

Vol. II

A escrita de si na formação docente:



tessituras entre forças, lutas e a arte
como reinvenção da existência docente.

Miriã Lúcia Luiz
Ana Karen Costa Batista
Filipe Barbosa dos Santos
Julia Santos Gonçalves
Lauane Barbosa Gusson
Lucas Bresciane Lannes
Marina Rodrigues Suhett de Rezende
Zíbia da Silva Amaro (Orgs.)

A ESCRITA DE SI NA FORMAÇÃO DOCENTE:
tessituras entre forças, lutas e a arte como reinvenção
da existência docente



Serra, 2026.



Identidade Editorial

Rua Gonçalves Dias, Praia da Balcia, Serra - ES. CEP: 29172-694.
www.identidadeeditorial.com.br

Conselho Editorial: Dr. Alexander Martins Vianna (UFRRJ), Dr.^a Carmem Soares (Universidade de Coimbra), Dr.^a Cilene da Silva Gomes (PUC-PR), Dr.^a Eliane Morelli Abrahão (Unicamp), Dr.^a Fabiana Kraemer (UERJ), Dr. Fernando Santa Clara Viana Jr. (UFBA), Dr. Jadir Rostoldo Peçanha (UFES), Dr. José Newton Coelho Meneses (UFMG), Dr.^a Juliana Sabino Simonato (UFES), Dr.^a Maria Cecília Pilla (PUC/Paraná), Dr.^a Mônica Chaves Abdala (UFU), Dr.^a Patrícia Maria da Silva Merlo (UFES), Dr.^a Raquel Bello Vázquez (UniRitter), Dr. Renato da Silva Dias (Unimontes), Dr.^a Rita de Cassia Aquino (USJT), Dr. Sebastião Pimentel Franco (UFES).

Editoração e projeto gráfico: Lucas Onorato Braga

Revisão textual e padronização: De responsabilidade exclusiva dos autores.

Arte da capa e ilustrações internas: Camila Almeida

Todos os direitos reservados. A reprodução de qualquer parte da obra, por qualquer meio, sem autorização da editora, constitui violação da LDA nº 9.610/98.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E74 A escrita de si na formação docente: tessituras entre forças, lutas e a arte como reinvenção da existência docente, v. 2 / Miriã Lúcia Luiz, Ana Karen Costa Batista, Filipe Barbosa dos Santos, Julia Santos Gonçalves, Lauane Barbosa Gusson, Lucas Bresciane Lannes, Marina Rodrigues Suhett de Rezende, Zíbia da Silva Amaro (Orgs.). Serra: Identidade Editorial, 2026.

243 p. : il.

ISBN: 978-65-83537-32-4

1. Escrita de si. 2. Formação docente. 3. Narrativas autobiográficas. 4. Memória e experiência. 5. Educação. I. Luiz, Miriã Lúcia. II. Batista, Ana Karen Costa. III. Santos, Filipe Barbosa dos. IV. Gonçalves, Julia Santos. V. Gusson, Lauane Barbosa. VI. Lannes, Lucas Bresciane. VII. Rezende, Marina Rodrigues Suhett de. VIII. Amaro, Zíbia da Silva. IX. Título.

CDU: 37

Miriã Lúcia Luiz
Ana Karen Costa Batista
Filipe Barbosa dos Santos
Julia Santos Gonçalves
Lauane Barbosa Gusson
Lucas Bresciane Lannes
Marina Rodrigues Suhett de Rezende
Zíbia da Silva Amaro (Orgs.)

A ESCRITA DE SI NA FORMAÇÃO DOCENTE:
tessituras entre afetos, encontros e modos de existir

Serra, 2026.

Prefácio

Refletindo filosoficamente quem nos tornamos

Escrever numa perspectiva filosófica é estar sempre diante da possibilidade de muitos caminhos de compreensão daquilo que entendemos por “realidade”. E, inevitavelmente, fazemos algumas escolhas, mas sem perder de vista que tantos outros caminhos são possíveis e viáveis. Possivelmente essa afirmação ganha contornos ainda mais especiais quando falamos da filosofia da educação, esse campo filosófico tão nobre e necessário que, entre outras coisas, busca os fundamentos dos processos de ensinar-aprender e de quem vamos nos tornando nesse processo. Podemos inclusive evocar essa metáfora da “porta” que se abre diante de nós - ou que será que nós mesmos a abrimos com o poder de nossa escolha consciente e autônomo? (Eis aqui uma questão essencialmente filosófica). A própria menina Alice (aquela garotinha imaginativa do país das maravilhas que brincando nos faz questionar o que é o mundo e o real) em vários momentos está diante de muitas portas e de muitos caminhos. Cada uma destas portas que ela escolhia (ou é escolhida) a leva para um determinado modo de *ser-sentir-pensar* tudo aquilo que está a sua volta.

Ao cair num buraco que parecia não ter mais fim e no meio de uma queda que parecia infinita, Alice indaga: “Fico imaginando se eu atravessarei a terra! Será engraçado sair entre aquelas pessoas que andam de cabeça pra baixo! [...]” (Carroll, 2020, p. 23).¹ Esse, aliás, é

1 CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução de Thereza

um exercício filosófico fundamental de uma educação questionadora e reflexiva: ver o mundo “de cabeça pra baixo” – ou buscar refletir o mundo a partir dos diferentes ângulos e perspectivas. Afinal, alguém está de “cabeça pra baixo” ou a verdade, que tanto buscamos, está ligada ao tempo e ao espaço ao qual nos fixamos? Cair num abismo infinito, como Alice, é às vezes um exercício necessário para nos transportar para outros lugares, fazer outras perguntas – e assim quem sabe buscar novas respostas. Novas portas e novos caminhos são, nessa nossa perspectiva, a grande metáfora da filosofia da educação.

Trazendo essa metáfora para este trabalho, este é o grande convite deste livro: abrir muitas portas, aventurar-se por diferentes caminhos. Acreditamos aqui que os caminhos que percorremos em nossas trajetórias falam de quem somos, das escolhas que fizemos, dos sentidos que fomos (e estamos) construindo enquanto profissionais, enquanto educadores e enquanto seres humanos em constante fazer-se.

