antigo departamento, hoje Unidade, a urgência da contratação de um profissional da área de Geografia para o curso de Pedagogia. Houve o concurso para que um profissional da Geografia assumisse a área, e o professor aprovado foi contratado, passando a assumir a área de Geografia na composição curricular do curso. Professor Valdenildo veio do Rio Grande do Norte e logo se tornou um grande parceiro de trabalho em diversas atividades no ensino e na extensão.

Além da sala de aula, assumi a coordenação da monitoria no Departamento de Educação. Ao me ver como coordenadora da monitoria, lembrei-me do sentido que essa experiência teve no meu percurso formativo, a ponto de me fazer mudar de escolha de profissão e decidir ser professora universitária. Procurei criar uma dinâmica de reuniões de formação e avaliação com os monitores do departamento, de modo a despertar neles a consciência da relevância da monitoria na vida deles. Como coordenadora da monitoria, sempre reivindiquei ao Centro de Humanidades (CH) um ambiente que comportasse todos os monitores do CH, com o objetivo de que eles tivessem um espaço para trocas de experiências acadêmicas. Com relação às atividades de extensão, realizei diversos minicursos sobre ensino de História na universidade e nas escolas públicas municipais, com a colaboração do professor Valdenildo, de Geografia. Esse diálogo interdisciplinar

entre a História e Geografia me estimulou a aprofundar a vivência da interdisciplinaridade na minha jornada acadêmica, buscando ampliar o diálogo com as outras áreas do conhecimento que compunham o currículo do curso de Pedagogia. Uma experiência profundamente marcante em minha trajetória de jovem professora universitária, por meio da qual eu iniciei um diálogo fértil entre a universidade e a escola pública, foi com a minha primeira turma de estudantes do curso.

Eu tinha uma aluna da turma que atuava como professora em uma escola pública municipal no turno da tarde. Hoje ela faz parte do nosso quadro docente. Ao comentar em sala que eu gostaria de realizar uma experiência de ensino de História na escola, na disciplina Metodologia dos Estudos Sociais (História), a aluna Niedja disponibilizou a turma dela como laboratório para nossa vivência. Como as aulas eram no turno da manhã e eu não poderia obrigar as alunas a participarem dessa ação extensionista e pedagógica na escola, eu consultei a disponibilidade da turma, e todas as alunas mulheres que dela faziam parte concordaram com muita convicção.

Eu sempre gostei de interagir com as crianças, mas eu queria conhecer as crianças das escolas públicas, eu fui uma criança que sempre estudou em escolas particulares, convivendo com crianças de classe média e classe alta. Fizemos nosso planejamento junto com Niedja, que era a professora regente, e elaboramos uma intervenção pedagógica focada em eixos temáticos. Um dos temas selecionados, que muito me marcou, foi o tema “trabalho”. Fizemos um levantamento das profissões dos familiares das crianças, estudamos com eles sobre a importância dessas profissões, a questão salarial, bem como as condições de trabalho, e a culminância foi uma encenação deles representando as profissões dos seus familiares. Foi um momento inesquecível! Ali, naquele lugar e momento, fui confirmando que o currículo precisa expressar a cultura dos educandos, a sua história de vida, o seu lugar no mundo.



Experiência na escola pública com os alunos da minha aluna de Pedagogia, professora Niedja

A indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão se fez presente no experimento pedagógico acima citado, pela primeira vez, na minha história com a universidade. Os cortes das caixinhas na minha trajetória acadêmica começaram a se materializar no meu início de carreira e, com o passar dos anos, só se intensificou. Cortar os corpos e as subjetividades cartesianas se tornou uma arte de fazer (Certeau, 1994) no meu ofício docente, bem como costurar outras subjetividades marcadas pela preposição E. Nessa direção de uma docência costurada pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, busquei provocar outras oportunidades e encontros interdisciplinares e interinstitucionais.

Outra experiência de aprendizado da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão, somada à interdisciplinaridade que foi profundamente significativa para mim, foi o projeto de extensão que propus junto com diversos professores do curso de Pedagogia na cidade de Serra Branca. Naquela ocasião, consegui inserir, no projeto de formação continuada voltado para os professores da Educação Básica de Serra Branca: uma professora de Língua Materna, a professora Fabíola; uma professora de Educação Matemática, a professora Alessandra;

um professor de Geografia, o professor Paulo Sérgio; e um professor de Ciências Naturais, o professor Antônio Glaucio. Apresentamos o nosso projeto à Secretaria da Educação e ele foi muito bem recepcionado pela equipe pedagógica.

Ao iniciarmos a formação continuada dos professores, fizemos um levantamento de temas sensíveis no cotidiano escolar. Os professores apresentaram os temas que eles consideravam mais relevantes de serem trabalhados junto ao seu alunado e, com foco nos eixos temáticos selecionados pelos docentes, planejamos as nossas oficinas de formação continuada para os professores. Foi um momento que eu considerei muito rico, tendo em vista que cruzamos os conteúdos disciplinares com os eixos temáticos emergentes naquela realidade escolar. Os temas selecionados foram violência, sexualidade e água. Ao trabalhar os dois primeiros temas, não encontramos nenhum obstáculo em sala de aula, junto aos professores. Até aquele momento, nós éramos muito bem tratados pela Secretaria da Educação. Tinha um carro disponível para nos buscar e nos deixar na Universidade e sempre éramos recebidos com mesas fartas no café da manhã, no almoço e no lanche da tarde. Ao adentrarmos o tema da água, os problemas da gestão municipal vieram à tona por meio das falas dos professores moradores do município: Serra Branca estava vivendo uma situação de calamidade pública, por falta de abastecimento de água, então os desabaços e as falas de indignação, mais do que justas e legítimas, proliferaram nas salas de aula.

Logo após a formação que envolveu o tema da água, as relações da gestão de Serra Branca conosco mudou radicalmente, mandaram um carro muito precário para nos pegar e este não teve condições de nos conduzir até a cidade. Depois foram silenciando os contatos e nos deixaram a “ver navios”, sem satisfação alguma. Essa reação do gestor local foi muito frustrante e revoltante, ao mesmo tempo, foi muito reveladora da cultura política coronelística paraibana. Eles não que-

riam, de modo algum, professores com senso crítico, professores que questionassem os problemas da sua gestão. Os moradores estavam sofrendo com a falta de abastecimento de água, em consequência da negligência do prefeito com a situação. Nesse momento, confirmei a força e a relevância do saber acadêmico crítico para a construção de identidades cidadãs e, concomitantemente, a fragilidade dos moradores na correlação de forças na localidade.

Outro projeto de extensão que me mostrou, mais uma vez, que a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão é sempre impulsionada pela extensão foi o projeto de que participei com os professores do curso de História da antiga UFPB - Campus II, intitulado A preservação do patrimônio histórico e arquitetônico da cidade de Campina Grande, em parceria com a Curadoria do Patrimônio e o Instituto do Patrimônio Histórico e Arquitetônico do estado da Paraíba (IPHAEP) no ano 2000. A temática da Educação Patrimonial sempre me foi muito cara, além do mais, sou uma campinense muito apaixonada pela minha cidade. Sendo assim, fazer parte de uma equipe focada na defesa do patrimônio de nossa Rainha Borborema, com colegas historiadores, tais como Luciano Mendonça, Josemir Camilo, Silede Cavalcanti e José Apolinário do Nascimento, além de parceiros da justiça e do IPHAEP, me deixou profundamente motivada. Fizemos o levantamento da história de 13 prédios de Campina Grande, quais sejam: A Estação Velha, A Casa Inglesa de Cristiano Lauritzen, o Açude Velho, o Cine São José, a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, o Grande Hotel, a Câmara Municipal de Campina Grande (hoje Biblioteca Municipal), o Museu Histórico e Geográfico, a Primeira Igreja Batista, o Cine Babilônia, o Cine Capitólio, os Correios e Telégrafos e o Cassino El Dourado.

Tivemos que pesquisar sobre a história de cada edificação dessa. Escrevemos os textos com urgência para dar tempo de impedir que alguns deles fossem destruídos ou vendidos pelo gestor local da época.

O processo de solicitação do cadastramento e tombamento de todos eles foi aceito pela justiça. Solicitamos que fosse feito um planejamento de requalificação dos bens arquitetônicos, sobretudo, os que estavam sem função social, como o Capitólio, o Babilônia e o Cassino El Dourado. Mas, infelizmente, só o Cine Babilônia foi requalificado, o Cine Capitólio e o Cassino El Dourado ficaram abandonados e em ruínas. Após a conquista do tombamento, direcionamos a nossa ação para 11 escolas públicas do município de Campina Grande, com o objetivo de investir em educação patrimonial na formação das crianças e dos jovens moradores locais.

Vivi o ensino, a pesquisa e a extensão por meio desse projeto e isso muito me expandiu, me fez romper mais caixinhas cartesianas do mundo acadêmico. Os ganhos foram muito significativos, pois me sentir partícipe de uma ação de preservação do patrimônio edificado da cidade com a qual eu tenho laços de pertencimento profundos e ser uma historiadora que defende o patrimônio local e, ao mesmo tempo, multiplica a semente com outras gerações e em outros espaços formativos é uma aprendizagem cidadã riquíssima. Ao mesmo tempo, foi mais uma parceria muito desigual e abusiva. O presidente do IPHAEP à época, Itapuan Botto Targino, tinha deixado bem claro que a contrapartida do Instituto para nós seria a publicação dos textos que escrevemos sobre a história dos prédios tombados. Qual não foi a minha surpresa e indignação ao ganhar o livro dele e, ao mesmo tempo, ser convidada para o seu lançamento, no qual o presidente do IPHAEP aparece como o único autor. Para aumentar a minha indignação, ao folhear as páginas, ele havia plagiado literalmente todos os textos dos historiadores e arquitetos que fizeram parte da equipe.

Me vi impulsionada a investir em uma pedagogia do combate ao plágio. Por mim, ele teria sido denunciado, mas os meus colegas se recusaram a denunciar e assim nós permitimos o sequestro da nossa autoria. E por falar em autoria, naquela universidade do final do século XX, a experiência de autoria não era algo tão comum no nosso

meio, só quando saíamos para cursar mestrado e doutorado e tínhamos que escrever a dissertação e a tese. Aquele cenário acadêmico era constituído por muitos docentes que tinham ingressado na carreira docente, sem nenhuma pós-graduação. Eu saí para cursar o mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco em 1996 e voltei em 1999. Estava no auge da minha iniciação como aprendiz da pedagogia da autoria. Adentremos agora os relatos da trajetória de construção do meu projeto de pesquisa, da realização da pesquisa e da defesa da minha dissertação.

RELATOS DOS CORTES E COSTURAS DA MINHA INICIAÇÃO NA PEDAGOGIA DA AUTORIA

Muitos fantasmas, conflitos, pulsões e pulsações se faziam presentes nesse corpo de mulher professora, independente, pai e mãe de família, provedora e cuidadora, divorciada, com 28 anos de idade, ao me ver tendo que escolher um objeto de estudo para me submeter ao processo de seleção do mestrado na UFPE. A crise relacionada a esse modelo feminino dito emancipado que, no cotidiano, se sentia sobrecarregado e exausto, com tanto acúmulo de papéis na esfera pública e privada, trazia de volta a experiência da inencontrável coexistência desses mundos, experienciada pela minha mãe, em busca de ser essa terceira mulher.

Uma fala que me transpassou naquele contexto foi quando eu conversei com o professor Antônio Torres Montenegro em um evento na UFPE, antes de elaborar o meu projeto. Foi quando eu disse a ele que pretendia trabalhar com o tema da revolução feminista para mostrar que essa revolução não trouxe emancipação e liberdade e sim sobrecarga para nós, mulheres. Ele olhou para mim e me indagou: “Por que você vai fazer uma pesquisa sobre isso se você já tem uma resposta pronta?”. Ele acrescentou bem ironicamente que pesquisa não co-

meça com respostas, mas com boas perguntas. Aquele momento de desconstrução das minhas ideias cristalizadas foi fundamental para a construção da minha identidade como pesquisadora e orientadora. Saí daquela conversa provocativa, começando a compreender o real sentido de se fazer uma pesquisa acadêmica. Foi um corte identitário providencial e necessário para inspirar o meu percurso investigativo, não mais com uma atitude cartesiana e arrogante, já apresentando resposta e, o que é mais grave, uma única resposta sobre um momento histórico eivado de complexidades, conquistas e contradições. Em 1995, já era possível reconhecer os estudos de gênero, antes estudos sobre a mulher, como uma temática pertinente no campo da História. Quando eu cursava a graduação, ao comentar sobre o meu desejo de pesquisar sobre as questões do feminismo, as pessoas sempre diziam que isso era objeto de estudo da Sociologia e não da História.

Essa “moda” já não estava mais incomodando de uma forma tão gritante quanto no início dos anos de 1990 do século xx. A história cultural francesa estava encontrando passagem e cortando territórios áridos marxistas, ampliando repertórios e temas no campo da pesquisa histórica tanto na Universidade Federal da Paraíba - Campus II quanto na Universidade Federal de Pernambuco, o professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior representou a vanguarda e o pioneirismo na apresentação e defesa efusiva e competente da nova história cultural francesa foucaultiana. O reencontro com meu mestre inspirador da graduação, sem dúvidas, foi decisivo para impulsionar e viabilizar o meu percurso investigativo e culminar com a escrita da minha dissertação de mestrado. Na ocasião, ele estava iniciando pesquisas sobre as questões de gênero, e isso permitiu a sua receptividade ao meu tema, ao meu projeto e à possibilidade de tê-lo como meu orientador no mestrado.

Ao elaborar meu projeto, movido por muitas perguntas, eu fui seguindo a minha pedagogia da intuição e decidi fazer uma articu-

lação entre História e Direito, uma vez que eu havia retomado o curso de Direito ao voltar para Campina Grande para trabalhar na universidade e concluí o curso em 1994. O que mais me incomodava nos discursos da área jurídica eram os regimes de verdade positivistas e, ao estudar Michel Foucault e sua genealogia e arqueologia, através do reencontro com o professor Durval, eu criei um caminho metodológico para a minha pesquisa. Decidi usar como fontes históricas os processos da vara cível das décadas de 1950, 1960 e 1970, com o objetivo de responder à pergunta: mudou ou não mudou o discurso da justiça quanto às mulheres paraibanas e às relações de gênero, antes e depois da chamada revolução sexual dos anos de 1960?

Escrevi o projeto, submeti ao processo seletivo do mestrado na UFPE, passei por prova escrita e entrevista para a defesa do projeto. Fui aprovada, fiquei muito feliz com o resultado e iniciei a minha jornada de mestranda na UFPE em 1996, sob a orientação de Durval Muniz. Ao adentrar a cidade de Recife para estudar, tive um impacto muito grande. Eu me afastei das minhas atividades no curso de Pedagogia e fui morar com a minha filha Rayanna em João Pessoa, já que toda a minha família morava lá e eu teria uma rede de apoio. Isso implicava viajar para assistir às aulas das disciplinas do mestrado toda semana.

Recife é uma cidade que me fascina culturalmente, mas me assusta e me intimida em termos de sua funcionalidade. A leitura do texto “Cidade de Recife” se tornou menos hostil quando o meu tio Renato, que era meu padrinho e ficou muito mais próximo de mim e da minha irmã Kátia após a morte do meu pai, se disponibilizou a me dar um apoio emocional e logístico. Quando eu estava em Recife e ele me pegava na universidade para ir ao apartamento dele, tomar um vinho e jantar com a família dele, era um momento de bálsamo para mim. A pedagogia dos afetos, que ele muito bem dominava, por ser uma pessoa leve, carinhosa e de uma conversa deliciosa, me dava uma força imensa para suportar as agruras daquela rotina de viajar

para Recife, assistir às aulas no CFCH, que guardava uma memória de muitos suicídios, e enfrentar uma ambiência de preconceito dos pernambucanos com relação a nós, paraibanos, nas salas de aula.

O campus da UFPE tem sua beleza e encantamento, tem um lago, tem muitas árvores, mas o prédio onde funcionava e ainda funciona o mestrado de História é, para mim, um prédio tão intimidador quanto a cidade de Recife. Foi a minha primeira experiência de estudo em uma universidade que não era na minha cidade. Percebi, naquele momento, o quanto a representação que temos do lugar influencia as práticas pedagógicas. Outro bálsamo, diante desse mundo árido, foi o fato de ter colegas professoras paraibanas na minha turma: uma era uma grande amiga, Silêde; as outras eram colegas que se tornaram amigas, Serioja, Joedna e Alômia. As trocas e os desabafos com elas me deram muita força e motivação para enfrentar aquela jornada. Por outro lado, eu sempre apreciei muito viver a experiência de ser estudante, o meu amor pela profissão de professora é proporcional ao meu amor pelo lugar de estudante, de ser uma eterna buscadora curiosa e aberta a aprender mais e mais.

O meu estranhamento também foi bem significativo com relação ao currículo do mestrado, que, naquela época, era de 03 anos. Era uma verdadeira grade de disciplinas, parecia uma revisão da graduação. Eu ficava muito agoniada assistindo a algumas aulas, que me desconectavam da minha pesquisa, do meu projeto e das minhas leituras para a escrita da minha dissertação. Havia aulas expositivas tradicionais, aulas nas quais os professores distribuíam os livros para nós apresentarmos. Mas, fazendo um balanço bem preciso e honesto das disciplinas que efetivamente contribuíram para a minha pesquisa e escrita da dissertação, foram as disciplinas com o professor Jorge Siqueira, na disciplina Cultura, Poder e Identidade, na qual conheci a obra *Cartografias do desejo*, de Suelly Rolnik e Félix Guatarri. E o desafio maior foi que eu e a minha amiga Silêde ficamos responsáveis pela apresentação da obra completa. Foi uma desterritorialização abis-

mal ler, compreender e apresentar essa obra, que trata do conceito de desterritorialização. Essa obra foi fundamental para a escrita da minha dissertação e para a minha trajetória como leitora crítica das relações de poder na sociedade brasileira, e utilizo como referência até hoje com o objetivo de ler e convidar meus alunos a ler as micropolíticas e as macropolíticas que envolvem as tramas sociais.

Outro professor que transpassou muito a minha subjetividade como historiadora e pesquisadora foi o mesmo que me desconstruiu ao dizer que não se pode iniciar uma pesquisa com respostas e sim com perguntas, Antônio Torres Montenegro. Cursei, com ele, Metodologia da História Oral. Suas aulas eram muito freireanas, ele sempre partia da pedagogia da pergunta e eu apreciava essa metodologia. Lembro-me bem de uma aula na qual ele colocou no quadro a seguinte indagação: “Existe o fato histórico que realmente aconteceu?”. Foi uma pergunta muito mobilizadora de sentidos e representações do ensino e da pesquisa em História. O que me causava desconforto em suas aulas era a sua intimidação, a maioria da turma tremia de medo dele, lia os textos e anotava falas para apresentar no círculo por imposição. Eu nunca deixei me intimidar. Eu lia os textos, porque eram ricos e potentes para a minha formação continuada, e me estimulavam a pensar. E eu participava das aulas organicamente, espontaneamente, fluindo com os outros e o professor no debate.

A grande contribuição do professor Antônio Montenegro para a minha trajetória de pesquisadora, além de me ensinar a ser uma investigadora movida por perguntas, foi o meu encontro com a metodologia da história oral. É uma fonte de pesquisa historicamente depreciada na área de História. Eu me apaixonei por essa fonte de uma forma tão profunda que, até hoje, na maioria das minhas pesquisas e orientações no mestrado em História em que atuo, ela é a fonte histórica que me guia e me move. Criei a disciplina optativa no mestrado de História do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), de Campina Grande, no qual eu atuo, de modo a questionar

os estigmas e as depreciações com relação a essa fonte de pesquisa. O trabalho final da disciplina de Montenegro foi utilizado no primeiro capítulo da minha dissertação. Foi por meio desse encontro que comeci a costurar os tecidos dos textos das disciplinas com os tecidos da minha pesquisa e dissertação.

Por fim, saliento aqui a fertilidade do reencontro com meu orientador na disciplina de Teoria da História no mestrado da UFPE. Toda a bibliografia e todas as discussões da disciplina do professor Durval Muniz contribuíram para a minha pesquisa, que foi um estudo de história dos costumes, fundamentada na história cultural francesa; e a metodologia de análise dos documentos cartoriais foi a análise do discurso na perspectiva foucaultiana. Além desse momento na disciplina obrigatória, o professor Durval organizou uma disciplina de Tópicos Especiais em Estudos de Gênero, que potencializou ainda mais a minha compreensão dos teóricos e conceitos com os quais eu trabalhei na minha dissertação.

Foi nesse contexto também que conheci o autor francês Michel de Certeau. Ao me debruçar para ler os processos da vara de família, confirmei que a sociedade moderna ocidental provocou uma explosão discursiva sobre o sexo e a sexualidade, e isso me remeteu a Foucault. E confirmei também, com muita euforia, que os sujeitos ordinários usam de sua astúcia para resistir às estratégias de dominação do sistema vigente. Decidi então fazer o cruzamento teórico-metodológico entre Foucault e Certeau nas análises das minhas fontes documentais.

Outro reencontro muito significativo que aconteceu durante a minha jornada no mestrado foi com o espaço do Cartório Afonso Campos. Eu voltei para os arquivos que eu tinha organizado junto com os colegas da pesquisa na graduação em História. Para a minha tristeza e frustração, tudo o que nós tínhamos organizado estava um caos. Eu já tinha definido, junto ao meu orientador, que sempre me deixava muito livre e nunca demonstrava desejo algum de me colonizar teórica e mitologicamente, que iria procurar os processos

da vara de família das décadas de 1950, 1960 e 1970 para analisar os discursos dos operadores do Direito com relação às mulheres, aos homens e às relações de gênero. Cheguei ao cartório com o pedido oficial de autorização para realizar a pesquisa e logo encontrei uma lista dos documentos referentes a essas três décadas. Fiquei muito entusiasmada, acreditava que seria fácil localizar aquela documentação.

Quando eu já estava bem desesperada por não conseguir localizar os documentos, encontrei uma amiga que tinha cursado Direito comigo e ela falou sobre uns processos que tinha encontrado no arquivo morto, os quais tratavam de casos de mulheres que eram devolvidas pelos maridos por não serem mais virgens. Eu fiquei em um nível de contentamento imenso: minha amiga havia achado o tesouro da minha pesquisa! Esse encontro foi decisivo para materializar o meu processo investigativo. Além de pesquisar nas ações da vara de família em Campina Grande, ampliei para o Fórum de João Pessoa. Assim a pesquisa foi se alargando em termos de recorte espacial e passou a ser uma pesquisa sobre análises dos discursos da justiça com relação às mulheres paraibanas. A pesquisa envolveu uma jornada pelos arquivos e documentos escritos e uma jornada com entrevistas com operadores do Direito, fundamentadas na metodologia da história oral, mais especificamente, em Ecléa Bosi, minha maior referência até hoje.

Escrever a minha dissertação, exercitar o aprendizado da pedagogia da autoria na academia, foi um processo de cortes e costuras experienciais, teóricas, metodológicas e emocionais muito denso, encantador e assustador. Tive a sorte de assumir a escrita da história em um contexto mais flexível à diversidade de estilos de escrita, de elogio a uma escrita mais narrativa, menos densa teoricamente, mas ao mesmo tempo, mais difusa. Fazer a torção entre o conteúdo empírico e teórico, costurando os fios no mesmo tecido, rompendo com a estrutura cartesiana da escrita acadêmica, que separa a fundamentação teórica dos resultados da pesquisa, é muito mais trabalhoso e desafiador. Por outro lado, rasgar, cortar e costurar as minhas repre-

sentações sobre o meu feminino, o masculino, as relações de gênero, por meio das vozes e experiências das Marias e dos Josés que estavam presentes nas tramas dos processos da vara de família, exigiu de mim muita disponibilidade e coragem emocional para identificar as rugas coronelísticas, patriarcais, misóginas e machistas na minha própria pele e nas relações de gênero.

A dança entre as normas e os desejos que existe em mim desde a infância se fez presente durante o meu contato com as narrativas das Marias rainhas do lar, bem como das Marias despudoradas, rebeldes e revolucionárias, por isso escolhi o título dessa dança como título da minha dissertação: *Entre as normas e os desejos: as mutações do feminino e do masculino em 1950, 60 e 70 na Paraíba*.

Pretendi, com a minha pesquisa e com a minha dissertação, recuperar a historicidade dos discursos da justiça com relação às mulheres, antes e depois da década de 1960 na Paraíba. Transitar pelo universo político dos desejos é também tarefa do historiador, deste que percebe, nas manifestações dos desejos cotidianos, expressões dos códigos comportamentais de um determinado cenário sociocultural. Durante a minha pesquisa, recorri aos discursos de todos aqueles que falam nos processos da vara de família, operacionalizadores da lei ou não, para facilitar o descortinar do cenário paraibano, revelador das múltiplas formas de amar, de ser mulher, de ser homem, de ser casal, de ser família. Motivada pela pedagogia da pergunta, na minha travessia de pesquisadora, eu indagava: quais os enunciados construídos pelos homens da lei no seu fazer jurídico com relação aos homens e às mulheres que estão envolvidos nas ações de separação, anulação de casamento e desquite nas décadas de 50, 60 e 70 na Paraíba?

Outras perguntas fertilizaram minha busca investigativa, tais como: qual o jeito de ser mulher casável, de ser bom esposo, de constituir uma família estruturada, elaborado pela prática discursiva da justiça na Paraíba, antes e depois de 1960? Ou seja, até que ponto os discursos que emergem pós-revolução dos costumes são apropriados

pelos operadores da lei, de forma a desconstruir os velhos conceitos de homem, mulher, de amor, de família, e ressignificá-los?

A partir de uma análise dos discursos de juízes, advogados, promotores e desembargadores, procurei investigar os enunciados que são recorrentes, ou seja, toda a regularidade discursiva no que diz respeito aos modelos de masculinidade e feminilidade na Paraíba nessas três décadas. Respalhada nas proezas dos homens e mulheres inseridos nos processos da vara de família e contrapondo-me aos conceitos impostos culturalmente, procurei salientar o jeito de ser mulher, de ser casal e de ser homem fora da lei, impertinente, ou seja, as descontinuidades.

A partir das relações de gênero, dos encontros e desencontros amorosos, já que trabalhei com ações da vara de família, procurei perceber os deslocamentos discursivos presentes na justiça, enquanto ordenadora do espaço urbano em consonância com o processo de modernização, em relação a um discurso poético sobre o amor, discurso este que aparece dramaticamente concretizado numa experiência trágica do amor romântico na Paraíba (o romance Sadi/Ágaba na década de 20). A justiça, nesse novo cenário urbano, investe em um processo de desapaixonamento dos encontros amorosos a partir da institucionalização destes? Desqualifica o amor romântico, exercendo o papel de domadora das paixões? A justiça, enquanto portadora de um discurso prosaico, racionalista, normativo e ordeiro (a partir da década de 50), contribui para a supressão dos desejos femininos, construindo enunciados que deserotizam a mulher casada, a mulher digna e honrada culturalmente, ao cultivar e resguardar a entidade família?

Que justiça é essa? Que discursos emergem desse lugar social em 50, 60 e 70, na Paraíba? São discursos afirmadores das interdições culturais e negadores dos desejos de homens e mulheres que ousam sentir, pensar, agir, amar, namorar e casar de forma diferente? Que homens e mulheres são esses que vão à justiça para solucionar os seus impasses amorosos: são casais normatizados, adestrados ou desarrazoados?

Michel Foucault situa o lugar da justiça enquanto um lugar de disputas de discursividades, os processos apresentam uma multiplicidade de discursos jurídicos que falam em nome da juridicidade. Ele nos diz que a forma de justiça própria da sociedade moderna industrial capitalista é a da arquitetura da vigilância, do controle da existência.

O direito de vigiar, julgar e punir a conduta dos homens comuns, atribuído aos homens extraordinários, na nossa sociedade disciplinar, pressupõe uma disputa permanente de saberes e de capacidade de persuadir, de contar a verdade, além da elaboração de toda uma rede de instituições de vigilância, tais como as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas, para a correção dos desviantes sociais.

Na idade da ortopedia social, do controle social, os porta-vozes e fiscalizadores da norma incorporam um poder sobre o espírito dos anormais.

A verdade cobiçada pelos homens da lei, assim como toda verdade, para Foucault, é uma produção histórica. A história, para esse autor, é uma perspectiva, tendo em vista que o seu fazer historiográfico rompe com uma visão essencialista do conhecimento, rompendo, portanto, com a crença em discursos generalizantes, contínuos e homogeneizantes. Ele trabalha com o discursivo na sua trajetória arqueológica, de forma a resgatar a emergência e a historicidade dos conceitos, combatendo o ranço de muitos historiadores de olhar o passado com as categorias do presente. A arqueologia, diferentemente da epistemologia, não tem a pretensão de acessar uma verdade universalizante, ela procura acessar a multiplicidade de verdades em um dado momento histórico.

Nos três capítulos da dissertação, além das fontes escritas, utilizo também as fontes orais. No primeiro capítulo, procuro investigar, a partir dos enunciados recorrentes elaborados pelos operadores da lei, até que ponto o amor romântico e as mulheres foram domados pela justiça paraibana, provocando um processo de desinvestimento nas

crenças legitimadoras da experiência de paixão. É possível afirmar que, na década de 50, já se instaurava um processo de “desdramatização” do amor intermediado pela justiça? As mulheres que aparecem nos processos são domáveis? No segundo capítulo, centro minha análise na seguinte questão: mudou ou não mudou o discurso da justiça paraibana com relação às mulheres após a revolução dos costumes universalmente datada, ou seja, a década de 60? No último capítulo, aprofundo ainda mais essa questão, tendo em vista se tratar do estudo de uma década após a chamada revolução dos anos 60.

Transitando pelo lugar social da justiça na condição de mulher, pesquisadora, historiadora e bacharela em Direito, mulher filha de 60, pretensamente emancipada e casada com os clichês do movimento feminista, em estado de desmontagem dos territórios antes consagrados pelas noivinhas da era patriarcal, de ausência de territórios novos, possibilitadores da experiência de pertencimento, entrei em contato com as minhas angústias, insatisfações, inseguranças, confusões e aspirações. Um cenário ora nebuloso e conflituoso, ora atraente e convidativo, descortinava-se à minha frente no meu fazer historiográfico.

Assumir o desafio de pesquisar o universo político dos desejos na Paraíba foi uma experiência comovente, erótica, doída, alegre e, por fim, muito edificante para a revisão da minha subjetividade feminina. Aprendi, sobretudo, a me desapegar e a deixar morrer referenciais valorativos caducos e aprisionantes, que considerava emblemas delineadores e afirmadores do meu lugar no mundo. Assumir o desafio de escrever, de me expor, de ser dita e inscrita por outras mulheres e outros homens, por heterossexuais, e fazendo-me perder o controle do meu próprio discurso, revelando as minhas ambivalências e vulnerabilidades, a multiplicidade do que eu sou, do que todos nós somos, também me oportunizou um amadurecimento pessoal profundo.

Apontar e salientar as transformações contemporâneas do desejo como objeto de estudo do historiador foi um gesto audacioso, mas

muito gratificante, tendo em vista as viagens metafóricas e analíticas que se pode fazer quando se assumem temáticas do cotidiano. Falar de amor, de paixão, de desejo, de desencontro, de casamento, de sexualidade, de família e das múltiplas formas de ser homem e de ser mulher na Paraíba e fora dela, assumindo o lugar social de pesquisadora e historiadora, conduziu-me a um olhar mais apaixonado com relação à História. Perceber a História como invenção, como incentivadora da imaginação, como reveladora dos costumes e da possibilidade de questioná-los e desnaturalizá-los, foi um momento de confirmação de que a minha escolha profissional não foi apenas uma resposta ao outro, de que, assim como a pesquisa mostrou continuidades e descon continuidades, minha experiência de vida também apresenta momentos de sujeição e subjetivação, onde nem sempre o que me guia e me dá sentido é a fome de metamorfosear em um dito, mas também e, sobretudo, a fome de me metamorfosear em uma mulher desejante e livre.

Ao analisar os discursos da justiça e revelar sua historicidade nas décadas de 50, 60 e 70, influenciada pela viagem arqueológica foucaultiana, foi possível efetivamente desnaturalizar os conceitos de ser homem, de ser mulher, de amor, de casamento e de família do Direito Positivista e do Direito costumeiro.

Michel Foucault, ao se debruçar no estudo acerca da história da verdade na sociedade ocidental, elegeu o discurso jurídico como o mais representativo das formas de elaboração da verdade, desde a Antiguidade até a contemporaneidade. Em sua obra *A verdade e as formas jurídicas* (1979) afirma que, entre outras práticas sociais, as práticas judiciais são as mais reveladoras da emergência de novas formas de subjetividade. Perceber os sujeitos jurídicos, na perspectiva teórico-metodológica foucaultiana, é situá-los historicamente, é estar atento para a possibilidade de redefinições desse sujeito no seu momento histórico; é salientar, sobretudo, a constituição histórica de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais.

Relacionando sempre as práticas sociais aos domínios do saber, Foucault sugere uma análise dos discursos jurídicos, não enquanto fenômenos linguísticos, mas enquanto jogos de estratégia de ação e reação, enquanto formas de subjetivação reveladoras da verdade. Essa busca incessante e obstinada pela verdade evidencia-se nos três capítulos do meu trabalho, nos quais os operadores do Direito assumem embates discursivos na luta pelo lugar de vencedor na sua argumentação.

Em se tratando de fazer referência específica às minhas impressões finais sobre o discurso da justiça em cada década analisada, no âmbito da Paraíba, percebi, na década de 50, um desinvestimento na experiência do amor romântico, em que a justiça posiciona-se como lugar de racionalização e contenção de desejos e paixões, de forma a assegurar a operacionalização do projeto de civilidade da modernidade.

Os processos por mim analisados da vara de família da década de 50 mostraram que, apesar das polêmicas em torno do bem jurídico “virgindade” aqui na Paraíba, as reflexões que provocam mais investimento discursivo por parte dos operadores de Direito giram em torno da preservação do bem jurídico “família”. Nesse contexto sociocultural, a mulher casável, digna e merecedora de confiança é a mulher que casa virgem. O homem casável e considerado bom esposo é aquele que corresponde à imagem de provedor e chefe de família. A mulher paraibana separada, na década de 50, é uma mulher estigmatizada e ameaçadora para os domadores das paixões. Os discursos que emergem na justiça nesse momento histórico procuram deserotizar as mulheres casadas, confirmando a crença na natural vocação feminina para a procriação, bastante útil para a reprodução da espécie humana.

Conforme explicita Foucault, a sociedade moderna produz uma verdadeira economia dos corpos quando discute a questão da sexualidade, basta ver que, nos processos que eu analisei, estabelece-se, nos embates discursivos entre os porta-vozes dos anseios burgueses,

sejam eles, juízes, advogados e promotores, uma explosão discursiva sobre o sexo.

Enquanto, na década de 50, eu só encontrei quatro processos de dissolução da sociedade conjugal, na década de 60, o índice de separação e desquite cresceu significativamente, anunciando a chegada de um novo tempo, com novos signos comportamentais para o masculino e para o feminino. O índice de ações de anulação de casamento provocadas pelo reconhecimento da ausência de hímen na esposa na noite nupcias, diminuiu consideravelmente, prevalecendo as ações de anulação motivadas pela impotência sexual masculina. Nesse contexto, o bem jurídico “honra” perde a importância frente ao bem jurídico “virilidade”, em uma sociedade paraibana que relativizava os costumes na década de 60, mas ainda estava atrelada a um sistema de crenças falocráticas, fazendo funcionar o modelo de família burguesa. Identifiquei também que a redução do índice de ações de separação litigiosas e a elevação do índice de separações consensuais também anunciam as fissuras provocadas por um olhar mais moderno, flexível e liberal por parte dessa justiça, filha de 60, na Paraíba.

O jeito de ser mulher, o jeito de ser homem, o jeito de ser esposo e esposa e de ser casal mudam consideravelmente em uma cidade agora proprietária de um novo trono, o trono de urbe cultural. A Rainha da Borborema, na década de 60, bem dotada culturalmente, com duas universidades, quatro cinemas, um teatro e uma rede de televisão a TV Borborema, constrói e sugere novos códigos de civilidade; e conseqüentemente, novos olhares sobre a masculinidade, a feminilidade, a família e o casamento. Com relação à década de 70, com base nos discursos dos processos de família, identifiquei o aumento do índice de separação e divórcio e a diminuição dos casos de anulação de casamento. Percebi também que os discursos que emergem no lugar da justiça, nessa década, são cada vez mais racionais, contribuindo para uma desdramatização dos desencontros amorosos. Neste cenário, a finitude das relações conjugais impõe-se cotidianamente, movida por

novas imagens do feminino que passam a crer na sua independência financeira como o caminho para sua emancipação, anteriormente buscada através da experiência do casamento.

Os processos da década de 70 por mim analisados apresentam muitas ações de separação motivadas por homens que se dizem traídos por suas esposas. Essa informação confirma o abrandamento dos costumes em uma Campina Grande culturalmente desenvolvida, habitada por homens e mulheres, filhos de códigos comportamentais mais distantes do patriarcalismo. O acesso ao cinema, à televisão, aos novos signos que emergem no âmbito local, nacional e internacional por parte desses homens e mulheres paraibanos pós-60 deslocou-os do entranhamento aos velhos territórios afetivos, sejam eles, o modelo familialista moderno ou, como Freud chamou, o romance familiar dos neuróticos e a experiência do amor romântico e projetivo.

As perguntas feitas às minhas fontes, em diálogo com a minha história de vida como mulher e com autores, tais como Foucault, Certeau, Jurandir Freire Costa, Félix Guatarri e Suely Rolnik, me inseriram em uma jornada de cortes e costuras conceituais da modernidade ocidental que aprofundaram a minha escolha por cortar e extirpar do meu tecido subjetivo a preposição OU; e costurar o meu tecido corpo feminino devir com a linha da preposição E como guia constante da minha travessia autoral. Além da preposição E, a minha escrita da história sobre feminino, masculino, amor, família e casamento na Paraíba teceu uma cartografia também costurada pela preposição ENTRE. Essa ruptura com o desejo cartesiano da resposta única, homogênea e estática me deu subsídios para afirmar que o discurso da justiça com relação a mulheres e homens paraibanos mudou e não mudou, pois as narrativas dos operadores do direito nos processos da vara de família, após a revolução sexual dos anos 60, são carregadas de ambivalências, revelam tramas que são costuradas com a coexistência de fios patriarcais e revolucionários. Isso me encorajou, em minha trajetória autoral, a intitular a dissertação

dando evidência a essa ambivalência entre o velho e o novo, entre as normas e os desejos.

Os meus aprendizados como costureira da escrita no mestrado foram múltiplos e me fizeram lembrar o quanto eu sempre apreciei usar a escrita para me expressar, para assumir o meu lugar de fala perante mim mesma, movida pelo anseio de compreensão da vida e de busca identitária individual e coletiva. O currículo escolar tradicional, centrado verticalmente na figura do professor, com o qual eu convivi durante a minha formação na Educação Básica, não me apresentou a possibilidade de ser autora, a minha escrita na escola era uma escrita copista e reprodutora dos conteúdos dos livros didáticos, que, por sua vez, eram reproduzidos pelos meus professores. Eu exercitava a costura da escrita por meio de diários pessoais, cartões de aniversário e de Natal, e cartas para amigos, familiares e namorados, ou seja, na minha vida privada.

A minha primeira produção autoral na escola foi uma redação que o professor de História sugeriu que fizéssemos sobre a morte de Tancredo Neves. Isso aconteceu no segundo ano científico, atual segundo ano do Ensino Médio. Como a música sempre me mobilizou cinesteticamente, a apresentação do Hino Nacional pela maravilhosa intérprete Fafá de Belém tinha passado na televisão no dia anterior e eu estava muito tocada com a morte de Tancredo Neves. A ambiência no Brasil era de luto da democracia e eu expressei, na minha escrita, esse estado de luto nacional. O professor apreciou muito a minha redação, e aquilo me deixou muito satisfeita, foi uma iniciação da pedagogia da escrita, mas lamentavelmente foi abortada, porque a urgência de passar os conteúdos para nos preparar para o vestibular foi determinante. E a minha escrita escolar voltou a ser mecanicista.

Na minha trajetória na educação superior, a pedagogia da escrita no curso de Direito também foi muito limitada e mecanicista. Na minha graduação em História, voltei a me conectar com a escrita enquanto um ato criativo em algumas provas e nos trabalhos escri-

tos que tínhamos de entregar. Até hoje, essa pedagogia da escrita na universidade é muito sequestradora da criatividade e da expressão da subjetividade dos nossos alunos. Ainda tem a prestação de contas como critério avaliativo determinante. A escrita como uma arte de fazer, numa perspectiva cereteuniana, é profundamente tolhida no ambiente escolar e universitário. Escrevi muitos textos, durante a graduação, para ter notas e pagar as disciplinas. No período em que eu fiz o curso de História, não tínhamos muito estímulo para a escrita autoral, de modo a publicarmos em revistas e livros.

A minha primeira escrita autoral na academia, na qual eu me vi como escritora, foi a do meu projeto de pesquisa para a seleção do mestrado. Naquele momento, as sementes da minha autonomia intelectual na escrita estavam sendo plantadas. Todas as ideias, as perguntas e a metodologia da pesquisa foram criações minhas, e isso me deu muita confiança e maturidade para seguir a jornada, reconhecendo as contribuições dos meus professores formadores, que me apresentaram os teóricos; e, ao mesmo tempo, me reconhecendo na escrita, na escolha do tema e do caminho da minha pesquisa. Entre heranças acadêmicas dos meus mestres e marcas da minha singularidade, iniciei o meu percurso de autora em 1995, com a culminância dessa experiência em 1999, quando concluí e defendi a minha dissertação.

A pedagogia da autoria veio acompanhada da pedagogia da frustração. Eu nunca tinha participado de uma banca de avaliação de um trabalho escrito por mim no meio acadêmico. E confesso que a minha primeira experiência foi muito decepcionante. Uma das avaliadoras se deteve exclusivamente na avaliação da forma do meu trabalho, em momento algum, ela adentrou o conteúdo da minha dissertação, que tinha sido muito bem avaliado pelo meu orientador, que é um profissional e exigente, além de um autor brilhante. Ela desdenhou da minha escrita, assumindo que se decepcionou com a minha dissertação por dois motivos: o tamanho da letra da nota de rodapé e pelo fato de que, em alguns momentos na dissertação, eu cito os nomes

dos autores sem o sobrenome. Isso foi o suficiente para ela tirar todo o valor da minha escrita acadêmica. Aquele momento, para mim, foi como um golpe. Doe profundamente, eu que sempre busquei a justiça, eu que tinha tecido aquele caminho todo com tanto amor, profundidade na pesquisa de campo e na pesquisa bibliográfica, era um trabalho feito à mão, um bordado, no qual eu tinha colocado tudo de bom e lindo de dentro e de fora de mim.

A minha maior frustração foi o fato de que ficou muito claro que ela não tinha lido a minha dissertação. Ela não deu a ler o meu texto, ela não recebeu o que eu entreguei de mim em termos de escrita. Foi uma dissertação escrita com tanta energia de Eros! Mas, naquele momento, Tanatos roubou a cena. Quais as minhas aprendizagens após esse episódio traumático? Aprendi que o meu desprezo pelos detalhes, pela burocracia, pelas normas, deveria ser revisto, eu procurei entregar a dissertação dentro das normas, mas infelizmente algumas falhas formais se fizeram presentes, e isso não gerou uma reprovação, porque os outros membros da banca tinham outra leitura do meu trabalho, uma leitura qualificada do conteúdo. Por outro lado, como professora universitária e avaliadora de muitas bancas no meu exercício profissional, eu procurei ler os textos dos mestrados e doutorandos com compromisso, do início ao fim, enfatizando a avaliação do conteúdo, registrando os problemas formais para não perder tempo falando sobre normas na minha arguição, enviando, para os autores, os problemas formais por escrito, com um profundo respeito por eles no meu lugar de fala como arguidora, apresentando os pontos fortes e os frágeis do trabalho, sem constrangimento nem humilhação.

A apropriação do conceito de sujeito crítico no ambiente acadêmico é muito equivocada. Nesses 35 anos de vivência de rotina acadêmica, testemunhei e ainda testemunho muitas falas desrespeitosas, sarcásticas e até odiosas ao se fazerem críticas e discordarem do outro. E quando esse outro ocupa um lugar social inferior na relação de poder, como os estudantes diante de um docente, considero isso

de uma crueldade inadmissível e, muitas vezes, se configura como assédio moral. Ler Nietzsche e Foucault me deu mais ferramentas para me indignar com atitudes abusivas e intimidatórias nas relações de poder na universidade. O saber se relacionar é um saber que implica horizontalizar as nossas relações, romper com as assimetrias e ilusões de superioridade dos que sabem mais.

DE VOLTA PARA O MEU “ACONCHEGO” ACADÊMICO: QUE MULHER PROFESSORA É ESSA QUE DEFENDEU UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SOBRE GÊNERO?

As mutações dos cortes e costuras da minha própria subjetividade se depararam com as mutações dos cortes e costuras do curso de Pedagogia da UFPB - Campus II no ano de 1999. Que outra mesma universidade era essa? Que outro mesmo departamento era esse? Que outros mesmos estudantes eram esses? Que outra mesma professora era eu? Michel Foucault me deu ainda mais clareza e subsídios para fazer as minhas leituras dos espaços, para cartografar a microfísica do poder no meu ambiente acadêmico. Muitas leituras desconfortáveis, que eu já tinha antes de me afastar para o mestrado, permaneciam e até se intensificaram. Quando eu entrei em 1993 como jovem de 25 anos graduada e concursada no Departamento de Educação, percebi que, nas relações de poder no curso de Pedagogia, o critério da antiguidade era predominante. Mandava quem era mais antigo, obedecia quem era mais jovem, sobretudo os ex-alunos do curso de Pedagogia. Eu já cheguei desencaixada, não tinha sido aluna do curso de Pedagogia e sim de História, e era uma jovem rebelde, avessa ao adestramento do meu corpo.

