

O CRRER DAS VIDAS SECAS AO ENSINO SUPERIOR - PARFOR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS INTERGERACIONAIS

ANDREA ABREU ASTIGARRAGA

Prof.^a Dr.^a do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.
E-mail: astigarragaandrea@yahoo.com. ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0001-9614-1999>

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo o processo de inclusão no ensino superior de estudantes universitários (as), oriundos da zona rural, que tiveram experiência da *cultura do trabalho infantil* na região norte do estado do Ceará. Identifica e analisa o impacto do programa de formação de professores no contexto do semiárido, especialmente, na região norte do estado, onde atua a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA - e funciona o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR. Também visa descrever as narrativas (auto)biográficas (MOMBERGER, 2008); (PASSEGGI, 2011) das alunas-professoras e de seus familiares, comparando as mudanças e permanências da infância (ARIÉS, 1981); (ARROYO, 2015) e os processos formativos pessoais e educacionais, entre três gerações: filhos, pais e avós. Entendemos que a pesquisa (auto)biográfica com universitários proporciona o acesso ao *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2009) como nova forma de pensar o seu mundo, da sua família, da sua formação pessoal e acadêmica, construindo um novo currículo que leve em conta seu *currere* (PINAR, 2006) pela vida, capaz de transformar as *vidas secas* em vidas dignas pelo acesso ao conhecimento e à profissionalidade docente, proporcionado pelo PARFOR – como programa federal de acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Infância; Formação; PARFOR; *Currere*.

FROM BARREN LIVES TO HIGHER EDUCATION – PARFOR: (AUTO)BIOGRAPHICAL INTERGENERATIONAL NARRATIVES

ABSTRACT

This article draws on inclusion process in the higher education to the countryside students that had the experience of child labour culture in Northern Ceará. The objectives of this study are: to identify and analyze the impact of current teacher training policies in the semi-arid region, especially in northern Ceará, where Vale do Acaraú State University (UVA) and National Plan for Elementary Education Teacher Formation - PARFOR - is present. Also, this study aims to describe (auto)biographical (MOMBERGER, 2008); (PASSEGGI, 2011) narratives of the PARFOR attendees and their families, comparing changes and permanences through childhood (ARIÉS, 1981); (ARROYO, 2015) and the personal and educational formative processes, between three generations: children, parents and grandparents. We understand that autobiographical research with undergraduates provides the access to powerful knowledge as a mindset about their world, their family, their personal and academic formation, building a new curriculum that consider the *currere* (PINAR, 2006) for life, and made them able to transform barren lives in dignified lives aimed by the access to knowledge and professionalism, which is provided by PARFOR - as a public policy to get into higher education.

Keywords: Childhood; Training; PARFOR; *Currere*

LA CARRERA DE LAS VIDAS SECAS A LA CORTE SUPERIOR - PARFOR: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRAFICAS INTERGERACIÓN

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo estudiar el proceso de inclusión en la educación superior de estudiantes universitarios de áreas rurales que tenían experiencia en la cultura del trabajo infantil en la región norte del estado de Ceará. Identifica y analiza el impacto de las políticas públicas actuales de formación docente en la región semiárida, especialmente en la parte norte del estado, donde opera la Universidad Estatal de Vale do Acaraú (UVA) y Plan Nacional para la Educación de Maestros de Educación Básico - PARFOR. También pretende describir las narraciones (auto)biográficas (MOMBERGER, 2008); (PASSEGGI, 2011) de las alumnas y sus familias, comparando los cambios y las permanencias de la infancia (ARIÈS, 1981); (ARROYO, 2015) y los procesos formativos personales y educativos, entre tres generaciones: niños, padres y abuelos. Entendemos que la investigación autobiográfica con estudiantes universitarios brinda acceso a poderosos conocimientos como una nueva forma de pensar acerca de su mundo, su familia, su formación personal y académica, creando un nuevo plan de estudios que toma en cuenta su vida a través de currere de (PINAR, 2006) la vida, capaz de transformarse vidas secas en vidas dignas para el acceso al conocimiento y la profesionalidad proporcionados por PARFOR, como una política pública para el acceso a la educación superior.

Palabras clave: Niñez; Formacion, PARFOR, Currere.

Introdução

Na perspectiva da sociologia da infância, entendemos que é relevante ouvir as crianças e tomá-las como sujeitos protagonistas em seus contextos vivenciais e educativos. No entanto, na pesquisa que embasa este artigo, adotamos a abordagem (auto) biográfica baseada nas memórias das vivências de ser criança e de viver a infância (ASTIGARRAGA, 2013), das (os) alunas (os)-professores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Inspirados nos trabalhos que se ocupam com as trajetórias e as estratégias dos sujeitos provenientes das camadas populares, em meados dos anos de 1990, alguns olhares se voltam para universitários pobres enquanto sujeitos de estudo. Essa é uma opção de pesquisa que só se viabiliza quando o olhar do pesquisador inclui nas questões macroestruturais as questões microestruturais para mergulhar no interior da universidade à procura de compreender, descrever e analisar a trajetória pessoal e escolar que procuram privilegiar as ações dos sujeitos.

Considerando as teses de Ariès (1986) sobre o surgimento do sentimento em torno da especificidade de ser criança na Modernidade, entendemos a importância de pesquisar, na região do semiárido, o significado de ser criança e viver a infância para os avós, os pais e os universitários, com história de trabalho infantil, através do método (auto)biográfico. Afinal, “[...] as narrativas das crianças sobre seu trabalho interrogam as narrativas da pedagogia sobre infância e sobre a própria pedagogia” (ARROYO, 2009, p. 09).

Tal qual o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, as famílias narram suas vivências no enfrentamento da precariedade econômica, pobreza, fome, migração, trabalho

infantil, separação-doação dos filhos, precariedade das condições de trabalho e escolarização, etc. Na leitura das narrativas entre três gerações encontramos pontos em comum, principalmente o trabalho infantil. “O trabalho na infância nos mira, interroga, desafia, [...] desconstrói, quebra essa imagem idealizada da infância e da pedagogia” (ARROYO, 2009, p. 08). Ouvir as gerações atuais e anteriores sobre os modos de viver a infância nos proporciona refletir sobre o contexto histórico e sociocultural vivido no semiárido.

William Pinar reforça que: [O] trabalho pedagógico é simultaneamente (auto)biográfico e político (2006, p. 128). Portanto, o que nos chamou atenção nas narrativas das três gerações foram as ausências ou a precariedade de políticas públicas, especialmente no âmbito da proteção à infância e escolarização gratuita e de qualidade, assim como, as propostas pedagógicas e os modelos didáticos, baseados no ensino tradicional.