Em sua bela e sensível obra intitulada “Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis”, Paulo Freire, concomitantemente, mostra as duas faces de uma mesma moeda: o Paulo Freire humano, brasileiro nascido no Recife em 1921, homem que viveu as dores e glórias da vida com muita luta, muita paixão e muita persistência e o Paulo Freire educador – que se funde e confunde com o Paulo Freire humano, como cada um de nós. O livro se constitui numa série de cartas que nada mais são do que o próprio Freire narrando a si mesmo, narrando a sua história, revelando-se em sua simplicidade e em sua humanidade. Dentre tantas coisas que podemos

dizer acerca desta obra podemos destacar uma desde já: a importância de ser – de forma encarnada - aquilo que se acredita, ser aquilo que se escreve e que defende, fazer do nosso corpo e da nossa história o testemunho vivo da nossa verdade e daquilo que defendemos.

“Cartas à Cristina” mais do que uma obra, é um testemunho de alguém que, fugindo à frieza da letra e das teorias abstratas, resolveu abrir a porta de sua vida e nos revelar seus caminhos percorridos e todos os ensinamentos e marcas que foram deixados. Sua generosidade absoluta nesta obra nos faz olhar sua vida por várias janelas, cada uma desvelando um momento, uma dor, um desafio e, no fim, muitos aprendizados. Já na primeira carta que remete a infância, Freire nos fala da marca da fome que vivenciou ainda criança e adolescência. Como dirá ele “[...] Fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quantos outras fomes que conhecia” (Freire, 2021, p. 44).² Assim, como dissociar a filosofia da educação progressista de Paulo Freire - que prioriza a igualdade, justiça social e a luta pelos oprimidos – do menino que passou fome e fez posteriormente dessa dor uma experiência de alteridade e guerra declarada às injustiças sociais?

Freire mostra, sobretudo, que sua filosofia não é um “sobre o que”, onde se teoriza de forma abstrata, buscando um sistema frio distante de nosso próprio corpo, de nossa própria história. Antes, seu pensamento é “a partir de”, de onde falamos ou que quem somos, onde presente, futuro e passado se misturam. E voltar a esses momentos é sempre um aprendizado, “um ato de curiosidade necessário”, como dirá o próprio Freire. O exercício de autobiografia é um movimento constante de autodescoberta. Ao voltar ao seu próprio

2 FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

passado ainda enquanto uma criança, um menino diante do mundo construindo suas primeiras experiências já tão carregadas de desafios de sobrevivência, Paulo freire explicita que “Quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho algo a aprender com ela [...]”. (Freire, 2021, p. 41)

Refletir acerca de nossa trajetória, de quem nos tornamos e estamos sempre a nos tornar – lembrando da dialética da vida já presente no filósofo Grego Heráclito de Éfeso – é sempre um exercício filosófico fundamental. E exige coragem, ousadia: de não fugir de si, de revelar-se sem medo. Aqui filosofia e memória se abraçam, para que possamos pensar quem somos nós diante do tempo, diante de um futuro aberto, de um presente cheio de incertezas e de um passado vivo, dinâmico, que só encontro sentidos a partir do momento em que se funde ao próprio presente, aos afetos que nos impulsionam hoje.

A autobiografia, assim, é um exercício filosófico que joga com as diferentes temporalidades, um jogo que ecoa a todo momento velhos enigmas que ecoam em nós a todo momento: “quem eu sou? de onde vim? Para onde vou?”. Lembremos aqui das moiras, personagens centrais da mitologia Grega que “teciam” os fios da existência humana, e assim o faziam a partir de um grande tear, chamado “roda da fortuna”, que representa o contingente, aquilo que foge ao nosso arbítrio. Não escolhemos o lugar que nascemos, as condições sociais e econômicas deste lugar, assim como uma série de fatores que fogem inicialmente a nossa vontade. Mas o que faremos com isso posteriormente, as possibilidades de tecer esses fios e produzir nós mesmos nessa tecitura também é uma responsabilidade nossa, e tantas vezes, embora não exclusivamente, um exercício consciente,

carregados de nossos afetos e dos encontros que nossos corpos têm com tantos outros corpos que existem ao longo da nossa caminhada. Marilena Chauí (1987),³ reconhecida estudiosa do pensamento de Espinosa, nos explica que este pensador fala de três afetos originários: o desejo (*cupiditas*), a alegria (*laetitia*) e a tristeza (*tristitia*). E na força desses afetos, desses encontros entre corpos e suas histórias, vem a dimensão mais profunda e desafiadora da existência humana: a questão da liberdade, que se dá numa tensão constante entre tais afetos e vence quando a alegria (que em Espinosa significa encontros que produzam o desejo de viver a vida, de ser quem somos) é afeto que predomina, perpassando nossa relação com o mundo e com os outros. Nas palavras de Chauí (1987) “[...] a liberdade nasce desse e nesse movimento de passagem das paixões tristes às alegres e das paixões de alegria às ações suscitadas pelo desejo e pela alegria. (Chauí, 1987, p. 55).

Pensando na relação entre os encontros possíveis e a educação pensada enquanto potência alegre e transformadora, trazemos aqui uma das passagens mais belas que ilustra isso, através das experiências compartilhadas pela pensadora contemporânea bell hooks logo no início de seu livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática libertadora” quando assim nos fala do seu encontro com a escola e como esse mesmo encontro a fez ser quem ela foi:

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase - do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos

3 CHAUI, Marilena. Sobre o medo. In: NOVAES, A. (Org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias (hooks, 2013, p. 11).