E o desencaixe continuou, a memória da história do patinho feio transpassou, até agora, todas as idades da minha vida. A cultura das panelinhas ou, academicamente falando, da tribalização, assim

conceituada por Michel Maffesoli, tão reveladora de uma subjetividade adolescente, continuava predominando no meu departamento após a minha volta do mestrado em 1999; e persevera em todas as Unidades Acadêmicas da Universidade até hoje. Mas eu não me sentia pertencente a nenhuma das tribos. Eu sempre me perguntei por que nós, professores, detestamos as reuniões de Departamento e já me respondia: porque nós não sabemos, nem gostamos, nem estamos dispostos a aprender a estarmos juntos, acolhendo as nossas diferenças de leitura de mundo e teórico-metodológicas. Ao adentrar os muros da universidade em 1999, essa mulher professora, com 31 anos de idade e mestre em História, chegou com o olhar ainda mais aguçado e com muito desejo de compartilhar suas pedagogias com os estudantes de Pedagogia.

Uma singularidade do curso de Pedagogia que sempre me saltou aos olhos foi e é a presença quase predominante de mulheres. Nas salas de aula, esse corpo de mulher professora estava frente a frente com outros corpos de mulheres em formação para serem professoras de crianças. Assim como eu me indagava em cada processo da vara de família que eu pesquisei no mestrado, também indagava em sala de aula: que mulher é essa, que mulheres são essas, as minhas estudantes do curso de Pedagogia? E também me perguntava: por que essa predominância de estudantes mulheres não é problematizada no curso, de modo a desnaturalizar e historicizar essa escolha, que cristaliza as representações e os papéis sociais de gênero na nossa sociedade.

As leituras de gênero que nortearam a escrita da minha dissertação também foram aproveitadas para o meu fazer pedagógico junto a essas mulheres, futuras pedagogas. Ineri, nas minhas disciplinas de História da Educação no Brasil, leituras sobre gênero. Um dos textos que mais trabalhei com as alunas de Pedagogia foi o de Guacira Lopes Louro, “Mulheres na sala de aula”, da obra *História das Mulheres no Brasil*, organizada por Mary del Priore. Nesse artigo, Guacira Louro historiciza o processo de feminização do magistério no Brasil. É uma

escrita foucaultiana que desnaturaliza essa experiência que ainda é tão forte no nosso imaginário coletivo, sobretudo, em se tratando de ser professora de crianças. Realizei muitas oficinas de estudos de gênero em sala de aula e em forma de minicurso, quando voltei do mestrado. Lembro bem que o professor de Educação Física, José Luís, também trabalhou com a temática de gênero na sua dissertação de mestrado em Educação e, por isso, fizemos algumas ações e reflexões juntos.

Mas nesse contexto pós-retorno da minha pós-graduação na UFPE, tínhamos duas singularidades em termos de identidades de mulheres em processo formativo no curso de Pedagogia. O governo de Fernando Henrique Cardoso exigiu dos professores considerados leigos, estabelecendo um prazo limite, a aquisição dos diplomas nas licenciaturas, e as universidades públicas tiveram que atender a essa demanda, em termos de políticas públicas educacionais, criando os cursos de licenciatura noturnos. Neste cenário, eu passei a conviver com mulheres alunas no curso de Pedagogia diurno e com mulheres alunas do curso de Pedagogia noturno: estas eram professoras leigas, com muitos anos de experiência em sala de aula; aquelas eram mulheres jovens, estudantes, sem experiência em sala de aula.

A consciência da pluralidade do ser mulher ficou ainda mais intensa com esse desafio de planejar as disciplinas de História para mulheres que já eram professoras e para meninas jovens recém-saídas da Educação Básica e que não tinham experiência alguma com o chão da escola. Como docentes, eram, sem dúvidas, duas práticas curriculares completamente distintas. Esse novo desafio se tornou, para mim, uma preciosa oportunidade de diálogo entre a experiência de pesquisadora e autora dedicada aos estudos de gênero e o cotidiano do meu fazer pedagógico, tão plural em termos de subjetividades femininas. Nessa direção, o meu trabalho de educação histórica com essas mulheres do curso diurno e do curso noturno de Pedagogia foi sedimentado pela história local, de modo a fertilizar as seguintes indagações: quem são essas mulheres estudantes de Pedagogia mais jovens

e que estudam pela manhã? Quem são essas mulheres estudantes de Pedagogia professoras, adultas, do PEC noturno? Quais os lugares de memória e de pertencimento identitário dessas mulheres e como elas leem a si mesmas, ao outro e à sociedade? O que eu tenho a aprender com essas mulheres e o que eu tenho a ensinar a essas mulheres?

Iniciar uma prática curricular com a investigação das histórias de vida dos educandos não deve ser só tarefa dos historiadores e professores de História, mas sim tarefa basilar de todos os educadores que desejam construir uma prática pedagógica em consonância com os saberes e fazeres do mundo dos seus estudantes, de forma que a interculturalidade seja o cimento desse edifício pedagógico. Além do mais, a história local foi, na minha experiência como docente no curso de Pedagogia, um enfrentamento à hierarquia nas representações dos lugares citadinos das estudantes paraibanas. O preconceito com o lugar, categoria trabalhada pelo historiador Durval Muniz de Albuquerque (2007), fabrica e reproduz estigmas que desclassificam e inferiorizam as mulheres educandas de Pedagogia, de acordo com o tamanho e a distância da cidade em relação a Campina Grande. A grande maioria das estudantes de Pedagogia do curso noturno e do diurno são moradoras de cidades pequenas, circunvizinhas; ao estudar a história de Campina Grande com elas, percebi que, para essas moradoras de cidades paraibanas menores, Campina representa uma grande metrópole e até chega a assustá-las de tão grande e desenvolvida. A imagem que mais marca o imaginário dessas estudantes é a de prédios altos, com muitas luzes acesas à noite.

Essa minha disponibilidade subjetiva para investigar as representações de lugares das minhas alunas do curso de Pedagogia ampliou e enriqueceu a minha leitura daqueles corpos femininos paraibanos, permitindo a construção de uma experiência curricular circular e decolonial. Ao estimular as estudantes de Pedagogia a pesquisarem a história do seu lugar de memória, seja no campo ou na cidade, elas mesmas reelaboraram a leitura sobre seu lugar e sobre si como mu-

lheres, identificando as belezas, as potências e o patrimônio cultural e imaterial de seus municípios. Cometemos um epistemicídio quando não damos a ler a história local dos nossos estudantes, com todo o seu arquivo invisível e rico de saberes e fazeres.

Entendi, por meio dessa educação histórica local, por que a maioria das estudantes têm tanto medo da universidade e de nós, professores da Universidade Federal de Campina Grande. Esses corpos são atravessados por dois estigmas que os inferiorizam, o do saber e o do lugar. Nós, professores universitários, a universidade e a cidade de Campina Grande lembram a esses corpos femininos, vindos do interior mais interior que Campina, que eles são “menores”. Essa experiência pedagógica foi e continua sendo um caminho de ruptura com essa visão hierárquica de lugares e de saberes, bem como de fortalecimento identitário das mulheres estudantes do curso de Pedagogia, permitindo que elas saiam de um estado de esquecimento e estranhamento com relação aos seus lugares e se conectem cinestésicamente com o sentido da História e do ensino de História, ao lembrarem e narrarem, junto com outros moradores locais as suas experiências com os seus lugares, de forma viva. Esses corpos encarnados no chão das suas experiências aprendem a ser historiadores locais e a defender o seu patrimônio, dando a ler as histórias de muitos municípios paraibanos, entre os 223. Como aprendi e aprendo História da Paraíba com essas mulheres!

Mas sempre investindo na cartografia multifacetada desses corpos femininos em processo formativo no curso de Pedagogia, mergulhei mais na identificação das singularidades da experiência das mulheres professoras ditas leigas do PEC Noturno. O curso teve início em 1999, nesse contexto, todos os cursos de licenciatura da UFCG aderiram a esse currículo, de modo a atender à exigência do governo de Fernando Henrique Cardoso. Ao adentrar a sala de aula, com a primeira turma do PEC noturno, iniciei a minha jornada de busca de conhecimento dessas mulheres. Eram mulheres maduras, mães de

família e trabalhadoras do lar e na escola; e ainda viajavam, em média, de 2 a 3 horas para chegarem à universidade. Elas demonstravam muito interesse em aprender, muita desenvoltura na fala, muita vivacidade e presença, mas também muito medo do mundo da leitura e da escrita acadêmica. Fiquei impressionada com a insensibilidade de muitos professores que empurravam uma quantidade enorme de textos acadêmicos para essas estudantes, sem ter o mínimo de cuidado com a escuta do ritmo e da realidade linguística delas. Sem sequer perguntar, quem são essas estudantes? Como é o cotidiano dessas mulheres mães, trabalhadoras domésticas em suas casas, professoras e, no turno da noite, nossas estudantes? Quantos lugares e papéis sociais eram exigidos dessas mulheres?



Aula de campo com as alunas do PEC noturno pelas cidades delas

Nós, educadores em um curso de Pedagogia, não podíamos ignorar essa realidade tão dura e tão cruel das nossas alunas. Fui encontrando caminhos para humanizar essa realidade tão brutal. Como cada disciplina era ministrada em um dia no horário da noite, eu dividia o tempo da aula para orientar as leituras dos textos e depois fazíamos as rodas de conversa e os debates. Era um fato bem concreto, aqueles corpos femininos não tinham outro tempo para estudar os nossos textos, já que, ao chegarem em casa da viagem de volta, ou seja, de madrugada, elas ainda iam preparar as refeições de almoço

e jantar da família do dia seguinte, para então sair para trabalhar e viajar de novo para assistir às aulas em Campina Grande.

Trabalhei, com elas, o artigo de Claudia Fonseca do livro *História das Mulheres no Brasil*: “Ser mulher, mãe e pobre”. Neste artigo, a autora mostra que a emancipação feminina representada pelo ingresso da mulher no mercado de trabalho é uma experiência de mulheres de classe média e alta, pois as mulheres populares sempre tiveram que trabalhar, desde a infância, para ajudar no sustento da família.

Dessa experiência com as mulheres, ao mesmo tempo, professoras e alunas, ficou um legado muito significativo no meu currículo como professora universitária, sempre procurei articular os conceitos e as teorias com os relatos de experiência que elas traziam para a sala de aula, e esse entrelaçamento de saberes me mostrou o quanto é mais potente a construção e uma prática curricular fundamentada na velha práxis marxista. Teoria e prática sendo cortadas e costuradas juntas, os tecidos são mais belos, mais fortes e cheios de pontos diversos. Nessa jornada de entrelaçamento de saberes e fazeres, ministrei uma disciplina optativa com a colaboração da professora Benedita Edina Cabral, que foi pioneira, em Campina Grande, nos estudos sobre velhice e envelhecimento humano. Eu tinha a bagagem dos estudos de gênero, adquiridos no mestrado, e a professora tinha essa bagagem de estudos sobre velhice, envelhecimento e família. O título da disciplina era Família, Gênero e Envelhecimento. Era o ano 2000, eu tinha perdido a minha avó materna, que tinha sido uma figura familiar profundamente importante para mim, e eu estava desejando trabalhar o tema da velhice e do envelhecimento no doutorado.

Não tive uma trajetória como professora universitária etapista e partida no que se refere à pesquisa, ao ensino e à extensão. Sempre me incomodei com essas gavetinhas na carreira acadêmica e no fazer pedagógico. Eu via os professores se afastando para cursar o mestrado, o doutorado e, em sua maioria, parecia que aquela etapa era desvinculada de sua prática pedagógica. Era comentado, nas reuniões de

departamento, que o docente tinha voltado e defendido a dissertação ou a tese e não se falava mais no assunto. A escrita daqueles docentes era uma caixa preta para os próprios colegas e, muitas vezes, para os próprios estudantes. A dissertação ou a tese eram depositadas nos programas de pós-graduação e não circulavam. Essa circulação dos saberes acumulados na minha pesquisa do mestrado no meu fazer pedagógico e na minha própria construção identitária contribuiu para romper as gavetinhas e estabelecer uma relação viva e mobilizadora no cotidiano do meu trabalho como professora, pesquisadora e extensionista.

Na execução da disciplina Família, Gênero e Envelhecimento, com a troca dos saberes interdisciplinares e acadêmicos meus e da professora Benedita Cabral com os saberes experienciais e pedagógicos das estudantes do curso noturno, muitas sementes foram plantadas para novas ações no ensino, na pesquisa e na extensão, potencializando os saberes do passado acadêmico meu e da professora Benedita na pós-graduação, dando a ler às alunas a nossa escrita intelectual sobre os temas e, por outro lado, a fala e a escrita das educandas sobre os temas, com base em suas experiências na vida privada e nas escolas onde elas trabalhavam.

Um novo filho objeto de estudo estava sendo gestado naquele momento de tantas trocas férteis sobre família, gênero e envelhecimento, que regavam o solo do meu estado de luto da morte da minha avó, gerando uma longa jornada de transcendência dessa dor. Tem palavras, falas e vozes que nos salvam sônica e até afetivamente! Concordo com Foucault quando ele afirma que as palavras não dizem as coisas, mas, ao mesmo tempo, acredito que é esse desejo, essa voracidade de dizer as coisas, de dar sentido aos nossos corpos vivos e até mortos que faz pulsar a minha vida acadêmica. E foi nesse dizer o que eu estava sentindo, o que meu corpo gritava que, diante de uma fala da professora Benedita Edina Cabral, encontrei o fio para a costura da pedagogia do meu luto de avó materna. A agulha

foi a pedagogia do afeto e da gratidão. Tem anseios de palavras para significar nossas dores e afetos que transpassam quase todas as idades da nossa vida. Quando a professora Benedita comentou sua pesquisa sobre famílias nordestinas, junto com a professora Aldo Brito da Motta, que mostrou o alto índice de avós provedores de netos, ali eu encontrei a palavra inicial para gritar a importância e a invisibilidade do trabalho de cuidar da minha amada avó materna.

Vejam como a experiência de construção do meu projeto de doutorado é uma continuidade e um aprofundamento dos cortes e costuras da minha pesquisa do mestrado. De novo, eu estava ali, diante de uma sala de aula composta por corpos de mulheres, estudantes e professoras, reacendendo as chamas da investigação sobre os corpos enrugados de mulheres, avós de crianças de escolas públicas da cidade de Campina Grande e João Pessoa. Foi um momento de epifania intelectual e existencial! E, a partir de então, o entrelaçamento entre as linhas do ensino, da pesquisa e da extensão só se potencializou e tem se tornado crescentemente indissociável em minha trajetória acadêmica até hoje. Diante do exposto pela professora e pesquisadora Benedita Cabral, sugeri uma pesquisa para as estudantes de Pedagogia, de modo a investigar, em seus municípios paraibanos, em suas salas de aula e escolas, quantas crianças moravam com os seus avós.

A minha jornada de transmutação do estado de luto em potência, de Tanatos em Eros, já estava sendo inaugurada nessa sala de aula, junto com outras mulheres, a mulher professora Benedita Cabral e as mulheres estudantes de Pedagogia do curso noturno, todas professoras de crianças. Nessa jornada, o aprofundamento do meu mergulho na interdisciplinaridade também é algo que precisa ser ressaltado, tendo em vista que culminou com um doutorado em Sociologia e não em História. Minhas jornadas nunca foram estanques e mecanicistas. Os pontos de costura se encontraram e teceram outras estampas, as primeiras estampas da minha costura na pesquisa do doutorado foram as colaborações das minhas alunas na investiga-

ção com as crianças estudantes delas. Ao apresentarem os resultados das suas pesquisas sobre quantas crianças moravam com as avós, elas falaram com muita surpresa e encantamento sobre a temática. E essa pesquisa foi a culminância da disciplina Família, Gênero e Envelhecimento, costurada com os fios acadêmicos e experienciais das diversas mulheres professoras e estudantes.

Aproveitei esse legado da experiência da disciplina, tanto em termos de leituras acadêmicas sobre velhice e envelhecimento, sugeridas pela professora Benedita Cabral, quanto dos relatos das mulheres estudantes e professoras, para inserir a minha própria agulha no tecido da pesquisa sobre as famílias nas quais os avós são os cuidadores e provedores, tecendo assim a minha pedagogia do afeto e da gratidão, tendo a minha avó materna como a maior fonte de inspiração.

Meu corpo de mulher pesquisadora vicejava o mergulho maior nessa jornada de investigação, ansiava encontrar os corpos de outras avós vivas que cuidavam dos seus netos, estava buscando, na dor do meu luto, achar a minha avó naqueles outros corpos que praticavam a avoternagem. Novamente ressalto aqui o quanto os nossos corpos são multietários: assim como foi a voz da minha criança interna que viu na universidade onde estudei e trabalho até hoje um lugar para estar junto da minha amada mãe, foi também a voz da minha criança interna que se sentiu movida a adentrar as casas de família nas quais as avós são cuidadoras dos netos, na “ilusão” de reencontrar o colo da minha avó nessas casas.

Este gênero textual memorial é muito generoso, no sentido de dar passagem aos nossos corpos de carne e osso, incluindo todas as idades da nossa vida. É a adulta professora, intelectual, quase idosa, com 56 anos de idade, que está deixando essa criança, que também é ela, falar, dar sentido e vivacidade na tessitura de sua vida acadêmica.

Nessa travessia para passar à condição de professora doutora, a minha jovem rebelde também foi uma voz que se fez muito presente e pulsante. No ano 2000, ano bem revolucionário na minha vida,

marcado por muitas perdas e crises identitárias, morte da minha avó materna, resquícios de um imaginário de medo do fim do mundo e crise em um relacionamento amoroso muito significativo para mim, eu vi nesse projeto do doutorado uma fonte de embelezamento, encantamento e sentido para a minha existência; e hoje vejo que foi também uma reparação histórica da minha avó e de todas as mulheres cuidadoras invisibilizadas nessa sociedade capitalista, que faz apologia à vida pública e menospreza a vida privada e os corpos que dão funcionalidade e vitalidade a ela. Emanando muito Eros no processo de feitura do meu projeto de pesquisa, iniciei a sua escrita fazendo um diálogo entre a História, a Sociologia e a Pedagogia. O título do meu projeto de doutorado foi *O(A) idoso(a): uma face e uma voz interditas pela escola e pela família*.

O trabalho com a história do tempo presente estava dando seus primeiros passos aqui no Brasil, a temática de gênero estava em plena efervescência, mas estudos sobre velhice e envelhecimento no campo da História quase inexistiam. Como jovem rebelde, que nasceu em 1968, eu teimei em me submeter ao processo seletivo do doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da UFPE. Quando eu adentrei a UFPE no ano 2001, eu estava movida pela leitura do processo seletivo do mestrado. Foi um processo muito transparente em todas as etapas. Eu senti claramente que a banca examinadora havia sido justa na nossa avaliação. Eu não fazia a menor ideia que, em se tratando de doutorado, os critérios seguem as tramas micropolíticas dos departamentos, uma vez que as vagas são muito mais restritas e acabam se tornando vagas dos professores orientadores, que, na maioria das vezes, direcionam para seus pupilos prediletos. Essa cultura privatista dentro de uma instituição pública me deixava profundamente indignada e chocada.

A sensação clara no meu corpo, durante a entrevista, na UFPE era de que os avaliadores queriam me desestabilizar e não estavam dispostos a respeitar meu lugar de fala. Um membro avaliador me fazia uma

pergunta e, quando eu estava tentando responder, outro fazia outra pergunta, isso foi se repetindo e eu, a adolescente indignada, falei: deixem eu responder a pergunta de cada um individualmente, assim, vocês não estão me deixando responder. Me senti profundamente desrespeitada ali e percebi que eles não iriam me aprovar.

A pedagogia da indignação e a da frustração se fizeram presentes nessa minha jornada de tentativas de ingresso em um programa de doutorado, fazendo-me repensar a nossa universidade pública, esse modelo de universidade pública com comportamentos coronelísticos, que se apropria do espaço público para favorecer os seus interesses e os dos seus pupilos, o que eu simplesmente abomino. Foi um momento de muito desencantamento com a universidade, e o pior era que, como professora universitária, eu teria que lutar por esse título para continuar pertencendo a essa instituição de forma minimamente respeitosa perante os meus pares. Eu me sinto muito revoltada e impotente quando o sistema competitivo do jogo capitalista se impõe ao meu corpo! E quais os passos para assegurar a minha entrada em um programa de doutoramento? Como seguir uma jornada seletiva com critérios duvidosos, pessoais e sem transparência em uma instituição educacional superior pública?

Me senti profundamente solitária e desestimulada nessa jornada. Não há políticas de incentivo por parte das nossas universidades para a nossa formação continuada acadêmica, a exigência é institucional, mas a garantia do cumprimento dessa exigência é problema do professor ou da professora universitária. Passei a conversar com alguns colegas professores do meu Departamento e do Departamento de História, os que já tinham seus títulos de doutores não demonstraram interesse em orientar e colaborar com os que ainda não tinham. Ao ser reprovada na seleção do doutorado na UFPE, decidi ampliar os leques de possibilidades, buscando processos seletivos na área de Sociologia e Educação. O meu segundo processo seletivo para o doutorado foi em parceria com outros colegas da Universidade Federal da Paraíba.

Eu vi um edital de seleção para alunos ouvintes no Programa de Pós-Graduação em Sociologia, em Natal, e convidei alguns colegas para nos inscrevermos em algumas disciplinas como ouvintes e depois tentarmos a seleção do doutorado na UFRN. Nos inscrevemos em 2002, eu, o professor José Luís, a professora Silvana e a professora Sandra Fook (*in memoriam*). Eu convidei a professora Sandra, do Departamento de História, porque ela estava passando por uma crise de depressão e estava precisando de um estímulo para dar uma sacudida na sua vida acadêmica. Infelizmente, a nossa competente professora, mesmo com muito apoio dos seus colegas de departamento, teve seu processo de depressão intensificado, foi obrigada a se aposentar por invalidez e faleceu no ano passado. Isso me deixou muito triste.

Mas, voltando às nossas aventuras de viagem toda semana para assistir às aulas em duas disciplinas no doutorado em Sociologia na UFRN, viajávamos de madrugada uma vez por semana, sem nos afastarmos das atividades nos respectivos departamentos. Eu tenho muita afinidade com a cidade de Natal, diferentemente da minha relação com a cidade de Recife. Senti que os paraibanos são mais bem acolhidos pelos norterriograndenses que pelos pernambucanos. Fomos muito bem recebidos pelos colegas nas disciplinas. Havia um clima de muita solidariedade na sala de aula. Cursei, junto com meus colegas, duas disciplinas: uma voltada para cultura política e a outra voltada para antropologia. Após o término das disciplinas que cursamos, com uma ótima avaliação, houve o processo seletivo para o doutorado. Eu revisei meu projeto do doutorado, acrescentei algumas referências que as disciplinas haviam me oferecido e que eu percebi que enriqueceriam a minha fundamentação teórica, e me submeti, mais uma vez, ao processo seletivo no doutorado, agora na UFRN e em Sociologia.

Mais uma vez, o meu projeto foi aprovado na seleção do doutorado, antes de ser entrevistada, eu disse a mim mesma: eu vou dar uma entrevista tão boa que eles vão ter vergonha de me reprovar. Caprichei na oratória e, ao ser indagada, desta vez, respeitaram meu

lugar de fala, faziam as perguntas e esperavam que eu respondesse. Senti, nos olhos de cada membro da banca, um brilho de aprovação e encantamento com o meu projeto. Ao sair da sala, me senti confiante e feliz com o meu desempenho. Fui almoçar no restaurante do Centro de Convivência da UFRN e lá me encontrei com uma das professoras que estavam na minha banca e com a qual eu tinha cursado uma disciplina como ouvinte. Ela me chamou para conversar e, quando eu me aproximei, ela teceu muitos elogios ao meu projeto e, ao mesmo tempo, disse: “Pena que nós temos poucas vagas e já temos as pessoas para essas vagas”. Eu fiquei incrédula naquele momento e demonstrei a minha reação à professora, de professora universitária para professora universitária, eu a indaguei: como é que uma instituição pública abre um edital para um processo seletivo, já tendo os seus escolhidos, por questões de compromisso pessoal?

Lamentavelmente, a pedagogia da indignação e a da frustração se fizeram presentes mais uma vez, e a aprendizagem foi me tecer como o avesso desses colegas professores barganhadores de vagas na pós-graduação em uma instituição pública federal. Dessa vez, o resultado foi bem inusitado, eu não fui reprovada, eu fiquei como suplente. Eu nunca tinha visto essa categoria em processos seletivos na pós-graduação. É óbvio que nunca fui chamada pelo programa de pós-graduação da UFRN. Fiquei muito triste, revoltada e impotente. Duas seleções para ingresso no doutorado frustradas! Mas o meu pulsar da pesquisa estava intacto e isso me fez transcender esse estado de frustração e impotência. Decidi iniciar a pesquisa, mesmo sem ter me afastado para o doutorado.

Como não havia oportunidade de financiamento de pesquisa para professores mestres naquela época, só para professores doutores, eu tomei a iniciativa de ir à Secretaria de Educação para pedir um apoio para a realização da minha pesquisa nas escolas públicas municipais, com o objetivo de investigar o índice de crianças daquelas instituições que moravam com os avós. Era a gestão de Cozete Barbosa,

e o Secretário da Educação era o professor Pedro Lúcio. Apresentei o projeto e expliquei a importância de os professores conhecerem as diversas configurações familiares dos seus alunos, de modo a romper com a visão homogênea de famílias, que reproduz uma idealização da família nuclear burguesa, deixando na invisibilidade as outras famílias, o que se confirma nas datas comemorativas tradicionais, tais como Dia dos Pais e Dia das Mães.

Eu consegui vale-transportes por parte do secretário da Educação e fiz um processo seletivo junto aos estudantes do curso de História e Pedagogia, dando a esses estudantes o nome de alunos valistas, já que eles não tinham bolsa. Dessa forma, montei a minha equipe de pesquisadores para que pudessemos avançar na minha pesquisa exploratória em Campina Grande. Realizei uma formação com os estudantes valistas, fazendo leituras sobre gênero, família, velhice e envelhecimento humano, em uma pesquisa qualitativa, com ênfase na metodologia da história oral. Na ocasião, solicitei a uma coordenadora pedagógica da equipe da Secretaria da Educação o levantamento do índice de crianças que moravam com os avós, por meio de um questionário que elaborei com os meus alunos pesquisadores. Qual não foi a surpresa dessa educadora ao ver os resultados da pesquisa! Ela me telefonou dizendo que haviam sido identificadas, em 2002, mais de quatrocentas crianças, estudantes das escolas públicas municipais de Campina Grande, que moravam com os avós.

Esses dados quantitativos impulsionaram ainda mais a minha jornada investigativa sobre o tema. A partir desses resultados, iniciei, com a minha equipe, a pesquisa qualitativa. Nesse momento, percebi a importância de realizarmos uma pesquisa-ação nas escolas públicas, de modo a apresentar aos docentes a diversidade de configurações familiares existente nas comunidades populares onde as escolas estavam localizadas. Fiz um projeto de extensão e estabeleci uma conexão entre a extensão, o ensino e a pesquisa por meio da proposta de intervenção com foco na educação para a diversidade. O meu mergulho

nos estudos culturais em Educação deu subsídios para a elaboração e a execução do projeto sobre diversidade no cotidiano escolar.

A imersão nessa pesquisa-ação (Morin, 2004), além da minha atuação como professora em sala de aula na graduação em Pedagogia, realizando a educação histórica por meio da história local, estavam me mantendo pulsante no meu cotidiano acadêmico, apesar das frustrações nos dois processos seletivos para ingressar no doutorado. Nesse contexto, também me envolvi com a experiência da gestão, ao me disponibilizar a fazer parte de uma chapa para Coordenação Administrativa da Unidade, assumindo a condição de subchefe de Departamento. A pedagogia da gestão foi bem indigesta, ao mesmo tempo ampliou a minha leitura acerca da estrutura burocrática da universidade, bem como das relações de poder no nosso curso de Pedagogia. Como eu já havia falado antes, na minha leitura genealógica do meu departamento, os critérios determinantes das relações de poder no ambiente no qual eu atuava eram o da antiguidade e o da titulação. Quem batia o martelo nas decisões do departamento eram os professores mais antigos e os doutores. Eu nunca me deixei cooptar pelos líderes do meu departamento, nunca me senti movida a funcionar através do pertencimento a tribos. Isso gerou alguns conflitos e enfrentamentos bem desagradáveis com o meu colega de gestão, que tinha outra postura, bem como junto aos “donos” do curso. Mas a pedagogia da autonomia freireana sempre me regeu e continua me regendo até o presente momento, o que me faz continuar trabalhando de forma pulsante, comprometida e criativa.

Adentrando ainda mais as análises das micropolíticas na universidade, nesse mesmo contexto, surgiram debates calorosos em torno de um projeto de criação da Universidade Federal de Campina Grande, com o argumento de que Campina era muito prejudicada nas políticas públicas de financiamento para a educação superior e na distribuição de recursos, por estar historicamente vinculada e submetida ao campus sede da UFPB, em João Pessoa.

O Centro de Humanidades, em princípio, junto à Associação Docente, se posicionou contrário a essa defesa de desmembramento da UFPB e de criação da UFCG. As narrativas que justificavam essa oposição faziam referência aos interesses políticos do grupo que estava defendendo o projeto. Eram professores do Centro de Tecnologia, liderados pelo Professor Thompson Mariz. O professor Edilson Amorim, na época, diretor do Centro de Humanidades, era o líder da oposição a essa propositura. Eu procurei participar dos debates sobre o tema e estava muito identificada com a posição do Centro de Humanidades. Qual não foi a minha surpresa ao me deparar com outro canário bem esquisito: o professor Edilson Amorim passou a apoiar o projeto da criação da UFCG e sairia como candidato a vice-reitor junto com o professor Thompson Mariz. Na minha avaliação, assim como a história da oposição aos Cunha Lima em Campina Grande morreu quando Cozete Barbosa foi cooptada pelos Cunha Lima, a força da oposição do Centro de Humanidades da UFCG morreu quando o professor Edilson Amorim foi cooptado por Thompson Mariz, que assegurou a permanência da sua família no poder até o momento em que o presidente Jair Bolsonaro deu posse ao terceiro eleito no período do seu mandato. Foi um dos homens mais autoritários e conservadores da história do Brasil que pôs fim ao poder oligárquico da família de Thompson Mariz na UFCG. Foram 17 anos de permanência no poder, de 2002, quando foi criada a UFCG, a 2019, quando o grupo de Thompson, que havia sido eleito democraticamente, não tomou posse.

É nessa transição da era da minha trajetória na UFPB - Campus II para a minha trajetória na “nova” universidade, denominada de Universidade Federal de Campina Grande, que concluo o segundo capítulo do meu memorial. Na primeira, experienciei o ensino, a pesquisa, a extensão e a militância sindical durante o período de nove anos; na segunda, que é relatada no próximo capítulo, trato de apresentar os cortes e costuras de uma vida acadêmica entre encantos,

desencantos, frustrações e reinvenções, datada de 22 anos, computando o total de uma jornada de 31 anos de docência universitária.



OS CORTES E COSTURAS DO MEU CORPO DE MULHER PROFESSORA NA UFCG: QUE UNIVERSIDADE “NOVA” É ESSA?

A Universidade Federal de Campina Grande é a terceira nomenclatura na história dessa instituição, que se tornou meu lugar de estudo na graduação e de trabalho como docente. A sua primeira nomenclatura era a Escola Politécnica da Paraíba (poli), que foi criada em 1952, na gestão de José Américo de Almeida, ofertando inicialmente um único curso, o de Engenharia Elétrica, por decreto do presidente Getúlio Vargas. Em sua fase embrionária, funcionou no atual prédio da FURNE, na Avenida Floriano Peixoto, no centro da cidade. A Poli foi a primeira instituição nordestina a ter um processamento de dados com computador - um UBM 1.130.

A expansão e o fortalecimento da instituição é, sem sombra de dúvidas, um legado do professor Lynaldo Cavalcanti, como administrador durante o período de 1963 a 1970. Ele expandiu as ofertas de cursos, criando Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica e Engenharia de Sistemas. Em 1973, o meu lugar de trabalho adquiriu sua segunda nomenclatura, com a fusão da Faculdade de Ciências Econômicas com a Escola Politécnica: eis que surgiu a UFPB - Campus II, no

bairro de Bodocongó. Os primeiros prédios da antiga UFPB - Campus II incluem o atual prédio da Reitoria, o bloco AA, denominado de Hall das Placas, e o bloco AB.

Os desejos e as motivações do desmembramento da nossa universidade, de modo a se tornar independente do campus de João Pessoa, foram regados a uma multiplicidade de discursos e narrativas que envolvem desde a reprodução da cultura bairrista (disputa histórica entre Campina Grande e João Pessoa), os interesses carreiristas, até o genuíno desejo de autonomia na sua dinâmica e funcionalidade. É sabido que a cidade de Campina Grande tem uma história muito ousada econômica e culturalmente. Os estudos sobre a história da nossa cidade revelam que, só na década de 1960, João Pessoa passou a se desenvolver mais economicamente que Campina Grande, em consequência da mudança da distribuição de recursos no âmbito nacional. A partir dessa década, os recursos do governo federal passaram a priorizar as capitais em detrimento das cidades médias, como Campina Grande.

Em 2002, nossa universidade já contava com o Centro de Humanidades, o Centro de Tecnologia e o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Tínhamos um campus e uma cidade com muito potencial para caminhar com suas próprias pernas, mas a grande fragilidade no processo de criação da UFCG foram as motivações carreiristas do grupo que protagonizou a luta. Diferentemente da liderança do professor Lynaldo Cavalcanti, a liderança do professor Thompson Mariz foi motivada por interesses oligárquicos, e isso deixou marcas e vícios de uma cultura política universitária coronelística, reprodutora das barganhas e do favoritismo que permeiam as práticas políticas provincianas nas cidades paraibanas e brasileiras. Essa “novidade” na cartografia da universidade que se construiu para mim, como o meu lugar profissional e afetivo, embaçou por demais a minha leitura com relação ao sentido de uma universidade pública federal para a sociedade e para a própria comunidade universitária.

Nessa “nova” ambiência acadêmica, continuei costurando o tecido da minha trajetória no ensino, na pesquisa e na extensão. Eu estava pulsando a pesquisa-ação nas escolas públicas municipais de Campina Grande sobre a temática da velhice e do envelhecimento, com uma boa equipe de estudantes ainda “valistas”, sem bolsa. Nosso grupo de estudos estava bem consolidado, os estudantes de Pedagogia e de História que estavam atuando no projeto se engajaram na temática com muita paixão e compromisso. De modo a intensificar a minha pesquisa exploratória para amadurecer ainda mais o meu projeto para me submeter ao doutorado, decidi entrar com um pedido de licença para capacitação de três meses. A cada cinco anos, temos esse direito e eu nunca tinha usufruído dele. Consegui a licença e aproveitei o tempo para mergulhar mais na pesquisa sobre os avós cuidadores de netos em bairros populares de Campina Grande. Nesse contexto, no ano de 2003, surgiu o primeiro edital de financiamento para extensão universitária no âmbito federal, foi na administração do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva que esse edital foi criado e ele mudou e sacudiu toda a minha trajetória como docente da UFCG, ressoando até os dias atuais, ou seja, 21 anos depois.

Eu acredito muito na chamada educação menor, por Sílvio Gallo, ou nas chamadas micropolíticas, assim denominadas por Guatarri e Rolnik, por meio de uma pedagogia do olhar diferenciado, singular, um olhar devir revolucionário em meio ao cotidiano dos corpos rendidos ao automatismo e à burocracia, materializada por um corpo que ousa transcender essa atmosfera movida pelo tempo mecânico, que ainda teima em pulsar o tempo orgânico. E foi esse olhar devir revolucionário assumido pela professora Tânia Régia Oliveira que, na ocasião da publicação do edital do PROEXT- 2003, gerou o meu mergulho na experiência profissional mais potente e significativa da minha vida acadêmica na UFCG. A professora Tânia Régia estava na condição de coordenadora geral da Extensão, na Pró-Reitoria de Extensão da nossa universidade, Ao ler o edital do PROEXT, ela viu que

um dos temas incluídos era a velhice e o envelhecimento humano, mas foi além, ela leu todos os projetos de extensão que tratavam dessa temática e ousou provocar as professoras, que nem se conheciam e eram de Unidades Acadêmicas diferentes, mas que tinham em comum o fato de estarem desenvolvendo um projeto de extensão voltado para o segmento idoso.

Esse olhar agregador e interdisciplinar da professora Tânia Régia revolucionou a trajetória e as práticas pedagógicas de todas as professoras que se envolveram no processo. Eu e mais quatro professoras, fomos provocadas por meio de uma chamada telefônica a escrevermos, em uma semana, uma proposta para a criação de um programa interdisciplinar para as pessoas idosas. Éramos um quinteto: eu, da Unidade Acadêmica de Educação; a professora Carmen Nóbrega, da Unidade Acadêmica de Letras; a professora Benedita Cabral, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais; a professora Rejane Cartaxo, da Unidade Acadêmica de Medicina; e a professora Lígia, da Unidade Acadêmica de Letras em Cajazeiras.

A solidão que estava sentindo como docente na jornada das tentativas de ingresso no doutorado com o projeto que trazia a pessoa idosa como sujeito a ser investigado foi rompida com esse convite. Eu fiquei encantada com a fluidez da experiência de construção coletiva na escrita do texto do programa. A única professora que eu conhecia da equipe era a professora Benedita Cabral, com quem eu tinha ministrado a disciplina optativa para as mulheres estudantes do curso noturno.

O nosso projeto foi avaliado internamente e então enviado para o MEC. Qual não foi a nossa felicidade e surpresa quando o resultado foi publicado e nós atingimos a nota máxima, conseguindo o recurso de R\$100.000,00 para a execução do nosso programa! Essa foi a minha experiência inaugural em administrar recursos para a execução de um projeto na universidade. O título do nosso programa era Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade. A professora Bene-

ditá Cabral, por ser pioneira e autoridade na temática da velhice e do envelhecimento humano, assumiu a condição de coordenadora do Programa, junto à professora Carmen da Nóbrega. A colaboradora Janeide Cavalcanti conseguiu uma sala para o nosso Programa funcionar, ambiente que continua sendo a nossa base de apoio até hoje.



Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade

Naquele momento, eu me senti profundamente contemplada no meu anseio de experienciar uma vida acadêmica interdisciplinar coesa, potente e perene. Após a aprovação do programa e a aquisição da sala, as atividades foram iniciadas. Eram cinco projetos de extensão dentro de um programa, desenvolvidos em áreas diferentes - História, Letras, Pedagogia, Sociologia e Medicina - todos voltados para as questões da velhice contemporânea. Demos visibilidade, através de nossas ações extensionistas, aos corpos enrugados, abandonados e asilados; aos corpos enrugados doentes; aos corpos enrugados hedonistas; aos corpos enrugados cuidadores e chefes de família; aos corpos enrugados narradores; e aos corpos enrugados analfabetos.

Convidei Sr. Abel, um idoso que vivia contando sua história de vida na minha sala, para participar do projeto de Alfabetização de Adultos e Idosos, coordenado pela professora Carmen Nóbrega, uma

vez que ele tinha o sonho de aprender a ler e escrever. Ele foi muito receptivo ao convite e ingressou no referido projeto. A representação do seu sentimento de pertença à vida escolar e à universidade federal, um território potencialmente ocupado por corpos jovens e adultos, foi tão intensa que redefiniu os seus lugares simbólicos em outras interações sociais e em outros territórios, inclusive na sua cidade natal. O seu nascimento simbólico, conquistado com muito sacrifício físico, emocional e cognitivo, foi anunciado na ocasião da sessão extraordinária da Câmara Municipal de Assunção, ocasião em que Sr. Abel apresentou e defendeu a criação de um projeto de lei que garantisse a fundação de uma Casa de Cultura para a cidade, como forma de reconhecimento de todos os que contribuíram para a cultura local, sobretudo, os sujeitos ordinários (certeau, 1994), historicamente invisibilizados pelos “homens extraordinários” da localidade.

O projeto do corpo enrugado, estereotipado de louco por toda a cidade, foi aprovado por unanimidade. A Casa de Cultura foi criada. Sr. Abel, de homem desarrazoado e sem credibilidade social, passou à condição de “homem extraordinário”. Antes da aprovação desse projeto, para assegurar a sua presença nas aulas de alfabetização na universidade, ele chegava às 11 horas da noite na cidade e ainda caminhava um bom tempo para a sua casa, na zona rural. Depois do seu nascimento simbólico, os gestores públicos reservaram uma casa na cidade para ele dormir, evitando assim o sacrifício e o risco de se deslocar para o sítio às altas horas da noite.

Admiro Sr. Abel profundamente, pois ele é um homem “velho e louco” que ousou ir na contramão dos rótulos e lugares que lhe foram impostos socialmente. A sua astúcia (certeau, 1994) possibilitou um processo de desconstrução e redefinição identitária nele mesmo e em todas as gerações que conviviam com ele. Vi, nesse corpo enrugado, um grande sábio que tem uma disponibilidade subjetiva tocante. No momento em que ele acha importante falar e ser o mestre na relação, ele sabe se impor, assim como tem a humildade de se colocar na condi-

ção de ouvinte e aprendiz. Tem uma espontaneidade, um nível de entrega afetiva que destoam daquele ambiente frio, racional e impessoal da academia. Sua presença despreziosa e amorosa desarma a todos.

Assim como Sr. Abel, D. Julita foi outra idosa que se tornou uma grande protagonista no PIATI. Ela é uma exímia memorialista, escrevia cordéis. As suas contribuições como griô urbana, narrando as suas experiências com a cidade de Campina Grande, foram fundamentais no trabalho que desenvolvi sobre história local no Programa e nas salas de aula, nas disciplinas que eu ministrava. O PIATI foi se tornando, progressivamente, um laboratório de trocas de conhecimento intergeracionais e de fortalecimento da proposta do meu projeto de extensão, que reconhecia os idosos como potenciais narradores da cidade.

A educação intergeracional foi se inserindo nos currículos da universidade por meio das práticas pedagógicas realizadas junto aos jovens estudantes dos cursos de Letras, História, Pedagogia, Ciências Sociais e Medicina, de uma forma tão fértil que os projetos se expandiram, sobretudo o projeto de Alfabetização para adultos e idosos, que passou a inserir a alfabetização digital, com a oferta de aulas de Informática para esses segmentos etários. A experiência exitosa do PIATI se confirmou nas aprovações de todos os outros editais, aos quais continuamos nos submetendo e sendo aprovados com a nota máxima. Além do mais, o interesse dos jovens estudantes universitários da UFCG para participarem do Programa cresceu vertiginosamente. Com a criação do projeto de alfabetização digital, passamos a ter estudantes dos cursos de Computação e das Engenharias para ministrarem aulas de Informática aos adultos e idosos populares da cidade. Como o nosso Programa conseguia sempre renovação com o recurso total, conseguimos investir na aquisição de muitos computadores, o que viabilizou a expansão do projeto de Alfabetização digital.

No curso de Medicina, não existia a disciplina de Geriatria na grade curricular, contudo a inserção da professora Rejane Cartaxo no programa, por meio de suas ações extensionistas nas comunidades,

realizando um trabalho de atenção básica aos idosos junto com os estudantes do curso de Medicina, provocou um reforço na urgência e relevância da inclusão da disciplina de Geriatria no currículo desse curso. Outro resultado muito significativo desse projeto foi a sensibilização dos estudantes de Medicina que atuaram no projeto, fazendo com que duas ex-extensionistas decidissem ser geriatras, e uma delas atua hoje como colaboradora na Universidade Aberta à Terceira Idade (filha do PIATI).

Em se tratando de mensurar os frutos desse Programa, este texto não daria conta, tamanha a magnitude dessa ação extensionsita. Mas eu vou procurar evidenciar aqui os maiores legados do PIATI, na minha ótica como uma das fundadoras e como cuidadora desse Programa durante 16 anos, de 2003 a 2019. A maior aprendizagem, enquanto professora universitária, por meio da experiência piatiana, foi perceber que o fio da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão é a extensão. Em todas as nossas ações extensionistas, a pesquisa sempre foi o ponto de partida, antecessora da prática de intervenção.

Antes de executar as ações, partimos sempre com uma atitude de escuta sensível e etnográfica, perguntando às pessoas idosas, com as quais trabalhamos: quem são vocês? Quais os saberes e fazeres que vocês trazem para o nosso encontro? O que desejam da universidade? Quais os maiores problemas e desafios das suas vidas? Quais os seus sonhos? Como se sentem nas relações cotidianas com as pessoas de outras gerações? Cada projeto envolvia idosos de lugares sociais distintos na cidade, pois havia os idosos asilados do São Vicente de Paulo, contemplados pelo projeto da professora Benedita Cabral; os idosos que estudavam na turma de Alfabetização, contemplados pelas professoras Carmen Nóbrega, Silvana Ribeiro e Zélia Santiago; os idosos dos bairros populares do projeto de Atenção Básica em Saúde, coordenados pela professora Rejane Cartaxo; e tinha o meu projeto junto aos idosos avós cuidadores de netos nos bairros populares, além dos idosos estudantes de turmas de EJA nas escolas públicas.

Essa heterogeneidade da experiência dos corpos enrugados (Silva, 2008) precisava ser cartografada e reconhecida antes de planejarmos nossas ações extensionistas com esse segmento etário. Após a investigação da diversidade de experiências de velhice e envelhecimento, cada equipe planejava sua ação extensionista, e a execução dessa ação implicava a vivência de experiências de ensino. Essa circularidade ensino, pesquisa e extensão se fez presente durante toda a trajetória do Programa PIATI.

A interdisciplinaridade caminhou junto com a intergeracionalidade, assim como eu aprendi a romper as fronteiras disciplinares, aprendi também a romper e questionar as fronteiras geracionais no cotidiano do nosso trabalho coletivo de extensão por meio do PIATI. O pioneirismo do PIATI, no que diz respeito ao combate ao etarismo, precisa ser pontuado aqui: foi o primeiro programa institucional universitário de Campina Grande a denunciar os preconceitos etários, bem como a propor a Educação Intergeracional nas práticas curriculares dos cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento.