Sendo assim, elaboramos os seguintes questionamentos: Em que medida a (auto) biografia em um curso de formação de professores, proporciona o desvelamento dos percursos pessoais e acadêmicos das (os) alunas (os), assim como, a criação de *conhecimento poderoso*? O PARFOR oportuniza a democratização do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior?

Portanto, esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de inclusão no ensino superior de estudantes universitários (as), oriundos da zona rural, que tiveram experiência da *cultura do trabalho infantil* na região norte do estado do Ceará. Identifica e analisa o impacto das atuais políticas públicas de formação de professores no contexto do semiárido, especialmente, na região norte do estado do Ceará, onde atua a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e funciona o PARFOR. Também visa descrever as narrativas (auto)biográficas das alunas-professoras do PARFOR e de seus familiares, comparando as mudanças e permanências da infância e os processos formativos pessoais e educacionais, entre as três gerações: filhos, pais e avós. Utilizando-se para isso o método currenre na identificação da aquisição de um conhecimento poderoso

Na precarização da vida familiar, na escassez de trabalho, no desemprego dos pais, as crianças são levadas a ser sujeitos ativos de trabalho para a sobrevivência pessoal e familiar. Seu viver não é um presente que receberam gratuitamente. Desde bem crianças experimentam o seu viver, colado ao precário viver do seu coletivo familiar, social, racial. [...] Ao conviver com educadores (as) com essas infâncias não há como não levar em conta esse aprendizado nos estudos de educação da infância (ARROYO, 2009, p. 23).

Em vigor desde 2009, o PARFOR abre turmas especiais em cursos de primeira e de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas

que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A oferta de cursos, turmas e vagas obedece a uma dinâmica com três fases em sequência: as redes públicas e os institutos federais de educação profissional informam o número de vagas de que suas redes precisam; as instituições de ensino superior, que participam do PARFOR, definem e informam a oferta de cursos e de vagas, e os educadores fazem a pré-inscrição na licenciatura que pretendem cursar. Todo o processo é realizado na Plataforma Freire.

Para ocupar as vagas da primeira licenciatura, o professor precisa atender diversos requisitos: estar vinculado a uma rede pública estadual, municipal ou do Distrito Federal; estar no exercício da atividade do magistério; não ter curso de licenciatura. A carga horária mínima é de 2.800 horas, das quais 400 horas de estágio supervisionado. A duração do curso é de quatro anos. O educador com graduação em área diferente daquela em que leciona precisa estar há pelo menos três anos na rede pública para fazer a segunda licenciatura. Esse curso tem carga horária de 800 horas a 1.400 horas e duração entre dois anos e dois anos e meio. O PARFOR também oferece formação pedagógica para docentes graduados não licenciados, no exercício da docência nas redes públicas. Essa formação complementar é de 540 horas, ministrada durante um ano.

De maio de 2009, quando foi criado, a dezembro de 2012, o Plano colocou em salas de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, segundo balanço publicado pela Capes. No período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios. Professores das regiões Norte e Nordeste foram os que mais procuraram formação. Até 2012, o PARFOR atendeu 28.073 educadores da região Norte e 20.781 do Nordeste. Na sequência, aparecem as regiões Sul (3.422 professores), Sudeste (1.847) e Centro-Oeste (753).

Geração e relações intergeracionais

Participar do PARFOR é uma alternativa de acesso ao ensino superior à geração de alunas-professoras, demonstrando uma experiência de mobilidade sócio-econômica-cultural diferente das duas gerações anteriores: seus pais e seus avós. O estudo entre gerações nos permite conhecer as experiências históricas passadas de geração a geração, os acontecimentos e mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais de uma determinada época. “A experiência que temos de nós mesmos é constituída pelas nossas vivências; pelos os acontecimentos de nosso tempo, pelas representações que se fazem em nossa sociedade das

condutas mais ou menos adequadas: ela é histórica e culturalmente contingente” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 25).

[...] a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida (MANNHEIM apud SARMENTO, 2005, p. 9-10).

No entanto, conforme Sarmento, a *geração* é assumida como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade: [...] esta perspectiva estruturalista tende a privilegiar na análise as relações intrageracionais e a secundarizar as relações intergeracionais e os aspectos culturais e simbólicos da infância (SARMENTO, 2005, p. 11-12).

O estabelecimento de uma dicotomia entre estudar e trabalhar reforça o sentido de exclusão da aprendizagem do mundo das atividades usualmente consideradas como trabalho. Por consequência, a infância seria a geração do não trabalho, a adultez a geração do trabalho e a velhice a geração do pós-trabalho. A realidade social, porém não afirma esta proposição. Não apenas a velhice é, com muita frequência, uma geração de trabalho continuado, como a adultez, face aos elevados números do desemprego, e a geração sem trabalho e a infância uma geração de trabalho, tantas vezes, árduo e penoso (SARMENTO, 2009, p. 56).

Desse modo percebe-se através das narrativas escritas pelas (os) universitárias (os) do PARFOR da UVA que nas relações intergeracionais a família é a base interrelacional e educacional para a criança, pois a partir da mesma, é possível uma troca de saberes, emoções, aprendizagens singulares e sociais, desenvolvendo dessa forma, a identidade do *ser crianças* entre as gerações.

O caráter educacional da tarefa socializadora da família como instituição social, pois, ao nascer, a criança já tem lugar numa rede de trocas intersubjetivas através das quais saberes, sentimentos, emoções e significados são veiculados. Sua subjetividade é forjada na coexistência, em sua maneira singular de interpretar o mundo e na identidade pessoal que é constituída no confronto com a alteridade. (SZYMANSKI, 2007, p. 19).

Para a autora supracitada, é a partir da formação educacional da família que percebemos: “[...] uma contínua transformação da estrutura, organização, crenças, valores sentimentos envolvidos na instituição familiar” (SZYMANSKI, 2007, p. 21). Os valores repassados de geração em geração, “[...] são a transmissão de uma herança cultural que possibilita a inserção da criança no mundo social mais amplo, para torná-la apta a atuar nele, considerando sua realidade social e histórica”. (Idem. Ibid., p. 20). Desse modo é de suma importância frisar que os pais além de transmitirem valores familiares tem uma função social e educacional com seus filhos. A educação familiar tem, também, o sentido de uma prática

social que se refere ao: “[...] conjunto de intervenções sociais utilizadas para preparar, apoiar, ajudar, eventualmente suplementar os pais na tarefa educativa em relação aos filhos” (DURNING, 1999, p. 38, apud SZYMANSKI, 2007, p. 17).