Professora, escritora, feminista e grande ativista antirracista nascida nos Estados Unidos, bell hooks foi uma grande estudiosa e admiradora da obra de Paulo Freire, trazendo em suas obras um diálogo constante com o mesmo, enfatizando, tal como ele, uma educação problematizadora e humanizadora na qual o ofício de educar está conectado a busca constante de quem somos nós e o que buscamos em nossa prática profissional. No caso de hooks, sua trajetória pessoal e profissional está atravessada, enquanto mulher negra e militante do movimento feminista, por questões de gênero, raça e classe social, que atravessam sua vida, seu fazer profissional e suas reflexões, num movimento que perpassa o de tantas vidas e vozes de mulheres negras que ecoam às margens das teorias hegemônicas. Como afirma bell hooks:

[...] a produção feminista por parte de acadêmicas negras sempre foi marginalizada, tanto em relação à hegemonia acadêmica existente, quanto à corrente principal do feminismo, aquelas entre nós que creem que esse trabalho é crucial para qualquer discussão imparcial da experiência negra têm de intensificar seu esforço de educação em prol da consciência crítica. Aquelas acadêmicas negras que começaram a tratar de questões de gênero enquanto ainda eram ambivalentes em relação à política feminista e agora cresceram, tanto em sua consciência quanto em seu comprometimento, têm o dever de se mostrar dispostas a discutir publicamente as mudanças no seu pensamento (hooks, 2013, p. 172).

Como vemos, ao falar de si e de sua história, hooks abre a possibilidades de reconhecimento de tantas outras sujeitas como ela, que

dividem questões sociais e existenciais tão semelhantes. Compartilhar o que somos e trazer isso à reflexão, da forma mais transparente possível, torna possível uma conexão autêntica com tantos outros que vão também se encontrar nessas experiências narradas. Falar de mim não é apenas falar de um sujeito isolado, abstrato, desconexo do restante do mundo. É exatamente o contrário quando pensamos que somos exatamente o resultado de tantos encontros e tantos outros corpos e histórias que os transpassam.

Dessa maneira, esse trabalho é um convite. Um convite para entrar num lugar com muitas portas e janelas, semelhante ao universo mágico de Alice no país das maravilhas. Cada memorial remete a uma história que, na verdade, remete a inúmeras outras histórias e os vários encontros que as produziram. Acreditamos que a filosofia, mais especialmente a filosofia da educação, fala dos sentidos e experiências vivas de sujeitos incompletos que buscam *saber-mais*, como diria Paulo Freire.

Se a filosofia é arte da interrogação de tudo que nos cerca, como afirma uma tradição que vem desde a maiêutica socrática, o trabalho com estes memoriais nos provoca a um profundo exercício de auto interrogação. Se a filosofia se constitui enquanto marcas e rastros de pensamentos tentando dar sentido à vida, feitos por tantas mulheres e homens que por aqui passaram na história da humanidade, podemos perceber que filosofia e memória, filosofia e história caminham juntos. E tal como bell hooks e Paulo Freire revelam em suas escritas filosóficas e, simultaneamente, autobiográficas, os memoriais aqui encontram-se numa perspectiva semelhante. Um convite para que várias portas sejam abertas, trajetórias sejam (re)visitadas e encontros férteis e reflexivos sejam produzidos. Sejam Vindos!

Alessandro da Silva Guimarães é Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), vinculado ao Departamento de Educação do Campo (DEC/Centro de Educação), onde atua na graduação em Educação do Campo. É graduado em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) e em Filosofia pela UFES. Possui especialização em Ciências Humanas e Sociais e em Filosofia e Psicanálise, além de Mestrado e Doutorado em Educação pela UFES.

Sumário

Apresentação

Escrita de si: subjetivação, poder e reinvenção de si | 16

As organizadoras e organizadores

IV. A luta de classe e a consciência política

Trajetória estudantil: possibilidades e desafios | 31

Jakeline de Jesus Garcia

Trajetórias educacionais de mulheres: alguns entrelaçamentos | 40

Karla Maria Gomes Bianchi de Moura

Depois do fim do mundo | 53

Evandro Bergami dos Santos

Entre memórias e caminhos: a continuação de um sonho | 65

Patrícia Moreira Muniz Rosa

A escrita de si: formada na luta secundarista | 76

Ana Júlia Sampaio Loyola Mattosz

Em tempos de desesperança, resistir: memórias e diálogos
autobiográficos sobre educação, conhecimento e transformação
social | 90

Ana Karen Costa Batista

Anotações de algumas tessituras da constituição de uma professora | 115

Catarina Tose Fermo

Educação transformadora: uma trajetória que me possibilitou conhecer uma linda realidade | 129

Izabella Magnago de Oliveira

V. A reinvenção pela arte e pelo outro

Não existe um eu sem um nós... | 141

Žíbia da Silva Amaro

Memórias | 155

Lucas Bresciane Lannes

Linhas de si: um modo brincante de apostar na docência | 166

Gisely Mara Favalessa

Escrita de si: entre memórias, experiência e formação | 178

Carolina Carvalho Roveda

Escrita de si, linguagens e formação de uma educadora | 191

Viviane Azevedo Moura

As histórias e memórias das estranhezas de ser eu | 201

Alline Siqueira Freitas da Silva

Arte, literatura e negritude: encontro entre a trajetória de uma estudante negra e o pensamento de hooks | 215

Raíssa Corrêa de Souza

Entre o amor e a prática: a Educação Especial vivida na pele e na sala de aula | 225

Rafaela Vicente Lovato Freitas

Sobre as autoras e autores | 237

Apresentação

Escrita de si: subjetivação, poder e reinvenção de si

Toda trama é feita de fios que se entrelaçam. A formação docente não é diferente. A constituição da identidade docente não se reduz a um acúmulo de técnicas e procedimentos, mas se tece no entrelace de experiências, contradições sociais, lutas coletivas e processos de criação e reinvenção. É nesse horizonte que se inscreve o movimento central que atravessa esta obra: compreender a formação como um processo tecido nas tensões da vida concreta e nas possibilidades de criação de si.

Este livro, composto por narrativas autobiográficas de estudantes do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, foi produzido no contexto da disciplina “Abordagens Filosóficas da Educação”, realizada em 2025. A obra constituiu-se como um movimento coletivo de produção de conhecimento, no qual a escrita de si se afirma como prática investigativa passível de articular experiência, teoria e crítica. Ao reunir memoriais que atravessam diferentes dimensões da vida, a obra tensiona os modos tradicionais de produção acadêmica, inscrevendo a experiência como campo legítimo de investigação e elaboração teórico-metodológica.