A revolução demográfica provocou uma inversão na pirâmide etária no âmbito paraibano, brasileiro e planetário. Dar passagem a essa demanda social é uma contribuição social de extrema relevância. E o PIATI se comprometeu em dar essa resposta social com muita competência. Muitos trabalhos de finais de curso na graduação, dissertações e teses de doutorado foram gestados a partir da experiência de estudantes e professores da UFCG no nosso Programa. A minha tese de doutorado, a tese de doutorado da professora Silêde Cavalcanti, a dissertação de mestrado da professora Carmen Nóbrega, a tese de doutorado da professora Zélia de Arruda Santiago, por exemplo, foram frutos dessa árvore piatiana.

Por outro lado, a ampliação das parcerias da UFCG com instituições da nossa cidade também foi um ganho muito expressivo, fizemos parcerias com muitas escolas públicas municipais de Campina Grande, com a Secretaria Municipal de Assistência Social, com a Secretaria

da Saúde e com o asilo São Vicente de Paulo; pisamos o chão das comunidades populares, por meio do convívio com os idosos assistidos pelo projeto do curso de Medicina, bem como do meu projeto com os idosos cuidadores e provedores de netos. Demos visibilidade e provocamos oportunidades de inserção social a muitos idosos da cidade de Campina Grande. Lembro-me bem de muitos relatos de idosos que foram alfabetizados pelo PIATI, fazendo um comparativo das suas vidas antes e depois da sua participação no projeto de alfabetização convencional e digital.

Muitos deles não tinham autonomia para usar os caixas eletrônicos dos bancos, o que provocava situações nas quais eles eram lesados pelos próprios familiares mais jovens, quando iam sacar o benefício e a aposentadoria. Após o letramento digital, realizado no projeto do PIATI, eles não precisavam mais recorrer aos favores dos filhos e netos para usarem o caixa eletrônico. Um vendedor de um pequeno quiosque que vendia fiado usava uma cadernetinha para anotar os débitos dos seus clientes. Ao passar pelas aulas de Matemática, ele descobriu que estava sendo enganado por muitos deles. Além da alfabetização escrita, as professoras Carmen, Zélia e Silvana trabalharam muito bem o letramento oral. Esse tema se tornou, inclusive, o objeto de estudo da tese da professora Zélia Santiago.

A professora e pesquisadora Zélia Santiago realizou uma pesquisa-ação e registrou, em seu caderno de campo, o antes e o depois dos estudantes das turmas de alfabetização, no que diz respeito à sua comunicação nos diversos espaços públicos da cidade. Ela mapeou as mudanças de atitude dos idosos nos espaços públicos e as dificuldades de comunicação e acesso aos serviços de saúde, educação e outros. Quando esses idosos passaram pelo letramento oral e adquiriram a habilidade de se comunicar de forma cidadã nos espaços públicos, o atendimento por parte dos servidores mudou radicalmente.

Outra experiência profundamente significativa, em termos de respostas às demandas sociais do segmento idoso local, foi a criação

do curso de cuidadores de idosos. Foi criado em 2009, eu tinha acabado de voltar do doutorado e me senti movida a escrever o projeto, mesmo não sendo da área de Saúde. Foi o primeiro curso de Cuidadores de idosos da cidade de Campina Grande. Eu consegui montar uma equipe interdisciplinar para ministrar aulas no curso. É impressionante como esse Programa sempre atraiu voluntários competentes e comprometidos para atuarem em sua execução! Consegui incluir no projeto uma psicóloga, duas enfermeiras, uma professora, uma estudante da UFPB e um geriatra e gerontólogo. Formamos cinco turmas de cuidadores de idosos, com direito a entrega de certificados e, dessa forma, o nosso Programa se tornou ponto de referência de indicações de cuidadores de idosos na cidade.

Em 2010, o Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade passou por muitas perdas, em termos de quadro de professores colaboradores. A professora Benedita Cabral já estava aposentada, a professora Rejane Cartaxo também se aposentou, a professora Carmen Nóbrega se afastou para cursar o seu doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a professora Silêde Cavalcanti se afastou para desenvolver outras atividades na Unidade de História e só fiquei eu com a professora Zélia Santiago e a professora Silvana Eloísa Ribeiro, além do apoio da terceirizada Francicleide Ramos. Historicamente, na UFCG, administrar esse Programa implicou esbarrar com muita resistência e insensibilidade por parte dos gestores, seja Thompson Mariz ou seus familiares e pares. Quando não tínhamos financiamento do MEC, eu tinha de viver “com o pires na mão” mendigando equipamentos e material de expediente de modo a assegurar a funcionalidade do Programa. De todos os projetos que foram extintos, com a saída dos professores coordenadores, o projeto que assegurou a sobrevivência do programa foi o de Letramento Digital.

Diante da insensibilidade por parte da gestão e da minha solidão para assumir o Programa de tamanha magnitude e relevância social, tendo de conciliar a coordenação deste com todas as minhas

atividades de ensino, pesquisa na graduação e atuação no mestrado em História, me agarrei a outro edital que foi lançado em 2010, no governo de Dilma Rousseff, ampliando a experiência do PET convencional. Foi o caminho que encontrei para assegurar a aquisição de uma equipe de trabalho sólida em termos quantitativos e de permanência. O PET Conexões de Saberes era direcionado para comunidades quilombolas, indígenas ou populares urbanas. Como eu tinha uma trajetória de pesquisa-ação em comunidades populares urbanas, por meio da minha experiência no PIATI, escrevi o projeto, incluindo as ações voltadas para o PIATI, e obtive êxito na proposta. Essa conquista acadêmica assegurou a presença de 14 estudantes dos cursos de Pedagogia, História, Geografia e Letras durante o período de seis anos, dando vida e funcionalidade ao PIATI.

Em 2016, me desliguei do PET e, mais uma vez, me vi desafiada a manter a chama do PIATI viva e pulsante, sem ter financiamento, colegas professores, colaboradores, bolsistas e apoio institucional. A saída que eu encontrei foi investir no Letramento Digital, estimulando a participação dos estudantes de graduação no Programa como voluntários, de forma que os certificados de participação contribuíssem na carga horária complementar dos currículos. Ao ministrar a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, que eu passei a denominar de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, eu fazia uma espécie de estágio com as estudantes de Pedagogia, por meio da participação delas no PIATI, ministrando aulas de Letramento Digital aos idosos.

Ao mesmo tempo, eu lutava cotidianamente, junto com a servidora terceirizada Francicleide Ramos, para que o PIATI não morresse, eu continuava enviando processos de solicitação para a mudança da nomenclatura de PIATI para UATI, com o objetivo de criar a nossa Universidade Aberta à Terceira Idade da UFCG. Muitos processos foram encaminhados à Pró-Reitoria de Extensão até o ano de 2019, antes disso, todos eram engavetados. Só em 2019, quando o professor Onireves foi Pró-Reitor de Extensão e quando o Ministério Público

enviou um despacho para o Reitor Vicemário Simões, obrigando-o a mudar a nomenclatura do PIATI para UATI, a minha demanda histórica foi atendida. Assim se encerra a trajetória do PIATI e se inaugura a jornada da Universidade Aberta à Terceira Idade da UFCG, que será abordada com profundidade em outro momento.

A TRAVESSIA DOS CORTES E COSTURAS NO MEU PERCURSO DO DOUTORADO

Em 2003, como pesquisadora apaixonada pela temática da velhice e do envelhecimento, eu tinha finalmente encontrado um pouso, um lugar, uma rede de apoio para fertilizar a minha pedagogia do luto e da frustração - a sala do PIATI e todos os estudantes e professores que compuseram essa teia intergeracional e interdisciplinar. Esse lugar tinha cheiro, gosto e sabor de colo de vó. Essa sensação de sossego e volta ao lar contribuiu para que a minha busca pelo doutorado se tornasse mais fluida e mais doce.

No final de 2003, surgiu um edital de seleção para ingresso no doutorado em Sociologia na UFPB. Eu, pela terceira vez, me submeti ao processo seletivo e finalmente fui aprovada nas três fases - a da prova escrita, a do projeto e a da entrevista. Que alívio e que alegria! Em 2004, consegui meu afastamento oficial da universidade para cursar o doutorado em Sociologia na cidade de João Pessoa. Eu me mudei para lá, assim como o fiz, quando me afastei para cursar o doutorado. A volta para morar em João Pessoa me fez ampliar o campo de pesquisa, mais uma vez, incluindo, como no mestrado, a minha ação investigativa na cidade de João Pessoa.

Tendo em vista que o meu projeto, dessa vez, era um projeto de pesquisa-ação e que estava vinculado ao Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade, eu não me afastei das minhas atividades no Programa, mesmo estando oficialmente afastada pela minha Unidade

Acadêmica. Como o meu nome não podia constar no projeto como coordenadora, enquanto eu estivesse afastada, convidei a professora Silêde Cavalcanti para coordenar o projeto e eu fiquei atuando extraoficialmente. Os estudantes do curso de História que tinham sido valistas, no início da minha pesquisa, se tornaram bolsistas do projeto, eles se envolveram tanto com a temática que escreveram as suas monografias de final de curso direcionados para a temática da velhice e do envelhecimento humano. A adesão de muitos estudantes de História ao projeto (inclusive, alguns deles se disponibilizaram a realizar a pesquisa-ação comigo em João Pessoa) me deixou ainda mais motivada a seguir a jornada do doutoramento.

Ali estava eu, uma mulher, professora universitária, em sala de aula, como estudante no doutorado em Sociologia na Universidade Federal da Paraíba, na cidade de João Pessoa. Diferentemente do estranhamento que senti quando ingressei no mestrado em História na UFPE, frequentar o campus de João Pessoa para assistir a aulas era uma experiência muito prazerosa para mim. O campus era muito arborizado, aconchegante, eu me sentia em casa. Fiz boas amizades na minha turma do doutorado. Quanto aos professores que tive, os que mais me marcaram e se fizeram presentes na minha escrita da tese foram o professor Adriano de Léon, o professor Wellington Barbosa e o professor Ariosvaldo Diniz.

Eu sempre apreciei muito conhecer novos autores, novos conceitos, ampliar a minha leitura da sociedade, me desentranhando da cultura da armadura conceitual, e essa ampliação de repertórios acadêmicos foi muito nutrida no meu doutorado em Sociologia. O professor Adriano de Léon me apresentou Zygmunt Bauman, Nibert Elias e Gilles Lipovetsky; me convidou a ir além da grade dos três porquinhos da Sociologia - Durkheim, Marx e Weber. O professor Wellington me apresentou o debate sobre a cultura das mídias, através da autora Lúcia Santaella, que muito contribuiu para as minhas reflexões sobre as idades da vida e suas representações midiáticas.

O professor Ariosvaldo Diniz apresentou muitas obras ricas no que concerne ao debate sobre o conceito de modernidade e “pós-modernidade”, o autor que mais me marcou foi Krisham Kumar.

Para enriquecer ainda mais o meu repertório acadêmico e fertilizar a minha liberdade acadêmica, consegui ter como orientador nesse processo o professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior. Mais uma vez, estávamos juntos em uma jornada de pesquisa e autoria acadêmica. Agora falando de um tema que não era trabalhado por ele, até então. Mas, assim como na jornada do mestrado, ele me deu suporte sem querer me colonizar academicamente; no doutorado, ele também me deixou fluir em minhas elucubrações teórico-metodológicas. Essa atitude de orientador que não engessa, nem tutela, me fez amadurecer muito intelectualmente e aprender a confiar no meu potencial e na minha intuição, costurando assim a minha marca autoral.

Morar em João Pessoa é estar no convívio com a minha família. A minha mãe e todos os meus irmãos moram lá e isso me deu mais chão para enfrentar os desafios da gestação e do nascimento da minha tese de doutorado, bem como da gestação e do nascimento da minha segunda filha, Sofia, que veio junto com o processo do doutoramento.

A MULHER PROFESSORA E PESQUISADORA DIANTE DE MAIS UMA EXPERIÊNCIA DE MATERNAGEM

Entrei no doutorado em 2004, cursei as disciplinas, ao mesmo tempo em que realizava a pesquisa-ação nas escolas públicas municipais em Campina Grande e João Pessoa, junto com a equipe do PIATI. A minha pesquisa do doutorado foi realizada no espaço público das escolas e no espaço privado das casas de família populares, nas quais as avós são cuidadoras dos netos. Em Campina Grande, direcionei a pesquisa para o bairro do Pedregal; em João Pessoa, para o bairro São José. Como fui moradora de fronteira entre Bodocongó e o Pedregal

em Campina; e entre Manaíra e o bairro São José em João Pessoa, me senti motivada a romper essa fronteira e mergulhar no mundo desse outro tão estigmatizado e temido!

Em 2005, estava em um relacionamento amoroso estável e desejante de ter outra filha, já que a minha primogênita estava com 16 anos de idade. O desejo se concretizou e eu engravidei da minha segunda filha, Sofia. O entrelaçamento entre vida pública e vida privada, entre a gestação de uma filha biológica e a gestação de uma filha acadêmica, deu uma chacoalhada na minha vida cotidiana ainda mais desafiadora e, ao mesmo tempo, mais excitante. Casei pela segunda vez, construí outra configuração familiar, com a presença de minha filha mais velha, o marido por recasamento, que não era pai da minha filha adolescente e depois com a chegada da minha filha caçula, Sofia, que nasceu em 08 de fevereiro de 2006.



Sofia comigo no seu batizado

Sofia teve o privilégio de ter a mãe muito tempo em casa, porque, quando ela nasceu, eu já estava mais na fase da análise da pesquisa e da escrita da tese. Como eu continuava vinculada ao PIATI, uma vez por mês eu vinha para Campina Grande para as nossas reuniões de planejamento, assim como para a escrita coletiva das propostas de renovação do PROEXT, para que continuássemos tendo bolsistas. Nessas andanças entre Campina e João Pessoa, Sofia vinha comigo porque eu estava amamentando, assim participei de muitas reuniões dando de mamar à minha caçula. A ligação dela com o PIATI vem desde a gestação, pois o chá de bebê dela foi na sala do PIATI. Ela criou um vínculo com os estudantes bolsistas do projeto, que, inclusive, se hospedavam na nossa casa quando iam realizar as atividades em João Pessoa.

O nosso cotidiano enquanto família reconfigurada foi marcado pela experiência de moradia na casa que havia sido dos meus avós paternos, na Rua Franca Filho, na cidade de João Pessoa. Essa volta à casa dos meus avós paternos, em um momento em que eu estava pesquisando sobre a temática da velhice e do envelhecimento, se tornou mais marcante. Na casa vizinha, a da minha avó paterna, moravam duas idosas, primas de Vovó Zefinha, e uma delas era Nair, a que sempre me chamou de “linda Keila”! Ambas sempre foram duas pessoas muito amadas pelos amigos e familiares. O terraço de Iraci e Nair era uma gostosura e um lugar muito agregador, ventilado e regado ao jeito acolhedor das duas irmãs!

Quando fui morar lá, eu fazia visita a elas diariamente e sempre levava Sofia comigo. Sofia as chamava de “Tutu”, que era como ela chamava a avó Eliete. Para ela, toda pessoa idosa era Tutu. Esse enraizamento no mundo dos avós foi uma boa seiva para inspirar a escrita da minha tese, além de embalar as minhas duas filhas com uma atmosfera familiar mais afetuosa. O cheiro do tempero de Iraci era o cheiro do tempero da minha avó Zefinha. O cheiro da trepadeira da casa de vovó Zefinha era o cheiro da minha infância, quando íamos

veranear em João Pessoa. Essa ambiência da minha ancestralidade me deu forças para ousar escrever a tese em forma de relato autobiográfico.

Entre momentos de colo, brincadeiras e passeios na praça com Sofia e escrita autobiográfica da minha tese, fui costurando esse tecido do diálogo inencontrável e, ao mesmo tempo, encontrável entre os papéis sociais do mundo público e do mundo privado, do meu corpo de mulher, mãe, pesquisadora e autora. E por mais que pareça absurdo, o que parecia ser o maior obstáculo para o aprofundamento do meu mergulho na escrita acadêmica foi o que mais me deu inspiração, sentido e potência, porque a minha denúncia da invisibilidade dos corpos cuidadores também foi uma denúncia do menosprezo pela vida doméstica, que o jeito de viver moderno nos impôs.

Mas, para que essa tese fosse escrita, contei com o suporte de várias mulheres cuidadoras, as empregadas domésticas e a minha filha Rayanna, que sempre se colocou como uma “irmã” desde que Sofia nasceu. Essa pedagogia da maternagem teve outros aprendizados e desafios, diferentes da pedagogia da maternagem experienciada quando Rayanna nasceu. Lá, eu era estudante de graduação em História, com 21 anos de idade e em outro casamento; aqui eu estava como doutoranda e professora universitária, com 38 anos de idade. Era outro corpo, eram outros repertórios, outros lugares, outros encontros e outras subjetividades. Mas o acolhimento amoroso de Rayanna com relação a Sofia, mesmo tendo ocupado o lugar de filha única durante 16 anos, foi a maior lição de pedagogia afetiva nesse contexto.

TRILHAS DA MINHA PEDAGOGIA DA AUTORIA NO DOUTORADO

No período do doutorado, a minha intimidade com os cortes e costuras da escrita acadêmica estava bem maior. Ao mesmo tempo, por não ter me afastado do PIATI, durante o período em que cursei o doutorado, experienciei outras estéticas de escrita acadêmica, sempre

participando ativamente da redação dos nossos textos do PROEXT para assegurar a renovação do financiamento do nosso Programa, de modo a assegurar recursos de bolsas para os estudantes, equipamentos e materiais de consumo.

O envolvimento de muitos estudantes do curso de História com o meu projeto provocou uma busca bem significativa por orientações para a pesquisa e a escrita das monografias de final de curso. E eu, por ser muito encantada com o processo criativo da escolha de um tema, da construção teórico-metodológica da pesquisa e da escrita do texto final, me disponibilizei a orientar vários estudantes do curso de História, mesmo estando afastada oficialmente da UFCG. Eu lembro que uma professora do curso de História, a professora Regina, comentou comigo que ficava impressionada com a demanda dos estudantes de História para me ter como orientadora deles, primeiro, porque eu não sou lotada na Unidade de História e sim na de Pedagogia; segundo, pelo fato de eu estar afastada para o doutorado e morando em outra cidade, João Pessoa, e muitos até viajarem para receber a minha orientação.

Eu me senti muito reconhecida com aquela observação e, ao mesmo tempo, percebi o meu jeito espontâneo de viver o meu ofício, sem me deter às formalidades do dever e da pontuação acadêmica. Todos os trabalhos que orientei durante o meu afastamento não puderam ser registrados para colaborar na minha ascensão funcional, mas, para mim, o que era precioso era aquele fluxo coletivo de estudos, trocas e produções acadêmicas. Aprendi, com o meu orientador, a construir uma subjetividade plástica no processo de orientação, me despindo do desejo de colonizar os estudantes teórica e metodologicamente. Esse aprendizado norteia todas as minhas orientações no mestrado em História, no qual atuo hoje.

O currículo do doutorado em Sociologia da UFPB, bem como o do mestrado em História da UFPE, também apresentava uma configuração muito engessada e disciplinar. Assim como fiz o movimento

de buscar conexões entre os textos trabalhados nas disciplinas que cursei e a minha temática de pesquisa, durante a minha formação continuada no mestrado, o fiz durante o doutorado. Eu procurava caprichar na escrita dos trabalhos finais das disciplinas, com o objetivo de aproveitar a escrita para a minha tese e até publicar em revistas e periódicos. Mas eu percebi que, naquela época, entre 2004 e 2008, o Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPB não tinha uma política de incentivo a uma escrita dos discentes, fundamentada nos Qualis e no investimento de uma vitrine de produções acadêmicas do Programa.

Eu relaciono essa ausência de estímulos a publicações dos mestrandos e doutorandos nordestinos, em revistas e periódicos bem qualificados, antes da ditadura da CAPES, a uma cultura de colonialidade epistêmica regional. Durval Albuquerque denuncia a história da invenção da região Nordeste como inferior à região Sudeste, e eu reitero aqui que a invenção dessa assimetria regional foi reproduzida também no meio acadêmico. Nós, professores, pesquisadores e autores nordestinos, aprendemos a nos enxergar como inferiores e reprodutores das teses, dos conceitos e das narrativas dos intelectuais do Sul e do Sudeste. Essa colonialidade epistêmica regional me ofuscou muito, assim como ofuscou muitos outros e outras pesquisadores, pesquisadoras, autores e autoras. Aprendemos a crer que quem deve ser lido são os autores de lá, e nós nos reduzimos a reproduzi-los e citá-los em nossos trabalhos.

O meu orientador transitou pelo Sudeste, mais especificamente na Unicamp, em sua formação continuada na pós-graduação, fez pesquisas e escreveu textos ousados, inovadores e com muita relevância social, chegando a ter a sua tese de doutorado como peça teatral. Isso é uma exceção nas tramas acadêmicas regionais.

Nessa perspectiva epistêmica colonialista regional, a escrita dos pesquisadores e autores paraibanos sempre foi recebida, quase exclusivamente, por seus orientadores e pela banca de avaliação. Quem lê

o que escrevemos? Nem os nossos pares nos leem; os nossos alunos, quando leem, não respeitam a nossa autoria, tendem a não nos citar ou até a nos plagiar, lamentavelmente tenho essa memória acadêmica de ter sido muito plagiada por pares e alunos. Em meio a essa ambiência de preconceito incrustado, que provoca uma baixíssima autoestima nos autores nordestinos e, sobretudo, nos paraibanos, o que nos motiva a escrever, para além da aquisição dos títulos de mestres e doutores?

Quem merece ser lido, quem merece ser citado, quem merece o título de autor (a)? Nessa microfísica do poder na academia, somente os nossos colonizadores intelectuais, europeus ou das regiões Sul e Sudeste do Brasil merecem. Nessa direção colonialista de escrita, escrever uma dissertação, escrever uma tese, se restringe ao cumprimento mecânico de rituais de obediência e servidão acadêmica, que não só tende a cristalizar o enaltecimento e a idolatria dos ilustres europeus e moradores do Sul e Sudeste, como também confirma a nossa insignificância, incapacidade de criar e imprimir a nossa marca autoral.

Essa relação de poder colonialista regional sempre me incomodou profundamente. Tenho certeza de que essa histórica assimetria regional invisibilizou e até matou muitos nomes de autores e autoras brilhantes, paraibanos(as) e nordestinos(as). A minha fonte de salvação, mesmo tendo sido forte candidata a ser mais uma paraibana colonizada, que viveu a escrita de forma mecânica, reprodutivista e anônima, movida exclusivamente pela cultura da reprodução dos ilustres colonizadores e da busca pelo diploma, foi o meu sapatinho vermelho, feito à mão, que teci desde a minha infância, que me fez nutrir um encanto pela busca da minha singularidade, regada a uma escuta interna atenta e sensível, que quero carregar comigo até o fim dos meus dias e além.

Esse corpo multietário criativo e rebelde se deixou pulsar, o meu orientador também foi receptivo ao meu pulsar rebelde e autônomo e, mediada por esses cortes e costuras receptivos ao meu voo de mu-

lher em busca de sua afirmação subjetiva e de tecidos para imprimir sua costura existencial e profissional, ousei escrever uma tese de doutorado autobiográfica. Em 2006, ano em que gerei a minha segunda filha biológica, Sofia, entrei em outro trabalho de parto, acompanhada de um parteiro que não foi invasivo, que soube conduzir um parto natural, respeitando a potência e o protagonismo da mulher e escritora parideira. Nessa atmosfera de decolonialidade e liberdade, pari a minha tese de doutorado autobiográfica, falando, do princípio ao fim, na primeira pessoa do singular, ao mesmo tempo fazendo costuras honrosas das etiquetas acadêmicas.

Aqui na Paraíba, em 2006, ainda não havia essa receptividade e até essa moda acadêmica da escrita biográfica e autobiográfica, muitos colegas se impactaram quando eu comentei que a minha tese de doutorado em Sociologia era uma escrita autobiográfica. Confesso que, no início, até o meu orientador (que é a ousadia em pessoa) ficou um pouco preocupado, mas eu justifiquei bem direitinho teoricamente a minha escolha da escrita teórico-metodológica, citando autores renomados, como François Dosse (2004), e entrelaçando meus desejos autorais com as normas da academia.

O meu orientador me inspirou muito nessa escrita para que eu me sentisse mais segura no que diz respeito às respostas ao mundo acadêmico. Em sua obra *A arte de inventar o passado*, ele traz uma reflexão muito fértil e profícua referente à escrita da história, e sua grande resposta me deu um conforto muito grande, ao dizer que a escrita da história é marcada por narrativa e conceitualização. Essa fala veio como um bálsamo para a minha trajetória de escrita. Eu estava muito incomodada com a escrita de alguns pesquisadores pós-estruturalistas, que se haviam apropriado de Foucault de uma forma engessada, mecânica e meramente reprodutora dos seus conceitos. Muitos textos que eu lia, denominados de história cultural, eram desprovidos de narrativas, tempo e espaço, a escala do lugar objeto

de sua pesquisa só aparecia no título, o corpo do texto era uma miscelânea de conceitos absolutamente descontextualizados.

Como historiadora que aprendeu a especializar e temporalizar os acontecimentos, bem como dar visibilidade aos sujeitos históricos, quando eu lia essa escrita da história puramente conceitual, eu ficava muito agoniada. Como um(a) pesquisador(a) que trabalha na perspectiva da história cultural fala sobre a cultura, os costumes e as sensibilidades das pessoas de uma forma tão abstrata e conceitual, matando os corpos? Se eu me nomeio como uma pesquisadora, fundamentada na história cultural que acredita que as identidades são heterogêneas e fluidas, como eu vou confirmar isso na minha escrita, se eu não cito os personagens da minha pesquisa no tempo e no espaço, objetos da investigação? Essa forma meramente conceitual de se apropriar de Foucault me inquietou profundamente e me moveu em direção ao aprofundamento dos meus estudos sobre o conceito de corpo. Porque é nos corpos, com os corpos e pelos corpos que a história é atravessada.

Adquiri uma obra que, assim como a de Durval acima citada, me deu respostas que me tranquilizaram profundamente e tornaram a minha jornada no doutorado mais fluida e mais segura: a obra *O corpo incerto*, de Francisco Ortega (2008). É um presente acadêmico quando a gente encontra um autor ou uma autora que comungam com as nossas maiores inquietações, eu chamo isso de companhia sígnica, pois nos tira do estado de solidão sígnica. A representação do corpo, como mera construção linguística era algo que eu não conseguia digerir. Aí volta aquela reiterada afirmação minha nesse texto, o corpo é cultural, histórico, cinestésico e biológico. A preposição E sempre me acompanhando nas minhas análises. É exatamente essa crítica que Ortega faz aos estudos pós-estruturalistas sobre a representação dos corpos. Ele fala que, assim como a medicina moderna negou esse corpo em sua dimensão fenomenológica, da experiência

do sentir, os estudiosos pós-estruturalistas, ao reduzirem os corpos a construções linguísticas, também o fizeram.

Assim como a obra de Durval Muniz, a obra de Ortega e a de Walter Benjamin sobre o narrador e o conceito de experiência foram as linhas fundamentais para a costura do tecido da minha tese, as narrativas dos corpos enrugados que eu entrevistei. Também foram nesse “triálogo” entre as teorias, as narrativas dos meus entrevistados e a minha agulha autoral para a escrita da minha tese de doutorado, *Os corpos enrugados e meus outros espelhos etários*, defendida em setembro de 2008. Mais uma vez, a pedagogia da frustração com relação à recepção da minha escrita se fez presente. Teve um examinador da minha banca que sequer citou nada a respeito do que eu escrevi. No momento de sua arguição, ele leu o artigo que ele escreveu sobre a hermenêutica de si. Os outros quase não disseram nada e a arguidora que mais falou foi severamente crítica. Mas as críticas dela, primeiramente, demonstraram que ela leu todo o meu trabalho, isso é o que deve ser feito e é respeitoso com a autora. Ao ser provocada com as suas críticas, eu acabei fazendo outra defesa da minha tese.

Como assim, eu não tenho tese? Naquela provocação da arguidora, eu me dei conta de que o meu trabalho apresentou duas teses. Uma das teses é a de que os corpos idosos que são estudantes de EJA, que não são considerados escolarizáveis pelas políticas públicas educacionais etaristas, na minha pesquisa em duas escolas públicas municipais, uma em Campina Grande e a outra em João Pessoa, revelaram ser mais escolarizáveis que os corpos infantes, adultos e juvenis, tendo em vista que, conforme seus relatos, estar na escola estudando na velhice é a realização de um sonho de uma criança que não teve acesso à escola e foi educada por seus pais no campo para trabalhar no cabo da enxada. E as escolas não enxergam e não reconhecem a presença e a importância desses corpos nas escolas, inclusive dando sentido aos mais jovens, que não valorizam essa oportunidade à sua carreira escolar.

A outra tese da minha escrita do doutorado é a de que há uma configuração familiar extremamente importante para a funcionalidade das famílias populares, impedindo que as crianças sejam desendereçoadas, o que eu denominei no meu trabalho de famílias “avoter-nais”. São famílias que não aparecem nas denominações das famílias contemporâneas na Sociologia e que têm como grandes protagonistas, no papel de cuidadora e provedora, as mulheres idosas populares. Tenho absoluta convicção de que, se esse conceito tivesse sido criado por um autor e pesquisador europeu, ou da região Sul ou Sudeste do Brasil, já estaria circulando nas vitrines acadêmicas de todo o mundo. Mas foi criação de uma pesquisadora paraibana, daí o seu não devido reconhecimento no mundo acadêmico. Essa reprodução de uma colonialidade regional, invisibilizadora das epistemes nordestinas e paraibanas, é inadmissível e perversa.

Fiquei muito feliz quando vi esse tema do trabalho de cuidar e como essa experiência é feminilizada na redação do ENEM, mas, com certeza, se tivesse uma obra sobre esse tema escrita pelos nossos colonizadores acadêmicos, estaria lá muito bem citada. Somos atravessados por muitas invisibilidades e anonimatos, e isso precisa mudar. Essa cultura da naturalização da desvalorização dos escritores paraibanos e nordestinos precisa ser profundamente questionada, denunciada e superada.

A cartografia da minha tese é a seguinte: a metodologia da escrita do meu trabalho é determinantemente autobiográfica e intertextual. Em todos os capítulos, inicio a temática específica, relacionando-a à minha história de vida. Os estudos biográficos e autobiográficos têm sido possíveis no campo da História com a expansão dos estudos culturais e com o investimento progressivo na subjetividade do conhecimento histórico. Essa mutação paradigmática na historiografia atual tem sido objeto de análises de muitos historiadores que foram receptivos à micro-história. Dosse (2004) tece relevantes considerações acerca dos estudos biográficos, recorrendo à obra de Nora

(1989), nas quais fala da ego-história, provocando assim uma reflexão em torno da relação entre a história e a psicanálise. Para Dosse, a história representaria a idiografia, as aspirações científicas, as relações de causalidade; e a psicanálise representaria a nomoteia, ou seja, a narratividade. Ao historicizar o processo de mutação da Escola dos Annales, o referido autor apresenta uma história que reverenciava o tempo longo, a história braudeliana. Na década de 1960, o estudo da história das mentalidades vem propor um diálogo entre a história e a psicologia, diálogo este bem enfrentado por Lucien Febvre já nos anos 1930. Ele defende o estudo da história dos sentimentos, do amor, da morte, da piedade, da crueldade, do medo, mas enfatizando que essa história deve englobar o que é geral de uma civilização.

Para Dosse (2004), Bloch também investiu na história das mentalidades, dando lugar central à psicologia, mas, em sua trajetória de pesquisador, ele teve como principal referência metodológica a antropologia histórica. Conforme observou Dosse, “esse itinerário que leva do porão ao sótão, retomando a expressão de Vovelle, foi o itinerário de uma geração de historiadores” (2004, p. 73). Dessa geração de historiadores, Dosse considera Philippe Ariès o franco atirador na história das mentalidades.

Certeau também foi desafiado a refletir sobre a relação entre a história e a psicanálise em 1978. Conforme Dosse, o referido historiador foi convidado a escrever o capítulo “Psicanálise e história” na revista *História Nova* (Certeau *apud* Dosse, 2004, p. 80).

Embora as duas disciplinas devam trabalhar com a memória, seus retornos, suas fronteiras que voltam para assombrar a atualidade como a morte assombra o vivo, elas têm duas estratégias distintas do tempo, duas maneiras diferentes de compor com o espaço da memória. A psicanálise faz trabalhar os sinais memoriais no interior de um presente, enquanto a história postula um corte, uma descontinuidade entre a dimensão memorial e o instante de sua atualização.

Ginzburg, com a proposta do paradigma indiciário, também contribuiu para a expansão da micro-história. Conforme comentou Dosse, a nova escrita da história, fundamentada nesse historiador italiano, tem muita afinidade com a psicanálise e a busca do não dito, dos indícios, dos lapsos. Para Ginzburg, Giovanni Levi e sua escola, a história é narrativa, idiográfica, indiciária e singular. Para François Dosse, o fosso entre história e memória permanece. Por isso, ele apresenta a narrativa como o caminho articulador entre essas duas dimensões.

White (2001) também se postula como um defensor da historiografia narrativa. Ele defende que a linguagem do historiador é figurativa e não técnica. Para ele, a narrativa historiográfica deve se configurar como uma combinação entre fato e interpretação, enfatizando o componente artístico do discurso historiográfico. Ele propõe uma escrita que invista na autoconsciência poética.

A historiadora Gomes (2004) organizou um livro que trabalha com cartas como fontes para a escrita da história. Intitulada *Escrita de si, escrita da história*, essa obra contribui para a expansão do estatuto de ciência do método biográfico e autobiográfico. Segundo ela, os argumentos que sustentam as práticas de escrita de si derivam tanto da assertiva sociológica de que todo indivíduo é social, quanto do reconhecimento da singularidade de cada um. A ilusão biográfica, analisada por Bordieu (1996) e explicitada na obra de Gomes, “é uma ilusão de linearidade e coerência do indivíduo que se confronta e convive com a fragmentação de suas experiências, pode ser entendida como uma operação intrínseca à tensão do individualismo moderno” (2004, p. 13).

Albuquerque (2007), ao falar da história cultural, defende a figura do historiador irônico, daquele que “não se coloca fora do acontecimento que anuncia, do tempo que narra, mas que sabe que seu próprio discurso é mais uma dobra no inabarcável arquivo de

enunciações que instituem dados sujeitos e dados objetos” (p. 26). O referido autor, ao reconhecer a subjetividade da escrita do historiador, considerando-a fabricações discursivas, propõe que saíamos da armadilha dicotômica moderna entre simulacro e realidade, recorrendo à metáfora literária da terceira margem, apresentada por Rosa (s/d). Para Albuquerque:

Pensar que a produção da história se dá nesta terceira margem, seja a história efetiva, seja a história conhecimento, é ressaltar que a história, seja como evento, seja como narrativa, nasce da relação. Entre o realismo e o construtivismo, talvez devamos adotar o relacionismo, pensar a ação humana, as práticas sociais, sejam práticas discursivas ou não, como a realização de mediações, de traduções (2007, p. 31).

Ao optar por uma trajetória autobiográfica na minha tese, assumi o relacionismo na minha história corporal etária. A exposição da plasticidade do meu próprio corpo está entrelaçada à exposição da plasticidade dos outros corpos com os quais interagi simbolicamente no passado e no presente. A centralidade dos corpos enrugados não implica a opacidade dos corpos infantes, jovens e adultos. A movência cartográfica do meu próprio corpo infante, jovem, adulto e velho foi e continua sendo possível nas tramas relacionais etárias, às quais dou visibilidade no meu trabalho e as quais silencieei também.

Na condição de transeunte entre a História, que sempre foi um grande amor da minha vida, e a Sociologia, com a qual venho flertando atualmente, procurei respaldar a minha escriturística autobiográfica em autores que também ousaram tirar do ostracismo e da incredibilidade as microrrelações cotidianas e as construções identitárias que delas resultam. Colocando no palco acadêmico das Ciências Humanas, “os corpos, eles podem dizer os códigos” (certeau, 1984, p. 240). Eles podem dizer e também deslocar, desestabilizar os códigos que os inscrevem, asfixiam, engessam.

O sociólogo Giddens (2005) nos fala da microsociologia, com a qual tenho grande afinidade, assim como com a micro-história. A microsociologia estuda o comportamento humano em situações de interação pessoal. Segundo Bueno (2002), a subjetividade é o conceito articulador das novas formulações teóricas. Em oposição à ciência objetiva globalizante, as tendências paradigmáticas da Sociologia mais recentes colocam em cena novos objetos, novas metodologias investigativas, que dão visibilidade às interações cotidianas.

O método autobiográfico foi possível nessa área de conhecimento com a influência da fenomenologia e da etnometodologia na década de 1960. Para Bueno, essa revolução paradigmática teve sua primeira fase com a influência da etnografia da década de 1920, proposta por Malinowski; e depois com o conceito simétrico de cultura, de Geertz. Segundo a referida autora, Marcus e Fisher (1986) consideram o momento atual das Ciências Humanas marcado pelo ecletismo e pela experimentação. A década de 1980 é considerada por Bueno como um marco no sentido da conquista de um estatuto científico para o método autobiográfico. A descrença no artificialismo da separação entre sujeito e objeto, herdeiro da concepção objetiva da ciência moderna ocidental, contribuiu para a expansão do uso das narrativas autobiográficas como mediadoras entre a história individual e a história social.

Na minha trajetória autobiográfica, procurei focalizar, no primeiro capítulo, as minhas histórias com os corpos enrugados a partir dos meus encontros pessoais e bibliográficos com a experiência da velhice em sua pluralidade. No segundo capítulo, exponho a trajetória do meu corpo infante, jovem e adulto no território escolar até chegar à narrativa e à análise dos meus encontros com os “outros” corpos no programa de que participo e nas escolas públicas pesquisadas na Paraíba. Os meus encontros com os corpos infantes, jovens, adultos e idosos nas escolas públicas investigadas não foram guiados pela metodologia da história oral. Lá não era possível trabalhar com

narrativas densas, uma vez que o cotidiano da escola é regido pelo tempo fordista e por uma concepção curricular conteudista. Diante desse obstáculo, tive de elaborar questionários e realizar entrevistas diretivas com os alunos das diversas gerações, como forma de ter acesso a um olhar panorâmico das identidades etárias das duas escolas públicas, de Campina Grande e de João Pessoa.

No terceiro capítulo, busquei dar visibilidade aos corpos enrugados e aos outros corpos pobres no território escolar, a partir da exposição e análise dos depoimentos de todas as gerações que assumem o lugar de educandos nas referidas escolas. As perguntas que atravessam todo o capítulo são: quais os corpos escolarizáveis para eles mesmos na educação menor que se processa no cotidiano escolar e para os representantes da educação maior? Como os corpos enrugados veem a escola, se veem na escola e veem as outras gerações? Como os “outros” corpos veem os corpos enrugados?

No quarto e último capítulo, descrevi as configurações familiares, de velhice e de infância dos bairros São José, em João Pessoa, e Pedregal e Bodocongó, em Campina Grande, a partir das narrativas dos(as) avós cuidadores(as) de netos e bisnetos. O que motivou esses corpos enrugados a assumirem o lugar de mães/pais dos netos e/ou bisnetos? Como se processam essas relações intergeracionais entre avós e netos e/ou bisnetos no cotidiano familiar? Podemos dizer que, nessas famílias, o mito do amor materno, descrito por Elizabeth Badinter, foi substituído pelo mito da avoternagem? O que tem provocado essa crise de adultez nas famílias contemporâneas? É uma experiência exclusiva das famílias pobres? Que corpos infantes são esses, os corpos de filhos abandonados pelos pais biológicos e adotados pelos avós e/ou bisavós? Os filhos, assim como o sentimento materno, representam uma invenção histórica? Podemos considerar que os conceitos de família matrifocal, multigeracional e ampliada expressam o que dá sentido a essas configurações familiares dos bairros pesquisados?

Contar histórias é uma forma de estar em contato, ao mesmo tempo, com as palavras, as coisas e as pessoas em um território. Narrar a história da minha corporeidade em todas as idades da vida até hoje, e da minha relação com os meus espelhos etários, dando maior visibilidade aos corpos desaparecidos, esquecidos, invisíveis, inaudíveis e intocáveis - os corpos enrugados - foi uma experiência de interioridade e exterioridade, de familiaridade e estranhamento, de prazer, alegria e desprazer e dor, foi uma travessia acadêmica e existencial que me conduziu a um exercício permanente de pensar sentindo e sentir pensando. Foi uma forma de reconhecimento da vida que pulsou e pulsa em meu corpo infante, jovem, adulto e em processo de envelhecimento; e da vida que pulsa em outros corpos visíveis e invisíveis.

Dar a ler o meu próprio texto, dar a ler os textos dos outros corpos etários (Larrosa, 2004) foi o propósito maior da minha trajetória de pesquisadora e autora, procurando não me condicionar a ler o meu próprio corpo e o meu próprio texto como algo descarnado, como um cadáver a ser dissecado, conforme fala Ortega (2008). Perceber o meu próprio corpo, os outros corpos e até refletir sobre estes a partir da experiência de intersubjetividade contínua significa uma recusa de filiação a uma produção acadêmica que inventa sujeitos pesquisadores e autores que são verdadeiros dissecadores dos corpos e das experiências humanas.

A nossa razão instrumental moderna fabricou intelectuais desprovidos de corpos sensíveis, são corpos máquinas pensantes, extremamente cartesianos. Estes não entram no mundo das pessoas, entram no mundo das palavras, no jogo linguístico, não no jogo das sensações. Contagiados pelo *pathos* da fragmentação, esses corpos investem diariamente em suas pesquisas, aulas, avaliações e publicações, o que Ortega (2008) chama de “cultura da dissecação”.

Esses corpos anônimos, corpos sem órgãos, órgãos sem corpo, negam em absoluto a experiência fenomenológica. O modelo nor-

mativo do corpo que a ciência moderna, com o seu olhar geométrico, delineou não o percebe enquanto sujeito de experiência e de ação. Os nossos intelectuais, em sua maioria, reproduzem o modelo paradigmático da biomedicina, assim como os territórios escolares também o fizeram. A nossa taticidade é absolutamente negada na educação escolar. Nas universidades, isso também acontece, os corpos dos docentes se estranham, se evitam, jamais se tocam. Desde que iniciei o meu curso de História em 1988, raramente vi as pessoas se abraçando no território dos acadêmicos e eruditos. Vi e vejo casais de namorados assumindo a sua visão, a sua sexualidade e taticidade com muita intensidade. A universidade é um território de cegueira dos corpos e de embotamento das sensações. O professor, o adulto, este não sente, este pensa. A miséria humana do mundo acadêmico inquietou profundamente Nietzsche no século XIX, na Europa. Ele pediu demissão, o seu corpo não suportava conviver com aqueles corpos vaidosos e arrogantes. Saber disso me fez admirá-lo ainda mais.

Sou fascinada pela academia, enquanto lugar fértil para estimular a minha curiosidade, a minha identidade de viajante do pensamento. Mas os meus 20 anos de experiência com esse meio, ao mesmo tempo me incomodou e me feriu muito. Lá há um hiperdimensionamento das palavras, mas um hipodimensionamento das pessoas. Sempre procurei ressignificar o deserto que representa as relações entre os meus pares. Lá mesmo, no cotidiano, sempre busquei olhar para o meu corpo máquina e para os outros corpos máquinas, para além das performances de intelectuais. Onde foi possível estar junto, eu sempre estive; também quando não o foi, eu me esquivei e me dispus a assumir uma atitude corporal diplomática, para não dizer mascarada.

Chegou o momento de sair mais uma vez dos muros acadêmicos para fazer pesquisa. Fiquei em estado de excitação muito grande para ir ao encontro de corpos que vibram, que sentem ódio, tristeza, alegria, amor; corpos que são fortes e frágeis, corpos que fracassam. A riqueza do encontro com o corpo socialmente fracassado foi poe-

ticamente apresentada por Clarice Lispector em sua obra *Via Crucis do Corpo*, na qual ela nos dá a ler o seguinte:

Ele chorou um pouco. Era um belo homem, com barba por fazer e abatidíssimo. Via-se que havia fracassado. Como todos nós. Ele me perguntou se podia ler para mim um poema. Eu disse que queria ouvir. Ele abriu uma sacola, tirou de dentro um caderno grosso, pôs-se a rir, ao abrir as folhas. Então leu o poema. Era simplesmente uma beleza. Misturava palavões com as maiores delicadezas. Oh, Cláudio – tinha eu vontade de gritar – nós todos somos fracassados, nós todos vamos morrer um dia! Quem? Mas quem pode dizer com sinceridade que se realizou na vida? O sucesso é uma mentira (Lispector, 1974, p. 28).

Os corpos pobres sempre me fascinaram pela sua espontaneidade, eles nos convidam ao desmascaramento, eles nos autorizam a assumir os nossos fantasmas, sobretudo a certeza da nossa fragilidade. A completude, assim como o sucesso, é uma grande mentira, nenhum de nós está fora de risco, é infalível e imortal. Nós todos somos frágeis, erraremos e morreremos. A coragem de Clarice de provocar os maiores rebuliços em seu próprio corpo e nos corpos de quem a lê nos coloca em contato, nessa poesia, com o máximo da nossa humanidade. A sua empatia com o corpo fracassado é uma atitude de profunda sabedoria e libertação de ilusões dos bem-sucedidos. Ela não fala sobre o fracassado, ela fala com o fracassado, e como fracassada também.

Os intelectuais militantes de esquerda autoritários, com os seus olhos de superioridade, acreditando em seu heroísmo, sempre definiram os pobres como passivos e manipulados, mais precisamente alienados. Isso é muito risível, como é que os corpos que são tão alienados e desentranhados de si ainda se acham no direito de subestimar e classificar corpos que não são surdos às suas sensações! Esses corpos são corpos ativos, são sujeitos de experiência e de ação.