Entendemos, assim como, Arroyo (2009) que essa pesquisa que envolve memória de crianças que trabalharam faz com que eles sejam mais conscientes do que pensamos. Quem os ajudará aprofundar nessa consciência, nessa pré-leitura de si e de mundo que levam (p.12). Afinal: [...] conhecer a diversidade de trabalhos vividos desde a infância poderia ser uma pista fecunda para entender a diversidade de saberes, valores, culturas, aprendizagens formais e informais. [...] a história da infância será incompleta sem a história do trabalho na infância (ARROYO, 2009, p. 25). Em que medida a universidade está ouvindo essas memórias para construir seus currículos? O trabalho infantil, vivido pelas (os) universitárias (os) faz parte do currículo oculto?

Não se trata de oferecer a essas infâncias e adolescências um currículo vazio de conhecimentos, mas enriquecido com novas desestruturantes indagações e exigir conhecimentos com novas respostas. Ou repensar velhos conhecimentos e refunda-los em novos, que garantam às novas infâncias e adolescências trabalhadoras o direito de saber-se, entender esse mundo real e cruel que as vitima (ARROYO, Idem, p. 12).

ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA E BIOGRAFIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nos apropriamos da abordagem (auto) biográfica para conhecer melhor o corpo discente do PARFOR da UVA e seus familiares, proveniente das camadas populares, seus percursos pessoais e acadêmicos, concordamos com Suanno (2010, p. 05) que indica:

A experiência (auto) biográfica e a reflexão coletiva articulada sobre a mesma, na formação de professores, pode favorecer um novo processo de percepção e de tomada de consciência individual e coletiva. A construção da narrativa (auto) biográfica em contextos formativos objetiva uma imersão na própria vida, para possibilitar a manifestação da subjetividade, bem como a passagem de uma consciência imediata para uma consciência refletida, que busca a compreensão de si mesmo, interligados a fatores históricos, sociais, culturais, humanos.

Para Passeggi, “[...] a pesquisa (auto) biográfica se inscreve num movimento científico e cultural que impulsionou, nos anos de 1980, a emergência do sujeito, como ator e autor de sua história, nas Ciências Humanas e Sociais” (2012, p.13). Prossegue a autora afirmando que: “As histórias de vida e o biográfico (escrita de vida) emergem [...] enquanto fontes de

investigação privilegiadas, suscetíveis de revelar os modos como tecem os vínculos entre o sujeito e o mundo nas esferas sociais onde ele vive e interage” (Ibidem).

A mesma autora conceitua a sociedade atual como “[...] *sociedade biográfica*, ou seja, uma sociedade focalizada no indivíduo e em sua trajetória, seja no âmbito público – p. ex., as redes sociais – seja no âmbito privado – p. ex., o *currículum vitae*” (PASSEGGI, 2012, p.15). As narrativas biográficas ou autobiográficas permitem incluir tanto as histórias de uma vida quanto fragmentos dela. Podem designar tanto aquelas que são produzidas oralmente quanto por escrito ou ainda por meio de gestos, expressões midiáticas e digitais. O fato biográfico pode ser entendido como narrativa e a biografização como a ação de grafar a sua própria narrativa ou ser grafada por outrem. A interligação dos dois constitui o objeto de estudo da pesquisa (auto) biográfica. Sintetizando:

[...] a pesquisa (auto) biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto) e/ou os grupos sociais (familiares, profissionais, religiosos, gregários) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, ao longo da vida, no decurso da história (PASSEGGI, 2012, p. 20).

Para Josso (2004), momentos-charneira são momentos transformadores na história de vida de uma pessoa. São aqueles que rompem com o ciclo vivido até então, em que não podemos voltar atrás, marcando um período de ruptura e transformação na vida. Alfred Schutz (1987) aponta as *razões porque* do ponto de vista do sujeito, a ocasião veio após uma série de circunstâncias exteriores, mas é o próprio sujeito que, aproveitando a ocasião para realizar um dos seus projetos, faz dela um dos momentos de seu percurso biográfico: *razão com finalidade de*. Se o fenômeno de *background construction* é frequente, é porque ele constitui a forma discursiva através da qual se pode explicar um fenômeno comum: aquele em que uma cadeia de acontecimentos independentes vem tocar, como um meteoro cego, o percurso de um sujeito e modificar sua trajetória (BERTAUX, 2010, p. 99).

Para Delory-Momberger, “[...] a história do indivíduo é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender [...] o biográfico atravessa e estrutura as dinâmicas de formação e de aprendizagem e nelas investe” (2008, p.30). A autora retoma, em seu livro, o exame das relações que mantêm entre si dois espaços, ao mesmo tempo separados e conjugados: o biográfico e o educativo. “Como a família, a escola e a sociedade elaboram modelos e trajetórias de formação? Como os indivíduos constroem subjetivamente o percurso e a imagem de sua existência?” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.25). Bertaux, fala de três dimensões na formação, como *fiões paralelos*:

[...] a formação (escolaridade), a trajetória profissional, a formação do grupo familiar. Cada indivíduo ativo vive de alguma maneira várias vidas paralelas; cada uma tem seus espaços, sua temporalidade e suas próprias lógicas de desenvolvimento. Quando alguém tenta contar seu percurso biográfico é levado a se referir ora à história (e à *lógica seqüencial*) de outros componentes de sua vida, ora às suas interferências (BERTAUX, 2010, p.104).

Para Passeggi (2010), a pesquisa (auto) biográfica em Educação toma como objeto de estudo as fontes biográfica e (auto)biográficas, considerando-as como método de pesquisa, práticas de formação e modos de narrar as experiências vividas. Nesses diferentes direções, o humano é colocado no centro da investigação-formação, acreditando-se nele e em suas potencialidades reflexivas de se voltar para si mesmo como sujeito de sua história.

Os estudos propõem-se a examinar os modos como os indivíduos dão forma à experiência vivida, no processo permanente de construção de sua história pessoal e da história social, focalizando a interação dialética entre o espaço social (público) e espaço pessoal (privado). Para realizar tal investimento, explora-se o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social (PASSEGGI, 2011, p.31).