No campo da formação docente, especialmente no âmbito da pós-graduação, a pesquisa autobiográfica tem se firmado como

uma abordagem que permite compreender os processos formativos em sua densidade histórica e existencial (Souza, 2008)¹. Ao tomar a experiência como ponto de partida, essa perspectiva move a ênfase de uma formação centrada em técnicas e conteúdos, para uma compreensão que leva em conta os percursos de vida, os modos de inserção na docência e as interações que as atravessam. Nesse movimento, a escrita de si constitui-se como exercício de reflexão sobre a própria trajetória, no qual os sujeitos revisitam suas experiências e produzem sentidos à respeito de sua formação.

Como destacam Passeggi e Barbosa (2008)², a escrita autobiográfica apresenta um tríptico estatuto no campo educacional, podendo ser entendida: 1) como fenômeno, por meio do ato de narrar-se; 2) como método de investigação, por meio da coleta e produção de fontes para pesquisa e 3) como processo de autoformação e de intervenção, no qual ocorre a reflexão sobre as dimensões da formação, no que concerne à construção da identidade de professores/as e formadores/as. Essa compreensão enuncia que a escrita de si não se limita a um relato de experiências, mas é entendida como uma prática teórico-metodológica que produz conhecimentos, ao mesmo tempo em que possibilita aos sujeitos interrogarem suas trajetórias e resignificarem seus processos formativos. Ao ser incorporada ao contexto da pós-graduação, a pesquisa autobiográfica amplia o objeto da pesquisa em educação e reposiciona os sujeitos como produtores

1 SOUZA, Elizeu Clementino de. *Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação*. PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Orgs.). **Memórias, Memoriais**: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus, 2008.

2 PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa. *Memórias, memoriais: o que há de memorável?* PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Orgs.). **Memórias, Memoriais**: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus, 2008.

de conhecimento, ao reconhecer percursos de vida como dimensão legítima de análise.

Nesse movimento, os memoriais assumem um caráter dual, pois ao mesmo tempo em que produzem narrativas singulares, revelam marcas coletivas e se constituem como exercício filosófico, no qual, em diálogo com diferentes abordagens, articulam reflexões sobre sujeito, experiência, poder, ética e estética, problematizando os modos de existência e abrindo possibilidades de reinvenção da formação humana e docente. Nesse entrelaçamento, diferentes abordagens filosóficas foram mobilizadas durante a escrita dos memoriais apresentados a seguir, cujos autores e perspectivas atravessam, sustentam e aprofundam as reflexões realizadas.

Para se pensar a abordagens filosóficas da educação em diálogo com perspectivas da História e da Filosofia realizou-se o estudo das relações entre o pensamento de Michel Foucault (2013)³ e os processos de constituição dos sujeitos no interior das práticas sociais e educacionais. Como afirma o autor, “o principal objetivo dessas lutas não é tanto atacar tal ou tal instituição de poder, mas antes uma técnica, uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos” (Foucault, 2013, p. 284). A partir dessa perspectiva, a escrita de si deixa de ser compreendida como a busca por uma essência interior do sujeito e passa a configurar-se como um exercício de problematização dos modos históricos pelos quais podemos tornar quem somos. A questão não é descobrir uma verdade interior do sujeito, mas analisar as condições históricas que tornaram possível que cada um de nós se reconheça como sujeito de determinadas experiências.

3 FOUCAULT, Michel. Sujeito e poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 272-295.

No campo da educação, essa perspectiva adquire uma densidade particular. A escola não é apenas lugar de transmissão de saberes; é também espaço onde se produzem modos de ser, de sentir e de existir no mundo. As experiências narradas nos memoriais revelam que a trajetória educativa não se constrói apenas nos conteúdos aprendidos ou nas técnicas pedagógicas experimentadas, mas nas múltiplas relações que atravessam a vida social: a infância marcada por desigualdades, os silêncios que cercam determinadas experiências do corpo e da sexualidade, as expectativas familiares, as normas institucionais que orientam comportamentos e definem o que deve ser considerado sucesso, fracasso ou desvio. Cada lembrança revela algo do percurso singular de quem escreve, mas também deixa entrever as forças sociais que, de modo muitas vezes discreto, participam da formação desses sujeitos.

Nessa direção, como sugere Foucault, o poder não se reduz às instituições ou às leis visíveis. Ele se exerce nas práticas cotidianas, nos discursos que classificam, nos saberes que nomeiam e organizam os sujeitos. O poder atua sobre o campo de possibilidades das ações humanas, conduzindo condutas e produzindo modos de subjetivação que atravessam também os espaços educativos. Essas dinâmicas aparecem nas formas pelas quais saberes pedagógicos, psicológicos ou médicos participam da definição das identidades escolares, estabelecendo classificações, diagnósticos e expectativas que moldam tanto a experiência de estudantes quanto a de professores.

Entretanto, se as relações de poder participam da constituição dos sujeitos, elas também abrem espaços de resistência e criação. Ao transformar experiências vividas em narrativa reflexiva, a escrita de si torna-se um gesto de deslocamento crítico dessas formas de sujei-

ção. No contexto da formação docente, narrar a própria trajetória significa também interrogar os caminhos pelos quais nos tornamos educadores, reconhecendo as forças que nos constituíram e abrindo brechas para imaginar outros modos de existir, ensinar e aprender.

Assim, os memoriais reunidos nesta obra não se limitam a narrar trajetórias individuais. Eles compõem um mosaico de experiências que interrogam a formação humana e docente em nosso tempo. Cada narrativa, à sua maneira, responde a uma pergunta que atravessa estas páginas: como nos tornamos sujeitos da educação, e que outras formas de existência ainda podemos inventar a partir dessa travessia.

Se, em Foucault, a escrita de si permite investigar os processos históricos que nos constituem, em diálogo com o filósofo Nietzsche (2017)¹, ela encontra ressonância ao aproximar-se de um exercício de criação, no qual a própria vida passa a ser tomada como matéria de interpretação, reinvenção e elaboração estética. Através de pensamentos contidos em obras como “A Gaia Ciência”, o autor nos permite refletir sobre a cultura, a ética e a estética na educação envolvidas nas escritas de si. A estética assume um caráter ético-existencial, no qual o indivíduo é convocado a tornar-se autor de si mesmo, através de suas narrativas. A arte deixa de ocupar somente o campo das produções culturais reconhecidas, e passa a ser entendida como uma técnica de formação e transformação da própria história, da própria vida. É nesse contexto que emerge a ideia de que o sujeito busque organizar, reinterpretar e estilizar suas experiências.