Eles nos chamam à vida. Michel de Certeau fala, com muita justiça e muita poesia também, desses corpos apesar de não usar o conceito de corpos. Ao falar sobre as astúcias anônimas das artes de fazer desses sujeitos ordinários - os pobres em sua cotidianidade, na relação com a sociedade de consumo que a tudo tenta coisificar. Certeau (1994) os coloca na condição de corpos ativos e criativos, de corpos vivos e vividos. Em seu ofício de historiador, ele nos apresenta corpos subjetivados e não assujeitados.

Na minha trajetória em direção à escrita da dissertação de mestrado, em que trabalhei com as identidades de gênero na Paraíba ordinárias e extraordinárias, os discursos desconstrucionistas foram meus guias acadêmicos. Trabalhei com Foucault, fiz análise dos discursos da justiça paraibana com relação às mulheres e aos homens paraibanos em 1950, 1960 e 1970. Dialoguei também com Suely Rolnik, Jurandir Freire Costa, Félix Guatarri, entre outros pós-estruturalistas, que muito contribuíram para a desnaturalização dos conceitos que envolvem as reflexões sobre as questões de gênero. Isso foi valiosíssimo para o meu crescimento pessoal e profissional! Mas, em meio a muitas falas não essencialistas, que até chegavam a demonizar a natureza e a psicologia, com a sua ideia de indivíduo, eu percebia uma prática discursiva enredada no dualismo cartesiano. Para eles, o fenômeno ou era cultural ou era biológico, ou falávamos de sociedade ou de indivíduos, ou a interioridade determinava a exterioridade, ou vice-versa. Eu me inquietava muito com essas crenças estanques e fragmentadas. Na época, lia muitas coisas a respeito da concepção holística de corpo e saúde. Assisti ao filme *O Ponto de Mutação*, que mostra com muita profundidade o reducionismo da ciência moderna a leituras fragmentadas da pessoa e da sociedade como um todo. A ideia de teia, rede, de que tudo e todos estão em conexão está bem presente no filme, e isso me fascinava.

Mas como sempre fui uma pessoa muito teimosa e leal ao que eu acredito, também tive e tenho um orientador que não se afirma na

manipulação dos corpos de seus orientandos, mas no estímulo à pesquisa e à criação, decidi então me colocar *entre* o discurso essencialista e o relativista. Decidi olhar para os corpos de homens e mulheres da minha pesquisa não como meras construções discursivas, mas como pessoas que amaram, que deixaram de amar, que abandonaram marido e filhos, ou esposa e filhos, que traíram e/ou foram traídos, que se encantaram e se desencantaram com os seus amores.

Procurei, na época, localizar algumas pessoas que apareciam nos processos das décadas de 1950, 1960 e 1970, consegui localizar apenas uma, para perceber a sua leitura de si, no passado e no presente, do seu outro e da própria trama amorosa vivida. A experiência subjetiva do corpo, a sua visceralidade no sentido sociocultural, da qual Ortega (2008) fala, foi visibilizada na minha dissertação, só não consegui nomeá-la naquela época, década de 1990, auge dos arroubos desconstrucionistas e da leitura do corpo pela lente foucaultiana do sistema panóptico, que só dava visibilidade a corpos disciplinados e espartejados pela biomedicina.

Os meus encontros com Featherstone, Guita Debert e Ortega representaram um bálsamo para a minha corporeidade rebelde, que percebia o meu próprio corpo e os outros corpos não como corpos somáticos, uma vez que eu odiava essa visão descarnada da corporeidade, que a reduzia a uma produção discursiva, ou a um espetáculo, negando a esta toda e qualquer possibilidade de materialidade. O corpo é biológico e é cultural, é construído discursiva e materialmente. Ai que alívio sair dessa prisão dualista! Agora sim, meu corpo de doutoranda está autorizado a dizer isso. Adorei e até me senti vingada por ter sido silenciada tanto tempo, na minha visão holística do corpo, esse corpo agora pode ser dito na academia, porque agora ele tem um nome e tem filiação, é o que Ortega (2008) chama de corpo fenomenológico. Senti-me bem contemplada por Susan Bordo nas minhas angústias de gente que não desistiu de o ser, por ser acadêmica, na citação feita por Ortega: “Quando pronunciei a palavra

‘material’, foi como se tivesse peidado em público”. Outra fala pela qual me senti bem representada foi a de Bárbara Duden: “Nenhum desconstrucionista vai me dissuadir da minha corporeidade” (2008, p. 188). Essa fala era latente em mim, quando a moda acadêmica estava impondo ao meu corpo lê-lo como uma invenção linguística, separando das pessoas, das coisas e das minhas sensações, já que estas também eram invenções discursivas. Eu me dizia sempre: “Eu não sou essas letras pairando no ar, eu sou mais que isso”. Assim como também sempre disse a mim mesma, diante da sociedade espetáculo que coisifica de forma abusiva os corpos femininos, e aos homens machistas de nossa cultura falocrática: “Eu não sou uma mulher espetáculo, ou consumível, eu sou mais que isso”. E sempre busquei e buscarei, até o fim dos meus dias, esse “mais que isso” da minha corporeidade em mim, no meu outro e nas minhas inter-relações afetivas.

As narrativas, sínteses das minhas danças intergeracionais ao longo da vida enquanto corpo infante e jovem, e mais precisamente das danças acadêmicas do meu corpo adulto de pesquisadora, apresentam quatro momentos e ritmos diferentes, porém, complementares.

O primeiro capítulo, intitulado “Histórias da minha vida com os corpos enrugados”, representa para o meu corpo intergeracional, hoje, o reconhecimento de uma dívida existencial de gratidão a pessoas que me amaram muito, que cuidaram de mim, tanto através de atenções mais básicas da rotina doméstica, como foi o caso da minha avó Donzinha, quanto através de conselhos, bons exemplos, estímulos e nutrição afetiva, como o fizeram tia Zaré, tia Ídia, Garibaldi, tia Mariana, meu avô Inácio, a minha avó Zefinha, entre outros corpos enrugados que me ensinaram a enrugar a minha própria subjetividade desde a infância. A sabedoria, o acolhimento, as trocas tateis, os olhares de amorosidade e a presença com integridade dessas pessoas contribuíram para que eu me sentisse amada, uma pessoa de valor, e me deram sempre uma segurança ontológica, que só os mais velhos me dão, alimentando a minha fome de âncora.

Os corpos enrugados simbolizam, na nossa cultura ocidental moderna e hipermoderna, o seu “outro”. Conforme explicitou Cer-teau (2007, p.14), “a história moderna ocidental começa efetivamente com a diferença entre o passado e o presente, distinguindo-se também da tradição, da qual, não conseguirá jamais separar-se totalmente”. Ele ressalta a relação de dívida e rejeição entre os modernos e os “outros da tradição, do pretérito”. Essa sensação profundamente desconfortável de dívida com o nosso passado, portanto, com os corpos e as crenças enrugadas, nos conduziu a um estado patológico de rejeição destes. E essa cultura de rejeição às tradições e aos representantes simbólicos delas nos enredou, nos aprisionou em um estado de ressentimento crônico. É assim a história dos corpos modernos e hiper-modernos com os seus antepassados, uma história de ressentimentos.

Quanto mais negamos e rejeitamos os corpos enrugados, mais repetimos os nossos pais, avós, bisavós, nossos ancestrais. Por mais paradoxal que seja, percebi que a rejeição extrema ao antigo, a recusa em reconhecê-lo como referente, é o que alimenta a repetição dos seus costumes e nos coloca na condição de assujeitados, reprodutores das mesmas tramas familiares tradicionais.

Sempre observei que, em todas as instituições modernas, o velho aparece como um grande fantasma repudiado pelas novas subjetividades, o que deve ser evitado, interditado. Por exemplo, os pais modernos, para não repetirem os pais rígidos, não psicologizados, representantes de uma cultura patriarcal, que só diziam não aos filhos, decidiram fazer o inverso: nunca bater nos filhos, nunca dizer não, se desidentificar completamente da imagem de autoridade. E os filhos infantes e adolescentes, por sua vez, aproveitaram esse estado de permissividade para inverter a relação de poder. Para as novas mulheres, as suas mães e avós construíram suas subjetividades coladas ao mundo doméstico e ao lugar de cuidadora dos corpos infantes, seus filhos. O novo imperativo das filhas das mulheres tradicionais é: toda mulher moderna odeia ficar em casa.

Os corpos dos filhos perderam seu status de “carentes e dignos de cuidados”. Subjetividades femininas e maternagem separaram-se progressivamente. Os casais que conviveram com pais que se odiavam, mas não se separavam por conveniência, têm iniciado a sua vida conjugal já anunciando o seu fim, isso tem gerado uma banalização das uniões e a uma extrema intolerância com relação ao outro, descartando-se facilmente. A Pedagogia Nova, depois a Crítica, negou com severidade a Pedagogia Tradicional. As tabuadas, os ditados, as cópias e tudo o que lembrasse o ensino tradicional foi extirpado dos currículos escolares modernos.

Na universidade, é assim também o círculo vicioso de negação e silenciamento de tudo que representa o “outro”, porque antigo. Quando a moda acadêmica era o marxismo, aí do sujeito que se atrevesse a circular pela universidade com livros positivistas. Quando Marx foi morto, com a queda do Muro de Berlim, passou a ser risível e grotesco ser leitor das obras de *O Capital*. Essa atitude de hostilidade, crueldade e desprezo pelos nossos antepassados biológicos ou do mundo da subjetividade criou um estado de miséria existencial, movido por discursos sempre ressentidos, porque contra “o outro”.

Acredito que a nossa autonomia para fazer escolhas teóricas, éticas e até afetivas só é possível através do diálogo com tudo que representa o nosso “outro”. Se eu me recuso a olhar para o meu “outro”, é porque estou tão enredado nele que só ouço os meus julgamentos, que são armas contra o “outro”. Na impossibilidade de trocas intersubjetivas, os diferentes se enrijecem narcisicamente. Não há possibilidade de mistura de ritmos na dança existencial.

Mafesolli (1995) fala do nosso tempo, como tempo das tribos, tempo de guetificação. Para mim, a guetificação é uma experiência de desertificação coletiva. O gueto que tem imperado no século XXI é representado pelos corpos lisos, belos, magros e jovens. E por incrível que pareça, os próprios corpos enrugados, para serem aceitos e reconhecidos, têm adotado como ponto de partida a negação de

suas rugosidades. Os idosos, aos quais dou visibilidade no meu primeiro capítulo, me ensinaram a amá-los com rugas, e até pelas rugas, quando estas significam riqueza de experiência e sabedoria. Narrei suas histórias como uma forma de refletir e exemplificar como viver e morrer bem, também como forma de entrar em contato com o meu medo da morte e da fragilidade gerada na velhice.

Muitas experiências de frustração, eu vivi também, através das minhas trocas intergeracionais. Uma delas foi a confirmação do preconceito e da própria fragilidade da pessoa idosa diante das agruras sociais e biológicas, como foi o caso de tia Mariana e da minha avó Zefinha, através da sujeição dos seus corpos aos dispositivos da biomedicina. Quero desabafar aqui a minha indignação e a minha impotência diante de duas outras situações que envolvem dois amigos que citei no primeiro capítulo da tese, as quais me tocaram pela falta de autonomia destes em situações distintas, o dispositivo biológico e o dispositivo tecnocrático-normativo.

Há dois meses, fui caminhar na praça, território que considero intergeracional, e tive a triste surpresa de que o meu colega que dava vida àquela praça com a sua criatividade e consciência ambiental havia voltado para a sua cidade natal. Mas o que me doeu profundamente foi ver a destruição de quase tudo o que ele plantou e estava cultivando. Dirigi-me aos policiais do posto próximo ao destruído roçado de Sr. Zori e perguntei quem tinha sido o autor de tamanha destrutividade. Um deles me informou que tinha sido o pessoal da prefeitura e que todos os policiais tentaram convencê-los a não destruir o roçado de Sr. Zori, argumentando que lá tinha muito pé de feijão, inhame e outros alimentos. Mas eles não quiseram ouvir o apelo dos policiais, disseram que estavam ali para cumprir ordens. Destruíram tudo impiedosamente, só restaram algumas mudas de pé de caju. Fiquei arrasada e indignada com aquela notícia! O olhar tecnocrático dos administradores da cidade, defensores da funcionalidade do mundo adulto civilizado, matou uma boa parte da vida da

praça. Os registros de Sr. Zori na cidade de João Pessoa, que, com sua astúcia, deu vida a uma terra ociosa, foram apagados definitivamente.

Outro triste episódio diz respeito à minha amiga Bromélia. Eu soube, há alguns dias, quando estive em Campina Grande, através de relato da filha dela, que o amor de sua vida veio embora do Rio de Janeiro, decidido a casar com ela. Muito empolgado com sua decisão, ele foi a Pocinhos ao encontro de Bromélia para declarar seu amor e pedi-la em casamento. Qual não foi sua decepção ao chegar lá! Aquela Bromélia amorosa que ele havia deixado na Paraíba, ano passado, já não existia mais. Ela não o reconheceu. Quando o viu, perguntou de forma bem impessoal: “Quem é o senhor?”. Ele chorou muito e foi embora. Eu fiquei profundamente triste com a imposição do fator biológico, a doença de Alzheimer, aos destinos da minha amiga. Ela amava tanto aquele homem, e o sonho da vida dela era casar. Aos 73 anos, essa oportunidade aparece, e Bromélia não está lúcida o suficiente para ir em busca de seus sonhos e felicidade.

A minha trajetória autobiográfica dando visibilidade ao meu corpo infante, adolescente e adulto nas relações intergeracionais familiares, comunitárias e escolares em um trabalho acadêmico, cujo foco maior está direcionado aos corpos enrugados que passaram pela minha vida e que pulsaram comigo, sobretudo os corpos enrugados cuidadores, foi movida pelo meu desejo de historicizar as minhas pulsões e traições corporais, recodificando todo o curso de minha vida através da reflexividade, herança da sociedade moderna, que Giddens (2007) aponta como um projeto reflexivo do eu. Também movida pela necessidade de não me perceber como mais um corpo adulto processado pelos ditames da razão instrumental, um corpo esquizofrênico resignado às normas, optei por essa revisitação simbólico-corporal às minhas idades da vida.

O cuidado de si para Foucault, na sua referência aos antigos no Ocidente, é sinônimo de intensificação das relações sociais. Conforme ressaltou Rago (2006), para Foucault, a invenção de um novo

sujeito ético só é possível através dessa dimensão social do cuidado. Para a “escultura de si”, faz-se imprescindível a presença do “outro”.

A “reconstituição ética e estética do eu”, de acordo com as observações de Maragarete Rago relacionadas a Foucault e ao pensamento anarquista, só é possível através da intersubjetividade. O título da minha tese reafirma essa crença ao anunciar a minha relação com os corpos enrugados e com os “outros” espelhos etários na minha busca por essa dança intergeracional.

O segundo capítulo, que trata das histórias do meu corpo infante, adolescente e adulto no território escolar, apresenta esta instituição moderna como um palco que interdita todas as expressões do dionisíaco, portanto, todas as danças interssímbolos e inter-ritmos. Qual não foi minha revolta ao perceber que a minha família, que me permitia dançar, me levou para um lugar onde é proibido dançar, ser um corpo pulsante, lá você tem que ser um corpo descarnado e disciplinado!

Os meus encontros com a Pedagogia higiênica e antiorgástica das escolas foram terríveis. A rigidez que aquele lugar impôs ao meu corpo infante e adolescente está registrada ainda no meu corpo adulto. O contraste entre o meu cotidiano na minha própria casa, na Rua José de Alencar e a escola era gritante. Eu passei doze anos com a sensação de que o meu corpo não era escolarizável. O aluno, para mim, era uma invenção dos adultos pais e professores, conforme comenta Sacristán (2005). Eu nunca desejei frequentar aquele lugar tão homicida dos corpos. O corpo infante como destinatário das práticas educacionais, este eu não gostei de ser. Gostei de ser cuidada pelos meus familiares e não de ser moldada pelos meus professores.

Como o trabalho pedagógico é sempre com e no corpo, para dar-lhe funcionalidade, ele também pode dar-lhe vida e sentido. Em 1986, eu mudei a minha leitura com relação à escola completamente. Exatamente onde os corpos adultos não quiseram me moldar e controlar, deixaram que eu ouvisse o meu próprio corpo, as minhas

pulsões e desejos, lá eu aprendi a gostar da escola e me senti, pela primeira vez, um corpo escolarizável, porque capaz de aprender.

A minha autoestima cresceu significativamente quando estudei na escola que não quis me controlar e disciplinar, que deixou até que eu descobrisse um certo encanto pelo processo de aprendizagem e por alguns professores. A minha continuidade na carreira escolar, eu devo a essa experiência com outros estímulos, sobretudo, à convivência com a minha mãe.

No terceiro capítulo, entro em contato com uma memória pessoal de rejeição, invisibilidade, silenciamento e sujeição. A minha travessia pelas escolas públicas paraibanas foi com o objetivo de dar visibilidade aos corpos pobres de todas as subjetividades etárias, aos corpos enrugados cuidadores dos netos e às famílias estranhas que pertencem aos bairros que são cartografias do mal e da miséria. Dentro de uma concepção de pesquisa bem instrumental, o acesso aos avós cuidadores dos netos, moradores do bairro do Pedregal - CG e São José - JP, dependia do contato com as fichas de matrícula dos alunos das escolas onde os netos desses avós estudavam.

Eu fui em busca desses documentos escritos que, para os modernos, são fontes mais fidedignas. Qual não foi minha surpresa ao perceber que, pelas fichas, era impossível identificar os alunos que moravam com os avós e, portanto, ter acesso às famílias que eu denomino de “avoternais”! Por incrível que pareça, essa informação só foi possibilitada pelos corpos infantes, por aqueles que a escola diz que não sabem. Os que “sabem”, professores, coordenadores pedagógicos, a diretora e a secretária, naquele momento, representavam o segmento que não sabia. Corpos adultos que foram aprendizes. Saí com a minha equipe de pesquisa pelas salas de aula e, através de informações orais e não escritas, dadas por crianças iletradas e pobres, e não adultos letrados e incluídos, conseguimos identificar as famílias avoternais e ter contato com os avós cuidadores em seus domicílios.

Os documentos escritos diziam que aquelas crianças pertenciam a famílias conjugais ou matrifocais, mas estas eram assumidas pelas mães e não pelas avós. Perguntei, nas duas escolas, por que as avós não apareciam nas fichas de matrícula como chefes de família e cuidadoras. Em ambas, a resposta foi a mesma: as mães fazem a matrícula para receberem o Bolsa Família, mesmo quando não assumem os filhos. As famílias avoternais, assim como as mulheres enrugadas cuidadoras dos netos e bisnetos, não aparecem na cena pública, são invisibilizadas pelas escolas e pelas próprias filhas que “jogam os filhos nas suas costas”, como uma das cuidadoras falou.

Se os corpos pobres, sobretudo os enrugados, as famílias pobres, sobretudo as não classificáveis para os educadores escolares, não interessavam aos corpos adultos que investem no funcionamento da escola, o meu corpo adulto de pesquisadora da universidade, assim como os corpos jovens dos meus alunos que estavam ali para dar visibilidade ao que eles não queriam ver, também não interessava. O meu relato sobre as subjetividades etárias nas duas escolas foi desprovido de emoções, porque o meu corpo se tornou um corpo sem vida, um corpo descarnado, um corpo estranho, incômodo, tão invisível, inaudível e desaparecido como os corpos pobres e os corpos enrugados. Procurei, em meio ao clima de hostilidade e silenciamento, olhar para os corpos infantes, adolescentes, adultos e idosos, para além do olhar dos professores, que os colocam na condição de “uma massa disforme”, que não se encaixa naquela geometria disciplinar.

A voracidade daqueles corpos adultos escolares pela disciplina e por conteúdos dos livros didáticos impede a passagem dos conteúdos de vida daqueles corpos que clamam por escuta, os corpos pobres dos alunos. E foi com o objetivo de entrar em contato com os conteúdos de vida daqueles corpos, de interagir minimamente com eles, que elaborei os questionários e sentei com os corpos infantes, adolescentes, adultos e idosos das duas escolas. Fui vista como uma transgressora

pelas professoras, em sua maioria, ao adentrar as salas de aula, que são seus territórios de poder, interromper a exposição dos conteúdos e sentar com os alunos para a realização dos questionários.

O meu objetivo não foi, nesse momento, trabalhar com histórias de vida, porque o meu foco geracional era o corpo enrugado, mas dar uma visão panorâmica das heterogenidades de expressão do mundo infante, adolescente, jovem e adulto e até cartografar modelos etários predominantes. Além de dar visibilidade à multiplicidade de sensibilidades infantis, jovens, adultas e idosas e às famílias pobres, essas entrevistas contribuíram para mostrar o quanto os corpos escolarizáveis da Educação menor são os corpos considerados não escolarizáveis pela Educação maior. Os corpos enrugados e adultos são os corpos que desejam e encontram sentido na escola. Os corpos infantis e adolescentes, em sua maioria, não veem sentido na escola, ou melhor, expressam em cada gesto e grito um estado de insuportabilidade com relação àquele lugar e àquelas pessoas.

A entrada dos corpos enrugados na escola representa uma mudança profunda nos papéis que os próprios assumem na família e na sociedade como um todo, nas relações intergeracionais e nas próprias identidades das outras gerações que se relacionam com eles. As teorias psicológicas e biomédicas acerca da cronologização da vida são desconstruídas com a experiência da alfabetização e escolarização das pessoas idosas, consideradas incapazes de aprender e sem função social. Os currículos escolares, inclusive dos cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA reproduzem o olhar desqualificante e deficitário com relação aos corpos enrugados. Eles são vistos em sala de aula como eventuais e acidentais. Mas essas pessoas, com suas astúcias, teimam e frequentam as escolas, teimam e aprendem a ler e escrever, teimam e abraçam o mito da educação escolar, inventado para os corpos infantis e jovens. Que teimosia fantástica!

O último capítulo do meu trabalho, considerado, em princípio, como a grande síntese de toda a minha trajetória de pesquisa, dá

visibilidade aos corpos enrugados e às relações intergeracionais no cotidiano doméstico em três bairros, o Pedregal e Bodocongó, em Campina Grande; e São José, na cidade de João Pessoa. Entrei nesse momento nas cartografias “delinquentes” das duas cidades, em busca do corpo a corpo com os refugados.

Ao adentrar o mundo das famílias pobres, tão repugnado pelas escolas, fiz uma viagem experiencial e conceitual acerca do conceito de família. Considerei relevante historicizar a minha própria trajetória familiar, uma vez que não foi uma trajetória linear e afirmadora das crenças idealizadas pelos dispositivos modernos. Experienciei pessoalmente a movência e a pluralidade do sentimento de família e das próprias configurações familiares nas minhas travessias etárias. A solidariedade intergeracional, sobretudo, marcada por uma rede feminina, fez parte da minha história de vida familiar. Portanto, a presença e a função social das avós no cotidiano doméstico são uma experiência que marcou a construção da minha subjetividade de gênero e idade.

Ao narrar as histórias dessas famílias multigeracionais e das famílias avoternais, estou reconstituindo os fios da minha memória de filha, mãe, neta, mulher, criança, jovem e adulta. Os meus encontros com o meu mesmo “outro”, inclusive porque fui criada em uma família multigeracional, na qual a minha avó teve papel central; e com outro porque não pertencia a uma família pobre, mas a uma família de classe média, foram provocadores de muitas dobras em meu ser. Através dessa experiência, muitas rugas foram acrescidas à minha subjetividade.

Como os pobres paraibanos são ditos pela escola, pela família, pela universidade, pela mídia, por eles mesmos? Os discursos produzidos nesses espaços formativos sobre as identidades pobres são discursos que revelam uma ausência de situações de copresença e interações subjetivas, como Goffman propõe em seus estudos sobre a rotina e o cotidiano. São estudos e posições sobre os pobres, até

para justificar a impossibilidade de relações entre os “normais, lisos e civilizados” e os “estranhos, enrugados e bárbaros”.

As minhas caminhadas pelos territórios enrugados da cidade de Campina Grande e João Pessoa me permitiram um deslocamento desse ranço de falar “sobre os pobres”, sobre os estranhos, e me provocaram o desafio de falar “com os pobres”. Falei com as mulheres enrugadas pobres cuidadoras de netos e/ou bisnetos. Nos domicílios dos pobres, ouvi histórias de vida de mulheres adultas e idosas, em que todas elas têm uma autoimagem de corpos enrugados. Mesmo as mulheres de 50 anos se diagnosticam de velhas. Fui ao encontro dos corpos enrugados cuidadores de netos em seus domicílios, silenciados e em crescente expansão no país e no estado da Paraíba; e também dos corpos enrugados que ousaram assumir a vida pública, através da frequência às escolas, contrariando, assim, o paradigma educacional evolucionista darwiniano, admitindo a educação continuada, a flexibilidade cognitiva e o direito de representar um corpo etário com direito a sonhar e ter projetos.

Onde não acontece nada, mas acontece tudo, no cotidiano doméstico das avós cuidadoras dos netos moradoras de bairros populares da Paraíba, muitos fios moleculares revolucionários são tecidos diária e silenciosamente. Assim como os corpos enrugados em sala de aula são vistos como acidentais, os corpos enrugados que sustentam e cuidam dos seus descendentes também o são.

Os avós são figuras familiares deste século, são novos (velhos) sujeitos da hipermodernidade inventados nas tramas geracionais entre a vida pública e a vida privada. Os corpos enrugados cuidadores têm ancorado as novas gerações em um *domus*. Têm sido os tradicionais guardiões do sentimento de pertença a uma família. As mulheres enrugadas que eu entrevistei em seus domicílios são afirmadoras da feminização e da gerontificação do cuidado, do status de filho e da funcionalidade da vida pública e privada, com todas as suas ambiguidades.

São corpos tradicionais que ajudam o mundo extremamente ambíguo da hipermodernidade a funcionar. São as raízes em um cenário de muitos corpos voadores e poucos corpos aterrissados. Isso é uma cartografia familiar brasileira contemporânea. Conforme os dados do IBGE, do Censo 2000, o número de netos e bisnetos que vivem com avós e bisavós tem crescido significativamente: de 2,5 milhões em 1991, passou a 4,2 milhões em 2000 - equivalendo a 8,8% de netos ou bisnetos do total de pessoas que vivem com os responsáveis.

O mito da avoternagem é uma invenção moderna/hipermoderna que tem contribuído para impedir a morte do filho e da infância, já que a morte da mãe de família e do pai de família já é um fato histórico no cenário atual. Bauman, em sua brilhante obra *O amor líquido* (2004), fala da fragilidade dos laços humanos e de uma cultura de desamor na era líquida, inclusive nos laços de filiação. Para ele, os filhos aparecem, nessa sociedade de consumo, também como um bem consumível. O amor incondicional dos pais, sobretudo da mãe pelos filhos, idealizado pela cultura burguesa, assim como a família conjugal baseada na tríade - pai, mãe e filhos - e a certeza da “casa de família” como abrigo seguro contra o mundo ameaçador são ilusões da modernidade, desmascaradas na hipermodernidade. As mulheres jovens Lilith citadas na minha pesquisa, que abandonaram seus filhos, confirmam isso. Falas como: “cada raiva, um menino”; “ela nunca chorou quando os filhos morriam”; “ela ia embora e deixava a bichinha chorando e chamando por ela, faz igual a mãe”; “as mães fazem a matrícula só para receberem o Bolsa Família”, citadas no corpo do trabalho, apresentam múltiplas imagens de filhos, mães e relações de filiação. O filho como objeto de vingança do amante, o filho sem valor emocional, o filho até como fonte de renda e o filho com importância só enquanto a relação entre o pai e a mãe durar demonstram que a experiência de filho também é uma invenção moderna que está em crise profunda.

Nos depoimentos das avós, ao indagá-las o porquê de terem assumido os filhos dos filhos, elas disseram que se não tivessem assumido,

eles teriam ido para a rua, eles seriam, portanto, desendereçoados, corpos infantis sem família. A identidade de filhos dessas crianças abandonadas pelos pais só é possível pela adoção das mães (avós). No Pedregal e no bairro São José, os depoimentos dos alunos das duas escolas e as práticas cotidianas dos jovens pais e mães que abandonam seus filhos mostram que as avós têm se tornado as figuras centrais das famílias, as únicas pessoas que transmitem uma segurança ontológica para as novas gerações dentro da rede consanguínea.

Elas representam as pessoas que nunca vão abandonar, as que vão assumir os corpos rejeitados como se fossem seus filhos, com amor de mãe. O pai simbólico e a mãe de carne e osso devotada e abnegada são duas imagens que têm sido incorporadas pelos corpos enrugados femininos crescentemente pobres. Essas mulheres cuidam, amam, sustentam, dão carinho e carão aos netos e até bisnetos. Os filhos mortos por mulheres Lilith, que afirmam a sua subjetividade em busca do gozo e do masculino, são ressuscitados pelas mulheres Hera, que dão sentido às suas vidas cuidando de corpos infantis “frágeis”, esquecendo até a sua própria fragilidade geronte.

O estudo socioantropológico sobre avós cuidadores de netos realizado na Paraíba mostrou que, para a maioria das gerações jovens, os ex-amores, os ex-filhos e a trama familiar, com todas as responsabilidades que impõem, negam a individualidade desses homens e mulheres no seu devir orgástico. Quem fica em casa, quem assume o cuidado e o sustento dos filhos dos amores líquidos são os avós, sobretudo as mulheres, seus corpos são culturalmente invocados a pulsar em função do cuidado com o outro, seus desejos pessoais são deslegitimados pelas novas gerações. Nesse cenário hipermoderno e pobre, os corpos enrugados cuidam e os corpos viçosos gozam, desconhecem o mundo adulto das responsabilidades.

Esses primeiros passos em busca da história da avoternagem e da história dos filhos na Paraíba revelaram a predominância de experiências que afirmam o poder feminino no universo doméstico, a

progressiva ausência e o silenciamento do masculino, mesmo quando estão presentes. As mulheres estão cada vez mais chefiando famílias, e as mulheres velhas estão chefiando e cuidando dos filhos das mulheres jovens públicas, parcialmente ou em forma de adoção. As relações intergeracionais, entre avós, netos e bisnetos, são profundamente ambíguas, entrelaçadas pelo amor e pelo ódio, apresentando-se para as cuidadoras como uma experiência de fardo e/ou refúgio da solidão. A idade é representada por essas mulheres enrugadas como potencialidade, no sentido de, por ser mais velha, ter mais responsabilidade e saber cuidar e educar; e como fragilidade e vulnerabilidade, pela fadiga de uma história de vida muito árdua, pela ausência de saúde, pelo pouco dinheiro e pela solidão.

Para os jovens das comunidades pesquisadas, as pessoas velhas representam referenciais de estabilidade financeira e emocional, são aquelas que têm dinheiro, endereço, comportamento e colo certos para oferecer aos que não têm, quais sejam: os adultos, os jovens e as crianças. A ausência de confiança nos pais e nos adultos das duas comunidades é compensada pela afirmação reiterada da confiança nas pessoas mais velhas. Os depoimentos dos alunos das duas escolas públicas demonstraram um profundo reconhecimento pelos corpos enrugados de suas comunidades, os discursos dos entrevistados os colocam na condição de representantes da ordem e das tradições dos bairros do Pedregal e de São José. Os adultos de suas casas e de seus bairros desconstroem completamente o mito da adulez funcional, inventado na modernidade.

Os abusos das gerações mais novas com relação aos mais velhos nas relações intergeracionais, tanto materiais quanto afetivos, têm contribuído para a construção de imagens de filhos, netos e bisnetos baseadas na tirania destes em relação àqueles, bem como para a crescente violência intrafamiliar. Nos territórios dos sem dinheiro, sem pais, sem abrigo, sem amor e sem confiança, os idosos aposentados aparecem como salvadores no cotidiano de suas famílias e nos refe-

ridos bairros, mas também como corpos extremamente vulneráveis aos corpos destrutivos das outras gerações.

As adoções das novas gerações pelas velhas gerações são fortemente presentes no Pedregal e no bairro São José. D. Iracema e D. França confirmaram isso em suas narrativas, falando de um lugar de mães da comunidade. As suas identidades femininas adultas e idosas foram modeladas com base em suas experiências de líderes comunitárias vigilantes e cuidadoras de todas as famílias que ocuparam aqueles territórios.

O senso de autoestima para essas duas mulheres, assim como para as avós/bisavós cuidadoras de seus netos/bisnetos, depende do seu autorreconhecimento enquanto tábuas de salvação em um cotidiano de riscos e fragilidade extrema. Cuidar de corpos frágeis é o sentido da vida desses corpos enrugados femininos, e o grande combustível para enfrentar a dureza de seu cotidiano e dos seus tutelados é a religiosidade, mais precisamente, a fé em Deus pai todo poderoso.

Nesse cenário de cartografias de famílias pobres paraibanas, os outros corpos ausentes de homens e mulheres jovens viçosos, que não reconheceram os seus filhos ou reconheceram depois abandonaram, são corpos afirmadores de sua individualidade e de seus projetos sociais, assim como negadores do seu vínculo familiar conjugal e/ou consanguíneo. O sentido de suas vidas está consubstanciado na vida hedonista e no culto à vida pública. Para isso, os corpos enrugados femininos são corpos domésticos, que cuidam e não são cuidados, se submetem às demandas familiares em detrimento de seus projetos pessoais, são hiper-responsabilizados pela vida de três gerações, substituem o mito da maternagem pelo mito da avoternagem, e reconhecem os corpos infantes, ex-filhos de seus pais e suas mães, como seus filhos, adotando-os. E assim começa a história dos novos filhos (netos) e das novas mães (avós) em um mundo líquido, voraz por sujeitos e territórios sólidos e estáveis. E assim termina uma das narrativas da minha dança intergeracional, intermundos simbólicos,

dos meus encontros e desencontros com os corpos enrugados e meus outros espelhos etários.

UMA CARTOGRAFIA DA MINHA VOLTA FORMAL À UFCG COMO MULHER, MÃE E PROFESSORA DOUTORA. QUE MULHER É ESSA? QUE UNIVERSIDADE É ESSA EM 2008?

A representação dos docentes doutores naquela época, na nossa universidade, ainda era bem hierarquizante. Chegou mais uma doutora na Unidade e na Universidade. Gerava um impacto. Ainda tinha um brio diferente. Uma aura diferenciada. Bem diferente da realidade atual, em meio a tantos doutores e pós-doutores desempregados. O que é uma lástima! Mas, nessa nova posição ocupada na UFCG, a fala que mais me marcou foi a seguinte: “Keila, você agora não vai mais se envolver com extensão, não é? Você agora, como doutora, tem que investir mais na pesquisa”.

Meu corpo rebelde reagiu automaticamente e perguntou: “Como assim? Você acha que eu vou abandonar o PIATI e virar uma professora universitária de gabinete?”. Fiquei impressionada com a pergunta e com o conteúdo profundamente rebaixador da extensão universitária. Outra fala marcante durante esse processo de retorno não só à universidade, mas também à cidade de Campina Grande, foi a da minha caçula, Sofia. Fiquei mantendo a casa onde eu morava em João Pessoa e, ao mesmo tempo, morando aqui. Todas as vezes em que estávamos na estrada, em direção a Campina, Sofia dizia bem revoltada: “Eu vou *destuí* Campina”. Ela era uma criança de dois anos e estava inconformada com a minha volta à vida pública. E essa vida pública, ela associava a Campina Grande em função do meu trabalho na UFCG. Eu entendia demais a revolta da minha caçula.

Eu observo que as minhas duas filhas, diferentemente de mim, que associei a representação da universidade ao colo da minha mãe,

representam a universidade como um lugar que, por ser muito amado por mim, me afasta delas. Percebo uma atmosfera de ressentimento velado por parte da minha filha primogênita, Rayanna; e de ressentimento escancarado por parte da minha filha caçula, Sofia, com relação à UFCG. Essa mulher, mãe, professora, pesquisadora, autora, que se tornou pai e mãe na vida familiar e conviveu com o enfrentamento da coexistência dos papéis na vida pública e privada fez essa costura com muitos pontos fortes e também frágeis.

Ao concluir a escrita da minha tese, me senti movida a realizar três projetos com relação à extensão universitária, assim desejei e escrevi dois projetos. Um sobre a proposta de criação de um museu de brinquedos e brincadeiras na UFCG; e o outro foi o curso de cuidadores de idosos. Me deparei; em minha ação investigativa, com crianças muito tristes, com experiências de infância muito tristes, assim como situações de descuido dos corpos enrugados cuidadores dos netos e de alguns bisnetos, que despertaram em mim um desejo de cuidar daquelas mulheres.

O terceiro projeto foi o de pesquisa que escrevi e submeti ao processo seletivo do PIBIC. O título do meu projeto de pesquisa foi *Imagens de Deus em cartografias de risco*. Eu ouvi muitas narrativas das pessoas idosas avós e cuidadoras dos netos que justificavam que a preservação da sua força para resistir àquele cotidiano tão marcado por faltas materiais, afetivas e sociais e por muitas exigências, inclusive de cuidar de crianças que haviam sido abandonadas pelos seus pais, era fruto da fé em Deus, era possibilitada porque, lá na Igreja que elas frequentavam, eles se davam as mãos e todos eram irmãos.

Fundamentada nos estudos de Eymar Vasconcelos, médico, professor universitário e educador popular que realizou pesquisas sobre a importância da fé em processos de adoecimento e cura dos populares, eu fiz e submeti o meu projeto. O projeto foi aprovado para o Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), ou seja, eu não teria direito a um bolsista. Aquele momento de avaliação

da minha trajetória como professora universitária provocou em mim uma sensação de estranhamento e espatifamento identitário. Quando eu vi a ficha de avaliação, os critérios e a minha pontuação, parecia que eu era uma professora absolutamente relapsa e improdutiva, tudo o que eu havia feito na extensão universitária, no ensino e como gestora no PIATI não valia absolutamente nada na minha avaliação como pesquisadora. Eu fiquei muito impactada diante desse convívio díspare entre várias performances docentes que o mesmo professor deveria ter. Eu fiquei muito frustrada com o resultado e com o anúncio de uma nova concepção de universidade produtivista que estava sendo apresentada e imposta a mim.

Engavetei o projeto de pesquisa, dei segmento ao meu projeto do curso de cuidadores de idosos no PIATI e apresentei o meu projeto de criação do museu de brinquedos e brincadeiras ao gestor da época. Era o professor Edilson Amorim, com o professor Vicemário Simões. Defendi a proposta como algo colaborativo na vivência da Educação Intergeracional, que era a marca filosófica do PIATI e viabilizaria a construção dos experimentos lúdicos por meio do convívio das crianças da Unidade de Educação Infantil com os estudantes idosos do PIATI, pois eles produziram o acervo do museu de brinquedos e brincadeiras juntos, em diálogo intergeracional. Seria construído ao lado do Museu do Semiárido e da Unidade de Educação Infantil. Infelizmente, esse projeto também foi abortado pela gestão.

De modo a nutrir o meu aprendizado da pedagogia da potência, diante das frustrações, e dar passagem ao meu pulsar enquanto pesquisadora e educadora que estava ansiando por criar situações de aprendizagem que gerassem alegria e experiências lúdicas nas crianças, eu direcionei o meu projeto da criação do museu de brinquedos e brincadeiras para uma escola pública municipal de Campina Grande, o que me fez continuar no chão da escola pública. Inseri o meu projeto no edital do PROEXT do ano de 2009 e consegui assegurar a inclusão de quatro bolsistas extensionistas no projeto. Realizamos a

nossa pesquisa-ação na Escola Municipal Padre Antonino, que fica localizada no bairro de Bodocongó.

Na ocasião, desenvolvi uma experiência de curricularização da extensão, tendo em vista que, como eu estava ministrando a disciplina História II no curso de Pedagogia, uma disciplina voltada para a apresentação de propostas de ensino de História para as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, me veio a ideia de articular a experiência do projeto de extensão sobre brinquedos e brincadeiras com a disciplina, de modo a oportunizar a vivência da proposta no chão da escola, articulando teoria e prática. As estudantes, jovens mulheres do curso diurno de Pedagogia, ficaram fascinadas e, ao mesmo tempo, assustadas com a proposta.

Essa jornada pedagógica foi permeada por muitas conexões: a conexão entre o espaço da universidade e o da escola pública; a conexão entre a extensão, a pesquisa e o ensino; a conexão entre as gerações de crianças, jovens, adultos e idosos da comunidade escolar; e a conexão entre a universidade, a escola e a família. Apresentei meu projeto aos professores da escola e ao pessoal da equipe pedagógica, e este foi muito bem recepcionado. Eu e os estudantes extensionistas fizemos um cronograma de execução das atividades com eles e iniciamos a nossa ação pedagógica. André Morin (2004) é o meu guia teórico-metodológico nos meus caminhos da pesquisa-ação. Além do seu apoio intelectual, dialoguei também com Ecléa Bosi (2003) para a realização das oficinas de memória intergeracionais que realizamos na escola, com narrativas sobre as memórias dos professores, das merendeiras e do porteiro da escola, bem como dos familiares dos alunos, com brinquedos e brincadeiras na infância deles.

Após a realização da pesquisa e o apanhado do acervo de memórias lúdicas dos adultos e idosos, realizamos com as crianças e apresentamos a elas os resultados da pesquisa. Elas foram provocadas a escolher os brinquedos preferidos para que a gente organizasse as

oficinas de produção dos brinquedos. Já os adultos e idosos se empolgaram muito com a ideia de confeccionar os brinquedos e se engajaram no projeto com muito entusiasmo. O momento mais marcante dessas oficinas de produção dos brinquedos foi quando eles fizeram o bumba meu boi, representando a cultura local lúdica e festiva do bairro do Pedregal.

Outra experiência muito significativa da vivência desse projeto foi no dia da reunião com os familiares, que nós sugerimos que fosse um momento de brincadeiras intergeracionais entre os familiares e as crianças, brincando as brincadeiras do tempo dos pais e avós, bem como as brincadeiras preferidas das crianças. Foi um momento muito bonito de quebra de protocolos institucionais e intergeracionais. Ver aqueles familiares adultos e idosos brincando com seus filhos e netos, sorrindo, vivendo um momento leve e lúdico, renovou a minha esperança na educação.

O projeto foi encerrado com uma Mostra Pedagógica, apresentando os brinquedos fabricados pelas crianças. Naquele momento, percebi que o currículo escolar ainda está muito condicionado à ética dos resultados. Senti que eu e os bolsistas não éramos mais recebidos de forma tão afável, como no início do projeto. Pela minha experiência de parcerias na escola pública, o sintoma do grau de interesse e receptividade ao povo da universidade se expressa no ambiente da sala de professores. Quando os professores estão engajados e interessados no projeto, bem como a coordenação pedagógica, nós somos servidos com muitas guloseimas, regadas com muita atenção. Quando eles não querem mais a nossa presença na escola, as guloseimas ficam escassas e as atenções também. É o sinal de que já é hora de sairmos.

A equipe do PIATI foi reconfigurada, com a saída de alguns professores fundadores; e a professora Raija Almeida, professora do curso de Educomunicação, veio somar comigo, junto à professora Zélia Santiago e à professora Silvana Eloísa Ribeiro. Eu expus para elas o

meu interesse em dar continuidade a projetos que estimulassem a expressão do corpo das crianças, de modo a questionar os dispositivos panópticos da escola moderna ocidental, muito reproduzidas em pleno século XXI. Elas acolheram a proposta e juntas elaboramos um projeto intitulado *Uma escola amiga do corpo e de todas as gerações*. Conseguimos mais uma aprovação no PROEXT, e isso viabilizou a estruturação de uma equipe grande de bolsistas dos cursos de Pedagogia, Letras, Educomunicação e Música da UFCG.

Adentrar, com nossos corpos, o cotidiano das escolas públicas, nos juntando aos professores que tecem o seu fazer pedagógico, horizontalizando a relação entre a universidade e a escola, é muito mais justo que entrar na escola como juízes e doutores do conhecimento, apontando as fragilidades dos supostos professores inferiores a nós. Eu lembro nitidamente de uma aula na qual eu assumi a liderança, junto às crianças, com os meus orientandos extensionistas, e que teve como foco o corpo. Selecionei músicas de diversos ritmos para que as crianças ficassem de olhos fechados recebendo o som da música e se movessem de acordo com o que a música despertasse nelas. No início, com as músicas mais suaves, foi mais tranquilo, a partir do momento em que as crianças passaram a recepcionar as músicas mais agitadas, o ambiente da sala se tornou um ringue.

As crianças começaram a bater umas nas outras, eu e as extensionistas nos sentimos impotentes e desesperadas com aquela cena de violência. Procurei manter a minha liderança com assertividade, mas foi muito difícil. Eu vi, naquele momento, que para aquelas crianças lembrar que têm um corpo é dar passagem à sua agressividade. Naquele instante, eu tive um nível de empatia tão profunda com relação às professoras que eu chamava de autoritárias e adestradoras de corpos. Essa experiência de se colocar literalmente no lugar da professora da Educação Básica foi uma chacoalhada muito grande na minha subjetividade de mulher professora universitária. Senti compaixão por aquelas professoras.

Nos projetos de extensão de formação continuada para os professores e com os professores, ao pisar no chão das suas salas de aula, eu não fazia ideia do tamanho do desafio que é ser professora de crianças nas escolas públicas da atualidade. Como bem diz Foucault, o poder circula e, no atual cenário, os estudantes estão se tornando os tiranos dos professores. Essa tomada de poder na escola não foi anunciada, mas emerge cotidianamente no seu cotidiano. Em minhas andanças pedagógicas pelas escolas, tenho testemunhado muito situações em que os professores estão com medo dos alunos e se esforçando para agradá-los compulsivamente. É uma inversão radical na relação de poder. Essa situação pedagógica constrangedora e até desesperadora não me intimidou. Continuei a realizar as atividades do projeto, seguindo o cronograma que fiz junto à equipe pedagógica da escola e aos meus colegas professores parceiros do PIATI.

Outra experiência bem marcante durante a execução do projeto foi quando eu sugeri o uso de um espelho grande para trabalhar a consciência corporal das crianças. Teve uma professora que reagiu agressivamente à proposta, mas, depois que ela trabalhou com os seus alunos o mapeamento corporal deles, a partir da experiência com o espelho em sala de aula, ela fez um relato muito comovente em nossas reuniões de avaliação. A nossa equipe conseguiu envolver os professores e alunos dos três turnos no projeto, inclusive os estudantes de EJA.