Nesta ótica, além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele, Schütze (1983) contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que *moldam* as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social. De acordo com o autor:

[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto destinos pessoais de vida, possuem relevância social (SCHÜTZE, 1983 apud WELLER, 2008, p. 04).

Na descrição da própria vida temos certos acontecimentos *significativos*, onde surgem conexões que possibilitam justificar nossa existência e dar-lhe coerência. Produzir uma história de vida, tratá-la como uma história, ou seja, como uma narrativa que exige uma sequência lógica e significativa dos fatos, talvez seja uma ilusão retórica, não esquecendo que há mecanismos sociais que privilegiam ou autorizam a descrição da vida como unidade e como totalidade. Os sujeitos, ao evocarem lembranças e recordações-referências sobre suas experiências significativas, buscam trazer para sua narrativa autenticidade relativa às suas escolhas e aos episódios que narram através da linguagem articulada. As histórias de vida

adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de coleta de dados, podendo ser agrupados em duas dimensões, ou seja, os diversos documentos (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas:

[...] de fato as biografias são bastante utilizadas em pesquisa na área educacional como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a qual esteja vinculado (SOUZA, 2006, p.137)

O material obtido através das histórias de vida é um conjunto empírico que deve ser trabalhado por outros procedimentos como a descrição, a análise, o levantamento de inferências, a compreensão e a explicação. É uma fonte de pesquisa importante para:

[...] recolher a maior quantidade possível de testemunhos sobre formas de vida para as quais não existam senão poucos registros; saber como agem os *silenciosos*, aqueles que pouco aparecem na documentação escritas, isto é, as camadas de baixa renda; saber como encaram sua existência diante das modificações em curso, constitui uma larga abertura para a utilização de histórias de vida (SIMSON, 1988 apud ASTIGARRAGA, 2008, p. 09).

Situando-nos na perspectiva da pesquisa (auto) biográfica em Educação adotamos a perspectiva dos entrevistados sobre a realidade social, privilegiando seu próprio olhar sobre seu percurso. Nesse sentido, não tomamos aqui como critério a idade cronológica dos entrevistados para definir a concepção de infância, por exemplo, mas o modo como cada um deles compreende determinados ritos sociais, normas e obrigações mediante as quais foram se constituindo como sujeitos.

Entendemos que a tecitura dos conceitos em torno de (auto) biografia, narrativas de vida, percurso e experiência de si, interligados à intersubjetividade, foi fundamental para a compreensão de nosso objeto de estudo, isso porque nossa pesquisa se desenvolveu em um contexto de formação pessoal e intelectual. No processo de pesquisa (auto) biográfica, as (os) universitárias (os) e suas famílias entrevistados significaram e ressignificaram as experiências de si, buscando sentido para seus percursos pessoais e intelectuais. Nossa pesquisa foi atrás de indícios sobre os percursos de desbravadores com experiência de trabalho infantil na roça até o Ensino Superior. Certamente que há muito ainda para se pesquisar. Apenas apontamos trilhas. Concordamos com Suanno (2010), que desenvolver pesquisa (auto) biográfica, histórias de vida, biografia educativa na formação de professores como processo que pode auxiliar no resgate da subjetividade, faz parte de propostas de inovações teóricas e metodológicas apresentadas e desenvolvidas por professores universitários.

Relacionamos a pesquisa (auto) biográfica na formação de professores das classes populares com o conceito de Young (2009) sobre *conhecimento poderoso*. Ele está em contrapartida ao *conhecimento dos poderosos* que é definido por quem detém o conhecimento: “[...] quando olhamos a distribuição do acesso à universidade são aqueles com mais poder que têm acesso a certos tipos de conhecimento” (YOUNG, 2009, p. 45). Ao contrário: o *conhecimento poderoso*: “[...] refere-se não a quem tem mais acesso ao conhecimento ou a quem o legitima, mas ao que o conhecimento pode fazer se fornece explicações confiáveis ou novas formas de pensar sobre o mundo” (YOUNG, Idem, p. 46). A *diferenciação do conhecimento* é o ponto chave da construção de um conhecimento que realmente forneça condições de mudança de vida. Para o autor, é importante diferenciar experiência cotidiana, conhecimento escolar e as diferentes relações entre domínios do conhecimento. O autor inglês nos fala que é justamente na percepção dessas diferenciações que se começa a construir um novo tipo de conhecimento, o qual ele chama de *conhecimento poderoso*. Ele cita como exemplo, o que, para ele, é a forma mais básica de diferenciação do conhecimento:

O conhecimento dependente de contexto, que é o que diz a um indivíduo como fazer coisas específicas, não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2009, p. 48).

Na utilização de um método para a análise das (auto)biografias, no caso o *currere*, os autobiografados começam a perceber-se diante dessa diferenciação, citada por Young, como ponto de aquisição de um *conhecimento poderoso*, ou teórico-conceitual. O que proporciona a aquisição de tal conhecimento por parte desses alunos-universitários-professores, que lhes possibilitou efetivas mudanças, é a escola. É aí que nos apropriando do questionamento de Sartre: “O que eu fiz com o que a vida fez de mim?”, envolvemos a (auto)biografia com o processo formativo acadêmico e curricular.

CURRERE como método curricular (auto)biográfico

A construção do currículo como experiência pessoal é chamada por William Pinar de *currere*. O método *currere* é a estratégia para desvendar essa experiência e torná-la mais

clara. Seguindo-se a etimologia latina, *currere* significa: “[...] o correr, o registro de atividades numa relação biográfica que permite compreender a experiência educacional” (PACHECO, 2009, p. 295). “É um processo mais do que uma coisa, uma ação, um sentido particular e uma esperança pública” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35).

O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional (Id. Ibid.).

Trata-se de colocar o individual no centro da discussão, não só por imperativo político e social, mas também por imperativo psicanalítico, na busca da relação do “eu” com o “outro”. Por isso, esse método, de natureza (auto)biográfica: por um lado, busca a explicitação da relação entre o que é considerado profissional e o que conta como pessoal; por outro lado, o que são as experiências contextualizadas dos educadores. Não se restringindo a uma mera intenção: “[...] o método *currere* tem como raiz a noção freiriana de conscientização, entendida na perspectiva da práxis, que é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (PACHECO, 2009, p. 297).