Nesse sentido, o memorial é entendido como um exercício re-

1 NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução de Marcia Sa Cavalcante Schuback. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. Aforismo 125, p. 120-122.

flexivo que se insere nessa perspectiva estética da auto-criação. Ao revisitar experiências, trajetos e processos formativos em diversas esferas da vida, o texto procura evidenciar como a própria vida pode ser tomada como matéria de elaboração estética. Assim, mais do que um simples relato cronológico, o memorial se faz na forma de uma narrativa interpretativa que articula percurso de vida, produção intelectual e processo de autoconstrução, transformando a vida, nas palavras de Nietzsche, no prato principal da arte. Desse modo, a escrita memorialística torna-se um espaço de elaboração crítica da própria jornada, no qual a existência pode ser reinterpretada e reconfigurada de modo a tornar-se suportável, mesmo que momentaneamente.

Outro eixo que atravessa as discussões tecidas nesta obra refere-se à medicalização da educação. O laudo, o molde frio e preciso, define o indivíduo como uma peça defeituosa, incapaz de se encaixar segundo parâmetros estabelecidos de normalidade. Entretanto, quando essas classificações passam a definir rigidamente a identidade dos indivíduos, corre-se o risco de reduzir a complexidade da experiência humana a categorias fixas e patologizantes.

De forma metafórica, este ato pode ser compreendido como o barro, na tentativa de forçá-lo a uma forma estruturalmente injusta, ou seja, as dificuldades articuladas à formação do sujeito presente no campo educacional e outros modos de existir passam a ser interpretados por categorias rígidas e prontas.

Entre autores que discutem a temática, Patto (2015)², aponta que o fracasso escolar, muitas vezes, assume uma responsabilidade

2 PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. rev. amp. São Paulo. Intermeios, 2015.

individual onde os processos, em sua grande parte são produzidos nas relações sociais e nas estruturas institucionais da escola, invisibilizando as condições históricas, sociais e pedagógicas que atravessam a experiência educativa.

A proposta de uma escrita de si, a partir da temática da medicalização da educação e da vida, deve ser concebida não apenas como um relato autobiográfico, mas como um ato de resistência e desvelamento crítico que subverte os diagnósticos e rótulos impostos pela ciência e pela ideologia dominante. A narrativa pessoal é o processo de resgatar o barro original, quente e vivo, demonstrando que a forma “anormal” imposta era, na verdade, a resistência ativa do material à rigidez do molde. Revela-se, assim, que o problema não está no barro, mas na tentativa de forçá-lo a uma forma estruturalmente injusta.

Por meio do movimento de reflexão filosófica realizado ao longo das narrativas, compreendemos a tessitura desses memoriais como uma colcha de retalhos, na qual, as bordas são feitas pelas histórias de origem e território (Eixo I), que delimitam e dão estrutura. Os fios que costuram os pedaços são as dores do corpo e os desvios de rota (Eixo II), que unem partes que pareciam não se encaixar. O tecido resistente é feito pelas lutas políticas e escolares (Eixos III e IV), que dão durabilidade e protegem contra o frio da exclusão. E os bordados coloridos por cima de tudo são a arte e a subjetividade (Eixo V), que dão beleza, singularidade e sentido final à peça inteira.

A obra está dividida em dois volumes, que embora distintos, em seus eixos temáticos, entrelaçam-se como parte de uma mesma tessitura formativa. Neste segundo volume, aprofundamos a trama ao reiterar a formação docente como inacabada e constituída por

fios heterogêneos, que são sociais, políticos, éticos e estéticos, e se entrelaçam na produção da existência. Iniciamos pelas forças e lutas que atravessam os sujeitos, revelando trajetórias forjadas nas condições materiais e históricas da vida, nas quais a educação se configura como campo de disputa e produção de consciência (Eixo IV). Concluímos, então, com as dimensões da arte e do encontro com o outro, onde a docência se produz como um movimento ético-estético, possibilitando a emergência da arte como potência de reinvenção, processo de elaboração que permite ressignificar experiências e produzir outros modos de ser e estar na docência e na vida (Eixo V).

IV. A luta de classe e a consciência política: a formação humana aqui é forjada na escassez material, no trabalho precoce e na percepção da educação como ferramenta de disputa social e política.

Abrindo o eixo, *Jakeline de Jesus Garcia* baseia-se em perspectivas teóricas de Bakhtin e Freire para refletir sobre como a educação atua como um instrumento de libertação e transformação social, contestando a visão de que a universidade pública seria um espaço inacessível para as classes populares. Em suma, a obra tem o propósito de demonstrar que a trajetória estudantil é um processo coletivo e contínuo, onde as vivências acadêmicas moldam a identidade profissional e o compromisso ético com a educação pública.

Aprofundando o tema, *Karla Maria Gomes Bianchi de Moura* se debruça sobre a discussão de classe iniciada por Jakeline, adicionando a lente de gênero e a história. Investiga as trajetórias educacionais das mulheres, partindo da vivência pessoal da autora como estudante de classe trabalhadora até sua atuação no mestrado. A partir de reflexões teóricas sobre desigualdade de gênero e divisão sexual do

trabalho, o memorial denuncia a sobrecarga das funções invisíveis que ainda desafiam a permanência das mulheres nos espaços acadêmicos.

Ainda permeando discussões de classes, *Evandro Bergami dos Santos* aprofunda as mesmas ao narrar a educação como sobrevivência literal. Descreve sua origem em uma comunidade periférica violenta, onde a sobrevivência mínima era um desafio. Por meio de uma escrita reflexiva que intercala referências filosóficas e literárias, o autor explora temas como a sorte entendida como o encontro entre saber e oportunidade, a ressignificação de traumas passados e a importância da sensibilidade artística em sua prática docente.