Fizemos, assim como na Escola Padre Antonino, as oficinas de memórias de brinquedos e brincadeiras. A professora Raíja fez um trabalho encantador de produção de vídeos feitos pelas próprias crianças sobre os conteúdos das disciplinas, vídeos estes que foram apresentados na Mostra Pedagógica da escola. A professora Silvana direcionou as suas ações para a produção de materiais e trabalhos manuais feitos com material reciclável, investindo na Educação Ambiental.

Os estudantes da Escola Municipal Epitácio Pessoa fizeram brinquedos lindíssimos, fizeram vai e vem, times de botão, futebol de prego, bolas. Eles se envolveram com o processo de forma muito

orgânica e contagiante. E houve as trocas intergeracionais entre os estudantes do turno diurno e os estudantes jovens, adultos e idosos do noturno. Mais uma vez, percebi que a duração do projeto estava condicionada à realização da Mostra Pedagógica. A forma de dizer que não nos queriam mais na escola também não foi clara, tive que, mais uma vez, conferir isso na sala dos professores, que é um bom termômetro das afetividades docentes.

Mas a riqueza da pedagogia da ludicidade foi profundamente importante para nós, professores orientadores, e para os estudantes graduandos da UFCG. Pude identificar que, entre a propositura de novas metodologias de ensino, novas práticas curriculares e a recepção destas na escola, há um imenso hiato; e que, ao enfrentarmos experienciar a recepção dessas novas metodologias junto com os professores, tornamos a relação entre as escolas e a universidade mais justa e mais profícua, tecendo assim um diálogo contínuo entre as linhas da teoria e as linhas da prática nas costuras pedagógicas coletivas, interdisciplinares e intergeracionais.

O PET EDUCAÇÃO - CONEXÕES DE SABERES, MAIS UM GRANDE AMOR NAS COSTURAS DO MEU FAZER PEDAGÓGICO

Em 2010, foi lançado um Edital do Ministério da Educação (Edital MEC/SESU n. 09, de 2010), com vagas para seleção de novos projetos e grupos, ampliando a configuração e a concepção do Programa de Educação Tutorial no âmbito das instituições de ensino superior (IES), em nível nacional. Na ocasião, elaborei um projeto inserido na modalidade Conexões de Saberes, com foco nas comunidades populares urbanas. O projeto foi aprovado com nota máxima, o que permitiu que eu iniciasse os trabalhos de tutoria.

Assim como o edital do PROEXT EM 2003, durante o governo Lula, foi um divisor de águas na minha vida, considerando que gerou

a criação do PIATI, que hoje é a nossa Universidade Aberta à Terceira Idade, esse edital do PET - Conexões de Saberes tornou viável a retomada da dinâmica do PIATI, bem como o aprofundamento do meu mergulho em uma Educação Popular Patrimonial e Intergeracional, que já estava pulsando em mim. A proposta do Programa voltado para comunidades populares urbanas era envolver estudantes universitários moradores da periferia em ações de ensino, pesquisa e extensão, para que estes, junto ao tutor e a toda a equipe petiana executora do projeto, contribuíssem para a melhoria da qualidade de vida do seu bairro.

Fiz o processo seletivo de 12 bolsistas, moradores de comunidades populares urbanas, com as devidas capacidades acadêmicas e éticas para assumir esse lugar. Após o processo seletivo, fizemos um mapeamento dos lugares de moradia dos estudantes selecionados e decidimos iniciar as nossas ações pelo bairro das Malvinas. O bolsista morador das Malvinas, estudante de Geografia, pontuou a existência de uma favela no bairro muito estigmatizada. Era a chamada Travessa Jamila Abraão Jorge. Fizemos todo o nosso cronograma, no primeiro momento, para direcionar o trabalho para essa comunidade. Como defendo que, para intervir, precisamos conhecer a comunidade, iniciamos uma experiência etnográfica junto aos moradores da Travessa.

O aprendizado da Educação Popular teve início com a consciência de que entrar numa comunidade precisa ser uma experiência horizontal, de construção de vínculos e de laços de confiança. Paulo Freire e Edgar Morin, além de Goffman, foram nossos guias acadêmicos nessa jornada inicial pela Travessa Jamila Abraão Jorge. A dialogicidade e a interculturalidade freireanas, fundamentadas na antropologia de André Morin e no conceito de estigma de Goffman, foram as linhas de análise das costuras populares do PET - Educação.

Levando em consideração o meu aprendizado de que a maioria das escolas públicas não são abertas a intervenções pedagógicas longas e que o trabalho do PET -Educação seria de seis anos, eu optei por

buscar a Associação Comunitária das Malvinas para mediar as nossas ações de ensino, pesquisa e extensão durante a execução do Programa. Fiz o contato com o presidente da Associação e ele foi muito receptivo à proposta de parceria. Jairo cedeu o espaço da SAB para que realizássemos todas as nossas atividades lá. Essa conquista de espaço deu um sossego muito grande no meu coração.

O grupo petiano do qual eu era tutora se constituía de estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras, Geografia, História e Música. Antes de fazer o planejamento das ações, adentramos a comunidade da Travessa Jamila Abraão Jorge e fomos recebidos com uma profunda desconfiança. Ao visitarmos as casas para nos apresentarmos, eles demonstravam uma reação de estranhamento e surpresa, bem visível em suas faces. Eles diziam, “ninguém entra aqui, só quem é da comunidade, todo mundo, até do bairro das Malvinas, tem medo da gente. Só os políticos, em época de eleições, entram aqui para pedir voto. Quem são vocês?”.

Durante uma de nossas caminhadas, conhecemos D. Guia. Percebi logo que ela era uma grande líder daquela comunidade. Ela nos chamou para a casa dela, nos ofereceu café e, naquele momento, vi que o caminho para entrar numa comunidade é por meio de uma liderança interna. Esse aprendizado de educação popular foi bem experiencial. A partir desse dia, D. Guia se tornou a nossa mediadora em todas as visitas. O olhar dos moradores da Travessa mudou radicalmente ao abrir suas portas e ver que D. Guia estava conosco. Só assim, com essa recepção mais calorosa, fomos investindo na escuta sensível dos moradores da Travessa.

As mulheres, em sua maioria, se abriam mais para falar sobre as suas vidas, seu cotidiano e seus sonhos. Todas as mulheres da comunidade estavam desempregadas, não conseguiam trabalho, nem como diaristas e empregadas domésticas, por consequência do estigma de morar na Travessa. Esse preconceito de lugar, categoria trabalhada

por Durval Albuquerque (2007), condena destinos. Ao mesmo tempo, percebi, em seus relatos, que há uma cultura de transferência de responsabilidade do cuidado com as crianças por parte de muitos familiares, ao afirmarem que gostariam muito que as crianças ficassem nas creches também durante os finais de semana. Como assim? De novo, voltei para as minhas investigações do doutorado sobre as representações de filhos para pais.

Em uma das caminhadas pela comunidade com D. Guia, ela me confirmou essa transferência de papéis e representações do que deveria ser público em privado. Ela apontou para uma creche e disse, “olha a minha casa, fui criada ali”. O processo de desestigmatização desses corpos pobres se iniciou em nossa jornada, quando investimos em olhar nos olhos de cada um dos moradores, entrar em suas casas muito precárias em todos os aspectos, sem demonstrar superioridade, em ouvi-los, registrar seus anseios em termos de cursos e aprendizagens e quando eles começaram a frequentar as nossas aulas no prédio da SAB. Por incrível que pareça, eles não se sentiam pertencentes àquele espaço. Entrar na Associação Comunitária que era deles, como moradores do bairro das Malvinas, estudar lá e desenhar grafites, tocar violão, cantar e desfilar lá, com a presença dos moradores das Malvinas não atravessados, foi o início de uma fissura do processo de estigmatização desses corpos.

De modo a atender às demandas dos moradores da Travessa, a partir de nossas escutas em suas casas, organizamos três cursos - o de Desenho em grafite, o de Música e o de Modelo. As filhas da professora Carmen Nóbrega eram modelos famosas e se disponibilizaram a ministrar o curso para as meninas da Travessa. Foi uma experiência inesquecível ver as meninas populares do bairro, em sua maioria negras, se arrumando para desfilar e assumindo as passarelas com muita beleza e alegria. Elas jorravam autoestima com seus passos precisos e graciosos. Os desenhos de grafite estão registrados nas paredes da

SAB até hoje. Eles fizeram desenhos muito criativos e ativistas. Muitos talentos para a música também foram descobertos e revelados nas apresentações que organizamos na SAB.

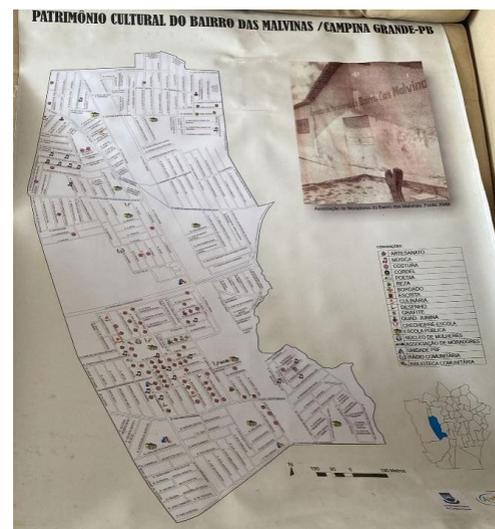
Essa experiência de Educação Popular, oportunizada pelo PET - Educação, me despertou um sentimento de encantamento por comunidades populares urbanas ainda maior, eu nunca morei em um bairro que tivesse Associação Comunitária, por ser uma moradora citadina de classe média, eu tinha mapas mentais de bairro bem diferentes. O meu sentimento comunitário, experienciado na Rua José de Alencar, reacendeu em mim. Me vi impulsionada a mergulhar mais na pedagogia comunitária e, como diz de forma muito poética a autora Monique Cerqueira, enxergar a potência dos pobres. Na obra *Pobres, resistência e criação: personagens no encontro da arte com a vida*, Cerqueira fundamenta seu olhar sobre os pobres na perspectiva dionisíaca de Nietzsche.

Nas trilhas do farejar a beleza e a poesia dos corpos pobres, cartografei, junto aos meus alunos, o patrimônio material e imaterial do bairro das Malvinas, uma mina de criatividade e artes de fazer! E nesse movimento, entrou Michel de Certeau em cena, em nossas leituras e ações petianas. Nessa direção, eu propus uma atividade intitulada “Campina no plural: um olhar sobre as outras Campinas”, em comemoração ao aniversário da cidade de Campina Grande. De modo a dar visibilidade a essa Campina vista de baixo, organizei com os petianos uma apresentação de várias artes das Malvinas, na Praça da Bandeira, que fica no centro da cidade. Ao sair em busca dos artistas do bairro para fazer o convite, eu fiquei impressionada com o alto índice de artistas locais, era um sanfoneiro em uma casa; na casa próxima, um cordelista; na outra casa, uma cantora.

Diante da constatação de tantas artes de fazer, de tamanho patrimônio imaterial invisibilizado pela mídia local, eu tive uma epifania com relação aos novos rumos do Programa do PET Educação. Decidi fazer um mapeamento do patrimônio cultural imaterial do

bairro das Malvinas. Os alunos apreciaram a ideia e enfrentamos esse grande desafio. As Malvinas têm mais de 80.000 habitantes, é um “bairro cidade”. Como fazer esse mapeamento em um bairro com uma extensão gigantesca? Busquei muitos caminhos metodológicos. No primeiro momento, fui com os estudantes na Rádio Comunitária das Malvinas para fazer a divulgação do nosso trabalho e convidar todos os artistas a se fazerem presentes na sala, que conseguimos na comunidade, para cadastrar esses artistas.

Os petianos deram muitos plantões esperando os artistas chegarem ao local que divulgamos da comunidade, mas não chegava ninguém para se cadastrar. Diante dessa ausência dos artistas, eu combinei com os alunos que iríamos fazer o mapeamento por áreas do bairro, dividimos as equipes, e cada uma saiu mapeando esses artistas, caminhando pelas ruas dos bairros. Evidentemente, uma equipe composta, nessa época, por 14 alunos não deu conta de mapear tudo. Mas fizemos uma boa amostragem do patrimônio imaterial do bairro das Malvinas em forma de mapa mesmo. A atuação do estudante de Geografia foi fundamental para o êxito do trabalho.



Mapeamento das artes de fazer do bairro das Malvinas

A experiência de Educação Popular e Patrimonial que eu teci com meus alunos nas Malvinas foi riquíssima, por meio da qual demos visibilidade aos artistas, líderes e narradores da história da ocupação do bairro. Encerramos a experiência com a produção de um documentário com depoimentos dos líderes da ocupação e alguns artistas moradores do local. A história das Malvinas é uma narrativa da história local cidadina a contrapelo, numa perspectiva benjaminiana. O título do documentário que organizamos junto aos líderes comunitários que participaram da ocupação e com os artistas locais está no YouTube e tem o seguinte título *Malvinas: a arte da resistência*. As narrativas dos entrevistados, moradores populares, mostraram que eles efetivamente tecem uma “vida rica em experiências comunicáveis”, conforme adjectiva Walter Benjamin em seu artigo magistral “Experiência e pobreza” (1996).

As ações do PET Educação, durante os seis anos nos quais eu fui tutora, abrangeram muitas escalas, muitas áreas de conhecimento e muitos saberes acadêmicos e experienciais. Eu tive estudantes dos cursos de Medicina e Enfermagem, de Computação e Engenharia, de Letras, História, Pedagogia, Geografia e Música atuando nas comunidades populares; no asilo Lar da Sagrada Face, em Lagoa Seca; e no PIATI, por meio das aulas de Informática aos idosos. Denominei a nossa experiência de Educação Patrimonial, Popular e Intergeracional.

Além do bairro das Malvinas, iniciamos o mapeamento também no bairro da Bela Vista. O grande tesouro patrimonial encontrado nesse bairro foi o mestre do chorinho Duduta, que, além de liderar um gupo de chorinho em sua casa, fabricava instrumentos musicais. Fiquei sabendo que muitos dos violões de Chico Buarque e Paulinho da Viola foram fabricados por ele. Sem dúvidas, conforme pontuou Cerqueira, a arte é uma das maiores potências e formas de resistência dos corpos pobres! Tivemos uma premiação no âmbito nacional em um evento do PET. O pôster que apresentamos durante o evento

sobre o trabalho desenvolvido no bairro das Malvinas foi considerado o melhor do ENAPET.



Registro de um dos grupos do PET Educação

As pedagogias ensinadas e aprendidas por meio da minha experiência como tutora do PET Educação são imensuráveis, como o aprofundamento da vivência da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão, a educação popular, a antropologia urbana dos de baixo, a pedagogia comunitária que me remeteu ao conceito de comunidade ética, de Zygmunt Bauman, e a pedagogia da resistência que os líderes comunitários, sobretudo, as mulheres líderes da ocupação

das Malvinas, como D. Rivonise, me ensinaram. Elas reacenderam a chama da jovem militante que nasceu em 1968 e que se apaixonou pelo curso de História, movida por esse convite de potência em busca das transformações sociais.

O aprendizado da vida universitária gregária também foi algo muito relevante, eu e os estudantes criamos laços afetivos muito fortes, que preservamos até hoje. Sempre procurei ensinar aos estudantes petianos a conviver com transparência, com diálogos maduros e honestos, eu nunca admiti “panelinhas” no nosso grupo, nem fofocas, nem práticas de hostilização de uns em relação aos outros. Eu amadureci muito emocionalmente, tanto na convivência com as diferenças dentro do grupo quanto nas comunidades. Fechei esse ciclo em 2016, com muita gratidão e a certeza do dever cumprido com muito amor e responsabilidade. Todos os nossos aprendizados nessa experiência, eu levava para a minha sala de aula nas disciplinas de História no curso de Pedagogia, fazendo esses saberes circularem de forma orgânica e fértil.

Investi em um projeto com o objetivo de sair para o pós-doutorado em Portugal. Como eu estava muito apaixonada pela experiência de ser leitora do texto cidade e muito tocada com o processo de esvaziamento dos espaços públicos da cidade de Campina Grande, decidi escrever um projeto de pesquisa sobre os usos e as representações das praças centrais de Campina Grande: Estou na praça, estou sem pressa: usos e representações das praças centrais de Campina Grande. Na época, eu estava em diálogo com um professor da Universidade de Lisboa, Joaquim Pintassilgo. Eu perguntei se ele tinha interesse em ser o meu supervisor no pós-doutorado em Educação na Universidade de Lisboa, ele leu meu projeto e aceitou a proposta. Infelizmente, não pude realizar esse sonho porque eu não consegui bolsa pelo CNPQ⁸ para financiar o meu pós-doutorado. Mais uma vez,

[8]. Conselho Nacional Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

movida pela pedagogia da potência, diante das frustrações, decidi realizar a pesquisa, mesmo sem ir cursar o pós-doutorado. Após finalizar a pesquisa, sugeri ao professor Joaquim Pintassilgo que oferecêssemos um minicurso em Portugal sobre patrimônio histórico, cidade e história local. Ele acatou a proposta e fomos eu, a minha mãe, Eliete Gurjão, que tinha realizado um projeto em Educação Patrimonial maravilhoso em João Pessoa, e o professor de Geografia da minha Unidade que trabalhava comigo na temática da cidade.



Com a minha mãe, o professor Paulo Sérgio e o professor Joaquim Pintassilgo no dia da realização do nosso minicurso na Universidade de Lisboa sobre cidade, patrimônio e ensino de História

A experiência de diálogo interinstitucional e internacional na Universidade de Lisboa foi muito enriquecedora! Levamos uma proposta de convênio entre as duas instituições, apoiada pelos gestores da UFCG, e mergulhamos na pedagogia da beleza europeia, durante 15 dias, desfrutando do museu a céu aberto europeu. Estar diante de prédios milenares, caminhar na cidade sem medo, interagir com os músicos e o som das águas das fontes das praças europeias é uma vivência de *flaneur* (1996) extasiante e nutritiva de todos os nossos sentidos. Ainda reverbera no meu corpo, aqui e agora, ao me remeter a essas memórias, o som dos violinos e das sanfonas que tocavam nas praças quando estava como caminhante na cidade de Lisboa.

OUTRAS SIGLAS QUE TECERAM OS FIOS DO TECIDO DO MEU PERCURSO ACADÊMICO

O Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND) foi uma experiência muito marcante também na minha trajetória docente. Ele foi criado no ano de 2008, pela Portaria n. 52, de 29 de outubro de 2004; e pelo Edital n. 3, de 24 de junho de 2008, como fruto da Lei n. 11.645/08, referente às ações afirmativas do Governo Lula voltadas aos povos indígenas. Apesar da recusa da Unidade Acadêmica de Educação, na qual eu sou lotada, ter se recusado a apoiar o Programa, foi decidido em assembleia que os professores que quisessem colaborar com o curso assim o fizessem, ancorados em uma escolha individual e não coletiva. Eu fiquei estupefata com a atitude de resistência da nossa Unidade a uma experiência pedagógica que representa uma reparação histórica e que foi elaborada por professores da universidade em parceria com os indígenas Potiguara. Foi a única proposta curricular da universidade que foi elaborada com o público-alvo discente e não para eles. Fiquei profundamente interessada em fazer parte do corpo docente do curso e fui chamada para ministrar a disciplina sobre Educação para a diversidade.

As aulas aconteciam, no primeiro momento, em Baía da Traição e aos finais de semana. A minha filha Sofia me acompanhou nessa jornada e apreciou muito a Pousada das Ocas, onde todos os professores que iam ministrar aulas lá ficavam hospedados. Eu já conhecia a Baía da Traição, mas quando eu estive lá para passear, eu era uma adolescente, com um olhar muito etnocêntrico e com aquela imagem cristalizada dos indígenas do Brasil Colônia. Fiquei bem fascinada e, ao mesmo tempo, assustada com esse desafio de ser professora de indígenas. Lembro-me bem da minha surpresa, no primeiro dia de aula, com os corpos indígenas Potiguara que entravam na sala, que, em sua maioria, destoavam profundamente da imagem de aborígenes com que tivemos contato nos livros didáticos. No estado da Paraíba,

diferentemente de Manaus, não fomos educados para interagir com os nossos povos indígenas.

A obra de Pedro Paulo Funari e Ana Pinon foi fundamental para ampliar o meu olhar com relação aos corpos indígenas Potiguara. No livro *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*, os autores investem no questionamento da representação lendária e romantizada sobre os indígenas, bem como no estranhamento do conceito de aculturação. Eles consideram os indígenas partícipes de um novo amálgama e não povos aniquilados simbolicamente por seus colonizadores. Muitos conceitos antropológicos foram propostos em contraposição ao de aculturação, de modo a reconhecer a memória de resistência identitária dos povos aborígenes. Os autores da obra consideram o conceito de transculturação o mais adequado para entender esses povos, numa perspectiva dinâmica e plural das experiências identitárias nas sociedades contemporâneas. Conforme eles expõem na obra, falar em transculturação consiste em considerar que os grupos humanos estão em constante interação e mutação, resultantes desse contato, por isso “trans” é um termo sugestivo, pois significa o ir e vir das trocas subjetivas (Funari; Pion, 2011).

Olhar para a heterogeneidade de identidades indígenas presentes na sala de aula das turmas de Licenciatura Indígena da UFCG foi bem mais fluido para mim ao ler essa obra e ser afetada pelo conceito de transculturação. O processo pedagógico experienciado com os professores indígenas da Educação Básica que atuam em escolas indígenas foi de aprendizado, de superação do etnocentrismo, em mim, muito profundo e profícuo. Durante as aulas, eu adotei uma metodologia de escuta dos relatos de experiência e desafios vividos no cotidiano das suas aulas com as crianças indígenas. O relato mais marcante que ouvi e que foi recorrente nas falas de quase todos os presentes na sala disse respeito ao conflito com relação ao ritual de dança do Toré. O Toré é a experiência ritualística mais definidora da cultura dos Potiguara. De modo a evidenciar a densidade desses povos em termos de escala,

é importante salientar que o seu território inclui 32 aldeias em Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Conforme relatos deles, o Toré é um ritual vivenciado por todas as gerações, reunindo curumins (as crianças), o Cacique Geral, os caciques, os Pajés, os Troncos Velhos e demais indígenas; e se caracteriza como uma prática milenar, que expressa o sagrado para renovar as energias, gerar ânimo para enfrentar os desafios, fortalecer laços de amizade, livrar-se de problemas. Através desse ritual, muitos manifestam que se aproximam dos espíritos dos seus ancestrais.

Ao orientarem os seus discentes, crianças indígenas, a dançar o Toré, muitos professores indígenas estavam sendo questionados pelos familiares dessas crianças (os pais também indígenas). A justificativa para o desconforto dos pais das crianças era a narrativa fundamentalista cristã da demonização do Toré. Nesse impasse, as crianças viviam um conflito na relação de poder entre a autoridade dos professores e a autoridade dos pais e familiares. “Elas diziam na sala de aula, ‘eu não posso dançar o Toré, porque meu pai disse que quem dança o Toré vai para o inferno’”. Fiquei imaginando o tamanho da frustração, da indignação e da sensação de impotência desses professores indígenas diante desses desabafos das crianças. Que conflito doloroso!

Diante daqueles relatos e para completar a minha perplexidade, diante de um ônibus parado na frente da Pousada das Ocas, no dia de domingo, intitulado de “ônibus da missão”, eu entendi o porquê de a narrativa da demonização do Toré estar presente nos discursos dos líderes das próprias aldeias indígenas. Todos os domingos, os evangélicos saem nesse ônibus da missão visitando as 32 aldeias dos Potiguara - me senti, naquele momento, uma testemunha da chegada dos jesuítas no Brasil Colônia. Que desafio gigantesco estava presente ali! Ao mesmo tempo em que os Potiguara estavam vivendo o apogeu do usufruto das políticas afirmativas identitárias, estavam experienciando outra colonização em pleno século XXI, tendo os evangélicos como os grandes protagonistas da disseminação do fundamentalismo cristão.

O meu olhar cartográfico mostrou que, naquele território indígena, há uma coexistência de experiências aborígenes mais tradicionais e rurais com experiências indígenas modernas e urbanas. Há corpos femininos com cabelos pintados de loiro, há corpos femininos com os cabelos bem escuros. Um momento bem revelador dessa coexistência foi no dia da oficina de memória, que realizamos com as mulheres parteiras e rezadeiras das aldeias. Eu sugeri essa atividade e os estudantes me apoiaram, convidando as indígenas mais antigas que eram parteiras. Eu ouvi muitos relatos de experiências de parto muito tocantes, algumas mulheres ainda continuam sendo parteiras e rezadeiras, outras disseram que depois que entraram na Igreja deixaram de ser parteiras. Teve a fala de uma jovem indígena que estava bem pertinho de parir que me atravessou e me atravessa até hoje. Quando terminou a oficina, eu cheguei junto dela e falei: “Que bom que você tem tantas boas parteiras ao seu redor para fazer o seu parto”. Ela olhou para mim e disse enfaticamente: “Deus me livre! Eu vou é fazer a minha cesárea com o médico em um hospital”.

Outra experiência marcante com os Potiguara foi na realização da segunda etapa da disciplina sobre diversidade. A segunda etapa das disciplinas acontecia em Campina Grande, no campus sede da UFCG. Como eu continuava trabalhando o estudo da história local, com os meus estudantes da graduação do curso de Pedagogia, uma das minhas alunas, que é moradora da cidade de Lagoa Seca, falou em seu trabalho final sobre o Museu do Índio, que era situado nessa cidade e estava ameaçado de fechar. Então eu sugeri aos Potiguara uma aula de campo para visitarmos o Museu do Índio de Lagoa Seca. Eles apreciaram e aprovaram a proposta. Eu consegui um ônibus da universidade para nos levar lá.

Fizemos a visita, e a pessoa que nos recebeu lá confirmou que o acervo seria levado para o sul do Brasil, tendo em vista que o acervo era de propriedade do Padre que atuava no Convento e ele estava indo embora. Na condição de historiadora e ativista da educa-

ção patrimonial, eu fiquei indignada com aquela fala tão autoritária! Eu estava esperando uma reação indignada por parte dos meus estudantes Potiguara também, mas isso não aconteceu. Ao voltarmos para sala de aula, abri um debate para que cada pessoa expusesse o seu posicionamento com relação à ameaça de fechamento do único Museu do Índio do estado da Paraíba. Como assim, o Museu do Índio era de propriedade do padre? Eu lançava essa questão provocativa para a turma. Fiquei muito surpresa, porque eles não se sentiram motivados a debater sobre o tema. Percebi claramente que a visita não tinha afetado os aborígenes Potiguara, muito menos a ameaça do fechamento do museu.

Diante da indiferença deles com relação a essa pauta que, para mim, era primordial, eu os indaguei sobre o porquê de não se sentirem afetados com a problemática. Eles responderam: “Professora, nós não temos nada a ver com aquele acervo indígena, tudo que tem ali só representa a cultura indígena do Pará”. Eu fiz mais duas colocações provocativas. Primeiro, perguntei se eles não se sentiam motivados a defender o acervo, por serem indígenas tão brasileiros quanto os indígenas do Pará. Depois, sugeri que eles organizassem o acervo do Museu dos Potiguara, já que o único que existe no estado da Paraíba representa a cultura indígena do Pará. Foi um momento de muitas trocas ricas, férteis e polêmicas. Para o trabalho final da disciplina, eu propus a produção de um vídeo sobre a história da aldeia onde cada um morava, de modo a dar visibilidade às singularidades de cada uma delas, uma vez que a disciplina que eu ministrei foi sobre diversidade.

Logo após a minha participação como docente no curso de Licenciatura Indígena, surgiu um edital de financiamento de curso de especialização para comunidades quilombolas e povos indígenas. Falei com a professora Mércia e o professor Gabriel, que eram coordenadores do PROLIND, sobre o meu interesse em escrever uma proposta de curso de licenciatura para os indígenas Potiguara. A professora Silvana Eloísa e o professor Paulo Sérgio, ambos da minha Unidade

Acadêmica, também demonstraram interesse em participar. Fizemos o projeto e tivemos aprovação pelo MEC. Foi mais uma oportunidade de aprendizado da pedagogia intercultural junto aos professores indígenas da região da Baía da Traição. A disciplina que ministrei junto com o professor Paulo Sérgio foi História e Geografia da Paraíba.

Utilizamos como referência inicial a obra organizada pela historiadora Eliete Gurjão com outros professores de História da UEPB. O livro que eles organizaram tem uma estrutura de livro didático e torna mais acessíveis a leitura e a compreensão dos textos. Fiquei impressionada quando, ao indagar aos povos potiguara que estavam ali como estudantes do curso de especialização se eles conheciam a história da fundação da Paraíba e do protagonismo dos indígenas Potiguara no processo de colonização desse território, eles demonstraram desconhecer a memória de resistência deles mesmos. Os estudos de Gurjão, bem como de Juciene Cardoso sobre a história da Paraíba, mostram a gigante capacidade de luta e resistência desses povos diante da invasão dos portugueses.

Trabalhei o livro sobre a História da Paraíba com eles e lhes sugeri que escrevessem uma peça sobre o tema da colonização e das lutas dos Potiguara frente aos seus inimigos. Eles resistiram no primeiro momento, mas depois se sentiram motivados a escrever a peça. Escreveram um texto muito tocante! Sugeri também que a peça fosse apresentada no sítio arqueológico de Itaquatiara, na Pedra de Ingá. Eles ficaram eufóricos com a ideia. Eu solicitei um ônibus da universidade para nos levar até lá, onde eu e o professor Paulo Sérgio testemunhamos uma das aulas mais lindas da nossa história de professores. Digo, incluindo-o, porque ele também enfatizou isso. Eles foram os protagonistas da escrita do texto da peça, eles encenaram a peça e foram atravessados pela grandeza da memória de resistência do seu povo diante da invasão do homem branco e europeu. Naquele momento, senti que o objetivo da disciplina tinha sido alcançado. Levamos um estudante de Educação para gravar a apresenta-

ção da peça, mas ele foi abordado por uns gringos que estavam lá e, depois desse assédio, nós não tivemos acesso ao vídeo gravado pelo estudante da UFCG, infelizmente.

O curso de Licenciatura Indígena foi suspenso após a formatura da primeira turma. Esse ano foi decidido que o curso retornaria a funcionar e eu já me disponibilizei a fazer parte do corpo docente novamente, uma vez que considero uma das experiências mais ricas da minha trajetória de educadora. Exercer a docência ampliando nossas escalas de atuação, bem como os sujeitos aprendizes, é um caminho muito fértil para fortalecer a nossa plasticidade subjetiva e capacidade dialógica, desengessando, inclusive, a nossa linguagem. Esse devir professora, aberta a outros e diversos encontros pedagógicos é o que torna a minha jornada mais cheia de sabores, cores e odores, alimentando sempre aquele gostinho de começo, que é tão mágico e movente!

E por falar em diversidade de escalas, sujeitos aprendizes e linguagens, quero relatar aqui também a minha experiência como autora de questões de História em provas de Vestibular, bem como de corretora das provas. Antes do ENEM (2016), o processo seletivo que assegurava o ingresso dos estudantes que concluíam o Ensino Médio às universidades públicas era o Vestibular. As universidades tinham autonomia para elaborar as suas provas localmente, e a UFCG mediava esse processo por meio da COMPROV. As equipes que atuavam na elaboração e na correção das provas eram compostas pelos professores da Universidade. Quando eu fui convidada para escrever as questões, me senti diante de uma responsabilidade muito grande e de um desafio muito desconhecido para mim. A minha maior dificuldade nessa jornada foi elaborar questões objetivas, com conteúdos de História, que é uma área de conhecimento marcada pela subjetividade. Hoje, a minha filha caçula, que está se submetendo ao ENEM, estava comentando isso.

Como é difícil encontrar uma única resposta correta para questões tão subjetivas como são as de Ciências Humanas! Essa foi a fala da minha filha Sofia hoje, que me remeteu ao conflito que experienciei quando assumi a condição de escritora das questões para o antigo Vestibular. Fazer parte de políticas públicas é de suma importância para a Universidade, sobretudo para quem tem uma leitura crítica das políticas educacionais vigentes. Sempre me incomodei muito com a militância de fora e acima de tudo e de todos, sem ousar mergulhar na experiência. E as falas no meu Departamento de Educação sempre foram muito avessas a todas as políticas públicas educacionais, sempre se posicionando contra qualquer possibilidade de fazermos uma prática política crítica de dentro. Para mim, foi edificante participar da elaboração e da correção das provas do Vestibular. E lamentei muito quando o processo seletivo se tornou nacional, tirando a autonomia e o respeito às singularidades regionais por parte das universidades públicas.

Outra sigla que se fez presente na minha vida e que me convidou a mergulhar em uma política pública educacional foi o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Foi em 2018, eu estava no auge da indignação com o avanço da extrema direita no Brasil. Quem estava governando o nosso país, após o golpe fatídico e cruel contra a presidente Dilma Roussef, era Michel Temer. Recebi um e-mail do MEC me convidando para fazer parte da Comissão Técnica no processo de avaliação de livros didáticos de História e Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Eu fiquei muito encantada e, ao mesmo tempo, assustada com o convite. Eu tinha o desejo de ser avaliadora de livros didáticos de História, até porque eu já adotava essa prática junto aos estudantes de Pedagogia, na disciplina de História I. Eu e o professor Paulo Sérgio, bem como o professor José Luís Ferreira, de Educação Física, todos do mesmo departamento, aceitamos o convite e fomos a Brasília para a formação que o MEC ofereceu.

Fomos muito bem recepcionados, ficamos hospedados em um hotel de luxo em Brasília, eu estava com o meu sensor crítico ligado a mil por hora. Me senti uma investigadora policial de tão desconfiada que eu me sentia. Ao encontrar as duas professoras que seriam minhas parceiras na Comissão Técnica, uma da Universidade de São Paulo (USP) e a outra da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), eu expus todo o meu desconforto com o fato de trabalhar numa equipe do PNLD, em pleno governo de Michel Temer. Elas também expuseram seus desconfortos e indignações, mas ressaltaram a importância de as universidades participarem dessas avaliações, de modo a assegurar que bons livros didáticos circulem nas escolas públicas. Ao encontrar a nossa coordenadora pedagógica, ela também reforçou a grandeza e a relevância dessa política pública de avaliação de livros didáticos, que é uma conquista histórica; salientou também que a atuação nessas equipes independe de quem esteja no governo, uma vez que não é uma política de governo, é uma política institucional pública.

Esse trabalho foi desafiador, tanto pelo contexto histórico de sua realização quanto pelo fato de que eu já entrei na equipe assumindo a posição hierárquica mais alta e de maior responsabilidade no processo avaliativo.

Aprendi muito com os avaliadores e coordenadores pedagógicos mais experientes. Fiquei satisfeita com os livros didáticos que nós selecionamos. Depois dessa experiência, fui chamada mais duas vezes para atuar na equipe de avaliação de livros didáticos do PNLD. Em termos de posição hierárquica, fui reduzindo a minha posição gradativamente: de membro da Comissão Técnica, passei à condição de coordenadora pedagógica; e em 2022, assumi a experiência como avaliadora, o que me realizou muito, porque me senti efetivamente pondo a mão na massa. A minha jornada teve início em Brasília, depois decidiram mudar o espaço de formação para Maceió, e durante a pandemia, o nosso trabalho de avaliação dos livros didáticos se tornou plenamente virtual. Essa jornada pedagógica e, ao mesmo tempo, po-

lítica, porque me senti fazendo uma política de dentro, colocando as minhas posições e a minha visão de mundo no processo de avaliação dos livros didáticos pelo PNLD, me fez amadurecer muito como professora universitária nas relações institucionais que envolvem as políticas educacionais do MEC, bem como ampliou muito as minhas redes de sociabilidade com professores de História de todo o país, culminando até com uma publicação de muitos dos colegas na revista *Mnemosine*, do nosso Programa de Pós-Graduação em História da UFCG, para o volume que eu estava organizando sobre ensino de História.

AS TESSITURAS DA MINHA JORNADA COMO DOCENTE NO MESTRADO EM HISTÓRIA

Em 2009, recém-egressa do doutorado em Sociologia pela UFPB, me submeti ao processo de inclusão no corpo docente do PPGH da UFCG. Naquele momento, me dei conta de que existia uma voz de falta pulsando em mim, que eu tinha silenciado desde que entrei no curso de Pedagogia e não em um curso de História para ser professora. A educação histórica que eu vinha realizando com os discentes do curso de Pedagogia era bem desafiadora e tinha gerado belos frutos, sobretudo, no que dizia respeito ao trabalho com a história local e a Educação Patrimonial. Mas eu tinha, dentro de mim, uma fome de aprofundamento dos conceitos históricos, de aprofundamento da sensibilidade de pesquisadora que o lugar no qual eu atuava na graduação não dava passagem.

Quando eu recebi o convite para entrar no PPGH, identifiquei esse anseio de me sentir mais historiadora. Fui aprovada na seleção e iniciei a minha jornada no Mestrado em História da UFCG. Quando o programa foi criado em 2007, a sua estrutura curricular refletia a reprodução dos conflitos acadêmicos da Unicamp, que, por sua vez, alimentava um olhar cartesiano e binário com relação à história social

inglesa e à história cultural francesa. Era uma estrutura marcada pela preposição OU. Tinha duas linhas de pesquisa, uma era voltada para a história social inglesa, portanto, com vertente marxista - História, Cultura e Cidades; e a outra era mais influenciada pela nova história cultural, mais eclética e foi intitulada de Cultura, Poder e Identidade. Quando eu afirmei o meu interesse em participar do Programa, a maioria dos colegas me relacionou à linha 2.

E eu não estava com o menor interesse em trabalhar na linha 2, eu estava profundamente movida a trabalhar na linha 1, História, Cultura e Cidades. Eu estava iniciando um trabalho com a metodologia da pedagogia da cidade, inspirada no texto de Michel de Certeau, “Caminhadas pela cidade”, eu estava fascinada com a pesquisa de campo que tinha feito durante o doutorado, que me colocou face a face com os corpos enrugados populares e outros corpos etários citadinos. Eu estava pulsando corpos vivos, relatos de experiência de corpos vivos e a leitura e a escrita do texto cidade. Por outro lado, não concordo com a delimitação de uma linha de pesquisa estabelecida em função de um referencial teórico-metodológico. Se os autores do projeto o desenharam movidos pelo binômio história social x história cultural, pela compreensão da história como materialidade ou como representação, eu não me enquadrava nesse desenho cartesiano de modo algum.

E foi nessa atmosfera rebelde que ousei entrar na linha 1, que, *a priori*, foi reservada exclusivamente para os historiadores marxistas. Ao ler os planos de curso das disciplinas voltadas para a cidade, eu identifiquei um hiato no que diz respeito às cidades contemporâneas. Todas as discussões e referências bibliográficas sobre o conceito de cidade estavam relacionadas a autores europeus que tratavam de cidades modernas do século XIX, sobretudo Londres e Paris. Diante dessa percepção, eu ofereci uma disciplina optativa que trataria das cidades “pós-modernas” ou contemporâneas, trazendo autores que analisavam experiências citadinas do século XX. Outra percepção

que me causou muito desconforto foi a experiência colonizadora das orientações no mestrado.

Naquela estrutura das relações de poder, ser orientando era sinônimo de ser um mero discípulo e reproduzidor dos conceitos e ecos dos seus orientadores e seus referenciais teóricos, é o investimento em uma pedagogia de Narciso e do encaixe, de um ciclo de reprodução do conhecimento e nunca de produção. Lembrei muito a fala de Antônio Montenegro quando comentei meu projeto para o mestrado: “Se você já tem a resposta, para que pesquisar?”. A armadura conceitual muito bem questionada por Michel Maffesoli, em sua obra *Elogio da Razão Sensível*, era o que esse formato de pós-graduação reverberava. Os cortes e costuras da construção da minha subjetividade como orientadora no mestrado iam e vão na contramão dessa perspectiva colonialista.

Ao me encontrar com meus orientandos, sempre procurei e procuro ouvi-los atentamente. Em sua maioria, eles se surpreendem comigo, por não os intimidar a um encaixe teórico-metodológico para eu legitimar a sua jornada. Eu sempre os convido a serem bons perguntadores, a se lançarem em um mergulho profundo e corajoso nas fontes históricas, a estabelecerem uma relação íntima com o seu material empírico, deixando que as fontes chamem os teóricos e não o contrário. Assim como eu aprendi a imprimir a minha marca autoral, por meio da orientação com Durval Muniz, eu estimo os meus orientandos a imprimirem as suas marcas autorais, chamando a atenção para o fato de que uma boa escrita da História é permeada por narrativa e conceitualização, também inspirada no meu orientador. Outra fonte de inspiração da minha jornada como historiadora e orientadora é o historiador Paul Ricœur, quando ele muito bem diz, em sua obra *Tempo e narrativa*, que a história é materialidade e representação. E para respaldar ainda mais profundamente o uso da preposição E em meu ofício, rompendo com as costuras rígidas

cartesianas, recorro ao texto de Prost (1998), que trata da história social e cultural indissociavelmente.

Em termos metodológicos, uma marca da minha trajetória como pesquisadora e orientadora é o uso da metodologia da história oral. Mas isso nunca significou uma ditadura de fontes para a pesquisa histórica. Orientei muitas dissertações, nas quais as fontes escritas foram selecionadas para responder a grandes questões das pesquisas dos meus orientandos. Eu criei a disciplina Metodologia da História Oral no Programa, como disciplina optativa, tendo em vista que trabalho com essa metodologia desde 1997 e é uma metodologia que me toca profundamente. Nessa disciplina, questiono a marginalização das fontes orais por grande parte dos historiadores. Todo(a) historiador(a) que não é positivista tem consciência de que toda fonte, seja ela, escrita ou oral, é carregada de subjetividade, por isso não faz o menor sentido hierarquizar as fontes com base no critério da veracidade.

A minha jornada como orientadora no Programa foi muito fértil, orientei quase 30 dissertações de mestrado, assumo que sou uma parteira muito partícipe no trabalho de parto e crio laço afetivo com os filhos acadêmicos dos meus orientandos. A minha primeira experiência como orientadora no Mestrado em História foi com uma ex-orientanda minha da graduação, que assumiu a trajetória de pesquisa do meu doutorado, tanto em Campina Grande quanto em João Pessoa, junto aos corpos enrugados (silva, 2008). Valdirene Pereira de Sousa mergulhou nos estudos e nas investigações sobre as questões da velhice e do envelhecimento humano, tanto por meio do meu projeto de doutorado quanto pela sua participação bastante ativa no Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade. A sua monografia de final de curso na graduação em História foi sobre a solidão na velhice. Ela se afeioou aos idosos e ao tema e quis dar continuidade, em sua trajetória de pesquisadora, a essa temática. A sua dissertação de mestrado foi inspirada em umas oficinas de memória que eu realizei no Centro de Convivência em Campina Grande.

Ela fez a pesquisa nesse espaço de convivência dos idosos, que é coordenado pela Prefeitura Municipal de Campina Grande e do qual o PIATI era parceiro. Isso facilitou o fluxo da pesquisa dela, porque ela não era uma pesquisadora estranha da UFCG, era uma colaboradora do PIATI que já vinha realizando um trabalho de extensão junto aos idosos. Esse espaço é muito fértil para realizar oficinas de memórias com os idosos. A Prefeitura disponibilizou um ônibus para conduzir os integrantes do Centro de Convivência e, todos os dias, eles passam a manhã por lá, fazendo diversas atividades de forma muito livre, tem idosos que vão para jogar baralho, tem idosos que levam seu artesanato para vender, tem idosos que vão para dançar e, nessa ambiência fluida, Valdirene encontrou espaço para realizar a pesquisa dela, de modo a cartografar a diversidade de experiências de velhice ali presente, confirmando o que bem afirma Guita Debert de que a velhice é heterogênea. O título da sua dissertação é *Imagens do 'mesmo outro': (re)apropriações da velhice no Centro de Convivência em Campina Grande*. O mergulho de Valdirene na temática de velhice e gerações não parou no mestrado, ela deu continuidade no doutorado na UFRGS, levando inclusive contribuições no sentido de ampliar as discussões de gênero, articulando-as com a temática das gerações. Foi muito gratificante orientar Valdirene e ver o quanto ela contribuiu para ampliar os nossos estudos e pesquisas do PIATI/UFCG para uma universidade da região Sul, rompendo com a cultura da colonialidade regional, tendo em vista que ela levou uma discussão nova sobre gênero, articulada com a categoria gerações.

O meu segundo orientando foi Rômulo Henrique Andrade Silva, que também tinha sido meu orientando no curso de especialização pela minha Unidade de Educação. Ele se interessou em trabalhar com o tema da infância e da minoridade, quis que eu o orientasse pelo meu trabalho com as identidades etárias. O fôlego desse orientando na pesquisa documental em processos da vara criminal para investigar as representações sobre a minoridade e a infância era imensurável.

Ele fez um levantamento documental muito arrojado, utilizando as fontes do Setor de Documentação da História Regional da Unidade Acadêmica de História. A punjança do seu acervo documental era louvável, mas eu percebi que o quantitativismo estava prejudicando o fluxo da pesquisa e da análise das fontes. O tempo do mestrado é muito curto. Eu o convidei a refletir sobre a importância do tempo para o mergulho nas fontes. Mais importante do que apresentar uma grande quantidade de processos crimes era fazer uma análise qualificada e profunda das fontes. E ele reconheceu isso. Foi uma dissertação muito bem escrita e muito bem fundamentada teórica e metodologicamente, trazendo um diálogo muito bem tecido entre a história social e a história cultural da minoridade em Campina Grande. O título da sua dissertação é *Uma micro-história da minoridade em Campina Grande (1927-1934)*.