Pinar (2009) salienta os testemunhos pessoais e históricos para a construção do currículo. *Currere* é um método de natureza (auto)biográfica que responde a esta questão central: qual é a natureza da experiência educacional? Para o estudo e organização curricular da experiência educacional, o método *currere* utiliza princípios da fenomenologia e da psicanálise, e não propriamente os da psicologia e sociologia, porque no centro dessa experiência está o sujeito e a sua subjetividade. Daí que o método funcione como estratégia para que cada um de nós, como professores, possamos compreender nossas situações individuais e em grupo, na busca de uma relação constante entre as esferas pessoal (privada) e social (pública).

Nesse sentido, o método baseia-se na dialética para o estudo das experiências de vida e do currículo como conversação complexa, a partir de questões que dizem respeito aos sujeitos e não a interesses desencadeados por reformas educacionais voltadas para a reengenharia social. A valorização da consciência histórica é um dos pontos fundamentais da obra de William Pinar que deve ser realçada, pois o entendimento que tem das questões culturais do currículo e de seus processos inerentes de produção de significados e identidades está ligada a noção de conscientização, sempre presente na sua obra acadêmica.

Realçando o papel do professor no desenvolvimento do currículo, bem como o conhecimento ligado aos contextos e às histórias de vida das pessoas, William Pinar propõe um método dialético que combina história e psicanálise, e que é sintetizado em quatro fases: regressiva, progressiva, analítica e sintética. Tais fases são momentos inter-relacionados para a compreensão da especificidade da experiência educacional a partir de uma relação histórica e de uma relação psicanalítica. A experiência dos sujeitos é a fonte dos dados, gerados por associação livre, com as quais a situação educacional deve lidar.

O momento regressivo é um retorno ao passado, não um passado concreto ou literal, mas abstrato, conceitual, subjetivo. No que respeita o currículo, implica regredir às experiências escolares com o objetivo de reviver o passado sem preocupações em ser lógico ou crítico. Basta escrever as experiências, tornando-as presentes e conceitualizadas. **O momento progressivo** é aquele destinado ao que ainda não está presente, um momento em que o sujeito lida com o futuro, associando livremente seus interesses intelectuais. **No terceiro momento, o analítico**, é feita a descrição do presente que inclui a resposta do sujeito ao passado e ao futuro. Trata-se de uma fotografia do presente que, juntamente com a foto do passado e do futuro, permite a interpretação do presente vivido. Essa interpretação não pode ser feita de forma racional, seguindo um esquema analítico hierárquico ou temporal, mas visa a perceber as inter-relações complexas entre presente, passado e futuro. **O momento sintético**, no qual o sujeito deve ser capaz de responder qual o sentido do presente para si, qual, por exemplo, a contribuição da atividade escolar no seu presente como sujeito (intelectual e fisicamente falando). Do regressivo ao sintético, o sujeito desenvolve sua capacidade de: “[...] arriscar, abrindo-se ao desconhecido. O conhecimento altera o sujeito, ao mesmo tempo que é por ele alterado, significado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36).

Portanto, a recolha dos dados desta pesquisa foi realizada durante a disciplina História Social da Infância, no período de 2016.1, ministrada com duas turmas do PARFOR, da Segunda Licenciatura em Pedagogia. Inicialmente, perguntei às alunas e alunos suas concepções de criança e infância. Posteriormente, relacionei suas falas com as conceituações e estudos de Ariès (1986), Sarmiento (2005), entre outros pesquisadores da temática. Assistimos e discutimos ao documentário: A Invenção da Infância. Depois, os alunos e alunas escreveram suas memórias de infância. Solicitei apenas que ficassem registradas as datas de nascimento e a cidade natal. Suas memórias foram espontâneas. Em outro momento da aula, as alunas e alunos ouviram e registraram por escrito as memórias da infância de seus pais e avós.

Narrativas dos avós

O perfil dos avós é composto por 04 avôs e 05 avós, com faixa etária entre 63 e 84 anos de idade. Residentes em localidades, distritos e municípios, tais como: Gregório, Campanário, Meruoca, Massapê, Groaíras, e Santana do Acaraú. Todos na região norte do estado do Ceará. A grande maioria é de filhos de agricultores e deram continuidade à profissão. Tiveram um número grande de irmãos e também de filhos. Quase todos afirmam que: Não tiveram infância, porque precisavam trabalhar para a subsistência pessoal e da família e não tinham tempo nem brinquedos para brincar.

A avó M. S. S (67 anos – Campanário – Uruóca) lembra que sua infância foi muito sofrida. Conclui: “Só Deus para ter misericórdia!”. Avó M. V. T diz que teve dezenove irmãos. Morreram nove. Não havia programa de saúde para todos. Havia parteiras. A vida não foi fácil. Não havia energia elétrica. As crianças dormiam e acordavam cedo (63 anos – Massapê). “A infância foi difícil porque era muito diferente de hoje. Os pais eram muito rígidos. As crianças sentiam medo. Não tínhamos direito a brincar. Só de trabalhar” (Avó R. N. S. – 72 anos – Meruoca). “Eu não tive infância. Pois, não tinha tempo para brincar. Adorava ser criança, mas não tinha tempo para brincar. Tinha dia que eu me sentia muito triste porque eu não tinha nenhum brinquedo” (Avó M. A. S. – 70 anos – Santana do Acaraú).

Todos tiveram experiência de trabalho infantil rural e doméstico: A avó M. S. S. não gosta de falar de sua infância. O pai ficou doente. A situação familiar piorou. Ela tinha que trabalhar para ajudar no sustento da casa fazendo chapéu de palha. Ela ia para o roçado com sua mãe. Era tão pequena que não conseguia passar sozinha na cerca de arame, precisava da ajuda da mãe. Um dia, seu irmão se cortou com a foice porque era tão pequeno que não conseguia manusear a ferramenta de trabalho. Tinha que pedir esmola para não morrer de fome (67 anos – Campanário – Uruóca).

Comecei a trabalhar com oito anos de idade para poder sobreviver. Trabalhava ajudando a minha mãe na plantação. Eu trabalhava para poder comprar as coisas que precisava a ajudava nas despesas de casa. Mas, foi boa a fase de ser criança. O tempo que eu tinha livre era para estudar (Avó M. A. S. – 70 anos – Santana do Acaraú).

A maioria possui família com vários membros. Todos ajudavam no trabalho doméstico. A avó R. N. S. nove filhos. Família de agricultores. Sempre viveu na agricultura porque “é a profissão que conhece”. Não conhecia ninguém ou oportunidade para sair. Além

dos trabalhos pesados na roça havia os trabalhos em casa (– 72 anos – Meruoca). O avô F. R. P. teve 15 irmãos. Infância sofrida. Aos 7 anos de idade, no inverno, acordava cedo da manhã, para ir ao roçado fazer plantação de milho, feijão e algodão. Só voltava para casa por volta das 14 horas, a pé, porque não tinha transporte. Quando chegava em casa ia ajudar a mãe a pelar o milho e o feijão para preparar o jantar e o almoço do outro dia. No verão faziam a colheita do que foi plantado (77 anos – Groaíras: agricultor).