Adentrando ainda mais as contribuições, *Patrícia Moreira Muniz Rosa* insere a dimensão da “Escrivência” (Conceição Evaristo) e do rap (BK) como filosofia de vida, dialogando com a luta de classe de Jakeline e a ancestralidade de Estéfani. Utiliza o conceito de escrivência para narrar sua trajetória como mulher negra, pedagoga e pesquisadora de mestrado. O relato celebra a realização de um sonho coletivo e ancestral, onde a vida acadêmica e a prática pedagógica se fundem em um compromisso ético com a liberdade e a transformação social.

As narrativas de *Ana Júlia Sampaio Loyola Mattos* contam a sua trajetória como uma jovem inserida na classe trabalhadora periférica até se tornar uma pesquisadora no mestrado em educação. A estrutura do texto organiza-se em torno da escrita de si, conectando experiências pessoais de vulnerabilidade social e militância no movimento secundarista à construção de uma consciência política fundamentada no marxismo e em autores como Gramsci e Freire.

A autora *Ana Karen Costa Batista* relata sua trajetória acadêmica

e militante ao evocar memórias autobiográficas como forma de investigar de que modo o Ensino Superior pode atuar como motor de transformação social. Estruturada sob as lentes teóricas de Mikhail Bakhtin e da Psicologia Histórico-Cultural, a escrita narra sua transição de uma visão de mundo limitada para uma consciência crítica despertada pelo curso de Pedagogia na Ufes. Ao longo da narrativa, defende-se o papel da educação e do conhecimento na transformação social, enfatizando o compromisso ético e responsivo que possibilita o enfrentamento das injustiças estruturais e das contradições do sistema capitalista.

Em seu relato autobiográfico, *Catarina Tose Fermo* fundamenta-se teórica e metodologicamente nos conceitos de dialogismo de Bakhtin e pedagogia crítica de Paulo Freire. Entre os temas centrais, destacam-se os impactos do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia, as lutas do movimento estudantil e a inserção na pesquisa científica, elementos que evidenciam as desigualdades estruturais da educação pública.

Izabella Magnago de Oliveira narra a estratégia familiar de bolsista em escolas de elite para superar a origem periférica. Sua formação é marcada pela gestão escolar precoce e pela comparação crítica com sistemas educacionais internacionais (Chile), buscando uma liderança transformadora. O propósito central do memorial é refletir sobre a transição da sala de aula para a gestão escolar sistêmica, culminando em uma análise comparativa com o sistema educacional chileno para defender a liderança educativa como força organizadora social.

Fechando o eixo, *Žibia da Silva Amaro* navega da periferia ao Atlântico Negro. A autora narra sua jornada desde a infância humilde e a importância da escola pública como espaço de sonho, des-

crevendo como a educação e a arte permitiram que ela rompesse barreiras sociais e geográficas. Através de relatos sobre o ingresso na universidade, os desafios da pandemia e experiências internacionais em Moçambique, a escrita explora a ideia de que a identidade individual é indissociável das relações sociais e dos apoios invisíveis que sustentam cada conquista.

Finalmente, após o reconhecimento das desigualdades e das disputas que marcam a formação humana, os memoriais apontam para um movimento de reinvenção da vida, no qual a arte, o cuidado e a escrita tornam-se formas de elaboração e esperança.

V. A reinvenção pela arte e pelo outro: o ciclo se encerra com memoriais que encontram na arte, na maternidade atípica e na escrita criativa a síntese de sua formação humana.

Abrimos o eixo com *Lucas Bresciane Lannes* que, costurando o Diário, o Skate e a Caixa de Livros, inaugura o bloco da “Reinvenção” ao questionar a própria possibilidade de narrar a experiência no mundo moderno. Utilizando Walter Benjamin, ele reflete que “a arte de narrar está em vias de extinção” devido ao excesso de informação e ao “realismo capitalista” (Mark Fisher) que restringe o pensamento,. Ele opta, então, por um formato de diário, focando em memórias involuntárias (Proust) e fragmentadas.

Seguimos navegando com *Gisely Mara Favalessa*, a autora apresenta uma cartografia da docência na Educação Infantil, rejeitando uma cronologia linear em favor das intensidades e afetos que moldam o tornar-se professora. O texto percorre trajetórias que vão desde práticas corporais e projetos em parques públicos até o enfrentamento de políticas de coerção e retrocessos curriculares, reafirmando a vida e a sensibilidade como eixos centrais do fazer pedagógico. Atra-

vés dessa escrita de si, Favalessa revela como a docência se produz permanentemente no encontro vivo, transformando a memória em um mapa vibrante de lutas, invenções e composições amorosas.

As narrativas de *Carolina Carvalho Roveda* trazem uma camada profunda de reconstrução identitária que dialoga com a arte e a saúde mental. Reflete sobre como as experiências pessoais e profissionais moldam a identidade de uma educadora. O memorial constitui-se como um exercício de reconciliação com a memória, demonstrando que a trajetória docente é um processo não linear construído entre silêncios, superações e a busca por pertencimento.

Viviane Azevedo Moura parte da escrita de si para ressignificar memórias marcadas pela precariedade socioeconômica na Baixada Fluminense, o impacto de um diagnóstico tardio de TDAH e sua ascensão como a primeira de sua família a acessar o ensino superior. A narrativa da autora estrutura-se como uma tessitura entre vida e formação, evidenciando como a atuação na educação básica, a produção de literatura infantil e a gestão educacional convergem para o seu atual projeto de mestrado na UFES.

Alline Siqueira Freitas da Silva, ao trazer a arte, a maternidade e a luta pela inclusão escolar, apresenta uma densidade poética e política que entrelaçam uma trajetória de resistência em busca de uma escola de, para e com todos. Iniciando sua história de vida a partir da sua experiência com a música, ela acredita que a potência da arte pode reverberar no outro como um processo de metamorfose. Suas vivências como mãe de uma pessoa com deficiência a leva a trilhar o caminho da Educação Especial, sem deixar para trás a arte como estratégia de sobrevivência.

Seguindo a costura com *Raíssa Corrêa de Souza*, a autora arti-

cula sua trajetória pessoal como mulher negra e periférica com sua produção nas áreas de artes visuais, literatura e educação. A autora descreve sua evolução intelectual a partir do contato transformador com o pensamento de bell hooks e Upile Chisala, superando traumas iniciais para adotar uma perspectiva decolonial e libertadora em suas práticas pedagógicas. Estruturada entre memórias e reflexões teóricas, a obra enfatiza a importância da representatividade negra no universo do livro ilustrado infantil, defendendo que a criação de novos discursos visuais e escritos é um ato político e identitário fundamental.