O trabalho de Romerino de Souza Andrade foi uma experiência bem instigante para mim, porque teve como recorte conceitual o corpo; e como recorte espacial, a cidade de Campina Grande. Como pesquisadora da linha 1, História, Cultura e Cidades, fui ampliando o meu repertório sobre história local, sobretudo sobre Campina Grande. Ele pesquisou sobre a história do curso de Medicina, trabalhou com acervos documentais do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e da Associação Médica local, bem como com as fontes orais, entrevistando ex-alunos e ex-professores do curso. Foi uma experiência muito enriquecedora para mim acompanhar e orientar essa pesquisa, bem como a escrita da dissertação sobre esse tema. Ele fundamentou o seu trabalho na perspectiva da história cultural francesa. O título da sua dissertação é *Faculdade de Medicina: corpo, modernidade e sensibilidade em Campina Grande nas décadas de 1960 e 1970*.

A pesquisa de Thomas Bruno Oliveira também me foi muito cara intelectual e afetivamente. Ele é um excelente leitor do texto cidade e trabalhava no Arquivo Público Municipal. Em uma conversa acadêmica, sugeri que ele trabalhasse com o segundo grande pro-

jeto de modernização em Campina Grande, que iniciou com Evaldo Cruz e se consolidou no governo de Enivaldo Ribeiro. Falei do silêncio historiográfico sobre esse período, que as produções historiográficas sobre essa temática eram todas voltadas para a administração de Vergniaud Wanderley. Ele ficou muito entusiasmado com a ideia e iniciou uma pesquisa exploratória sobre esse período, organizou todo o acervo do Arquivo Público Municipal e encontrou preciosidades para sua pesquisa. Conseguiu acessar o Plano Diretor de Desenvolvimento Local Integrado (PDDL), que foi o último projeto de planejamento urbano da cidade na década de 1970. Teve acesso a toda a documentação do projeto Cura, que foi escrito pelo arquiteto Renato Azevedo com toda a sua equipe interdisciplinar da CONDECA, que era sua empresa na época.



Meu tio
Renato
Azevedo
em família

Me senti crescendo muito na minha leitura sobre a história do urbanismo em Campina Grande ao acompanhar Thomas em suas pesquisas sobre a segunda grande reforma urbana da cidade. Ao mesmo tempo, considere esse trabalho uma reparação histórica com rela-

ção ao arquiteto Renato Azevedo e toda a sua equipe da CONDECA. Os discursos generalistas críticos sobre planejamento urbano reduziam a equipe técnica responsável por um projeto de reforma urbana a meros empregados dos gestores locais. Em se tratando da história do PDDL e do Projeto Cura, o enredo foi muito diferente.

A concepção de cidade da equipe da CONDECA, todo formado pela UFPE, com uma visão humanista e democrática do espaço citadino, era absolutamente destoante da concepção de cidade dos gestores autoritários e elitistas. Thomas encontrou, no Arquivo Público Municipal, o projeto original de erradicação das favelas, desenhado pela equipe da CONDECA. E esse desenho mostra o quanto os moradores foram ouvidos pelos arquitetos e engenheiros. Eles fizeram um trabalho junto às Associações Comunitárias, ouvindo as demandas das comunidades, as profissões dos moradores, os seus laços afetivos e anseios. Pelo projeto original, os moradores da favela São Joaquim, que se tornou o primeiro Shopping Center de Campina Grande, seriam retirados, mas iriam morar todos juntos em outro espaço citadino, com toda a estrutura para o trabalho das lavadeiras da comunidade, com espaços verdes e de lazer e sociabilidade.

Lamentavelmente, a equipe da CONDECA foi demitida, por estar afinada com as demandas dos moradores populares e por ter denunciado o desvio de recursos do prefeito da época, Enivaldo Ribeiro. Assim os moradores da favela São Joaquim foram jogados e separados em diversos espaços marginais da cidade, sem a menor estrutura. O trabalho de Thomas é um dos trabalhos que eu orientei e que mais me afeta como historiadora, como moradora da cidade de Campina Grande e por ter o meu tio como protagonista na luta por uma cidade menos segregadora, o arquiteto Renato Azevedo. Infelizmente, a leitura do texto cidade elitista e segregadora venceu. Thomas entrevistou alguns ex-moradores da favela São Joaquim e eles choravam ao relatar a dor da retirada dos seus corpos do seu lugar de memória e pertencimento comunitária. Foi uma reforma urbana demolidora de

vida comunitária. O título da dissertação de Thomas Bruno Oliveira é *Campina Grande em movimento: metamorfose urbana e exclusão social nas décadas de 70 e 80*, e foi inspirado na metodologia benjaminiana da história a contrapelo (1996), tendo os moradores da favela São Joaquim como narradores dessa trama.

Alana Cavalcanti Cruz foi outra orientanda provocada por uma grande pergunta minha que sempre pulsava todas as vezes em que eu viajava para João Pessoa e também como ex-moradora de lá: como se deu a mudança da vitrine da cidade de João Pessoa do centro para o litoral? Ela apreciou muito essa pergunta e, como campinense, moradora da cidade de João Pessoa, decidiu direcionar a pesquisa dela em busca dessa resposta. No primeiro momento, Alana estava apostando todas as fichas nos jornais da época da construção da Avenida Epitácio Pessoa, considerando que a abertura dessa avenida teria sido a válvula propulsora da mudança cartográfica de vitrine citadina. Ela não pretendia, de modo algum, trabalhar com as fontes orais, mas, ao mesmo tempo, ao folhear os jornais da época, ela não encontrava subsídios para essa resposta.

Em uma sessão de orientação, eu a convidei a pensar na possibilidade de buscar as fontes orais, entrevistar ex-moradores e pescadores do centro da cidade, além de ex-veranistas de Tambaú, considerando que esses moradores tinham o mapa mental da época em que o centro era a vitrine e o lugar chique de morar e Tambaú era uma praia de veraneio, inclusive dos moradores do centro da cidade de João Pessoa. No início, ela ficou assustada com a proposta porque nunca tinha trabalhado com a metodologia da história oral. Mas quando ela se convenceu da relevância dessas fontes para responder à pergunta da sua pesquisa e se sentiu capacitada a trabalhar com a metodologia, ela fez um percurso de pesquisadora entrevistadora belíssimo e muito fértil. Ler a dissertação de Alana é uma verdadeira caminhada pela cidade de João Pessoa do passado, junto com os narradores que ela entrevistou, tanto as falas dos pescadores e veranistas de Tambaú

(atual vitrine de João Pessoa), quanto as dos narradores ex-moradores do centro, que são memórias vivas e pulsam tramas cidadinas dos moradores locais. Ela conseguiu entrevistar um ex-morador do centro que também é engenheiro e fez parte da equipe que planejou boa parte das edificações da área. Ler as narrativas desse entrevistado é viajar no tempo e no espaço, caminhando pelas ruas da cidade de João Pessoa. O título da dissertação de Alana é *A abertura da Avenida Epitácio Pessoa, da cidade da Parahyba à cidade de João Pessoa: olhando para o mar e esquecendo-se do Rio Sanhauá*.

Tatiana Jerônimo foi uma orientanda que já me procurou com tudo muito bem delimitado, tanto em termos de recorte temático quanto em termos de referências teórico-metodológicas. Ela fez um percurso de pesquisadora na perspectiva da história das sensibilidades urbanas, muito inspirada em Sandra Pesavento, e seu recorte temático é genuinamente autobiográfico. É a experiência do pai dela, como caminhante na cidade de Campina Grande, na condição de morador com deficiência visual, a sua fonte de inspiração. Ela foi uma orientanda muito autônoma, e eu a deixei fluir em sua trajetória, encantada com o seu recorte temático, com a sua coragem e sensibilidade. Ela teceu uma cartografia da cidade de Campina Grande, fundamentada no mapa mental de moradores campinenses deficientes visuais. Em sua escrita, ela apresenta as Campinas dos seus entrevistados, bem como as representações cidadinas destes, a partir de suas percepções táteis. É um trabalho de história das sensibilidades urbanas muito tocante, bem escrito e demolidor de preconceitos com relação aos moradores deficientes visuais, ao mesmo tempo em que denuncia como a cidade não é planejada para esses moradores diferentes. O título da sua dissertação é *Caminhadas na escuridão: (re)inventando a cidade de Campina Grande através das percepções táteis dos deficientes visuais (1989/2011)*.

O meu primeiro encontro com a orientanda Daniella Karla Portela Guimarães foi de uma escuta atenta e sensível de uma história

com o tema do bairro da Liberdade, em Campina Grande. Ela foi moradora do bairro, fez a monografia de final de curso sobre a história do bairro e agora estava querendo ampliar a pesquisa para a relação da história do bairro com a SANBRA, uma fábrica de beneficiamento de algodão de Campina Grande. Ela queria problematizar a categoria trabalho sem se limitar a uma visão exclusivamente materialista e economicista sobre o tema. Em sua fala, ficou claro que ela trabalharia com as fontes orais, entrevistando ex-operários e ex-operárias da fábrica. Ela já tinha um mapeamento dos possíveis entrevistados, todos moradores do bairro da Liberdade. Eu sugeri que ela lesse o livro de Ecléa Bosi, *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, porque é um trabalho que ia na direção das inquietações e dos desejos de Daniella. Ela investigou as diversas representações da experiência do trabalho, com base nas narrativas dos ex-operários e das ex-operárias da fábrica, fazendo um recorte de gênero. Foi muito marcante quando ela comentou comigo que, para algumas mulheres, trabalhar na SANBRA tinha sido sinônimo de liberdade e independência; para outras mulheres entrevistadas, foi o pior tempo da vida delas, porque lá elas sofreram muito assédio sexual, trabalhavam mais e ganhavam menos que os homens. O título da dissertação de Daniella é *Quando o apito tocava no bairro da Liberdade: memórias e representações da SANBRA*. Ela também recorreu muito ao texto de Alain Corbin, “Paisagens sonoras”, para escrever a sua dissertação de mestrado.

Falar da minha trajetória de orientação da dissertação de Joana D’Arc Bezerra de Souza é retomar a história de vida da minha genitora. Em um momento de boa prosa com Joana, como mulheres e historiadoras, eu comentei com ela que, aqui em Campina Grande, existiu uma escola de formação doméstica intitulada Instituto Pax, na década de 1960, em plena era da revolução sexual! Falei que tinha vontade de pesquisar sobre o tema porque achava bem curioso e porque a minha mãe tinha sido aluna dessa escola. A minha mãe, que tinha se tornado uma mulher moderna e independente, fonte de ins-

piração para mim e minhas irmãs, estudou para se preparar para casar. Ela ficou muito mexida com o mote de pesquisa e decidiu investigar sobre isso. Joana escreveu o projeto de pesquisa sobre essa temática e ingressou no programa para escrever a dissertação sobre o assunto. Ela fez uma pesquisa muito robusta, trabalhou com documentos da Arquidiocese de Natal e de Campina Grande para investigar a chegada das escolas de formação doméstica no Brasil, no Nordeste e na Paraíba. Entrevistou, além da minha mãe, outras aspirantes a rainha do lar que estudaram no Instituto Pax, tecendo uma cartografia dos estudos de gênero na cidade de Campina Grande e um diálogo fértil entre os projetos de cidade e a pedagogia do casamento. O título da dissertação de Joana é *As mulheres campinenses do Instituto Pax: em busca de projetos de felicidade e de cidade (1950-1970)*.

Dando continuidade ao alargamento e ao aprofundamento da leitura do texto cidade de Campina Grande, o encontro com o orientando Cid Douglas Souza Pereira foi uma experiência muito significativa. Quando ele me procurou, já estava muito bem definido no tema e na sua perspectiva teórico-metodológica, eu nunca esqueço de sua ênfase ao dizer: “Eu não abro mão de fazer uma história do trabalho baseada na história social thompsoniana”. Eu dei uma boa risada, ele estava com receio de que o encaixasse na história cultural francesa. Eu fiz questão de esclarecer que eu não aprecio orientação colonialista, mas que ele tivesse cuidado com essa postura rígida de armadura conceitual, porque poderia silenciar as fontes de pesquisa. Eu ainda enfatizei, leia a obra de Thomson *A miséria da teoria*; nessa obra, ele fala sobre o silenciamento da empiria, quando a teoria é utilizada de forma muito rígida. A grande questão da pesquisa de Cid era: por que, apesar de ter muitos salões de beleza modernos na cidade, voltados para homens e mulheres, muitos homens de Campina Grande continuam sendo clientes de velhos barbeiros? O mais inusitado disso tudo foi que a grande resposta a essa pergunta, entre outras que surgiram nas falas dos clientes entrevistados, foi que eles

continuavam frequentando os velhos salões porque construíram laços de amizade com os seus barbeiros; para a maioria deles, lá era um lugar de desabafos e confissões masculinas. Como fundamentar essa resposta da amizade com categorias analíticas voltadas para a relação de trabalho do ponto de vista materialista? A própria pesquisa de Cid mostrou que ler as experiências cidadinas perpassa por um mergulho na história social e cultural indissociavelmente (1998). O título da dissertação de Cid é *Velhos barbeiros de Campina Grande: memórias, trabalho e vida*.

Paula Sonály Nascimento Lima me procurou para ser minha orientanda por saber que eu tinha feito um trabalho no bairro das Malvinas, através do PET Educação; e por ter assistido ao documentário que nós produzimos sobre a história do bairro. Ela é moradora do bairro, reconhece a importância das memórias de luta e resistência da sua comunidade e pretendia dar mais visibilidade a essa história. A sua pesquisa foi fundamentada na metodologia da história oral, ela conseguiu mapear outros narradores, para além dos que nós tínhamos localizado durante a produção do documentário. Foi muito prazeroso voltar a ler sobre essa história tão rica protagonizada pelos moradores citadinos de baixo, sobretudo, por mulheres líderes comunitárias. O título da sua dissertação é *Uma análise sobre as experiências e representações em torno da construção do bairro das Malvinas*.

E por falar em experiências da cidade vista de baixo, outra orientação muito instigante nessa leitura horizontal do texto cidade, pela qual tenho me apaixonado crescentemente, foi a pesquisa de Priscylla Larissa da Silva Lima sobre o Carnaval popular de Campina Grande. A motivação da pesquisa foi autobiográfica, o tio dela foi presidente da Associação das Escolas de Samba da cidade. A avó dela foi costureira das fantasias da escola de samba do bairro da Liberdade e ela mesma morou nesse bairro. A pesquisadora tinha uma relação muito orgânica com o seu objeto de investigação, o que a tornou mais pulsante e, ao mesmo tempo, mais desafiadora, uma vez que estranhar

o íntimo é um desafio gigante no ofício acadêmico. Além do mais, foi uma pesquisa do tempo presente e, simultaneamente, Priscylla denunciava as tramas do poder local no sentido de destruir a festa dos populares. Os fatos estavam acontecendo.

Quando ela estava no início da escrita do terceiro capítulo da dissertação, que era dedicado à temática das memórias de resistência dos foliões populares ao poder local, as escolas de samba foram proibidas de desfilarem pelo prefeito Bruno Cunha Lima. Na ocasião, o tio dela passou mal e depois veio a óbito. Essa experiência traumática travou a escrita da dissertação de Priscylla, o que é muito compreensível. Na condição de ativista patrimonial, eu escrevi um texto denunciando essa atrocidade por parte do poder local, ao proibir a expressão de uma cultura carnavalesca popular, que é um patrimônio cultural da cidade e o que é pior: essa interdição aconteceu no período do Carnaval. Eu e Priscylla levamos a denúncia para a Curadoria do Cidadão e eles receberam, mas avisaram logo que seria muito difícil esse enfrentamento porque o próprio Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IHPAEP) não se dispunha a colocar essa denúncia para frente, por ter “compromissos políticos”. Depois do seu luto, Priscylla concluiu a sua dissertação e nós publicamos juntas um artigo sobre o tema em uma revista renomada da área de Arquitetura. Nesse ano, o prefeito criou um decreto proibindo qualquer manifestação carnavalesca durante o Carnaval em Campina Grande. Houve uma mobilização muito forte dos moradores contra esse decreto e, por ser inconstitucional, ele teve de cancelar. Mas a realidade nua e crua é que a Prefeitura não deixou as escolas de samba e os blocos viverem seu momento momesco nas ruas da cidade. Na ocasião desse conflito, eu e Priscylla fomos convidadas para dar entrevista sobre a pesquisa dela no mestrado. Esse momento foi muito importante para nós, uma vez que demonstrou a relevância social da pesquisa e do nosso Programa de Pós-Graduação para a cidade. O título da sua dissertação é *A liberdade de reinventar o Carnaval*

campinense: astúcias e resistências dos moradores dos bairros populares durante as décadas de 1970 e 1980.

Ellen Layanna de Lima foi minha orientanda no PET Educação. Na sua trajetória petiana, ela se identificou muito com o trabalho sobre história local, sobretudo, com a escuta das vozes dos moradores populares. A sua monografia de final de curso foi sobre os moradores de Pedro Velho que haviam sido vítimas da tragédia da Barragem de Acauã. No mestrado, ela deu continuidade ao estudo, com foco nas memórias dos moradores locais, incluindo os militantes do movimento de luta por moradia e do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Aprendi muito com Ellen sobre a história da comunidade de Pedro Velho, bem como sobre suas lutas, suas perdas, seus sonhos e suas conquistas. Foi um trabalho desenhado pelas narrativas orais dos moradores, a fisionomia do trabalho, a polifonia das reminiscências do povo da comunidade de Pedro Velho. A experiência de Ellen com a metodologia da história oral e de educação popular intergeracional vivida durante o nosso trabalho do PET Educação, sem dúvidas, deu a ela muito mais maturidade e segurança em sua jornada de entrevistas, análise de entrevistas e escrita da dissertação. O título da dissertação de Ellen é *O que as águas não conseguem apagar: narrativas de morte e vida dos moradores e militantes de Pedro Velho.*

A minha marca foucaultiana na trajetória, muito bem fundamentada, a partir dos estudos com meu orientador Durval Muniz, se fez mais presente na jornada das orientações durante o mestrado e no processo de orientação de pesquisa e escrita da dissertação de Mirtys Gislaíne Oliveira da Silva. O tema de Mirtys foi a história da reforma psiquiátrica na cidade de Caruaru. O desafio foucaultiano de ouvir os “infames”, no caso dela, ouvir os ditos loucos, foi bem doloroso e denso. Eu mesma tive dificuldades em não me deixar afetar emocionalmente, diante de narrativas tão dolorosas tanto por parte das pessoas com doença mental, quanto por parte dos seus familiares. Narrativas de homicídio e violência física cometidas pelos usuários

do programa CAPS contra os seus familiares sacodem as nossas crenças e afetividades com relação ao sentido de ser família e de pertencer a uma família, pois até onde vai o amor por um familiar com doença mental, até onde o medo dessa pessoa é fruto do estigma ou de ações que geraram essa atmosfera insegura e tensa? Fomos muito sacudidas durante esse processo, ela mais que eu, porque fez a pesquisa em contato direto com esses corpos e essas relações adoecidas. Admirei muito a coragem de Myrtis em encarar um tema como esse e realizar a pesquisa com os próprios sujeitos chamados de loucos. Foi um belo aprendizado para mim e, sem dúvidas, as leituras de Michel Foucault, sobretudo, acerca da história da loucura no Ocidente foram o chão teórico-metodológico de todo o percurso dessa dissertação, não como uma bengala, mas como uma boa ferramenta para pensar o tema e as relações de poder que envolvem o tratamento das pessoas com doença mental. O título da dissertação é *Os caminhos da loucura na atuação da reforma psiquiátrica em Caruaru-PE*.

Pensar sobre quilombos urbanos. Esse convite foi o que me moveu em direção à jornada de Claud Kimayr da Silva Rocha, na condição de sua orientadora. Ele estava cursando a disciplina de Metodologia da Pesquisa comigo e falou sobre o seu projeto. Quando mapeou a experiência dos quilombos em Pombal, ele fez referência a uma comunidade quilombola rural e a uma comunidade quilombola urbana. Quando ele citou o quilombo urbano, me senti muito atraída pela temática. Eu nunca tinha lido nada sobre isso. Por outro lado, como orientadora da linha 1, para eu orientar o trabalho, só daria certo se tratasse do tema cidade. Até aquele momento, ele não estava dando muita importância a essa singularidade da sua pesquisa. Quando eu enfatizei, ele passou a olhar com mais profundidade para isso. Quando finalizou a disciplina, ele me procurou e me propôs que eu fosse a sua orientadora. Foi uma jornada bem desafiadora, porque quando ele iniciou a pesquisa com os quilombolas do Quilombo Daniel, e veio a pandemia. Isso dificultou muito a realização das

entrevistas de forma presencial. O mais interessante nessa jornada foi que Claud, por ser professor da Educação Básica e por ter uma sensibilidade de militante, se envolveu com a comunidade e fez uma pesquisa-ação. O diálogo entre a sua participação ativa nas reuniões e ações da comunidade e as entrevistas com os líderes tornou o trabalho de Claud ainda mais rico e profundo. E o legado disso permanece: até hoje, ele continua participando das lutas dos quilombolas urbanos e inseriu essa temática em sua prática curricular na escola onde ensina. O título da dissertação é *Quilombo dos Daniel: a memória como identidade e territorialidade no espaço urbano de Pombal*.

Outro encontro na disciplina de Metodologia da Pesquisa que culminou com mais uma experiência de orientação foi com Patrícia Isabella Guimarães Azevedo Silva. Essa aluna estava vinculada à linha 2. O orientador dela teve um sério problema de saúde e, além dessa adversidade, ela passou por uma experiência de demissão na escola onde ensinava, o Colégio das Damas. Durante a pandemia, como professora militante sindical, Patrícia se posicionou contra as escolas da rede privada que queriam dar continuidade às aulas presenciais, colocando em risco a vida dos professores e dos alunos. Fizemos uma parceria nessa militância: eu criei um grupo no Facebook, “Filho(a)s em casa”, e acabei me articulando com os professores da rede privada de Campina Grande. O Colégio das Damas puniu Patrícia pela sua participação no movimento e ela foi demitida. O mais complicado é que o arquivo do Colégio das Damas seria o lócus da sua pesquisa no mestrado. Diante dessa atitude de retaliação, a freira administradora da escola, além de demitir a minha orientanda, a impediu de realizar a pesquisa lá. Quando Patrícia me procurou, ela estava absolutamente desterritorializada. Pediu para que eu fosse a sua orientadora, e eu acabei aceitando. Mas os rumos da pesquisa tiveram de ser redefinidos. Dei duas sugestões metodológicas a ela: entrevistas com ex-alunas do Damas, inclusive tinha uma delas que era aluna nossa na Universidade Aberta à Terceira Idade; e levantamento de

depoimentos e memórias com o Colégio das Damas, em um grupo que tem no Facebook. Patrícia acatou as sugestões, fez a pesquisa e coletou excelentes narrativas de ex-alunas sobre a experiência como estudante em uma escola confessional da cidade, em regime de internato; as contribuições da minha dissertação de mestrado, em termos de contextualização das subjetividades femininas e das relações de gênero nas décadas de 1950 a 1970, foram muito importantes, bem como o diálogo com a dissertação de Joana D'arc sobre a história das escolas confessionais na Paraíba. É uma fértil escrita sobre os corpos femininos campinenses e as sensibilidades urbanas nessa época. O título do seu trabalho é *As damas da Rainha: um olhar sobre a educação confessional das mulheres em Campina Grande (1950-1970)*.

Durante a pandemia, ministrei novamente a disciplina de Metodologia da Pesquisa em História e, após concluir a disciplina, assumi três novas orientações, todas elas voltadas para a linha 1, História, Cultura e Cidades. O objeto de investigação de Jilton me chamou muita atenção desde a seleção para sua entrada no programa. Eu fiquei encantada com o tema, porque envolve a cultura futebolística de Campina Grande. As disputas entre os times do Treze e do Campinense constituem um repertório de afirmação identitária local. Além do mais, trouxe à tona as minhas memórias com meu pai, ao testemunhar a sua escuta da transmissão dos jogos entre Treze e Campinense, com a voz marcante e potente de Joselito Lucena. Lembro que, em uma dessas transmissões, meu pai ficou tão afetado pela narrativa da derrota do Treze, que era seu time preferido, que jogou o rádio na parede. Assim como meu encantamento com o tema tinha um cunho autobiográfico, a escolha do tema por parte de Jilton também. Joselito Lucena era seu avô, e ele estava curando a dor do luto do avô através da pesquisa, assim como foi a minha travessia no doutorado. Jilton descobriu um arquivo pessoal riquíssimo do seu avô. Ele queria usar todas as fontes para a escrita de uma dissertação. Veio o choque de realidade, e ele selecionou alguns jornais e

entrevistou torcedores do Treze e do Campinense para investigar as representações dos torcedores com relação a Joselito Lucena e o seu radiojornalismo. É um trabalho muito robusto em todos os sentidos e uma grande contribuição para a historiografia campinense. O título da sua dissertação é *O radiojornalismo esportivo de Campina Grande: uma análise a partir do arquivo pessoal do cronista esportivo Joselito Pereira de Lucena (1950-2011)*.

Outro encontro que me colocou em contato com memórias coletivas da minha família foi com Rayssa Eutália Gurjão Coutinho Borges. Ela também cursou a disciplina de Metodologia da Pesquisa comigo e me convidou para ser sua orientadora. Rayssa mora na cidade de Gurjão, cidade onde nasceu a minha mãe e o pai dela. Na infância e na minha adolescência, costumávamos passar o São João em Gurjão, era uma festa muito intimista, mas uma coisa que me marcou muito foi a segregação racial da cidade, representada por dois clubes, onde as pessoas se divertiam e dançavam forró: o Clube dos Brancos e o Clube dos Negros. Como sobrinha da esposa do prefeito da cidade, eu era autorizada a frequentar o Clube dos Brancos, mas a curiosidade de adolescente rebelde me puxava para desodeder e cruzar a fronteira.

Eu, meu irmão e uns primos fugimos um dia e entramos no demonizado Clube dos Negros. Eu achei um lugar tão pulsante e alegre! Quando Rayssa veio conversar comigo sobre a sua pesquisa, ela falou que queria continuar estudando sobre a história de Gurjão. Ela me falou que trabalhou o tema na sua monografia de final de curso e na especialização em História local. Na monografia, ela escreveu uma história política sobre a cidade. Na especialização, ela se dedicou ao estudo da chegada da energia elétrica e falou que estava motivada a pesquisar sobre a história das lavadeiras de Gurjão. Eu achei um tema muito fértil e relevante, mas quando ela tentou fazer um levantamento das possíveis entrevistadas, não encontrou mais nenhuma lavadeira viva. Foi nesse momento de frustração dela que apresentei a propos-

ta do tema da segregação racial, a partir das experiências de lazer e sociabilidade locais. Rayssa é uma pesquisadora arrojada, então fez o mapeamento dos possíveis entrevistados e de documentos escritos que tratassem do tema do lazer e da sociabilidade em Gurjão. Assim escreveu uma bela e densa história sobre essa temática. O título do seu trabalho é *Uma cidade em cores e segregações corporais étnicas: os espaços de lazer e diversão em Gurjão e seus usos e representações*.

Maria Arteniária da Costa Lima, minha terceira orientanda que cursou a disciplina de Metodologia da Pesquisa comigo, me procurou para ser sua orientadora, tendo em vista que ela leu um artigo que havia escrito sobre a feminização do cuidado, mostrando como historicamente são os corpos femininos que assumem o trabalho do cuidado. Como ela havia trabalhado na sua monografia com o tema do trabalho das empregadas domésticas da sua cidade de Picuí e tinha utilizado o meu artigo na escrita do trabalho, ela viu em mim um bom nome para assumir essa jornada com ela. A minha denúncia na tese de doutorado do desprezo pelos corpos que ficam em casa e que cuidam é a passagem de uma voz que vem desde a minha infância.

Sempre tive muita afinidade com as empregadas domésticas que trabalharam na minha casa. Tem uma em especial, com a qual eu tinha um laço afetivo muito forte, Susana. Eu fui salva por Susana de um afogamento na praia de Manaíra em João Pessoa. Eu tinha fugido de casa para tomar banho de mar com minha irmã mais velha no turno da tarde, meus pais me proibiam porque eu era criança. As ondas de janeiro, na maré alta, eram gigantescas, mas eu entrei no mar e quase morri afogada. Susana estava no mar e me socorreu. Minha avó materna tinha uma herança racista caririzeira muito forte e sempre implicava com a minha amizade com as empregadas domésticas.

Enfim, aceitei o convite e mergulhamos, eu e Arteniária, nessa jornada de denúncia dos preconceitos e das diversas formas de violência com relação aos corpos dessas mulheres empregadas domésticas, bem como da construção de uma cartografia das formas de resistência

dessas mulheres a essa experiência ainda tão representativa da escravidão. O título da dissertação de Arteniária é *Entre sombras e lampejos: narrativas de trabalhadoras domésticas*.

João, assim como Moisés, foi um orientando que apareceu para mim de última hora, com um prazo para escrita da dissertação muito curto. Isso aumentou ainda mais a minha responsabilidade como orientadora. Ambos estavam com outro orientador e haviam sido meus alunos na disciplina sobre movimentos sociais urbanos, que eu ofereci como optativa. O encantamento de João com o seu tema, Padre Cícero do Juazeiro do Norte, me contagiou e, ao mesmo tempo, me assustou. Tive muito cuidado para que a narrativa de João não se tornasse um tratado apologético dos milagres de Padre Cícero. Por outro lado, João não tinha entrevistado os romeiros e o seu foco era nas representações dos romeiros com relação a Padre Cícero. Ele teve de participar de uma romaria, fez um mergulho bem etnográfico na temática e conseguiu escrever uma dissertação com uma marca autoral muito pulsante, fazendo vir à tona um conceito novo de viajante, um viajante morador, tendo em vista que, para os romeiros, estar em Juazeiro do Norte é estar em casa. O trabalho de João é muito fértil em depoimentos e em reflexões conceituais. O título da sua dissertação é *Levanta os olhos e contempla ao teu redor, todos esses que se ajuntam vem a ti: Juazeiro do Norte, pedras e preces no meio do mundo*.

Concluindo os resumos das minhas trajetórias com os meus orientandos do mestrado em História que já concluíram a sua dissertação, relato aqui a experiência profundamente desafiadora com Moisés da Silva Azevedo. Foi outra experiência de muita pressão em termos de tempo, tendo em vista que eu passei a ser orientadora dele já perto do cumprimento do seu prazo. A temática de Moisés não era tão desconhecida para mim, porque eu tinha participado de duas bancas de dissertação que tratavam da chegada e do fechamento do cinema de rua. Isso foi um facilitador do processo de orientação, o desafio maior foi convencer Moisés a enxugar mais teoricamente o seu

trabalho, ele estava muito conceitual e pouco narrativo. Ele teve de mergulhar nas entrevistas e trazer as tramas dos moradores de Nova Floresta no cotidiano da cidade e, mais especificamente, no Cine Íris. O seu trabalho cresceu muito da qualificação para a defesa e se tornou uma valiosa contribuição sobre a história do cinema na Paraíba. O título da sua dissertação é *A chegada do Cine Íris e as mutações visíveis, sensíveis e imaginárias de Nova Floresta (1959-1989)*.

No momento, estou com dois orientandos em início de pesquisa, estou como coordenadora da linha 1 do Programa, organizei um evento, no ano passado, que trouxe mais coesão ao grupo e mais consciência da magnitude do nosso trabalho na Pós-Graduação em História.

Voltando ao que falei sobre a escrita acadêmica, as nossas universidades paraibanas e nordestinas precisam aprender a valorizar o que pesquisam, o que escrevem e a sua autoria, dando visibilidade, fazendo circular os conhecimentos que produzimos, tirando do porão das estantes dos programas de pós-graduação todas as dissertações e teses, dando a ver e dando a ler o que criamos, isso é um passo urgente de modo a romper como o colonialismo acadêmico regional.

Para finalizar este momento do memorial, situado na minha experiência no mestrado de História, trago aqui um relato de experiência da pedagogia do amor, fruto do reencontro com um ex-aluno do curso de História, na condição de doutor pela USP e pós-doutorando no PPGH. Isso aconteceu em 2017. Giuseppe, meu atual marido, estava atuando no Programa, tendo como supervisora a professora Marinalva Vilar de Lima. Nos cruzamos nos corredores e ele perguntou se eu ia ministrar alguma disciplina naquele semestre letivo. Eu falei que estava elaborando o plano de curso da disciplina optativa que eu estava propondo, Pensando as Cidades Contemporâneas, tendo em vista que as discussões sobre cidades no Programa se reduziam ao século XIX, ou seja, as leituras sobre cidades modernas. Na ocasião, ele se interessou em ministrar a disciplina comigo. Consultou

a sua supervisora e ela concordou com a proposta. A colaboração de Giuseppe na disciplina foi muito enriquecedora e me deu suporte, inclusive para ministrar o minicurso em Portugal, na Universidade de Lisboa. A troca que, em princípio, seria só acadêmica, despertou outros desejos, anseios e interesses, a partir dessa parceria intelectual, descobrimos outras afinidades. Como ele estava casado na época, seguimos dialogando sobre os assuntos acadêmicos.

Após a finalização da disciplina, veio a saudade, a falta do convívio e a consciência de que o desejo de estarmos juntos ia além das fronteiras da universidade. Ele acabou declarando sua paixão e mudou o rumo da sua vida amorosa. Finalizou o seu casamento, iniciamos o namoro, depois veio a construção de uma vida conjugal que está sendo tecida, cortada e costurada entre encantos e desencantos de uma vida cotidiana de corpos em carne e osso, até o presente momento. E assim os dois historiadores pedagogizam e vivem o amor a dois, se reinventando nas costuras do devir mulher, devir homem e devir relacional.



Eu, Giuseppe e os nossos alunos no último dia de atividades da disciplina Pensando as Cidades Contemporâneas



OS MEUS CORTES E COSTURAS PEDAGÓGICOS DIANTE DO VÍRUS FASCISTA E DO VÍRUS DA PANDEMIA

A ssim como em 1990, quando eu era estudante da graduação em História na antiga UFPB Campus II, me senti desterritorializada e perplexa diante da queda do muro de Berlim. A partir de 2013, me vi diante de uma crise sígnica no cenário nacional e mundial que chacoalhou a minha subjetividade e continua chacoalhando até hoje. Antes de experimentar a chegada do vírus Covid-19, me vi tendo que enfrentar o vírus fascista da extrema direita, que iniciou com a metáfora de um patoe circulando nas ruas e nas redes sociais como representação de um “novo” movimento social de jovens contra a presidenta Dilma.

Eu já era muito afeita ao estudo da história do tempo presente, mas a densidade e a celeridade desse novo velho repertório, sobretudo, com o uso abusivo e eficiente das redes sociais, passaram a ser algo espantoso, apavorante, odioso e que intimava todos os historiadores do Brasil a dar respostas a essa pandemia fascista no Brasil e no mundo.

Eu fui formada em uma cultura analógica, aprendi que os lugares de fala de cientistas eram os livros, as universidades e as escolas. Aprendi como militante sindical que os movimentos sociais se fazem nas ruas e nos demais espaços públicos, aprendi que quem é responsável por transmitir informações são os jornalistas que estudaram para assumir esse ofício, por isso são autorizados para tal. De repente, um tsunami distópico se fez presente no cotidiano de todos os brasileiros, disseminando imagens e narrativas que anunciavam e defendiam o homicídio da democracia, dos direitos humanos fundamentais e o fim do “comunismo no Brasil”. Porém o que sempre me chocou mais, diante dessa era neoconservadora, foi o protagonismo de jovens em defesa do atraso.

A minha primeira reação foi visceralmente emocional, eu me senti mergulhando em um pântano de ódio e ressentimento, me deparando com discursos de alunos do mestrado em História, de professores colegas meus da universidade, de pessoas que eu via como muito generosas, que jorravam sarcasmo, desrespeito, desdém e escárnio comigo e com quem quer que questionasse o conteúdo conservador, alienado e fascista de suas falas. Eu vi, nas redes sociais, no primeiro momento, que estávamos entrando em um campo de guerra de sentidos e projetos de sociedade. Como historiadora, comecei a rever o conceito de fato histórico e a relação da história com a longa duração. Essa nova era não tinha sido anunciada a nós das Ciências Humanas. O meu espaço virtual do Facebook, que eu utilizava para escrever experiências cotidianas em forma de crônicas e para rever amigos e me reconectar com eles, virou progressivamente um campo de guerra e minado, porque eu ainda não tinha diagnosticado os sintomas dessa era fascista do século XXI, tais como a dissonância cognitiva, como bem define o historiador João César de Castro Rocha.

Entre muita perplexidade, revolta, sensação de impotência e alguns lampejos de racionalidade, decidi iniciar uma jornada de pesqui-

sa para entender que projeto de Brasil estava sendo posto ali, quem eram os protagonistas daquele tsunami distópico e quais as estratégias que eles utilizavam para deformar os seus seguidores. No primeiro momento, uma leitura que me deu muito alento, no sentido de ter condições de explicar para meus alunos o que estava acontecendo no nosso país, foi o sociólogo Jessé Souza. A sua obra *A elite do atraso* foi incluída no meu plano de curso e decidi também, na disciplina que ministro sobre História do Brasil, trabalhar com o método retrospectivo, começando a disciplina a partir da história do Brasil do tempo presente, inserindo como conteúdo todos os acontecimentos históricos dessa era fascista, que acabou se tornando bolsonarista.

O início do processo doloroso de ser testemunha de acontecimentos trágicos e demolidores da nossa democracia e da nossa república foi marcado, de forma emblemática, pelo processo de *impeachment* da presidenta Dilma. O processo teve início oficialmente no dia de dezembro de 2015 e um desfecho patético e estarrecedor no dia 31 de agosto de 2016. A narrativa de criminalização da presidenta Dilma já vinha sendo tecida pela extrema direita e pela centro-direita no Congresso e no Senado, bem como no “gabinete do ódio” que estava sendo bem estruturado nas redes sociais pelos jovens do Movimento Brasil Livre. O dito crime cometido por Dilma era uma prática recorrente de todos os presidentes, as chamadas “pedaladas fiscais”. Logo que Dilma foi deposta, essa prática foi descriminalizada. A realidade é que entramos em um estado de golpe civil e acordamos para a realidade, quando o nosso mundo estava desmoronando em nossas cabeças.

Comecei a despertar para uma jornada de análise do discurso da extrema direita, quando eu estava assistindo na televisão o maldito *impeachment* e identifiquei a mesma narrativa por parte de todos que votaram a favor do golpe. Foi unanimidade, entre eles, “Eu sou a favor do *impeachment* em nome da família, de Deus e do Brasil”. Que

viagem no tempo desagradável e vergonhosa para a nossa história! Lembrei da Marcha da família com Deus e pelo Brasil, antes do golpe de João Goulart. E a partir desse dia fatídico e traumatizante para a história da democracia brasileira, essa encíclica, como muitas outras fascistas, sustentadas no neoliberalismo e no fundamentalismo cristão, se disseminou pelas redes sociais e pelas ruas. Diante dessa despuorada ameaça de desdemocratização de nossa nação, a chama da jovem rebelde militante que cursou História no auge do período da redemocratização foi para as ruas, gritar “Fora, Temer!”. E assumi, ao mesmo tempo, uma militância na sala de aula como historiadora que luta pela justa memória (ricouer, 2007).



Registros da minha participação como militante no “Fora, Temer!”

Como historiadora, senti ressoar em mim, em meio a essa crise de paradigmas e avanço do conservadorismo, vozes de Marx e vozes

de Foucault. As vozes de Marx fundamentavam a força dos interesses econômicos capitalistas nas tramas sociais, agora em um capitalismo neoliberal, muito mais voraz e de barbárie, e bem mais sedutor também, pautado na narrativa do empreendedorismo. Por que Dilma teve que sair do lugar da presidência da República? Além da misoginia, ela representava uma voz que estava impedindo a concretização de um projeto de Brasil, ditado pelas regras do ajuste fiscal e inimigo do compromisso do PT com a dívida social. Essa leitura macro é fundamental que seja feita com muita clareza e consciência. Ao mesmo tempo, a adesão dos pobres e excluídos socialmente ao pensamento neoliberal só pode ser explicada por uma perspectiva horizontal. Nesse sentido, para ler a microfísica do poder nesse vertiginoso avanço do fascismo no Brasil, a metodologia de análise de discurso, de Michel Foucault, é uma ferramenta preciosa e muito fértil.

Decidi fazer um embate objetivo nas ruas e o embate subjetivo na sala de aula, convidando os meus alunos a fazerem pesquisas por meio de análise dos discursos da extrema direita nas redes sociais. Iniciei analisando os discursos do Movimento Brasil Livre. Essa empresa de jovens de classe média, conservadores, foi financiada por empresários brasileiros e norte-americanos para montar uma estrutura de golpe, fabricando e disseminando discursos de ódio e, ao mesmo tempo, seduzindo os ditos cidadãos de bem, que têm uma subjetividade fundamentada na moral cristã, no culto ao Brasil conservador e fascista.

A leitura desse texto Brasil pré e pós-golpe de Dilma é de uma complexidade imensa. Em se tratando de viver o dueto de testemunha da experiência e, ao mesmo tempo, de analista, o desafio se torna muito maior. Mas o fato é que a urgência histórica em compreender essas tramas do estado de golpe civil e combater a sedução de todas as gerações a essas narrativas negacionistas, por meio da ciência, é necessidade fundamental. Ao mesmo tempo, eu olhava para as minhas salas de aula no curso de Pedagogia e me perguntava, que jovens são esses? Que posição eles têm diante dessa polarização de projetos de

sociedade? Cartografar o perfil desses jovens estudantes universitários foi muito importante para que eu não adotasse uma prática pedagógica autoritária e ressentida, que afastaria muito mais os estudantes da possibilidade de questionar a extrema direita. A maioria das minhas alunas são jovens mulheres, católicas e evangélicas. Percebi também que, ao chegarem na sala de aula, elas já estavam com a narrativa de demonização da universidade que os jovens do Movimento Brasil Livre e do Brasil Paralelo, reiterada pelos pastores e padres das suas igrejas, tinham incrustado em seus corpos.

Como fazer um trabalho de educação histórica política com essas jovens cristãs, quase normalistas, de uma forma mais horizontal, diante de um momento tão crítico? Para mim, assumir o lugar de fala como historiadora, diante desse contexto, me exigia muito mais responsabilidade e compromisso com a História, porque estávamos no auge do negacionismo e do golpismo fascista; e não podíamos naturalizar essa ambiência política tão decisiva para os rumos da história do nosso país e do mundo.

O caminho que escolhi, além das leituras críticas desse contexto, como Jessé Souza, Esther Solano, João César de Castro Rocha, Jaime Pinsky e Carla Pinsky, foi a experiência da pesquisa. Percebi que seria muito mais formativo e menos colonialista provocar as minhas alunas a investigarem sobre as narrativas da extrema direita, fazendo uma análise comparativa entre os discursos dos jovens negacionistas e os discursos dos historiadores.

Essa proposta metodológica foi muito bem recepcionada pelo(a) s aluno(a)s de Pedagogia na disciplina de História I. Como eu trabalho nessa disciplina com a história do ensino de História no Brasil, apresentando as narrativas positivistas, marxistas e na perspectiva da história cultural, dando subsídios para que eles façam as análises dos livros didáticos de História, articulei essa prática pedagógica com a metodologia de pesquisa da análise dos discursos. Os estudantes fizeram uma análise comparativa entre as narrativas dos negacionistas e

dos historiadores, tendo como referência os fatos históricos tradicionais referentes à linha de tempo evolucionista, desde o Brasil Colônia até o Brasil República. Os temas trabalhados foram: a colonização do Brasil, a Independência do Brasil, A Abolição da Escravatura, A Proclamação da República, A “Revolução de 1930”, “O período Vargas”, O golpe de 1964, A redemocratização do Brasil e o *Impeachment* de Dilma. Cada grupo ficou responsável por pesquisar o mesmo fato histórico, fazendo uma análise comparativa entre as narrativas do Brasil Paralelo e as narrativas dos historiadores. Esse percurso de formação histórica política tem sido muito mais produtivo, porque os próprios alunos, ao terem acesso a ambas as narrativas, foram se posicionando de forma crítica com relação aos jovens negacionistas e perceberam que a marca das suas narrativas é positivista, porque são narrativas que heroizam os colonizadores europeus, bem como o projeto de civilidade imposto aos indígenas e africanos.

Uma obra que contribuiu profundamente para a formação histórica política dos estudantes de Pedagogia, foi *O ódio como política* (2018), organizada por Esther Solano. É uma coletânea que traz todas as temáticas relevantes sobre o avanço da extrema direita no Brasil e no mundo. Através dessa obra, eles começaram a entender a diferença entre filiação religiosa e fundamentalismo cristão, muitos se sentiam condenados por alguns professores por frequentarem a igreja e se sentiam estigmatizados pelo fato de terem uma religião. A obra de Jaime Pinsky e Carla Pinsky, *Novos combates pela história* (2023), também foi muito facilitadora dessas reflexões. Eu fiquei muito feliz por não ter transformado a minha sala de aula em mais um campo de guerra, ao mesmo tempo, não fui omissa por respeitar as diferenças, porque naturalizar o fundamentalismo, o fascismo e a atmosfera de apologia à ditadura não é sinônimo de respeito às diferenças, é um absoluto absentismo ético, estético e político.

Fizemos também análises comparativas entre documentários produzidos pela extrema direita e pela mídia alternativa. Posso citar

aqui, como exemplo, duas experiências de análises cinematográficas. A análise comparativa entre o documentário *Democracia em vertigem*, produzido por Petra Costa (2019); e o documentário *Não vai ter golpe*, produzido pelos jovens do Movimento Brasil Livre. Ambos são referentes ao *impeachment* da ex-presidenta Dilma. Para Petra, o que aconteceu foi um golpe tramado pela extrema direita e centro-direita; e para os jovens do MBL, foi um ato de defesa de um Brasil sem corrupção. Eles relatam a marcha que fizeram para Brasília, apropriando-se das formas de luta históricas da esquerda, para pressionar o Congresso Nacional, em Brasília, a pôr ordem no país.

O outro trabalho de análise comparativa entre documentários da extrema direita e de cientistas críticos foi sobre o período da ditadura militar no Brasil. Fizemos uma análise comparativa entre o documentário *O dia que virou 21 anos* e o documentário *Entre armas e livros*, produzido pelo canal do Brasil Paralelo. É chocante e preocupante o número de visualizações do documentário do Brasil Paralelo, como também o seu conteúdo demonizador do PT, da esquerda, de Dilma e de Lula.