A grande maioria é não é alfabetizada ou possui uma alfabetização funcional, ou seja, sabem assinar o nome. Não frequentaram escola ou frequentaram por muito pouco tempo, ou seja, só os primeiros anos. Para estudar a avó M. V. T. teve que costurar o próprio caderno, folha por folha. Na escola estudou na cartilha do ABC. Foi a única, entre os nove irmãos, que estudou até o primeiro grau porque tinha que trabalhar e cuidar dos irmãos mais novos (63 anos – Massapê).

Por isso, as universitárias ouviram e escreveram as histórias de seus avós. Quase nenhuma escolarização formal. A frase que se repete é: Não havia escola. Cada família buscava instruir seus filhos por conta própria. Contratava uma pessoa que tinha mais instrução que os outros (pessoa que sabia ler, escrever e contar) e essa pessoa ficava na casa durante alguns poucos meses ensinando as habilidades básicas. Parece que essa pessoa não era uma professora com titulação acadêmica, mas com saber instrumental básico para ensinar as crianças da região. Nem sempre esse ensino era muito eficiente. Alguns avós afirmam que não conseguiram aprender nada ou aprenderam o básico: assinar o nome. Vejamos as narrativas dos avós. Muitos pais ou mães faleceram enquanto eles eram crianças. Verifica-se a precariedade tanto na escolarização quanto no sistema de saúde.

A avó R. N. S. afirma que não havia escola. Depois, diz que quando criança participou da escola, mas explica que:

Não era uma escola porque na época só estudava quem pudesse pagar. Não tinha ninguém na região que soubesse ler. Vinha uma pessoa que sabia ler e os pais que pudessem pagar, contratavam a professora. Mesmo assim, ela ficava poucos meses na cidade e logo ia embora (72 anos – Meruoca).

Na sua infância, os pais tinham que ter condições financeiras para pagar uma pessoa para ficar três meses ensinando os filhos em casa. Seu pai pagou. “Quando fomos para a escola, a tarefa de trabalho era dispensada porque íamos pela manhã e voltávamos à tarde. Passávamos muita fome porque comíamos antes e quando retornávamos para casa” (M. A. M. S. 77 anos).

As características da proposta pedagógica e didática da escola demonstram um ensino tradicional, punitivo:

Naquele tempo não havia escola. Meu pai pagava uma professora para me ensinar durante a noite. A professora ensinava a Cartilha do ABC e a tabuada. O aluno que conseguisse ler primeiro batia de palmatória nos outros. Quando amanhecia, eu tinha que estar pronto para a rotina do trabalho. Quando anoitecia, eu estava bastante cansado (Avô L. X. S. – 77 anos de idade – Santana do Acaraú).

O brincar e as brincadeiras eram administrados entre os intervalos das tarefas domésticas: “Não tínhamos direito a brincar. Só de trabalhar” (Avó R. N. S. – 72 anos – Meruoca). Quando a escola representa um intervalo no trabalho infantil e proporciona um momento lúdico para ser criança:

O tempo que eu tinha para brincar era no intervalo da aula. As brincadeiras eram sadias: pega-pega, esconde-esconde, passar o anel, etc. aproveitava aquele pouco tempo para brincar. Mas, eu queria muito aprender a ler e escrever. Eu me divertia um pouco com os meus colegas, apesar da minha infância difícil. Hoje em dia, sinto saudades daquele tempo em que eu era criança. (Avô L. X. S. – 77 anos de idade – Santana do Acaraú).

Narrativa dos pais

O perfil dos pais é composto por dois pais e três mães, com faixa etária entre 52 e 76 anos de idade. Moradores dos municípios e localidades de Massapê, Cariré, Tejuçuoca, Groaíras. Todos tiveram muitos irmãos e muitos filhos. Filhos de agricultores que deram continuidade à profissão dos seus pais.

Sobre viver a infância, essa mãe expressa a não diferenciação de gênero no trabalho infantil, ou seja, meninas e meninos trabalhavam nas mesmas atividades:

Eu não tive oportunidade de brincar na minha infância. Meu pai não tinha filho homem. Todos os dias ele me levava para trabalhar no roçado. A gente preparava o terreno, erguia a cerca, capinava, plantava e colhia. Quando chegávamos do roçado, cansadas, eu e minha irmã tomávamos banho, jantávamos e íamos fazer chapéu de palha. Com esse dinheiro, minha mãe comprava calçados e roupas para nós, uma vez ao ano. A condição financeira do meu pai era pouch. Só dava para nos alimentar e ainda era mal. Minha mãe era muito rígida. Não me deixava sair de casa. Eu tinha que obedecer todas as regras se não eu apanhava. (M. J. F. A.)

Quase todos foram criados pelos avós, ou porque a mãe ou o pai faleceu ou por questões financeiras da família. A maioria começou a trabalhar cedo, quando crianças: ajudando a avó a vender coisas, cuidando dos irmãos mais velhos. Brincavam muito pouco ou não tinham tempo para brincar. Experiência de trabalho confeccionando chapéu de palha. Diante das dificuldades econômicas de seus pais, aos oito anos de idade (A. V. L. – 52 anos –

Massapê) foi morar com seus avós. Desde cedo começou ajudar sua avó a vender café, tapioca e sopa. Mas, sua avó sempre o incentivou a estudar. Levava-o para a escola todos os dias. Nunca lhe deixava faltar nada porque ela queria que ele fosse um doutor

Vários tiveram uma história precária de escolarização: poucos anos, salas multisseriadas, uso da palmatória pela professora. O pai A. S. M. estudou os primeiros três anos de escola em sala multisseriada. Quando não fazia a lição, apanhava de palmatória. Estudava na Cartilha do Povo. O caderno era costurado. (72 anos – Cariré). A mãe B. P. M. iniciou a trabalhar com oito anos de idade para ajudar a mãe. Frequentou escola durante dois anos. Não aprendeu a ler nem a escrever. Lembra bem da palmatória (76 anos – Cariré).