Fechando o eixo, *Rafaela Vicente Lovato Freitas* finaliza a sequência com a maternidade como acontecimento transformador. A experiência com o filho autista a retira da enfermagem e a coloca na Educação Especial, onde a teoria se curva diante da “pedagogia do afeto” e da necessidade de alimentar (física e simbolicamente) o aluno. O texto organiza-se em torno da ideia de que o ensino inclusivo não é apenas uma escolha racional, mas uma pedagogia do afeto que nasce das batalhas cotidianas e da escuta sensível às necessidades singulares de cada aluno. Em última análise, a obra serve como um manifesto sobre a escrita de si como ferramenta de transformação, unindo teoria e vivência para defender uma educação que reconheça a potência humana em meio às suas vulnerabilidades.

Neste volume, as narrativas compartilhadas afirmam a escrita de si como espaço de elaboração crítica e criação, no qual a docência se produz nas tensões entre condições materiais, lutas vividas e possibilidades de reinvenção. Ao tornarem visíveis essas trajetórias, os memoriais evidenciam que formar-se docente é um processo atravessado por disputas, mas também por gestos de criação que recon-

figuram a própria existência. Ao reunir essas experiências, a obra amplia o debate sobre formação, subjetivação e pesquisa em educação, convidando o leitor a reconhecer nas histórias narradas não apenas percursos singulares, mas movimentos de transformação que ressignificam o vivido.

É nesse entrelaçamento entre luta e criação que a escrita de si se afirma como produção coletiva, na qual a existência docente se reinventa continuamente. Desejamos que a socialização dessas narrativas signifique um movimento de reafirmação da escrita de si como ato ético-político e estético e contribua com o processo contínuo e inacabado de formação e reinvenção da existência docente de seus leitores e leitoras.

As organizadoras e organizadores

Eixo IV

*A luta de classe e
a consciência política*



Trajetória estudantil: possibilidades e desafios

Jakeline de Jesus Garcia

O texto a seguir, objetiva-se partilhar as narrativas da minha¹ entrada, da minha permanência e da minha saída do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Dessa maneira, ancorada em Bakhtin (2003)² é importante compreender que as experiências, os diálogos e a trajetória histórica como memória de passado nos constituem e nos permitem perspectivar uma memória de futuro ainda que incompleta. Com isso, acreditando na potência dos encontros, este memorial faz parte de alguns eventos importantes da minha vida.

O ano era 2010 e nesse período eu trabalhava como promotora de vendas (pisos e revestimentos) em uma loja de materiais de acabamentos na região metropolitana da Grande Vitória. Dessa maneira, nas relações que foram estabelecidas com os meus pares, conheci uma arquiteta que trabalhava em uma das filiais da loja. A amizade foi se consolidando e ao final do ano de 2010, minha

1 A escrita encontra-se na primeira pessoa do singular, dada a particularidade de se referir à trajetória da autora.

2 BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. - 4. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

querida amiga me informou sobre um cursinho preparatório para o vestibular - Projeto Universidade para Todos (PUPT)³.

Passaram-se os dias e minha amiga continuava falando sobre a importância de um curso superior na UFES. A princípio, fiquei receosa, pois acreditava que a universidade não era para mim. Esse pensamento de que a educação é algo intangível, principalmente na passagem para o Ensino Superior, é um projeto de destruição classista. A verdade é que quando nascemos em contextos populares a educação é vista como algo muito importante, mas ao mesmo tempo como uma possibilidade de futuro inalcançável. Por isso é importante pensar na educação como parte de um conjunto de ações que buscam mudanças reais, afinal, a educação por si só não muda o mundo.

Freire (1983)⁴ combate o conceito de mudança simples que se põem como um impulso de transformação política e social. Em seu posicionamento, ele nos permite compreender que a mudança real pode ocorrer por meio do engajamento social, político e cultural, ou seja, é preciso modificar as ações de uma sociedade classista para avançarmos na compreensão de uma educação transformadora, libertadora e com pensamento crítico. E nesse movimento, no último dia para realizar a inscrição no PUPT, tomei uma decisão que mudaria a minha trajetória. Após a minha inscrição, realizei a prova e aguardei o resultado por aproximadamente um mês. Enquanto aguardava o meu desempenho na avaliação, a minha vida prosseguia normalmente, acordava às 05h00 da manhã e me preparava

3 É um curso preparatório para estudantes de classe popular que tinham o interesse de ingressar em uma universidade pública por meio do vestibular, com o passar do tempo, foi incluído a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para saber mais sobre o PUPT, acesse: <https://puptmais.com.br/>.

4 FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

para iniciar a minha jornada de trabalho em Vitória. Assim, os dias foram se passando e a espera se misturava aos anseios por um desejo de mudança.

A notícia que tanto esperava, chegou! Lembro-me exatamente do sentimento que invadiu o meu ser ao me deparar com o meu nome na lista de aprovados no cursinho do PUPT. Para alguns, isso pareceu pequeno, porém quando não temos um horizonte como potencializador de transformação, pequenas ações nos permitem alçar novos voos.

As aulas iniciaram-se e a minha rotina também, como já foi supracitado, acordava cedo para trabalhar, pois sou residente no município de Serra e trabalhava em Vitória. Nesse sentido, alguns percalços surgiram na minha caminhada, exemplo disso, o horário. Eu saía às 18h de Vitória, enfrentando um trânsito caótico para chegar no cursinho que iniciava às 18h30 no município de Serra. Infelizmente, como dependia do transporte público eu nunca conseguia chegar pontualmente.

Os desafios no processo de ensino é algo marcante na classe popular. Parar de trabalhar era algo impossível, mesmo assim eu continuei e fui até o fim. Lembro-me também do desgaste físico e mental, pois precisava encarar longas horas de trabalho em pé e ao final do dia o compromisso com os estudos. A educação é algo muito interessante, quando estamos em um ambiente que potencializa o processo de aprendizagem, o conhecimento nos liberta de uma forma surreal. Quando me refiro a uma libertação por meio do conhecimento, estou falando de uma educação crítica e com olhar sensível, que ocorre por meio de um processo constitutivo. Nas palavras do GEGE,

[...] é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos (2013, p.13)⁵.