Essas narrativas de demonização ficam evidentes no vermelho que aparece no mapa, representando o sangue, com a intenção de localizar a URSS (união Soviética), Cuba e a China. O que não podemos negar é a qualidade da produção desses documentários e que esses jovens têm despertado, em muitos brasileiros que assinam o seu canal, um sentimento patriótico e o desejo de estudar a “verdadeira história do Brasil”. Lembro claramente de uma mulher idosa que participou do golpe de 08 de janeiro, em uma entrevista na Rede Globo, ao afirmar que o que ela fez foi em defesa do seu país e que estava aprendendo a estudar a história do Brasil com os jovens do Brasil Paralelo.

É urgente e óbvio que o enfrentamento a esses negacionistas precisa ser muito competente e sistematizado, e que o caminho da história pública é uma saída bem apropriada para isso. Os novos combates pela História, propostos por Carla e Jaime Pinsky (2023), precisam ser ampliados por nós historiadores que defendemos a de-

mocracia e um país para todas as raças, etnias, classes sociais, posições de gênero e gerações. Essa crise negacionista revelou muitas fragilidades nossas, e uma delas é a dificuldade de falarmos para um público não acadêmico, de falarmos uma linguagem mais democrática e de darmos mais visibilidade aos nossos trabalhos.

Em termos de combate a esse estado de golpe fascista nas ruas, esse corpo de mulher professora participou de todas as manifestações, vibrando os gritos de guerra pertinentes a cada momento de luta e resistência. Era tanta dor para expressar, era tanta catarse para realizar, de modo a não enlouquecer de tanta indignação, que eu aproveitava cada atividade coletiva de resistência para nutrir as minhas utopias e combater as distopias fascistas. O primeiro movimento e encíclica de grito de guerra que participei foi o “Fora, Temer!”, em 2016. A sensação de sinergia no sentimento de revolta contra os golpistas e o seu representante-mor ressoava no meu ser como um bálsamo, porque viver aquele nível de desencanto e dor de forma solitária seria adoeecedor por demais. Em alguns momentos, como tutora do PET, engajei meus alunos nessas ações nas ruas. Lembro bem de uma petiana que me deu um suporte em um dia que eu tive uma crise de síndrome pânico durante uma das manifestações, e ela foi ao hospital comigo. Era uma pessoa muito afetuosa e solidária. Um tempo depois que eu saí da tutoria, eu soube que ela tinha falecido. Fiquei muito triste.



Com uma aluna petiana (*in memoriam*), que participou comigo, e Giuseppe em protesto do “Fora, Temer!”

Naquele contexto de urgência de enfrentamento a esse golpismo civil, eu não estava interessada em focar nas diferenças entre nós, defensores da democracia, eu estava focada e disposta a direcionar todas as minhas forças a investir no que nos unia. Lembro de algumas situações de debate na universidade, nos quais eu fiquei muito incomodada com algumas falas radicais de esquerda, que procuravam culpabilizar Dilma pelo golpe que ela sofreu, pelo fato de que ela fez uma aliança com Temer para ser eleita. Em outra situação, eu ouvi alguns professores marxistas radicais, que nunca estudaram Michel Foucault, afirmarem que a crise que estávamos vivendo era fruto de uma formação no curso de História foucaultiana. Como assim? Foucault foi um pensador sofisticado em suas leituras hiper-críticas da sociedade moderna ocidental. Estudar Foucault, para mim, jamais foi um recuo na minha formação política, foi uma experiência de aprofundamento e ampliação do meu olhar crítico sobre as relações de poder assimétricas na nossa sociedade, atravessando todos os lugares de construção e reprodução de relações hierárquicas.

Outra memória traumática desse processo golpista brasileiro do século XXI foi a acusação sem provas do presidente Lula, culminando com a sua prisão, criando uma categoria que não existe no nosso dispositivo jurídico, a presunção de culpa. Aquela atmosfera de heroização de Sérgio Moro, de criminalização de Lula, reproduzida por muitos operadores do Direito, me deixou estupefata. Como os operadores do Direito apoiam e até aplaudem um crime desses, o crime de criminalizar e punir sem provas? Eu aprendi, nas minhas aulas no curso de Direito, que dizer e não provar é o mesmo que não dizer; que, quando não há provas, o ordenamento jurídico orienta os operadores do Direito a se nortearem pelo princípio da presunção de inocência. A ambiência adoecedora de dissonância cognitiva, que os olavistas chamam de paralaxe cognitiva, era um vírus e uma pandemia que estavam contagiando os próprios cientistas da área.

Diante dessa atmosfera de ameaça de emburrecimento de todos, eu desenvolvi um trabalho de letramento conceitual com meus alunos e também nas redes sociais.

Antes da prisão nefasta de Lula em Curitiba, eu estava com Giuseppe participando de um evento em São Paulo e, na Avenida Paulista, teve um movimento gigante com o grito de guerra “Lula Livre!”. Vestimos literalmente nossas camisas de Lula Livre e fomos viver essa experiência de luta e resistência coletiva histórica. Para mim, uma filha de 1968, não bastava testemunhar o que estava acontecendo no nosso país, nem falar sobre, eu precisava participar, me sentir sujeito histórico nesse processo de enfrentamento à ameaça do fim da democracia e de todas as memórias de luta do nosso Brasil Estado de Direito.



Participação no
“Lula Livre!”
na Avenida
Paulista, em
São Paulo,
com meu par

O terceiro grito de guerra nesse momento trevoso na história do nosso país foi o movimento do “Ele não!”. Nessa era dos absurdos nacionais, ver aquele pandemônio como um candidato muito desejado por grande parte da população brasileira e, sobretudo, por mulheres foi uma das experiências mais dantescas que eu testemunhei na minha

existência. Aquele homem, Jair Bolsonaro, foi o homem que, no dia do *impeachment* da presidenta Dilma, gritou de uma forma debochada “Viva o Coronel Ustra!”. Se fosse em um país que levasse a sério a democracia, ele teria saído preso dali. Mas, ao contrário, essa frase ecoou como um bálsamo para os seus eleitores, sobretudo, as mulheres brasileiras. Eu já estava muito calejada com as decepções com muitos amigos das redes sociais e para além delas, mas eu vivi duas situações durante a eleição de 2018 que machucaram profundamente a ferida que ainda estava aberta e inflamada.

A primeira grande decepção foi com uma ex-aluna do mestrado em História, eu tinha participado da banca de defesa de dissertação dela. Ela demonstrava ser uma pessoa muito sensível com os corpos invisíveis, fez uma pesquisa sobre a história da arte circense em Campina Grande, por meio da qual deu visibilidade a alguns palhaços da cidade. Eu fiquei encantada com a dissertação dela! Eis que vejo, no meu Facebook, uma resposta dela bem agressiva ao texto que eu postei sobre o “Ele não!”. Ela escreveu como resposta a seguinte frase: “Eu sou mulher e voto em quem eu quiser, porra!”. Eu reagi prontamente: “Como você pode ventilar a possibilidade de votar em um homem que homenageou o coronel Ustra, que disse a uma mulher que ela era muito feia para ser assediada por ele?!”. Ela me respondeu, “Professora, eu sempre lhe admirei por respeitar todas as diferenças”. Eu falei, em primeiro lugar, quero lhe lembrar que, como historiadora, o direito de fala em espaços públicos e o direito de voto feminino só existem porque outras mulheres lutaram por nós, então eu acredito que, como professora de História, você deve considerar isso. Outra coisa, o meu respeito às diferenças se encerra em qualquer fala que ameace os direitos humanos.

Ao olhar o perfil dessa minha ex-aluna, eu vi que ela era evangélica e professora de História na Educação Básica. Fiquei muito

preocupada com isso e vi que a narrativa do fundamentalismo cristão tinha atravessado mais o corpo dessa mulher, professora, mestra em História, do que todas as leituras críticas que ela havia feito na graduação e no mestrado em História. Fiquei com vontade de, caso eu tivesse tempo e estômago para isso, ouvir todas as mulheres que optaram pelo “Ele sim”.

A outra situação muito constrangedora e revoltante que vivi durante esse processo insano de avanço do fascismo foi uma ameaça de morte que recebi por parte do marido de uma amiga minha. Fiquei incrédula, dei o *print* na mensagem de ameaça e fui à delegacia comum denunciar aquele homem tóxico. A juíza que estava na audiência de conciliação cometeu a atrocidade de dizer que aquilo não se tratava de violência contra a mulher, mas de questões políticas, pelo fato de que ela identificou a palavra “petralha” no texto do agressor. Eu não suportei ouvir aquela fala de uma mulher juíza, que deveria defender outras mulheres de homens violentos. Ameaçar uma mulher de morte não é crime de violência de gênero?! O agressor negou o conteúdo da ameaça, disse que não foi ele. E a juíza e o advogado queriam que eu fizesse um acordo com ele. Eu me recusei veementemente. Como eu iria fazer um acordo se ele não se retratou?

Foi marcada uma nova audiência e ele confessou que fez a ameaça. A punição foi contribuir mensalmente para uma instituição de caridade, eu indiquei o Instituto São Vicente de Paulo. Saí com um conforto no meu coração, por ter feito a coisa certa, em um contexto de banalização do mal e de todas as formas de injustiça. E fui para as ruas gritar “Ele não!” com muito mais força, energia e na companhia da minha filha primogênita, Rayanna, em Campina Grande; e em outro momento, na companhia da minha mãe, das minhas irmãs e sobrinhas, sintonizando com uma orquestra feminina que tem amor próprio e empatia por todas as mulheres vítimas de homens como Bolsonaro.



Participação no “Ele não!” com minha irmã Kátia, minha sobrinha Mayra, minha mãe, Rayanna e Jean

Para não dizer que não falei das flores e dos livros, mergulhei na campanha de Haddad de modo a somar com todos os brasileiros zelosos e guardiões da nossa democracia. O estado de adoecimento que a cultura do gabinete do ódio, tecida com muita propriedade pela extrema direita, somado a um corpo de mulher em menopausa, era uma intimação diária à vivência da pedagogia do cuidado de si. Entre terapias, meditações e prática da Arte Mahikari, eu conseguia respirar outra vibração e salvar o fogo da minha paixão pela vida, pelo meu país, pela minha família, pelos meus alunos e pelo meu ofício de historiadora e professora. A voz que mais me tocou durante a minha formação no curso de História, a consciência de que todos somos sujeitos históricos, no sentido marxiano da expressão, reverberava em mim com toda a potência do meu ser. Eu acredito que ser sujeito

crítico no tempo presente é algo muito além de pesquisas sobre a exploração do homem pelo homem em séculos, nos quais nós não existíamos, é a genuína afirmação do nosso compromisso social.

E esse cenário brasileiro fascista intimou todos os intelectuais das Ciências Humanas que se dizem comprometidos com os excluídos a ousarem ir além das suas belas retóricas em sala de aula e em seus artigos com Qualis A1. Aquela indagação bem basilar sempre vinha à tona, diante desse negacionismo reinante, sobretudo quando atingiu uma memória traumática, como o período da ditadura militar no Brasil. Para que serve a história? Os jovens da extrema direita sabem, com muita propriedade, para que serviu e para que serve a História e a força que ela tem na construção das identidades, das relações de poder e dos destinos da nação e do mundo.

Infelizmente, em 2018, Lula estava preso injustamente, o Partido dos Trabalhadores estava completamente associado à Operação Lava Jato e à corrupção, além de uma relação da permanência do PT no poder durante três governos com a “chamada ditadura comunista” soviética. Foram construções discursivas anacrônicas, a ponto de quase transformar o planeta Terra do XXI em uma réplica do período da Guerra Fria. Eu lembro nitidamente de uma fala da atriz Regina Duarte quando alimentou esse imaginário de polarização entre o capitalismo “democrático” e o socialismo ditatorial, fazendo uma comparação entre Bolsonaro e Haddad, associando o PT ao stalinismo e Bolsonaro à democracia. Outra decepção dolorosa, para mim como mulher, a “noivinha do Brasil”, que se destacou em *Malu Mulher*, como vanguarda na revolução dos costumes, estava se posicionando contra os movimentos sociais e a favor do fascismo.

Outra grande fragilidade da esquerda brasileira era o fato de ainda estar muito analógica em suas formas de luta e comunicação, em absoluta desvantagem em relação à extrema direita e seu ecossistema de gabinete do ódio, disseminando atrocidades sobre o PT, Lula, Dilma e Haddad com extrema celeridade e competência técnica.

A metáfora da “mamadeira de piroca” teve uma força sígnica decisiva nos resultados da eleição, as redes discursivas da extrema direita eram e ainda são norteadas pelo alimento do pânico moral e do comunismo, fazendo vir à tona, no inconsciente coletivo, uma memória ressentida, um passado não resolvido que se repete. No documentário *Entre Armas e Livros* sobre 1964, para os jovens do Brasil Paralelo, não houve golpe militar, e os militares atuaram como os salvadores da nação de uma ditadura comunista sangrenta. É impressionante como eles usam e abusam de imagens que alimentam esse pânico do comunismo, através das representações do vermelho, sempre associando à guerra e a sangue., criminalizando a esquerda e o PT. A tal da ideologia de gênero foi a narrativa que deu subsídios para as pessoas conservadoras acreditarem no “kit gay” que Haddad iria distribuir nas escolas, contendo uma “mamadeira de piroca”. A disseminação desse “kit gay” e da imagem da “mamadeira de piroca” deu passagem a todos os sintomas de homofobia que os brasileiros heteronormativos têm e alimentam.

O ritmo da disseminação dessas *fake news* nos grupos de WhatsApp das famílias, dos amigos e de pessoas consideradas confiáveis foi vertiginoso e nós, os não fascistas, os não mentirosos, entramos em um estado de perplexidade, raiva e vulnerabilidade imenso. Essa sensação de vulnerabilidade e de estar em um campo de guerra minado me adoecia muito e, ao mesmo tempo, me mobilizava em busca de caminhos eficazes de enfrentamento. Foi uma guerra muito injusta.

Ao aprofundar a minha leitura sobre os protagonistas dessa demonização do PT, que eram e continuam sendo homens jovens em seus canais na rede social e homens adultos nas igrejas evangélicas e algumas católicas, ou seja, pastores e padres, como uma mulher que defende a democracia acima de tudo, eu me senti muito ferida e desejosa de investir mais ainda no enfrentamento a esses coronéis das redes sociais e aos coronéis das igrejas. Eu comentei com um grupo que estava trabalhando na campanha de Haddad e ainda fiz um convite

bem ousado. Vamos entrar nas igrejas e gravar as falas dos pastores que estão literalmente mandando os fiéis votarem em Bolsonaro e denunciá-los à Justiça Eleitoral? Lamentavelmente, ninguém quis ir comigo para essa forma astuciosa e necessária de luta.

Em 28 de outubro de 2018, seis meses após a prisão mais que injusta de Lula (07 de abril de 2018), mais de dois anos após o golpe de Dilma, o pandemônio Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente da República. Que dor dilacerante! O terceiro golpe da extrema direita fascista que me traumatizou profundamente. O meu corpo nunca tinha vibrado tanto ódio, tanta tristeza e tanto medo ao mesmo tempo. O primeiro temor que me veio foi o do fechamento das universidades públicas, conseqüentemente da minha própria morte identitária profissional. A partir daquele dia, até o dia da posse de Lula em 2022, eu me sentia um corpo caminhando em uma corda bamba e ainda sendo empurrada diariamente para cair. O estado de golpe, que já era um sintoma do nosso cotidiano, se intensificou e, para completar, tive que lidar com o escárnio dos bolsonaristas gritando “aceita que dói menos”, tive que lidar com grandes amigas, inclusive da universidade, bolsonaristas, contudo, ainda fui privilegiada por não ter que lidar com bolsonaristas na minha família. O trabalho de formação política que a minha mãe historiadora fez com todos foi efetivamente eficaz.

A pedagogia da indignação era minha companheira diária, e ela impediu que eu ficasse paralisada na sensação de vulnerabilidade e na desesperança, ou até a chamada morte do crer, assim denominada por Certeau (2014) ao falar sobre a morte das credibilidades políticas. A busca por espaços coletivos de potência, que pulsassem um devir revolucionário, bem como de espaços coletivos de acolhimento, escuta, leveza e risos, foi um caminho que me impediu de adoecer seriamente, de até ter uma depressão. Eu sempre fui uma pessoa que aprecia estar em redes de sociabilidade, desde o meu aprendizado como criança na Rua José de Alencar. Outro bálsamo, diante de um

cenário tão venenoso e sórdido, foram as leituras e as pesquisas que fui fazendo para investir em uma trajetória de racionalização desse processo. Apesar de saber que as palavras não dizem plenamente as coisas, essa busca por palavras que digam as coisas move a minha vida. Por isso, me identifiquei com o mundo intelectual. E quando eu levei isso para a minha sala de aula, pesquisando junto com os meus alunos sobre esse enigma chamado Brasil, me senti muito mais fortalecida e menos vulnerável aos jogos escusos da extrema direita, eu me senti uma investigadora policial, descobrindo quem são os criminosos e como eles cometeram os crimes.

No momento presente, reconhecendo que, apesar de Lula ter sido solto, Sérgio Moro ter sido desmascarado, Lula estar como nosso Presidente da República, Dilma estar à frente dos BRICS, reconheço, ao mesmo tempo, que esse projeto fascista que se tornou mundial continua assombrando nossas sociedades democráticas, a sobrevivência dos nossos direitos fundamentais, a laicidade da educação e até a preservação do nosso planeta Terra, com base no neoliberalismo, no negacionismo e no fundamentalismo cristão. As eleições municipais desse ano mostraram o quanto as narrativas de direita e extrema direita ressoam muito mais que as narrativas de esquerda no imaginário dos eleitores brasileiros, muito movidos pela tríade Deus, pátria e família. A vitória de Milei na Argentina, o retrocesso em muitos países europeus, que eram o nosso ícone de inspiração em defesa de um capitalismo de estado de bem-estar social, inclusive a França, fonte de inspiração da defesa dos direitos humanos, e a recente vitória de Donald Trump nos EUA nos deixam bem avisados dos riscos que estamos correndo.

Esse mal-estar social e estado permanente de golpe dos fascistas precisam ser enfrentados com mais competência e de forma mais arrojada, tanto no mundo das ideias quanto no mundo das ações. A história da cultura política é um tema sensível que tem se tornado cada vez mais urgente ampliar seus estudos e publicações. Eu acabei

enveredando por essa seara, em sala de aula, e agora com um projeto de pesquisa que foi aprovado pelo PIBIC e financiado pelo CNPQ.

O título do meu projeto é: Jovens militantes do atraso: o desenho do Brasil Paralelo e das cidades paralelas online e offline. Ele parte da consciência de que o Brasil tem vivido uma guerra narrativa, sobretudo, a partir de 2013, mediada pelas redes sociais, tendo como maiores protagonistas os jovens de extrema direita que se utilizam de *fake news* e discursos negacionistas disfarçados de revisionistas para consolidar a hegemonia de uma visão de mundo fundamentalista cristã, liberal, fascista, misógina, patriarcal, autoritária e teocêntrica. As suas narrativas sedimentam ódio e violência, alimentando um imaginário coletivo fundamentado na teoria da conspiração. Nas suas construções discursivas, inspiradas no olavismo, o inimigo nacional e mundial são o comunismo e todos que representam uma leitura de mundo crítica e defendem os direitos humanos fundamentais.

No Brasil do tempo presente, esse inimigo é associado ao Partido dos Trabalhadores, mais especificamente à ex-presidenta Dilma Rousseff e ao atual presidente, Luís Inácio Lula da Silva. A militância desses jovens, em sua maioria, homens, brancos, letrados, de classe média e alta, tem estado a serviço dos interesses do capitalismo ultra-neoliberal, por meio de um íntimo e muito bem orquestrado diálogo com os fundamentalistas cristãos. No âmbito nacional, como vanguarda desse movimento, podemos citar o Movimento Brasil Livre (MBL), que teve uma atuação decisiva no golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016; no segundo momento, passaram a protagonizar a defesa do Brasil fascista do século XXI, os jovens do Canal Brasil Paralelo. Esse movimento de retrocesso e apologia aos signos do atraso brasileiro, que é transnacional, tem se replicado nas diversas cidades brasileiras.

Na cidade de Campina Grande, tenho testemunhado vários fenômenos que desenham uma cidade conservadora, fascista, patriarcal, autoritária, que, por sua vez, tem como protagonistas homens

jovens do Instituto Borborema, homens jovens e velhos da Câmara de Vereadores, bem como homens jovens e velhos líderes das igrejas fundamentalistas cristãs e homens gestores do Poder Executivo local. Posso citar como exemplos emblemáticos desse processo de desenho de uma Campina Grande do atraso: o fim do Encontro da Nova Consciência de forma presencial na cidade; a criação do Encontro da Consciência Cristã contra o Encontro da Nova Consciência; a proibição dos desfiles das escolas de samba no período do Carnaval; a aprovação da lei proibindo os estudos de gênero nas escolas municipais de Campina Grande, chamada por esses jovens da extrema direita de ideologia de gênero; a defesa do *homeschooling*; a criação do Instituto Borborema; e a aprovação de uma homenagem ao dito filósofo Olavo de Carvalho na Câmara de Vereadores.

Nessa perspectiva, como pesquisa cidades, a partir da minha vinculação à linha 1, História, Cultura e Cidade, do Programa de Pós-Graduação em História da UFCG, pretendo cartografar os discursos que têm investido no desenho de Campina Grande fundamentalista cristã e patriarcal, a partir de fontes digitais, como o Instituto Borborema, jornais locais e outras redes sociais com conteúdos informativos direcionados a essa cidade. A metodologia de pesquisa é a análise do discurso na perspectiva arqueogenealógica de Michel Foucault, reconhecendo que a análise do discurso é uma relação com os lugares sociais de produção dos discursos, identificando as redes discursivas determinantes, os autores e as intencionalidades dos produtores dos discursos. Analisar os discursos dos jovens da extrema direita que circulam em suas redes sociais é, ao mesmo tempo, cartografar o lugar social de produção desses discursos e as suas intencionalidades, representadas por um projeto de nação e, conseqüentemente, em menor escala geográfica, por projetos de cidade. A relevância social dessa pesquisa se justifica pela celeridade com a qual as narrativas dos jovens fascistas têm desenhado um Brasil mergulhado no atraso obscurantista/fundamentalista cristão.

A PEDAGOGIA DA PANDEMIA: ENTRE AS DORES EMOCIONAIS E AS ARTES DE FAZER NO OFÍCIO DE PROFESSORA NO MUNDO DIGITAL

Se sobreviver a um pandemônio no nível de Jair Bolsonaro já era doloroso, sobreviver a uma pandemia tendo esse fascista como presidente foi algo avassalador. Era dezembro de 2019, as notícias sobre o vírus Covid-19 se espalhavam pela mídia televisiva e pelas redes sociais. O medo da morte, da perda das pessoas amadas, do contato com o outro e do fim do mundo visitava o meu corpo todos os dias. A intensificação do estado de vulnerabilidade individual e social também passou a ser presença constante em nosso país. A orientação da Organização Mundial de Saúde foi para que ficássemos em casa. Ao olhar para a televisão e ver o que estava acontecendo na Europa, sobretudo a imagem de uma multidão de caixões, eu sentia um pavor imenso. Lidar com a ameaça do fim da espécie humana, tendo como protagonista um ser invisível, era mais assustador e gerava muito mais impotência.

Qual não foi a minha indignação quando eu vi que as escolas da rede privada estavam fazendo um movimento, junto com os outros empresários da cidade, para que as crianças e os jovens continuassem indo para a escola no auge da pandemia! Na ocasião, a voz de uma mãe adolescente, em defesa da vida e da integridade da sua filha, falou bem alto e eu criei um grupo no Facebook intitulado “Filho(a)s em casa”. Essa militância junto às famílias pelas redes sociais se expandiu rapidamente e então fiz parceria com os professores da rede privada da Educação Básica de Campina Grande e os professores da rede pública estadual de Manaus. A ampliação dessa rede em defesa de vidas humanas me deu mais alento no coração. A experiência da pandemia em Manaus foi catastrófica, o governador de lá era bolsonarista e negacionista, replicou a necropolítica bolsonarista e o número de mortes dos moradores de lá foi exorbitante. Eu recebi um vídeo de uma das professoras líderes sindicais em homenagem a todos os professores do

estado que estavam morrendo de Covid. Eu fiquei muito chocada e tocada com o vídeo.

Outra iniciativa que me deu um grande alento foi um minicurso que organizei e realizei de forma virtual sobre a pandemia nas cidades. Foi uma experiência de catarse, de reaproximação com os meus alunos, de trocas humanas, de amadurecimento como professora, ousando ir além das salas de aula físicas e de muito crescimento acadêmico. Muitos conceitos foram trabalhados nesse curso, o conceito de público e privado, o conceito de comunidade, de pandemia, de necropolítica, de fascismo, de esforço em dizer o que parecia indizível. Refleti com eles sobre a possibilidade de estarmos vivendo na cidade de forma desurbanizada, sem direito à vida pública, para defendermos a nossa vida. Tive muitos estudantes de graduação e pós-graduação, e até ex-alunos, inscritos no curso e senti que, para eles, foi uma experiência de catarse e reengajamento social.



Imagem de divulgação do meu primeiro curso digital durante a pandemia

A cidade de Campina Grande estava respirando ares bolsonaristas, os empresários da cidade se sentiam representados pelas falas negacionistas da pandemia de Jair Bolsonaro. Eu me lembro claramente da paisagem citadina campinense, um dia depois do pronunciamento do presidente genocida, dizendo que era só uma “gripezinha” e que as pessoas podiam sair de casa, exercitando seu direito de ir e vir. Eu moro em um apartamento no 17º andar e, no outro dia de manhã, testemunhei as ruas cheias de moradores circulando, como gesto de obediência ao presidente. Arthur Bolinha, empresário bolsonarista, presidente do Centro dos Diretores Lojistas de Campina Grande, se sentiu mais respaldado em sua narrativa de que os trabalhadores das lojas comerciais tinham que voltar a trabalhar. Ele obrigou seus funcionários a se ajoelharem em frente às lojas, suplicando para que as lojas voltassem a funcionar. Que cena dantesca e brutal!

Nunca fui tão testemunha de tantas atrocidades na minha existência! Nesse contexto da pandemia, a polarização entre os discursos de esquerda e de direita se intensificou velozmente, sobretudo, no que diz respeito ao protocolo estabelecido pela Organização Mundial de Saúde. O desprezo pela ciência que os bolsonaristas olavistas jorravam em suas falas genocidas ia de encontro às narrativas dos cientistas comprometidos com o enfrentamento da pandemia de forma responsável. Nicolazzi se empenhou nesse enfrentamento criando o Consórcio do Nordeste, a partir de então, os governadores dos estados nordestinos nos tiraram da orfandade estatal, assumindo a tarefa que o presidente da República havia se recusado a assumir. Sem dúvidas, caso não tivesse havido esse Consórcio, o número de mortes de nordestinos teria sido muito maior.

Que cenário inusitado! Todos os moradores das cidades brasileiras que defendiam o cumprimento do protocolo de combate ao Covid-19, tais como o distanciamento social e o uso das máscaras e do álcool em gel, eram considerados comunistas pelo gado bolsonarista. O presidente genocida ainda ousou divulgar o uso de medicamentos inapro-

priados para o tratamento da doença, gerando consequências graves na vida das pessoas. Para completar o seu projeto de necropolítica, ele foi contra a vacina e zombou das pessoas que estavam morrendo sufocadas. Que ambiência distópica, esse corpo de mulher brasileira enfrentou! Eu recorri a uma raquete e uma almofada grande para extravasar todos os dias o ódio que eu sentia de Bolsonaro! Meu “kit catarse” me salvou e possibilitou que eu continuasse encontrando sentido na vida, mesmo tendo como presidente um genocida profissional.

A entrada na sala de aula virtual, pelo Google Meet, era algo muito desafiador para mim, mas eu não me recusei a assumir a jornada de docência de forma remota, como muitos outros colegas professores o fizeram, argumentando que seria uma forma de contribuir para a precarização da educação. Eu fiquei profundamente incomodada com esse argumento por parte de docentes militantes em defesa da educação. Que privilégio de classe é esse? Nenhuma outra categoria de trabalhador do planeta Terra pôde escolher não trabalhar durante a pandemia, por que só os professores universitários das universidades públicas poderiam se dar a esse luxo? Como consequência dessa atitude, até hoje, o nosso calendário acadêmico está desorganizado. O primeiro semestre com ensino remoto foi opcional. Eu nunca trabalhei tanto na minha vida como naquele semestre e depois tomei conhecimento de que ele não ia ser considerado oficial. Fiquei muito revoltada com aquela decisão institucional. No semestre seguinte, os militantes da educação de qualidade que não quiseram trabalhar de forma remota tiveram que assumir a empreitada, caso contrário, não receberiam salário. Decisão mais que justa.

Eu ministrei, de modo remoto, disciplinas na graduação e na pós-graduação, realizei muitas *lives* e investi com mais profundidade ainda na pesquisa através das disciplinas. Os estudantes se envolviam muito mais dessa forma e produziam artigos de muita qualidade, resultantes das pesquisas deles. O curso noturno se tornou mais funcional do que presencialmente, porque as aulas iam até às 22 horas, conside-

rando que os alunos não precisavam viajar para assistir à aula e não precisavam se submeter ao horário dos motoristas, o que sempre foi o grande inimigo do cumprimento da carga horária do turno da noite.

Essa outra experiência de vida pública no espaço privado me ensinou muito. Eu fiquei muito mais organizada na minha relação com o tempo. Eu ressignifiquei profundamente as representações que eu tinha do espaço doméstico e a visão dual da relação público/privado. Acredito que a crise de intimidade que a maioria de nós, que tem uma rotina fora de casa muito extensa, estava vivendo de forma crônica foi muito trabalhada - intimidade com o nosso corpo, com o nosso ritmo, com a nossa casa, com a nossa família... viver a pedagogia do *domus* em coexistência com a pedagogia universitária foi muito desafiador, mas, ao mesmo tempo, muito transformador para mim e para as minhas relações íntimas.

Por outro lado, a pedagogia do cuidado de si, na qual eu tinha mergulhado muito quando eu me afastei para o mestrado, eu também me reencontrei com ela, por meio de uma formação em psicoterapia pela metodologia do *Pathwork* e pelo contato com a medicina integrativa, através da bioressonância. O filho de uma professora da universidade fez essa formação e iniciou o atendimento em Campina Grande antes da pandemia; eu estava como sua cliente quando começou a pandemia e recebi muitos cuidados não alopáticos, inclusive quando eu tive o Covid-19. Eu fiquei encantada com essa experiência de cuidar fundamentada na Física Quântica, dentro de uma visão sistêmica e vibracional do nosso corpo. Até hoje, sou uma cliente fiel desse terapeuta integrativo que, diante de um momento tão assustador, me proporcionou mais saúde física, emocional e espiritual. A pedagogia da pandemia foi um divisor de águas para esse corpo de mulher, mãe, esposa, professora, militante e espiritualista, gestando e gerando outros tecidos e outras peles na minha construção subjetiva e no meu jeito de me colocar no mundo, ampliando meu repertório existencial.

O PARTO DA UATI NA PANDEMIA E SUAS MUTAÇÕES PÓS-PANDEMIA

Um grande parto de filho não biológico aconteceu durante a pandemia. A gravidez desse filho teve uma duração muito singular, 19 anos. A Universidade Aberta à Terceira Idade é um filho meu, fruto de um filho coletivo, o Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade. Eu enviei inúmeros processos para a Pró-Reitoria de Extensão durante décadas, solicitando a mudança da nomenclatura de PIATI para UATI e todos esses processos eram engavetados. Após décadas de vácuo e o envio de mais um pedido, com a justificativa da necessidade de cumprimento de um decreto criado por Cristovam Buarque, obrigando as universidades públicas brasileiras a criarem universidades da terceira idade, eu fui ouvida.

Isso aconteceu em 2019. O Pró-Reitor de Extensão, prof. Onireves, respondeu ao meu ofício. Ele entrou em contato comigo presencialmente e me informou que o Ministério Público tinha encaminhado para o Reitor Vicemário Simões um despacho obrigando-o a mudar a nomenclatura do PIATI para UATI. O parto, mesmo após 19 anos, estava sendo a fórceps, mas o que importava era que o filho ia nascer.

Tive que fazer uma defesa pública do projeto na reunião da Câmara de Pesquisa e Extensão para que o projeto fosse aprovado e assim fossem autorizados a inauguração e o funcionamento da nossa Universidade Aberta à Terceira Idade da UFCG. A inauguração da UATI aconteceu em março de 2020. Assim que foi inaugurada, veio o decreto do Estado proibindo o funcionamento das aulas presenciais nas escolas e nas universidades. O grupo no WhatsApp foi a fonte de salvação da chama desse projeto nascedouro. Cinquenta pessoas idosas da cidade de Campina Grande se inscreveram para estudar na UATI. Eu procurei, como gestadora e coordenadora do Programa, ficar atenta às mensagens do grupo, deixando os idosos muito à vontade para se expressarem, considerando que eles estavam em pânico com a pandemia por serem grupo de risco e estarem isolados dos seus familiares.

Iniciamos uma construção de laços afetivos de modo virtual e isso representava, para eles, um grande alento. Após o pronunciamento desastroso e etarista do Ministro da Saúde, no auge das mortes por Covid-19, afirmando que os idosos eram grupo de risco, mas que diante da limitação da capacidade dos hospitais, no momento de escolher entre a vida de um idoso e a vida de um jovem, ele iria escolher a vida dos jovens, eu identifiquei uma atmosfera de desespero no grupo do WhatsApp da UATI. Naquele momento, me senti motivada a propor o início das aulas aos idosos de forma remota. Falei com a professora Carmen, que estava como vice-coordenadora comigo, ela ficou receosa de que eles não conseguissem dominar a linguagem das redes sociais. Eu fiz uma enquete para saber se eles gostariam de iniciar as aulas de forma virtual. Eles estavam tão ávidos por companhia e estímulos que a maioria acatou a sugestão.

O esforço de presença e inteireza dos estudantes idosos da UATI me tocou muito. Eu senti um impacto muito grande quando todos entraram na sala virtual pelo Google Meet com a câmera ligada, com seus rostos aparecendo. Que diferença da atitude dos meus jovens alunos da graduação e da pós-graduação, que assistiam às minhas aulas com as câmeras fechadas, em sua maioria!

O currículo da UATI é herdeiro da concepção de extensão e educação do PIATI no combate ao idadismo, bem como da construção de uma metodologia da Educação Intergeracional na universidade, nas escolas, nos asilos, em grupos da terceira idade e em outros espaços formativos. A inter e a transdisciplinaridade também são princípios metodológicos que adotamos, mediados pela dialogicidade freireana. A vivência da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão também é uma marca da experiência do PIATI, que foi incorporada na UATI.

Ao ser inaugurada, a UATI e toda a equipe de profissionais que atuam no Programa passaram por um desafio histórico e planetário: a pandemia provocada pelo Covid-19. As matrículas tinham sido realizadas no início de 2020; em março, fizemos a inauguração da UATI

e felizmente criamos um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação entre a equipe e os estudantes idosos. Não imaginávamos que o meio de comunicação virtual iria se tornar nossa ferramenta pedagógica de 2020 a 2022. Diante dos desabafos, medos, das expressões de insegurança, do estado de solidão e fragilidade emocional dos idosos da UATI, por meio de mensagens pelo WhatsApp, decidimos iniciar as aulas de forma remota. Enfrentar esse desafio pedagógico com pessoas idosas, que, em sua maioria, não tinham o domínio do letramento digital foi uma experiência muito trabalhosa, mas que se tornou possível através do apoio dos jovens das famílias dos idosos que são nativos digitais. Contamos também com o apoio de alguns estudantes orientandos de docentes que atuam no Programa.



Aula remota com a primeira turma da UATI na pandemia

Para nossa boa surpresa, os estudantes da terceira idade se destacaram como aqueles que mais participavam das aulas de forma pulsante, alegre e comprometida. Todos os professores que ministraram disciplinas aos idosos da UATI ressaltaram que, diante daquele cenário de aulas remotas na graduação e na pós-graduação com estudantes jovens da UFCG, os idosos eram os alunos mais participativos e mais respeitosos com os professores. Todos eles assistiam às aulas com as câmeras abertas e com muitas interações em todas as aulas.

Oferecemos as seguintes disciplinas aos estudantes da primeira turma da UATI:

1. Histórias de Vida
2. Francês
3. Inglês
4. Saúde e Qualidade de Vida na Terceira Idade
5. Poesia para a Terceira Idade
6. Técnica Vocal
7. Educação Digital
8. História de Campina Grande
9. Psicologia da Velhice e do Envelhecimento Humano
10. Educação Física para Pessoas da Terceira Idade

Realizamos algumas *lives* para o aprofundamento de temas relevantes e emergentes, tais como patrimônio arquitetônico; violência contra as mulheres no Brasil; e a temática do suicídio. Contamos, em todas essas *lives*, com o apoio dos estudantes de Educomunicação, estagiários da UATI. Os estudantes da UATI participaram de dois eventos de grande relevância que aconteceram na UFCG em 2022: A Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Humanidades; e o Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC).

Imagens de *cards* de divulgação dos eventos virtuais da UATI



Organizamos uma mesa muito rica e interinstitucional, “Os corpos enrugados sonham, sabem e querem saber mais: relatos das experiências de programas voltados para os(as) idoso(a)s nas universidades públicas”, com representantes de outras universidades que têm programas direcionados ao público da terceira idade. Estavam presentes no evento da XXII Semana de Pesquisa e Extensão do Centro de Humanidades - SEPE/CH, a representante da Universidade da Maturidade, professora Vitória Régia Quirino de Araújo; a professora Antônia Leda Oliveira da Silva, presidente do Instituto da Velhice e do Envelhecimento da UFPB; a professora Keila Queiroz e Silva, coordenadora da UATI; e a professora Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega, vice-coordenadora da UATI, na coordenação da mesa.

Na ocasião do COBESC, evento nacional promovido pela Unidade Acadêmica de Educação, os idosos assumiram o protagonismo apresentando suas experiências artísticas desenvolvidas nas disciplinas; realizando apresentações das maquetes dos lugares de memória na cidade, fruto das aprendizagens vivenciadas na disciplina História de Campina Grande, ministrada por mim e pelo arquiteto Carlos Eduardo Silva; participando do livro organizado com a professora Edilene Justino e da performance artística musical com o maestro e professor Lemuel Guerra.

Participação dos idosos no COBESC e na XIII SEPE do CH/UFCG; e apresentação do Coral da UATI



Tendo em vista que a pandemia não havia acabado, mesmo com todo o protocolo de vacinação que todos os idosos cumpriram, nós iniciamos as aulas presenciais em 2022. Mas como muitos idosos adoeeceram durante o processo, tivemos que voltar para a modalidade remota, até que os idosos estivessem mais seguros, considerando que eles são grupo de risco. Neste sentido, quando foi possível, tivemos encontros presenciais; e em outros momentos, tivemos encontros virtuais. Uma atividade de campo de profunda relevância na disciplina História de Campina Grande foi a visita a alguns museus da cidade, de modo a trabalhar com a Educação Patrimonial com os idosos da UATI.

A experiência de Educação Intergeracional no Programa foi viabilizada pela participação dos jovens estudantes do curso de Letras, Pedagogia, História e Educomunicação,



Aula de campo no SESI Museu Digital

através de bolsas do PROBEX e de experiências de estágio, tendo a UATI como campo de estágio para os estudantes de Educomunicação. A participação desses jovens estudantes foi fundamental para qualificar a nossa comunicação, visibilidade e dinâmica nas redes sociais. Um dos estudantes ministrou a disciplina Educação Digital e defendeu o seu TCC sobre essa experiência pedagógica na UATI.

Diante do exposto, considero as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pela UATI de extrema importância para a ruptura do idadismo e das gutificações etárias na universidade e em todos os espaços formativos. A coaprendizagem, a escuta sensível e a construção do conhecimento compartilhado entre as gerações são a educação intergeracional viva e orgânica, e é algo que urge adotar nas escolas e na universidade de modo a pacificar e potencializar as relações entre todos os corpos etários. Nesse sentido, realizei, também no ano de 2022, o projeto de extensão Educação digital, patrimonial e intergeracional nas escolas públicas, na instituição educacional Virginius da Gama e Melo, no bairro das Malvinas, com o objetivo de investir na pesquisa sobre a história local, através da contação de histórias dos moradores mais velhos nas salas de aula e, ao mesmo tempo, criar um Museu Digital do Bairro das Malvinas. Esse bairro é potente em patrimônio cultural imaterial e isso precisa ficar registrado.

Em fevereiro de 2023, realizamos a formatura da primeira turma de estudantes idosos da UATI, pois não a havíamos feito em 2022 em função de outra onda de Covid, de modo a dar segurança aos idosos. Fizemos também, no mesmo ano, o lançamento do Museu Digital criado com os estudantes e professores da escola das Malvinas e os moradores do bairro. Após a formatura da primeira turma, eu e os idosos concluintes decidimos criar o Grupo de Convivência da UATI, com o objetivo de preservar o vínculo deles com o Programa, com o grupo, entre eles e com a UFCG. Muitos deles, nunca tinham frequentado uma universidade pública, por isso ficaram muito encantados com a oportunidade. Foi uma turma que me ensinou o que é a grati-

dão. Eles todos reconheceram a relevância social da UATI, com relatos que fizeram sobre como eles estavam se sentindo antes de iniciarmos as aulas. Eles assumiram que estavam entrando em depressão pelo fato de estarem isolados da família e dos amigos e por terem a consciência de que eram grupo de risco.

Felizmente, não houve o falecimento de nenhum de nossos alunos uatianos, durante a pandemia. Alguns até tiveram Covid-19, mas se recuperaram. A entrega deles às aulas remotas foi tão contagiante que eu convidei meus alunos da graduação a entrarem na sala, durante a minha aula com eles. Meus alunos ficaram extasiados com a alegria, a vivacidade e a plenitude dos idosos uatianos. As aulas começavam com uma aluna tocando sanfona, a outra tocando teclado e todos nós cantando juntos. Foi uma aula de amor à vida e uma experiência de educação intergeracional inesquecível. A partir desse dia, meus alunos da graduação começaram a abrir as câmeras durante as minhas aulas com eles.

Em março de 2023, entrou a segunda turma da Universidade Aberta à Terceira Idade da UFCG. As aulas foram presenciais desde o início, foi outro formato, outros desafios e outras aprendizagens. Essa turma vai se formar em dezembro desse ano. O currículo da UATI tem a duração de quatro semestres letivos. As disciplinas ministradas para essa turma 2 foram: Técnica Vocal, com o professor Lemuel; Atenção Básica à Saúde, com a professora Ana Cláudia; aulas de Dança, com a professora Regimena; aulas de Letramento Digital, Pedagogia do Morar e o Direito à Cidade, ministradas por mim, articuladas com o projeto de extensão Pelas lentes urbanas: pedagogia do morar e o direito à cidade; Empreendedorismo Social, com o professor Paulinho, para estimular a geração de renda na vida deles; Direitos da Pessoa Idosa, com a professora e advogada Mônica; Estudos Geriátricos e Gerontológicos, com a geriatra Luciana; Memórias Afetivas Musicais, com o professor Jean; e Arborização Urbana, ministrada por mim, pelo professor Joachin Azevedo e pela bióloga Virgínia, de modo a

estimular e sensibilizar os idosos no enfrentamento da crise climática, através do plantio de árvores no Parque de Bodocongó, na cidade de Campina Grande.

Muitos talentos musicais, empresariais, artísticos e fitoterápicos foram revelados por meio das trocas intergeracionais nas disciplinas. Duas falas recentes de duas pessoas idosas dessa turma me tocaram muito: uma delas foi na aula sobre as árvores que nós íamos plantar



com eles. Ela perguntou: “Professora Virgínia, quanto tempo vai ser necessário para essa árvore crescer?”. A professora respondeu, “15 anos”. Ela ficou bem emocionada e disse: “Eu não estarei aqui para ver”. A outra fala que muito me emocionou recentemente foi dirigida a mim, quando estávamos falando sobre a formatura deles. Ela me indagou: “Professora, a gente pode ser reprovada? Eu quero ser reprovada para continuar na UATI”.

Experiências pedagógicas
da turma 02 da UATI

Falar da grandeza dos aprendizados intergeracionais, viabilizados pela minha experiência na UATI, é algo até indizível para mim de tão magnânimo! Eu assumi, durante décadas, a coordenação do PIATI, assim como estou assumindo a coordenação da UATI, sem receber gratificação alguma e sem dispensa das atividades de ensino, pesquisa e extensão como professora lotada na Unidade de Educação, mas o fogo do amor pela causa me mantém nesse lugar muito trabalhoso e é o que mais me dá prazer de realizar na universidade, porque me tira da ambiência da fogueira das vaidades e me engrandece como ser humano, me gentifica muito, como bem define Paulo Freire.

É de suma importância ressaltar também que todos os professores que ministram as disciplinas são voluntários. É muita pedagogia do amor que dá sustentação a essa experiência coletiva tão expansiva! Atualmente, além de ser um programa de extensão permanente, com parcerias com o Centro de Humanidades e o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), com a professora Ana Cláudia, do curso de Enfermagem, e a professora Karynna, do curso de Psicologia, através das disciplinas e do curso de Cuidadores de Idosos, a UATI tem se tornado campo de estágio dos estudantes de Educomunicação e Arte e Mídia da UFCG. Estamos também com estudantes do curso de Engenharia Elétrica e Computação, com uma equipe de 16 alunos que estão ministrando aulas de Letramento Digital aos idosos. Fizemos também uma parceria com a Casa de Permanência Irmã Paulina, na qual os estudantes de Psicologia e Enfermagem estão fazendo uma intervenção junto aos cuidadores e aos idosos que moram lá. Tivemos uma experiência muito significativa nessa Casa de Permanência no mês de outubro. É o mês de comemoração do Dia Nacional e Internacional da Pessoa Idosa. Na nossa programação, eu fiz questão de incluir uma atividade de interação entre os idosos da UATI, que são ativos e têm mais qualidade de vida, e os idosos da Casa de Permanência, que, em sua maioria, estão muito fragilizados.