As memórias sobre os momentos de brincadeiras são raras e paralelas ao trabalho doméstico. Por ser a filha mais velha quase não brincou na infância porque tinha que cuidar dos irmãos mais novos e ajudar nos afazeres domésticos. À noite, quando seus irmãos mais novos dormiam, brincava com suas bonecas de pano feitas pela sua mãe e “era uma felicidade aquele momento” ou, às vezes, todos os irmãos iam brincar em baixo das árvores. Mas, isso era muito raro porque sua mãe a mantinha muito ocupada nas tarefas de casa. Apesar de a sua infância ter sido bastante difícil, afirma que foi assim que aprendeu a trabalhar e ser responsável: [...] é dessa forma que se ensina uma criança a aprender para a vida e os pais devem ajudá-los com bons ensinamentos para que construam saberes e possam ser adultos, tenham compromisso, respeito e responsabilidade (M. Z. R. F. – 59 anos – Olho d’água – Groaíras: 9 irmãos).

Narrativa das (os) alunas (os)

O perfil das (dos) universitárias (os) é composto por um filho e três filhas, com faixa etária entre 26 e 56 anos de idade. Moradores dos municípios e localidades: Meruoca, Sobral, Taparuaba, Bom Jesus e Santana do Acaraú. Todos com experiência de trabalho doméstico e rural. Com escolarização difícil, precária. Mas, todos chegaram ao ensino superior. São professores da rede pública municipal.

Para J. A. S. S. (39 anos – Meruoca, 9 irmãos), a vida sempre foi muito difícil. Na infância vivia no trabalho pesado, na agricultura, porque os pais só conheciam este trabalho e queriam que os filhos seguissem o mesmo. Como ele afirma: “[...] uma infância mal vivida, em todos os aspectos”. A adolescência foi apenas uma continuidade disso. Uma vida “[...]”

apenas de sonhos, muitas vezes sem sonho, sem perspectiva, sem estímulo, sem afeto, sem brinquedos”.

Falando da minha infância tenho pouco a lembrar porque foi uma infância onde não podíamos brincar porque tínhamos que trabalhar. Eu tomava conta dos meus irmãos pequenos. Não tinha brinquedos. Sempre inventava os meus brinquedos. Brincava de pular corda e esconde-esconde. Nunca ganhei uma boneca (M. L. P. – 56 anos de idade – Santana do Acaraú).

Devido à falta de escola perto, à distância, iniciou tarde sua escolarização. A escola funcionava em casa de família onde o professor não tinha formação acadêmica, apenas dominava um pouco de leitura. Iniciou a escolarização “propriamente dita” aos dez anos de idade (J. A. S. S. – 39 anos – Meruoca).

A população nordestina viveu em décadas passadas o fenômeno da migração para os estados do sudeste brasileiro. Mas, no depoimento deste universitário, percebe-se que sua geração ainda manteve essa vivência: Iniciou uma fase de migrações: em 1989 para Castanhal, no Pará. Em 1990, retorno ao Ceará. Depois, Pacoti, Ceará. Período sem escolarização. A juventude foi *mais revoltante*. Os pais rigorosos. Em 1997, foi embora sozinho para Fortaleza, trabalhar. Sempre tinha o propósito, o sonho de mudar de vida. Mas, perdeu muitas oportunidades de trabalho por falta de estudos. Resolveu voltar a estudar. Concluiu o ensino médio em 2004. Já lecionava na Educação de jovens e adultos – EJA e continuou até 2012. Iniciou o ensino superior em 2008 pelo Instituto Vale do Acaraú - IVA, Licenciatura em Língua Portuguesa. Fez especialização em gestão e coordenação pedagógica. Em 2013 assumiu a gestão de uma escola na rede municipal de sua cidade e permanece até hoje, em 2016 (J.S.M – 36 anos – Meruoca).

Nesse outro caso, a universitária lembra que primeiro estudou em casa com uma tia, seu ingresso na escola formal aos oito anos de idade. Ela, assim como o depoimento do colega acima, também precisou deslocar-se com a família para outro distrito que oferecia mais condições de estudo. Em relação aos procedimentos didáticos, repete-se a rigidez dos métodos, a obrigatoriedade da mudez dos alunos e a única voz ativa da professora. A necessidade de custear o fardamento e o material escolar dos filhos na escola. E o papel do estado na oferta de livros e merenda escolar.

Minha primeira experiência de estudo foi com minha tia Fátima, irmã da minha mãe. Ela passou três dias me ensinando as quatro primeiras letras do alfabeto. Eu fui à escola pela primeira vez com oito anos de idade porque meus pais mudaram para o distrito de Taperuaba, para os filhos poderem estudar. Iniciei os estudos em escola pública, no primeiro ano “forte”. Não tenho muito a contar. Mas, lembro-me claramente da minha professora fazendo crochê no horário da aula e ouvindo rádio. Eu soletrava as letras

para ler. Não podíamos participar das aulas. Ficávamos totalmente quietos. Não podíamos tirar dúvidas. Somente a professora podia falar. A escola era rígida. O governo ofertava os livros e merenda escolar (M. J. A. L. – 47 anos – localidade de Bom Jesus).

A universitária identifica como Escola Isolada a instituição que funcionava na própria residência da professora. No caso dela, a professora era sua mãe. A falta de transporte público para o deslocamento até a escola é um depoimento comum. Ela não realizou o sonho de ser jornalista por falta de recursos financeiros. Então, em um novo sonho, ingressou no curso de licenciatura pedagogia, pelo PARFOR.

Começou a estudar muito cedo com sua própria mãe que era professora do município. Ela lecionava em casa. Chamava-se **Escola Isolada**. Aprendeu a ler e escrever com sua mãe. Depois foi para a escola pública, onde curso do ensino fundamental e o ensino médio. A escola ficava a três quilômetros de distância. Ía todos os dias a pé. O maior sonho era ser jornalista, até brincava disso. Mas, infelizmente, os pais eram muito pobres e não teve oportunidade de ingressar na carreira. (M. B. O. M. – 40 anos – Taparuaba, distrito de Sobral).

Considerações finais

O currere dos avós nos demonstra que há uma interligação complexa em suas vivências. Ancorados em um período histórico-geográfico-econômico marcado pelas dificuldades da vida de pequenos agricultores, trabalhadores pela subsistência, a maioria iniciou o trabalho na infância, mantendo a cultura do trabalho infantil, e expressam o sentimento de não ter tido infância. Neste contexto, frequentar escola era uma raridade e um luxo porque, à época, não havia políticas de democratização do ensino público no Brasil. Estudar, frequentar escola era uma raridade. Consequentemente, muitos não são alfabetizados. Os avós que frequentaram escola narram propostas pedagógicas e procedimentos didáticos na escola baseado no ensino tradicional, punitivo. O brincar e as brincadeiras eram administrados entre os intervalos das tarefas domésticas. Quando a escola representa um intervalo no trabalho infantil e proporciona um momento lúdico para ser criança.

O currere dos pais mantém a cultura de trabalho infantil doméstico rural e a afirmação de não ter oportunidade de brincar na infância, como consequência. Há registro que para o trabalho não havia distinção de gênero. Quando não havia filhos homens, as filhas assumiam o trabalho na roça junto com os pais. Também há casos de mortalidade infantil entre os irmãos e entre os pais, fazendo com que eles fossem criados pelos avós. A história da escolarização dos pais ainda é precária, tal qual a dos avós: há vivências de salas

multisseriadas, uso da palmatória pela professora, e poucos anos de frequência à escola. Uma das mães narrou que seu pai contratava moças para passar uma temporada morando em sua casa para ensinar os filhos. Do mesmo modo que no currere dos avós, as memórias sobre os momentos de brincadeiras são raros e paralelos ao trabalho doméstico.

O currere dos (as) universitários (as) não é muito diferente das duas gerações anteriores. Mantêm-se o sentimento de que sobre infância há pouco para se falar, pouco para lembrar porque o trabalho prevalecia sobre as brincadeiras. Afinal, “os pais só conheciam o trabalho na agricultura e queriam que os filhos seguissem o mesmo”. Não havia escola na localidade. Também era difícil o deslocamento por falta de transporte. Então, a experiência de escolarização era pouca ou tardia. Mas, esse quadro de *cultura do trabalho infantil* foi sendo modificado mediante a atitude rebelde de muitos universitários (as), tal como, no depoimento de um universitário que foi para a escola com sete anos de idade, mesmo contra a vontade de seu pai. E iniciou a escolarização *propriamente dita* aos dez anos de idade. Os procedimentos didáticos das professoras continuavam rígidos e autoritários.

A partir da experiência do método do *currere* com os universitários, entendemos que a pesquisa (auto)biográfica proporciona o acesso ao *conhecimento poderoso* que Young (2009) retrata, pois permite a eles, através de uma metodologia, analisar suas experiências pessoais e de suas famílias, como objeto de estudo. O que pode nos evidenciar uma capacidade dialética e de conceitualização como nova forma de pensar o seu mundo, sua formação pessoal e acadêmica. Construir um novo currículo que leve em conta seu *currere* pela vida na *construção de conhecimento poderoso*, capaz de transformar as *vidas secas* em vidas dignas pelo acesso ao conhecimento e à profissionalidade docente, proporcionado pelo PARFOR como programa federal de acesso ao ensino superior, é uma proposta a ser considerada e, ao mesmo tempo, um desafio diário. Afinal, como expressa esse pensamento de Pessoa: “Não me indigno, porque a indignação é para os fortes. Não me resigno, porque a resignação é para os nobres. Não me calo, porque o silêncio é para os grandes. E eu não sou forte, nem nobre, nem grande. Sofro e sonho” (Fernando Pessoa – Livro do desassossego).

Concordamos com William Pinar que: [O] trabalho pedagógico é simultaneamente autobiográfico e político (2006, p.128). Portanto, o que nos chamou atenção nas narrativas das três gerações foram as ausências ou a precariedade de políticas públicas, especialmente, no âmbito da proteção à infância e escolarização gratuita e de qualidade, assim como, as propostas pedagógicas e os modelos didáticos, baseados no ensino tradicional.

Mas, havia o sonho de mudar de vida. E com as transformações das políticas públicas de acesso e permanência ao ensino público, a realidade da geração dos universitários foi se transformando a ponto deles ingressarem e estarem cursando a Primeira e a Segunda Licenciatura no PARFOR. Portanto, o PARFOR oportuniza a democratização do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior.

Afinal, como expressa o pensamento de Fernando Pessoa: “Não me indigno, porque a indignação é para os fortes. Não me resigno, porque a resignação é para os nobres. Não me calo, porque o silêncio é para os grandes. E eu não sou forte, nem nobre, nem grande. Sofro e sonho” (Livro do desassossego).

Referências

ARROYO; VIELLA; SILVA. (Orgs.). **Trabalho Infância: exercícios tensos de ser criança.** Haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. **Os modos de ser criança, de viver a infância e os processos de subjetivação a partir das narrativas autobiográficas das (os) alunas (os) do curso de Pedagogia da UVA.** Projeto de Iniciação Científica, CNPq. Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BRUNER, Jerome. A invenção de ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. IN: **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1995, p. 141-161.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss, DORNELLES, Leni Viera. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni; BUJES Maria Isabel. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediações, 2012.

FREITAS, A. C. G.; ASTIGARRAGA, A. A. Relações intergeracionais: a infância de ontem e de hoje. **ANAIS do VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL) e V Semana de Pedagogia,** 2014.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias do currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOMBERGER, Christine Delory. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto.** RN: EDUFRRN; São Paulo, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2004.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa,** v. 39, n. 137, p.383-400, maio/ago. 2009.

PASSEGGI, M.C. A pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: **Alteridade: o outro como problema**. VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (Orgs.). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2011.

PINAR, W. F. A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. **Currículo sem Fronteiras**. V.6, n. 2, pp.126-139, jul-dez, 2006.

ROWER, Joana Elisa, CUNHA, Jorge Luiz da. Ensinar o que não se sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. **Revista de Educação**. Santa Maria. v. 39, n. 1, p. 27-38 jan./abr. 2014.

SARMENTO, Manuel. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, Educ. Soc. V.26 n. 91 Campinas maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel. O trabalho das crianças é na escola. In: ARROYO; VIELLA; SILVA. (Orgs.). **Trabalho Infância: exercícios tensos de ser criança**. Haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOUSA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista de Educação**. Santa Maria. v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

SUANNO, M. V. Inovação pedagógica no contexto universitário En Torre, S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (Coords). **Innovación y Creatividad** (CD-ROM). Barcelona: Giad. 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família / escola: desafios e perspectivas**. 2ª. Ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? In: PEREIRA; CARVALHO; PORTO (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. São Paulo: Ed. Alínea, 2009. Site <<http://freire.capes.gov.br/index/principal>> consulta em 21 de maio de 2017.

Recebido em: 13.12.2017.

Aceito em: 19.06.2019.