Aquele encontro entre idosos autônomos e cheios de vida e os idosos frágeis e tristes, por meio da música, com a presença do professor de Música Jean, tocando o teclado, e os outros idosos cantando e, ao mesmo tempo, convidando os idosos moradores da Casa de Permanência a cantarem também, foi um momento de muita magia e potência. Tinha uma idosa que eu fiz questão de sentar ao lado dela, porque a cuidadora disse que ela é surda e que não iria conseguir acompanhar a cantoria. Eu fiquei cantando e interagindo com a idosa surda e ela estava bem receptiva. Por incrível que pareça, teve um momento em que essa idosa foi tão tocada com a vibração da música e com a sinergia do nosso encontro que ela se levantou e dançou. Aquele momento confirmou que todo ser vivo é movido ao encontro com o outro, as conexões, e que a pior morte em vida é a morte das interações afetivas. Que momento existencialmente lindo e pedagógico!

Essa minha jornada em defesa e na vivência de corpo e alma da Educação Intergeracional tem me lapidado muito como ser humano. E o aprofundamento e o alargamento das minhas trocas com os corpos enrugados (silva, 2008), como assim nomeei os idosos na minha tese, têm sido uma experiência de continuidade das minhas trocas amorosas com a minha avó materna e, ao mesmo tempo, uma descontinuidade, porque tem me levado ao encontro com muitas outras faces idosas, o meu repertório das rugas da vida, me fazendo lembrar que aquela mulher que tinha 32 anos de idade quando iniciou essa travessia pelos estudos da velhice e do envelhecimento humano, no ano 2000, no auge do luto da sua avó materna, é hoje uma mulher madura, quase idosa, com 56 anos de idade, com a consciência de que tem um corpo multietário, mas que a predominância do ponto de vista biológico é a do corpo enrugado agora e mais e mais. Velha eu, sim. Não estou mais estudando e trabalhando com o outro de

mim, mas estou me tornando a mesmidade do outro que eu assumi como causa na academia.

Eu percebo que avançamos muito nos debates, nas publicações, nas ações e nas políticas públicas sobre o segmento idoso no Brasil. Mas a cultura idadista ainda teima em invisibilizar os corpos enrugados (silva, 2008), bem como os ativistas da causa. Dentro da própria universidade, eu sinto ainda uma atmosfera de marginalidade com relação ao programa, começando pela minha Unidade Acadêmica e perpassando outras esferas da UFCG. Assim como também há uma marginalização da extensão universitária no imaginário coletivo acadêmico.

Nesse ano, tive uma bela surpresa, que me fez degustar o sabor raro do reconhecimento. Um certo dia, no mês de julho, eu passei no setor administrativo da minha Unidade, onde eu nunca mais tinha circulado porque estava bem distante, tendo em vista a reforma do bloco AB. Ao olhar no meu escaninho, encontrei um envelope endereçado a mim. Primeiro me comovi com o tipo de correspondência, tão analógica e que muito aprecio, depois que abri o envelope e vi o conteúdo da correspondência, fiquei profundamente emocionada. Foi a mesma sensação que senti quando eu apresentei o seminário sobre a China na graduação em História. A sensação do reconhecimento justo de algo grandioso. Ao mesmo tempo, fiquei triste e frustrada por ver que perdi a homenagem anunciada no documento. Era uma moção de aplausos de um deputado estadual, que eu nem conhecia, chamado Chió, como forma de reconhecimento do meu trabalho na Universidade Aberta à Terceira Idade da UFCG. Eu tinha sido convidada a estar presente na sessão da Assembleia Legislativa, na qual eu iria receber a moção de aplausos em João Pessoa. Eu havia perdido a sessão, porque já havia acontecido no ano anterior. Mas o sabor da justa valorização do meu trabalho, eu degustei e continuo degustando com muito prazer.



Moção de aplausos que eu recebi da Assembleia Legislativa pelo meu trabalho na Universidade Aberta à Terceira Idade da UFCG

MINHAS COSTURAS ACADÊMICAS AUTORAIS: LIVROS, AUDIOVISUAIS E ARTIGOS CIENTÍFICOS

O ato de criar é algo que move muito o meu ser. O espaço universitário, em se tratando de universidades públicas, abre infinitas possibilidades de expressão da nossa criatividade. E eu acredito que toda produção autoral, ao mesmo tempo em que é fruto de heranças coletivas, revela a marca criativa do responsável pela autoria. Isso deve ser preservado e, sobretudo, reconhecido, não só porque existem os direitos autorais, mas porque representa um espaço sagrado da nossa escrita no mundo, da nossa coragem de nos arriscarmos e imprimirmos nossa essência na existência. Ao mesmo tempo, de modo a reforçar a minha defesa da ruptura com a colonialidade epistêmica regional, de investir na visibilidade dos criadores do mundo das letras paraibanos e nordestinos, é uma atitude de reparação histórica urgente.

Vou iniciar a cartografia das minhas criações do mundo das letras falando da minha nova paixão, que é a linguagem audiovisual. Eu sempre apreciei muito a linguagem cinematográfica, assistir a um bom filme é uma experiência cinestésica que atravessa todos os nossos sentidos. É uma linguagem que afeta profundamente a nossa corporalidade, fenomenologicamente falando. Como trabalho com a história oral e, desde 1996, assumi uma jornada de gravação de entrevistas, ouvindo as histórias de vida das pessoas, eu fui me sentindo movida a, além de registrar aquelas narrativas pulsantes dos entrevistados, transcrevendo em forma de escrita, iniciar uma jornada de registro dessas falas, por meio da produção de audiovisuais.

A minha primeira criação audiovisual, juntamente com os técnicos da área e toda a equipe de estudantes que trabalhavam comigo no PET Educação, foi a produção do documentário sobre a história do bairro das Malvinas. Nesse documentário, foi relatada a história da ocupação das Malvinas pelos líderes desse processo e foram apresentadas entrevistas com alguns moradores artistas do bairro, de modo a dar visibilidade aos sujeitos ordinários e suas artes de fazer (Certeau, 1994). O documentário foi lançado duas vezes, uma na comunidade das Malvinas, no mercado; e a outra na Universidade. A recepção dos moradores, ao assistirem aos relatos sobre a história de sua localidade, foi muito calorosa e contagiante. A recepção do documentário na universidade também foi tocante, vi muitos colegas começando a olhar com outros olhos para o meu trabalho de extensão e para os populares. O título do documentário é *Malvinas: a arte da resistência* e está registrado no canal do YouTube.

A segunda produção audiovisual também foi sobre as Malvinas. Em 2020, no auge da pandemia, a professora e líder comunitária Iêda Maracajá me telefonou bem desesperada. Ela estava com a documentação escrita da Associação Comunitária das Malvinas que D. Rivonise, a maior líder da história do bairro, tinha recuperado. Tudo estava sendo queimado pelos novos líderes da Associação. Ela queria

encontrar comigo uma forma de preservar aquela documentação. Marcamos um encontro e eu fiquei muito tocada com o seu relato. Passei cinco anos no bairro das Malvinas como tutora do PET e foi a história de um bairro que mais me afetou e me ensinou sobre movimentos sociais. Quando estávamos conversando, me veio a ideia de criarmos o Museu Digital das Malvinas. Seria uma forma de preservar a documentação menos complexa que a organização de um museu físico. Convidei um profissional das Ciências Exatas que tinha a habilidade técnica para organizar o acervo e ele aceitou o convite. Eu escrevi o projeto e submeti à seleção do edital do PROBEX da UFCG. O projeto foi aprovado. Aumentei a minha equipe com a inserção de alunos estagiários do curso de Educomunicação e de Arte e Mídia da UFCG, e iniciamos a jornada. Fizemos muitas entrevistas com outros líderes da comunidade, digitalizamos todo o acervo documental da Associação Comunitária e realizamos uma ação extensionista em uma escola pública do bairro, de modo a sensibilizar os jovens a participarem da criação do Museu Digital conosco. Por limitações em termos de apoio logístico, tivemos que inserir todo esse acervo em um Instagram do Museu Digital das Malvinas. Ele está sendo alimentado no momento presente pela líder comunitária Iêda Linhares, por alguns estudantes da UFCG e alguns jovens moradores da comunidade.

A terceira produção audiovisual foi fruto de um edital da UFCG em parceria com a Fundação Nacional de Artes (FUNARTE). Em 2023, eu continuava focada na pedagogia da cidade, no investimento em pesquisas sobre a história local, utilizando a metodologia da história oral. Ao mesmo tempo, pretendia trabalhar com a turma 02 da UATI, os lugares de memória deles na cidade de Campina Grande. Escrevi um projeto que atendesse a esses meus desejos acadêmicos e que, ao mesmo tempo, fosse norteado pelos critérios do edital da FUNARTE. Teria que ser projeto de extensão na área de artes musicais, teatrais, artesanais ou produções audiovisuais, foi aí que se deu o meu terceiro encontro com a produção audiovisual. Mais uma vez, montei uma

equipe de estudantes de Educomunicação e de Arte e Mídia, como estagiários e extensionistas, e realizamos o projeto.

A sua execução teve duas etapas: a primeira etapa foi com os idosos da UATI. Fiz um trabalho com eles de caminhadas pela cidade e de experiências de reminiscências com a cidade. Cada idoso escolheu um lugar de memória na cidade, e os estudantes gravaram os relatos deles sobre os seus lugares citadinos. A segunda etapa foi em uma escola pública do bairro do Pedregal. Mais uma vez, formei outra equipe técnica com estudantes da UFCG. Dessa vez, os estudantes da UFCG realizaram oficinas de gravação de vídeos com os jovens da escola do Pedregal e eles mesmos entrevistaram os moradores mais velhos, que também são estudantes da mesma escola em turmas de EJA. As gravações das entrevistas estão registradas no Instagram do projeto @pelaslentesurbanas_funarteuati. O título do projeto foi Pedagogia do morar e o direito à cidade.

A história da minha escrita acadêmica passou por vários contextos de concepção de universidade, trabalho docente e autoria. Eu assumo a minha rebeldia e o meu olhar atravessado à concepção de escrita herdeira da cultura da CAPES. O aumento dos cursos de pós-graduação trouxe grandes contribuições para o crescimento das universidades públicas, no sentido da pesquisa e publicação acadêmicas. Por outro lado, impôs uma atmosfera produtivista que muito afetou a cultura escrita criativa e artesã, que é a que aprecio. Mesmo tendo muito o que publicar, com meus orientandos do mestrado e sozinha, o meu mergulho em uma vida acadêmica mais experiencial e artesanal limitou a minha vitrine dos Qualis. A minha relação visceral com a extensão também foi mais prioritária que a exibição de artigos renomados.

Por outro lado, eu tenho uma preferência pela escrita de livros, sou muito apaixonada por livros e, mesmo assim, para a densidade da minha trajetória, eu reconheço que poderia ter publicado muito mais livros autorais. Acredito que a colonialidade epistêmica regional

me contaminou e comprometeu a minha autoestima. Neste sentido, reconheço que o meu encontro de amor com Giuseppe foi um ponto de mutação nessa direção de busca de visibilidade da minha escrita. Ele me sacudi muito nessa direção e eu estou me deixando ser sacudida e me lançando mais na vitrine da escrita acadêmica.

Em se tratando de publicações em livros, vou falar aqui de sete livros em forma de coletânea e um livro autoral. A minha primeira publicação em livro foi muito marcante, porque representou uma escrita de mulheres numa perspectiva intergeracional, já que a organizadora da obra é a minha historiadora fonte maior de inspiração, a minha genitora. O livro é sobre a história de Campina Grande. É composto por oito artigos escritos por historiadoras marxistas, duas geógrafas e duas historiadoras adeptas da nova história cultural. Eu e a minha amiga Silêde, que fizemos a jornada do mestrado juntas, publicamos os artigos referentes à nossa pesquisa sobre estudos de gênero em Campina Grande numa perspectiva foucaultiana. Martha Lúcia Ribeiro e a minha mãe, Eliete Gurjão, falam das relações de poder na cidade; Josefa Almeida fala das raízes da história de Campina, chegando até o período do auge do comércio do algodão. Léa Amorim denuncia o desprezo dos poderes locais com relação ao patrimônio edificado da cidade. Essas mulheres foram nossas professoras e isso tornou a experiência de publicar o livro juntas ainda mais significativa. É um livro que deve ser reeditado e circular nas escolas públicas, é uma grande contribuição sobre a história da cidade por meio de um olhar multifacetado. O título da obra é *Imagens Multifacetadas da História de Campina Grande*, publicado no ano 2000.

A minha segunda publicação em forma de livro, mais uma vez em coletânea, foi fruto da minha experiência no doutorado em Sociologia na UFPE. Eu tinha sido aluna de Loreley Garcia e Adriano de Leòn, e eles convidaram alguns ex-alunos que trabalhavam com estudos de gênero e sexualidades para fazer parte da coletânea intitulada *Abrindo a caixa de Pandora: ensaios sobre gênero e sexualidade*,

em 2008. O artigo que escrevi nesse livro foi uma catarse de um fim de relacionamento mal resolvido. Eu sempre me incomodei com a forma que as pessoas costumam tratar os seus ex-amores. Esse ex-amor sempre me incomodou muito, porque eu acredito que o fim do relacionamento de paixão não é necessariamente o fim de um vínculo e que tratar a pessoa com a qual construímos tanta intimidade como um morto descartável é uma atitude muito cruel e impiedosa. Ao ler a obra de Bauman *Vidas desperdiçadas* e ver o conceito de refugos humanos, eu fiz uma conexão com a representação dos ex-amores na nossa cultura ocidental. Por isso, o título do meu artigo é “O não-lugar dos refugados: histórias de acolhimento e rejeição, amor e ódio, vida e morte”.

A minha terceira criação publicação em forma de livro foi em uma coletânea organizada pelo meu parceiro de trabalho e amigo na Unidade, professor de Geografia Paulo Sérgio Cunha Farias, e seu ex-orientador Alcindo José de Sá. O meu artigo foi um relato de parte da pesquisa que eu havia feito no doutorado. O título da obra é *Ética, Identidade e Território* e o título do meu artigo é “Cartografando as cidades enrugadas e desestigmatizando os corpos estranhos”. Essa publicação foi em 2012.

A quarta publicação foi de forma digital, um artigo que relatou a experiência de pesquisa-ação no bairro das Malvinas, escrito em parceria com Zélia Santiago, cujo título é “Face a face com os populares: dobrando subjetividades cidadinas”. Outra produção escrita junto com a professora Zélia Santhiago foi em 2021, com a minha participação no livro organizado por ela e intitulado *Educação inclusiva e continuada: propostas/práticas/resultados*. Nesse livro, eu escrevi sobre a minha pesquisa em turmas de EJA, o título do artigo é “Os corpos enrugados e as diferenças etárias em sala de aula”.

Outro convite para publicação em livro que muito me alegrou foi feito por um ex-aluno do curso de História que muito trocou ideias e experiências comigo no antigo PIATI. Paulo Souto Maior

estava organizando uma coletânea sobre ensino de História e sugeriu que eu escrevesse sobre a minha trajetória como professora de História em um curso de Pedagogia. Apreciei muito a ideia e escrevi o artigo “Educação histórica no curso de Pedagogia: das memórias de estranhamento ao encontro com o lugar”, que foi publicado em 2022 e está inserido no volume 2 intitulado *Saberes históricos, patrimônio e espaços de memória*.

Em 2021, ainda durante a pandemia, decidi, após muito estímulo do meu marido Giuseppe, publicar a minha tese de doutorado, na qual eu tive a honra de ter o prefácio feito por meu orientador, intitulado “A carne viva do tempo”. O título da minha obra é *Famílias avoternais e outras faces do envelhecer*. Foi um lançamento virtual, mas foi um momento memorável, foi a minha primeira apresentação ao mundo de um livro de minha autoria, que venham muitos outros!

Por fim, em termos de escrita de livros, finalizo aqui com a apresentação de outro livro sobre Campina Grande, que foi fruto do PET Educação. E mais uma vez, fui movida a encaminhar a publicação por meu companheiro de trabalho e da vida cotidiana, Giuseppe. Eu e ele fomos os organizadores da obra intitulada *Caminhadas pela cidade: Campina Grande sob diversos olhares* e publicada em 2023. Eu escrevi dois artigos, um de minha autoria e outro em coautoria com Iêda Maracajá, intitulados, “As praças centrais de Campina Grande: usos, memórias e representações”; e “Mirem-se no exemplo das mulheres das Malvinas: uma história da cidade a contrapelo”.



Livros em que eu tenho publicações e a minha primeira publicação autoral

Escrevi muitos artigos para eventos científicos, conforme falei aqui, fui muito rebelde aos ditames do produtivismo mecanicista da CAPES, mas posso citar aqui como artigos mais representativos dessa cultura produtivista e de vitrine acadêmica em grandes revistas, os seguintes: “A festa como patrimônio cultural: o Carnaval popular em Campina Grande”⁹. Em parceria com Giuseppe, publiquei “Diários, cartas e cadernos de poesia: arquivos pessoais e ego-documentos na pesquisa e no ensino de história”¹⁰. De minha lavra, temos “Ensino de história, cidade e memória” (apresentação de dossiê) e “Os bairros dizem a cidade: o mapeamento do patrimônio cultural dos ‘outros’ moradores urbanos”¹¹; “Cuidados e cuidadores: os *outsiders* em territórios urbanos modernos e pós-modernos”¹²; e “Foucault nas grades da academia moderna”¹³. Na companhia de Maria do Livramento Neves Silva, Edienne Rosângela Sarmento Diniz, Fabíola de Araújo Leite Medeiros e Fabiana Ferraz Queiroga Freitas, publiquei “Cuidadores familiares: uma categoria em extinção?”¹⁴.

Cartografar os cortes e costuras e as pedagogias que teceram a construção da minha subjetividade como mulher, filha, neta, mãe, professora, pesquisadora, autora e extensionista me fez tomar consciência da densidade, profundidade, ousadia e entrega genuína desse meu corpo teimoso e vivaz aos meus encontros existenciais, sempre salvando o meu fogo, assumindo uma atitude voraz, zelosa e atenta à escuta dos meus sentidos. Nessa jornada artística da escrita da minha vida, eu identifiquei com muita alegria que eu não entreguei o meu sapatinho vermelho feito à mão a ninguém, mas que, ao mesmo tem-

[9]. *Mouseion* (UNILASALLE), v. 39, p. 1-18, 2021.

[10]. *Cadernos de História da Educação* (online), v. 20, p. e055, 2021.

[11]. *Mnemosine Revista*, v. 8, p. 7-16; 164-177, 2017.

[12]. *Fenix: Revista de História e Estudos Culturais*, v. 9, p. 1-15, 2012.

[13]. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes* (UFCG), v. 16, p. 49-55, 2010.

[14]. *Ciência, Cuidado e Saúde* (online), v. 12, p. 164-169, 2013.

po, bem ciente da minha própria essência rebelde, eu também pude tecer uma vida rica em experiências comunicáveis, como bem categoriza Benjamin (1996), porque em mim também pulsa uma essência gregária, que tem fome de se juntar e tecer muitos fios de muitas cores, com outras gentes de outras cores, sabores, odores e talentos. Por isso, sempre fui fascinada por orquestras, mais uma vez, a música pedagogizando a minha vida, porque a orquestra é uma belíssima cartografia de expressão simultânea das singularidades e da unidade.

E isso me faz lembrar meu amado pai, que adorava simular ser um maestro quando estava ouvindo suas músicas clássicas em casa. A orquestra nos mostra que ter uma expressão singular forte não nos desconecta do outro, ao contrário, para eu me conectar em harmonia com o outro, eu preciso dominar a minha sinfonia singular e assim posso somar em harmonia com o coletivo. Finalizo aqui o último capítulo desta orquestra pedagógica, muito mais madura e segura a experimentar participar de outras orquestras com meu canto singular, somado ao canto singular de muitas outras vozes, alimentando sempre essa minha busca de sinergia.

OS CORTES E AS COSTURAS FINAIS

Narrar uma trajetória de 56 anos em um texto escrito é uma empreitada muito desafiadora, mas esse meu corpo de mulher, filha e neta de mulheres caririzeiras sempre foi muito movido a desafios, por isso optei pela escrita do memorial e não de uma tese, de forma a me submeter ao processo de avaliação para me tornar professora Titular. Outro grande confronto nessa travessia é lidar com a sensação de fim de carreira, um suposto fim com muito gosto de começo. Durante a escrita deste memorial, Eros e Tanatos vibraram juntos ao relatar as minhas experiências no mundo da vida e no mundo das letras. Eu alimentava a minha vivacidade e alegria de viver e, ao mesmo tempo, o medo de sentir a dor do fim de um casamento monogâmico e perene, que foi o meu casamento com a universidade. Entre sabor de começo e sabor de fim, teci essa jornada intelectual, sensorial e profundamente afetiva.



Atualmente, em frente ao bloco AB

Quando eu comentava com as pessoas na universidade que estava escrevendo o meu memorial, era recorrente a seguinte pergunta: e você já vai se aposentar? Eu sempre reagi a esse comentário de forma muito surpresa. Eu não me vejo hoje, pelo fato de estar escrevendo meu memorial, como uma professora às vésperas de se aposentar. Mas, à medida que eu mergulhava na escrita, essa sensação de fechamento de ciclo se fazia presente, como o maior fantasma da minha arte de escrever. Entre anúncio de um futuro luto e de uma vida pulsante e regada a muito sentido, eu segui essa travessia.

Os cortes, as costuras e alguns alinhavos foram permeados por uma atitude existencial de muita presença no presente. Eu sempre procurei me relacionar comigo mesma e com as outras pessoas, utilizando o tempo de uma forma muito orgânica, fazendo vibrar um corpo em carne viva, mesmo quando me tornei uma mulher adulta, com uma rotina de vida aceleradíssima e muito exigente, sempre me intimidando a me render ao tempo mecanicista, produtivista e coisificante. Esse estado interno de zelo pelo meu fogo interior me fez tecer meu sapatinho vermelho existencial com alma e essa é a minha maior riqueza curricular e a maior herança que quero deixar para minhas filhas, meus netos e bisnetos; com o cuidado muito amoroso com a nossa beleza interior, com a nossa aura, bem no sentido benjaminiano do termo, encarando a nossa trajetória de vida como uma arte esbanjadora de criatividade, fruição e paixão, dançando a música do encantamento, mas um encantamento nutrido por profundas raízes.

Essa relação orgânica com o tempo na infância, na juventude e na idade adulta quase idosa foi a minha maior aliada na escrita deste memorial. Eu sou uma mulher que está experienciando a veloz era digital, o auge da cultura produtivista na universidade, o culto à superficialidade das trocas e dos fazeres, mas eu não estou me permitindo ser devorada por essa avalanche de ondas que desencarnam nossos corpos em vida. Eu assumi o lugar de contadora de histórias, porque, assim como bem ensinam os orientais, eu estou presente no presente.

Catar memórias em nós só é possível se tivermos tido a coragem e a honestidade de nos lançarmos por inteiro nas experiências de amor e dor, vida e morte, beleza e feiura, alegria e tristeza.

A pedagogia do cuidado de si, que abracei na minha vida adulta, foi e continua sendo a guardiã dessa minha honestidade cinestésica. Me permitir sentir todos os dias a raiva, a tristeza, o medo, a frustração, o medo, a alegria, o prazer, em um estilo de sociedade capitalista coisificante, produtivista, de cultura de barganha e conveniência ao extremo é a minha carta de alforria diária, diante desse coronelismo do século XXI. O caminho da metodologia do Pathwork, que trilho desde 1998, me encoraja a enxergar as minhas sombras, a inveja em mim e não só no outro, a competitividade em mim, a fofoqueira em mim e isso não nega o que há de belo, ao contrário, aprendi experientialmente nesse caminho que quanto mais assumo a minha feiura, mais aprimoro a minha beleza e jorro essa beleza onde e com quem eu estiver convivendo.

Nesses 31 anos de vida acadêmica como professora, eu sempre percebi o desconforto dos professores colegas, mais especificamente na minha Unidade, com a minha honestidade com relação ao que penso e sinto. Isso me tornou uma professora universitária “despanelizada”. E isso muito me honra, porque significa que todas as experiências coletivas, que foram muitas e ainda são, que vivi na Universidade, não foram motivadas pela fome de pertencer e ser aceita, mas pela fome de tecer experiências que eu acredito, de forma gregária, potencializando-as, e vendo as diferenças como potência e não como fragilidade e obstáculo. Para isso, eu enxerguei em mim também um desejo de colonização e um autoritarismo, que enfrentei e trabalhei para aprender a dar passagem a uma subjetividade mais plástica e democrática.

E essa plasticidade é nutrida quando eu assumo o lugar de devir aprendiz. Eu vejo fortemente essa característica na minha mãe, ela ama aprender, ama ser uma eterna estudante. Ela está aposentada

como professora em duas universidades, mas se coloca diariamente como estudante. Durante a pandemia, ela superou o estado de fragilidade emocional da circunstância estudando fitoterapia e hoje prepara as tinturas dela para o bom cuidado de si. Está assistindo às aulas pelo Instituto Conhecimento Liberta, liderado por Eduardo Moreira, que é uma escola digital de enfrentamento ao Brasil Paralelo, de altíssima qualidade. Eu herdei essa característica de eterna aprendiz. Por isso escolhi incluir, no título do meu memorial, as pedagogias que vestiram e desnudaram esse corpo de mulher. Além disso, por dessacralizar a escola como espaço formativo exclusivo, apresentei, no meu percurso autoral, as outras pedagogias que me ensinaram a ser quem eu sou hoje.

Essa cartografia das minhas aprendizagens e dos meus mestres se iniciou com a denominada pedagogia do *domus*, popularmente chamada de educação doméstica. Foram muitas aprendizagens e de bases muito sólidas. Aprendi, com a minha mãe no cotidiano doméstico, a apreciar os rituais de culinária nas festas de aniversário, nas festas juninas e natalinas. Naquelas ocasiões, a arte de cozinhar se entrelaçava com a arte de estarmos juntos em uma rede composta por três gerações: a minha avó materna, a minha mãe e eu e meus irmãos. Um sentimento de família era nutrido naqueles rituais, que muito me fortalecia em termos identitários. Aprendi também com a minha mãe, a disciplina nos estudos e o cuidado com a escrita, mesmo na sua correria de trabalho, ela dedicava um tempo diário aos filhos para corrigir nossas atividades e a nossa escrita. Aprendi com meu pai a tornar a rotina mais dionisíaca; por meio da música, aprendi também a confiar na expressão das minhas emoções, a abraçar bem arrochadinho e a ter uma busca espiritual. Aprendi, com a minha avó materna, a arte de cuidar, a importância do colo seguro no cotidiano doméstico. Aprendi, com todos eles, um amor de família muito genuíno e demasiadamente humano.



Com a minha família hoje

Na pedagogia da maternagem, primeiramente experienciada com a minha filha Rayanna, aprendi a transcender os caprichos do meu ego, encontrando uma força interior até então desconhecida, enquanto eu só era filha e não mãe. Aprendi uma maternagem responsável, mas com leveza e beleza, mesmo diante de muitas durezas que passamos juntas, na minha vida de “pãe” de família. Aprendi a respeitar as escolhas do outro para que ela chegasse à escolha profissional de adulta, ela passou por quatro cursos, chegando à escolha da docência, de que ela tanto fugiu. Hoje, Rayanna é professora de Inglês na Educação Básica, trabalha com adolescentes do Ensino Médio e é muito querida. Eu tive a oportunidade de conferir isso em um evento da escola onde ela ensina. Rayanna me ensinou e ensina serenidade, paciência e aceitação.

Sofia, a minha filha caçula, que veio ao mundo quando eu já estava com quase 40 anos de idade, em outro casamento e cursando o doutorado, me ensinou a me achar mais merecedora do bem, do bom e do belo, me ensinou a confiar mais na vida. Me ensinou e me ensina a ser mais disciplinada no cuidado com o meu corpo, me ensina diariamente que o riso é a maior fonte de cura da existência, ela tem um senso de humor e uma veia cômica inspiradora. Me en-

sina também que tenho que parar de mimá-la urgentemente e confiar na força dela. E ambas me fazem indagar todos os dias, como é possível amar tanto e de forma desapegada ao mesmo tempo? Porque nesse trio, jorra muito amor! Estar junto das minhas filhas é uma das melhores experiências da minha vida.



Com as minhas
filhas atualmente

Na pedagogia da Rua José de Alencar, aprendi a ser um corpo livre que brinca no meio da rua, meninos com meninas, aprendi a focar sem culpas, aprendi a arte de inventar brincadeiras de teatro, de cozido, de manicure, mergulhei no mundo mágico do fazer de conta da infância, que é minha fonte de imaginação até hoje. Aprendi, sobretudo, a ter vida comunitária, uma troca amorosa que vai além do núcleo familiar. As fronteiras entre a nossa casa e a casa dos vizinhos eram quase inexistentes. E essa aprendizagem me move em todos os trabalhos que realizo na universidade, acredito que a minha afinidade com a extensão universitária seja fruto dessa aprendizagem

do prazer em experimentar vida gregária. Aprendi a ser uma pessoa divertida, na Rua José de Alencar, não faltavam oportunidades de diversão, tanto na infância quanto na adolescência, e eram diversões sem dinheiro, muito espontâneas e criativas.

Na pedagogia da cidade, fundamentada na forma que conceituei, baseada na obra de Certeau em seu texto “Caminhadas pela cidade”, aprendi a ser o sujeito ordinário que efetivamente pisa no chão citadino e constrói experiências, reinventando o seu cotidiano com suas artes de fazer. Tive uma relação muito orgânica e pulsante com a cidade de Campina Grande na infância e na juventude, frequentava os espaços públicos como parques, praças, clubes e cinemas da cidade; na juventude, virei uma fã de boates e vida noturna. Por isso que estou investindo no conceito de pedagogia do morar, através de projetos sobre a história local, de modo a convidar as novas gerações cidadinas a serem efetivamente moradores de suas cidades e não do mundo virtual, dialogando também com Walter Benjamin (1996) e seu conceito de experiência. Essa temática da cidade tem sido a mais pulsante em minha trajetória acadêmica, porque eu acredito que a consciência política só se faz com sentimento de pertença e consciência histórica, eu não tenho como defender o que eu não conheço e o que não me afeta. Para isso, tenho dialogado muito também com o conceito de lugar de memória de Pierre Nora (1993) e o de topofilia de Tuan (2012).

A pedagogia escolar foi muito violenta para o meu corpo, assim como foi para o corpo da minha filha Sofia. Falar da minha vida escolar sempre me traz uma sensação de estranhamento e hostilidade muito desconfortável. Só depois de adulta e de ler Foucault é que eu pude dar nome a essa coisa tão densa e aprisionante, que ele muito bem chama de sistema panóptico. Eu me sentia encarcerada mesmo, quando eu entrava no prédio das escolas em que estudei. Sofia foi uma criança que expressou essa minha aversão à escola com toda a força do seu ser. Tudo que eu questionava do modelo escolar tradi-

cional, Sofia percebia corporalmente. E é porque eu não criticava a escola na frente dela, eu fazia essas críticas como professora universitária em um curso de Pedagogia, nas minhas salas de aula. Várias falas dela na infância sobre a escola me marcaram muito, tais como: “Por que é que a pessoa tem que ir todo dia para a escola e ficar aquele tempo todinho?”. Eu dei uma resposta bem pragmática, “é como um trabalho minha filha”. Ela me respondeu, “pois eu sou a pessoa que mais trabalha nessa casa”. Que riso desconcertante, eu dei naquele momento! Em outro dia, ela estava lá mais uma vez, dizendo que não queria ir para a escola e acrescentou, “mãe, você não é professora? Eu fico em casa e tu me ensina”. Essa doeu demais! Outra para finalizar esse relato de revolta de Sofia com relação à escola. “Mãe, eu fui pra aquela escola por causa da casinha de boneca, pra brincar na casinha de boneca e eles nunca deixam a gente entrar lá”. Enfim, a pedagogia escolar que ainda teima em ser a do século XIX, panóptica e adestradora de corpos, só ensinou a mim e à minha filha Sofia que, quando algo está morto e mata os outros, precisa ser enterrado para evitar mais homicídios subjetivos. Por isso que, como professora em um curso de Pedagogia, faço questão de denunciar isso e anunciar outras possibilidades teórico-metodológicas que não matem os corpos dos seus alunos e que deem passagem às suas singularidades e aos seus anseios.

No que diz respeito às minhas aprendizagens por meio da pedagogia universitária, entre encantos e desencantos, em 35 anos de experiência, 4 como estudante e 31 como professora, reconheço que o legado é bem substancial. Como jovem estudante da graduação em História, aprendi primeiramente a assumir o meu lugar de fala na oralidade em salas de aula, com metodologias horizontais e dialogadas, as cadeiras em círculo. Até hoje como professora, só consigo iniciar a minha aula quando eu coloco as cadeiras em círculo. Aprendi também a assumir o meu lugar de fala na escrita, através dos trabalhos em forma de resenha, em provas e ensaios de artigos, foi ali que iniciei uma jornada de escrita autoral, em meio às citações

das ideias de diversos autores, eu exercitava a costura das minhas próprias ideias. Aprendi que todos somos sujeitos históricos. E isso é um legado marxista, do que eu não abro mão e que me move como ser humano e profissional diariamente. Aprendi a desmascarar o capitalismo, numa perspectiva das macropolíticas e das micropolíticas. Aprimorei meu exercício de busca de potência e autonomia, através do aprofundamento do meu olhar crítico. Aprendi a estudar teorias e a pensar academicamente. Aprendi a ser uma professora apaixonada pelo ofício, porque os professores que eu tive na minha graduação, além da minha mãe e do meu orientador, sempre esbanjaram paixão em suas aulas e um compromisso profundo.

Em se tratando de sistematizar as minhas aprendizagens como docente universitária desde 1993, o esforço de síntese é bem mais desafiador intelectual e emocionalmente, pela densidade do tempo da experiência e dos encantos e desencantos. Eu confesso que me senti muito sozinha ao ingressar na universidade, entrei, aos 25 anos de idade, em um departamento que não era de História, mas de Educação. Houve estranhamento, me senti vítima de etarismo por ser jovem demais. O meu maior impacto foi a atmosfera hostil das reuniões de departamento. A atitude de superioridade, ironia e até desdém por parte dos professores donos do departamento, os mais antigos, era intimidatória por demais! Eu sentia um mal-estar muito grande por presenciar falas que ridicularizavam os colegas. Eu achei aquele ambiente muito feio, em termos de convivência humana, e entrei logo na defensiva. Eu fiz, sem demora, um mapeamento das relações de poder e procurei assumir o meu lugar de fala nas reuniões com autonomia, respeito e de modo a somar nas decisões referentes ao curso. Essa postura autônoma e comprometida com o curso e a universidade, eu preservo até hoje nas reuniões da Unidade. Aprendi a transformar a minha solidão em liberdade.

Consegui ter uma relação mais íntima e aconchegante com o professor Valdenildo de Geografia. Como a História e a Geografia

andam juntas, foi muito fácil construir experiências de trabalho em parceria com ele. Depois, ele foi embora para Natal e eu voltei a fazer as minhas coisas do meu jeito, buscando sempre articular teoria e prática. Depois tive outro encontro muito valioso com o meu amigo Paulo Sérgio, professor de Geografia, parceria que permanece até hoje. Tive uma grande parceria também com a professora Fátima Alves, chegamos a morar juntas e foi uma experiência de amizade muito genuína e fluida. A minha relação com os estudantes do curso de Pedagogia sempre foi muito fluida e, através dessa fluidez, construí uma história fértil no ensino, na pesquisa e na extensão. Aprendi que a universidade é um convite à expansão e, por isso, devemos traçar caminhos interdisciplinares, extrapolando as fronteiras departamentais e das áreas de conhecimento. Essa consciência da liberdade de voar por todas as áreas se consolidou através da experiência do PIATI, do PET Educação Conexões de Saberes e da UATI.

Aprendi que os saberes acadêmicos não se encerram neles mesmos e que o diálogo destes com outros saberes, que são tecidos nas comunidades para além dos muros acadêmicos, torna a expansão que a universidade proporciona ainda mais fértil. Aprendi que é a extensão que efetivamente assegura uma trajetória docente sustentada na indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão. Aprendi que as relações de poder na universidade são muito dissimuladas, sobretudo nas Ciências Humanas, porque, entre o dito na sala de aula, baseado nos teóricos das Humanidades, e o feito, há um abismo quase intransponível. Os estudantes têm consciência disso e, por isso, muitos se desencantam.

Aprendi a acolher os temas sensíveis que foram se apresentando em minha jornada e isso enriqueceu muito a minha caminhada acadêmica, me despiando de uma rigidez conceitual e até um engessamento enquanto pesquisadora das Ciências Humanas. Eu não me sinto motivada a adotar um tema de pesquisa e morrer abraçada com ele, como a maior especialista do assunto. Isso não implica dizer que

a minha versatilidade temática gerou uma carreira superficial, porque uma coisa que eu aprecio é aprofundar o que eu busco, empírica e teoricamente. Mas, ao mesmo tempo, vejo temas que são muito recorrentes em minha trajetória, tais como gênero, gerações, cidade, memória, e agora estou enveredando por dois que estão me mobilizando muito: a cultura política brasileira e a pedagogia da terra. Por quê? A cultura política brasileira, em função desse veloz e apavorante avanço do fascismo da extrema direita; e a pedagogia da terra, porque a crise climática é o problema social planetário mais gritante, após a pandemia e pode gerar outras pandemias, inviabilizando a nossa existência na nossa morada maior, a mãe Terra.

Tenho uma síndrome salvacionista? Acredito que sim. Essa militante que habita em mim está pulsando como nunca pulsou. Às vezes, me vejo querendo salvar a universidade de tantas tramas políticas coronelísticas, me vejo querendo salvar a minha cidade, o meu país e o meu planeta... excesso de militância, excesso de maternagem? Podem ser ambos. Mas eu sei que o meu compromisso com a vida e com a justiça é gigante. Por isso que participar do Colegiado Pleno, defender e votar a favor do voto paritário me alegrou tanto! Assim como estou muito feliz com o trabalho que estou realizando junto aos idosos da UATI, com plantio de árvores no Parque de Bodocongó, em Campina Grande, também estou com a formação política que tenho feito com os estudantes de Pedagogia no combate ao negacionismo.

Outra grande aprendizagem que a minha vida na universidade também gerou foi a consciência da colonialidade epistêmica regional, que tem gerado uma histórica invisibilidade e marginalização da nossa escrita, reproduzida por nós mesmos internamente, nos desautorizando a assumir a condição de autores, mesmo produzindo trabalhos muito valiosos e relevantes socialmente. Nesse sentido, a obra de Durval, *A invenção do Nordeste e outras artes*, que questiona a naturalização da dita inferioridade dos nordestinos, bem como a obra que trata do preconceito de lugar, podem ser usadas como ferramentas e

aprofundamento dessa minha reflexão sobre colonialidade epistêmica regional, além de leituras sobre colonialidade e decolonialidade tão presentes no momento, como Conceição Evaristo, Bel Hooks, entre outras autoras.

E nesses cortes e costuras da pedagogia universitária, foi possível também tecer os fios da pedagogia do amor. Conhecer o meu atual marido na universidade e tê-lo como meu maior encorajador na minha jornada de autora é uma dádiva. Muitas outras aprendizagens estão apresentadas no corpo do texto do memorial e muitas outras virão, porque, para salvar o meu fogo vital, alimento sempre a mulher aprendiz que habita em mim. Essa é a minha herança e, ao mesmo tempo, a minha singularidade.



Com meu par, Giuseppe, em dias de hoje

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. As sombras do tempo: a saudade como maneira de viver e pensar o tempo e a história. *In*: ERTZOGUE, Marina Haizenreder; PARENTE, Temis Gomes. **História e sensibilidade**. Brasília: Paralelo 15, 2006.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. **História**: a arte de inventar o passado. São Paulo: Edusc, 2007.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, Rubem. **Pinóquio às Avessas**: uma estória sobre crianças e escola para pais e professores. Campinas, SP: Versus, 2005.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELLO, Ângela Ales. **Fenomenologia e Ciências Humanas.** São Paulo: Edusc, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

BETHÂNIA, Maria. Explode coração. *In: Álibi.* Philips Records, 1978.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. 4. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Atheliê Editorial, 2003.

BRETON, David Le. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BUENO, Belmira Oliveira *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores. **Educação e pesquisa,** São Paulo, v. 32,

n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2008.

CABRAL, Benedita E. S. Lima. **Recriar laços:** estudo sobre idosos e grupos de convivência das classes populares paraibanas. Tese (Doutorado em Sociologia) - IFCH/UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2002.

CÁLICE. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque; Milton Nascimento. *In: Construção (Álbum).* Phonogram, 1973.

CERQUEIRA, Monique Borba. **Pobres, resistência e criação:** personagens no encontro da arte com a vida. São Paulo: Cortez, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano:** 2. Morar, cozinhar. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano:** 1. Artes de fazer. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura:** corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade, p. 49-68. *In: BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). Velhice ou terceira idade?* Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador.** São Paulo: Scipione, 2003.

DOSSE, François. **História e Ciências sociais.** São Paulo: Edusc, 2004.

ESTHÈS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FONSECA, Claudia. Ser mulher, mãe e pobre. *In*: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1997. p. 510-553.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Paris: Gallimard, 1971.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo (Org.). **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História, Testemunho. *In*: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e Res(-sentimento)**: indagações sobre uma questão sensível. São Paulo: Editora da Unicamp, 2001. p. 85-94.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: FGU, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GURJÃO, Eliete de Queiroz *et al.* (Orgs.). **Estudando a História da Paraíba**: uma coletânea de textos didáticos, 3. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2004.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEFRANS, Jean. **Compreender Nietzsche**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

LIMA, Elisabeth Christina de Andrade. **A fábrica dos sonhos**: a invenção da festa junina no espaço urbano. 2. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Terceira Mulher**: permanência e revolução do feminino. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 443.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos:** o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica ao Capitalismo e análise da Economia Política. São Paulo: Abril, 1867.

MORIN, André. **Pesquisa – ação integral e sistêmica:** uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOTTA, Alda Brito da. Chegando pra idade. *In:* BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 3. ed. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2003. p. 223-235.

MOTTA, Alda Brito da; CABRAL, Benedita E. S. L. *et al.* Dossiê, Gênero e Família. *In:* **Caderno CRH num. 29.** Salvador: Centro de Recursos Humanos, UFBA, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à escola que educava). *In:* SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola no Contexto da Globalização.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 172-177.

ORTEGA, Francisco. **O Corpo Incerto:** corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PAU E CORDA. Vivência. Os grandes sucessos de Pau e Corda. (Álbum). São Paulo: EMI Music, 1996.

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... *In:* BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 69-84.

PEIXOTO, Clarice. Solidariedade familiar intergeracional. *In:* ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi (Orgs.). **Gênero, família e trabalho no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 225-240.

PET HISTÓRIA. Entrevista com a professora Eliete Gurjão no documentário “40 anos do curso de História da UFCG”. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCM-kXzvX4Q7i6pqnHhTz-Mrw/videos>. 2021.

PRIORE, Mary del. **História do amor no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2006.

PROST, Antoine. “Social e cultural indissociavelmente”. *In:* RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean François (Orgs.). **Para uma história cultural.** Lisboa: Estampa, 1998. p. 123-137.

RAGO, Margareth. Foucault e as artes de viver do anarco-feminismo. *In:* RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault.** Rio de Janeiro, Autêntica, 2006.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

NORA, Pierre. **Entre memória e história:** a problemática dos lugares. Campinas: Editora Unicamp, 1994.

PINSKY, Carla; PINSKY, Jaime (Orgs.). **Novos combates pela História**. São Paulo: Contexto, 2023.

ROCHA, João César de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Aluno Como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Lulu. Tempos Modernos. *In*: Cerco certo (Álbum). São Paulo: Warner Music, 1982.

SARTI, Cyntia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHIRRMACHER, Frank. **A revolução dos idosos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

SILVA, Keila Queiroz e. **Entre as normas e os desejos**: as mutações do feminino e do masculino em 50, 60 e 70 na Paraíba. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

SILVA, Keila Queiroz e. **Os corpos enrugados e meus outros espelhos etários**. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SILVA, Keila Queiroz e. **Famílias avoternais e outras faces do envelhecer**. João Pessoa: Editora CCTA, 2021.

SILVA, Keila Queiroz e; OLIVEIRA, Giuseppe Roncalli Ponce Leon de. **Caminhadas pela cidade**: Campina Grande sob diversos olhares. João Pessoa: Ideia, 2023.

SOLANO, Esther. **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

TRIPOLI, Suzana Guimarães. **A arte de viver do adolescente**: a travessia entre a criança e o adulto. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

VALLA, Victor Vicent. A vida religiosa como estratégia das classes populares na América Latina de superação da situação de impasse que marca suas vidas. *In*: VASCONCELOS, Eymard Mourão (Org.). **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

VALLA, Victor Vicent; VASCONSELOS, Eymard Mourão. Apoio Social e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber *et al.* (Orgs.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 51-176.

VENTURA, Zuenir. **1968**: o ano que não terminou: a aventura de uma geração. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VITALE, Maria Amália Taller. **Família:** redes, laços e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FORMATO *15x21 cm*

TIPOLOGIA *Adobe Garmond Pro*

Nº DE PÁG. *334*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUF CG



COLEÇÃO
MEMORIAL
ACADÊMICO
UFCG

A memória individual se converte em memorial, e seu autor e colegas percebem o quanto de participação coletiva está concentrada nesse percurso profissional, agora lembrado e de passagem para virar história. Esse momento é um encontro e um reencontro; quem sabe, recordação. Um encontro dos colegas mais absorvidos pela rotina com a trajetória daquele que está sendo avaliado; um reencontro dos amigos com a produção do avaliando; um reencontro deste consigo mesmo; uma recordação para os afetos mais íntimos, cultivados durante a vida pessoal e profissional.