E nesse movimento de processo de constituição, eu fui me constituindo nas relações com os colegas do PUPT e com os professores. Com o passar dos meses eu precisava escolher a profissão que eu iria seguir. A princípio, optei por disputar a vaga para o curso de direito da UFES, me preparei até chegar o dia de prestar o vestibular. Em 2010 a UFES passava por movimento híbrido em que utilizava a nota do ENEM com primeira fase e na segunda fase a universidade aplicava a prova discursiva. Nesse momento, enquanto conferia o resultado na casa de uma desquerida, pois eu não tinha computador, a notícia que eu não desejava chegou, eu não passei por um ponto. Enquanto eu engolia o amargo da reprovação, a seguinte frase ecoou: “O seu problema é sonhar alto demais! Você é pobre, a UFES não é pra você”. Nas palavras de Emicida: “Você é o único representante do seu sonho na face da terra, se isso não fizer você correr, eu não sei o que vai.” E ainda, para Bakhtin (2003), as tensões também fazem parte do processo de constituição. Nesse sentido, Alves (2023, p. 52)⁶ afirma

Apreendi com os fracassos que com ou sem a minha voz o sol sempre nascerá. Então, percebi que não se trata de cantar para o sol nascer, mas de cantar porque ele nasce. Ou fica em silêncio. Todavia, se

5 GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGE. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções do Bakhtin, 2a ed. São Paulo. Pedro & João Editores, 2013.

6 ALVES, Rubem. **Por uma educação sensível**. Organizado por Raquel Alves. Jandira, SP: Principis, 2023.

ficar em silêncio, com o tempo nem mesmo eu sentirei minha presença. Então, o meu cantar não tem haver com o sol. O meu cantar tem a ver comigo (Alves, 2023, p. 52).

Após uma pausa, o ano de 2011 se inicia e com ele a esperança de dias melhores. Novamente consigo ser aprovada no PUPT e retomo o processo de trabalho e de estudos. Durante o retorno às aulas, novos rostos se apresentam, alguns já conhecidos e outros que não estão presentes, pois conseguiram a tão sonhada vaga na universidade.

Diante disso, a rotina se intensificou, os dias passavam rapidamente e eu apenas existia, pois o sentimento era que eu estava sem forças para prosseguir. Nesse período, fiz amizade com a Débora que estava em sua quarta tentativa para entrar no curso de direito da UFES. Durante os intervalos, partilhávamos dos nossos anseios e perspectivas de futuro.

Durante o ano eu optei por mudar o curso, pensei em tentar uma licenciatura - História ou Pedagogia, até o dia da inscrição não tinha me decidido. Os meses foram passando e eu precisava decidir o curso a ser pleiteado, chegou o dia da inscrição e optei pelo curso de Pedagogia com a intenção de trocar para o curso de Direito. Como as disciplinas iniciais eram as mesmas, no vestibular de inverno eu poderia tentar (devaneios). Com isso, Débora persistia com seu objetivo de cursar Direito, para ela não existia a possibilidade de trocar de curso (eu sempre admirei a persistência dela).

Finalmente chegou o grande dia, fiz o ENEM e a etapa da UFES pela segunda vez e o resultado da aprovação enfim chegou, senti uma mistura única de alívio e alegria. Era como se, de repente, todas as renúncias e esforços tivessem encontrado um sentido.

Quando recebi a notícia, estava dentro do transporte coletivo, minha amiga Hana me ligou e me deu a tão esperada notícia. A minha vontade era gritar bem alto que eu fui aprovada no vestibular da UFES. Ao chegar em casa, compartilhei a notícia da minha aprovação com a minha mãe e a minha tia que estava passando uns dias em nossa casa. Naquele momento nos emocionamos e nos abraçamos, em nossa família quando uma pessoa avança uma etapa da vida, todos avançam juntos.

O ano de 2012 começou trazendo consigo o meu sonho de ingressar em um curso da universidade. Eu estava muito feliz, pois iniciava uma nova etapa da minha vida. Infelizmente, as aulas, que estavam previstas para começar em junho de 2012, tiveram início apenas em novembro do mesmo ano, devido a uma greve. Após um longo período, o meu primeiro dia na UFES foi marcado pelo encanto e pelos pensamentos que não paravam de borbulhar em minha mente. Ao chegar ao prédio IC-IV como era chamado (hoje se chama Paulo Freire), me deparei com os corredores amplos, os rostos desconhecidos e a atmosfera de descobertas acadêmicas e do mundo plural. Percebi, desde o início, que aprender ali significaria dialogar com realidades diferentes, repensar certezas e me permitir crescer também como ser humano.

Entrar na universidade não foi apenas uma conquista pessoal, mas uma conquista coletiva familiar que mudou a nossa visão de mundo. Representou a abertura de portas para oportunidades, vivências e desafios que, pouco a pouco, possibilitaram novos horizontes. Desse modo, partilhar as memórias do passado, é um reconhecimento do quanto esse passo inicial influenciou tudo o que veio depois.

Na UFES, deparei-me com uma estrutura acadêmica que, embora exigente, se revelou fundamental para o desenvolvimento de uma postura crítica e comprometida com a educação pública. O contato com professores, colegas e diferentes projetos institucionais ampliou minha visão sobre o papel da universidade na sociedade, levando-me a buscar experiências que complementassem a formação.

Sendo assim, durante o primeiro mês de estudos iniciados, eu continuei trabalhando e confesso que não foi uma boa decisão, pois o fantasma do atraso me assombrava e eu continuava chegando depois do horário em que a aula iniciava-se. Dessa maneira, minha mãe e eu chegamos à conclusão que eu precisava sair do trabalho para me dedicar aos estudos. E assim eu fiz, saí do trabalho e mergulhei no planeta UFES, era assim que eu me referia a instituição.

Logo após a minha entrada na UFES comecei a estagiar na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) foi um dos marcos mais significativos dessa jornada. No estágio, tive a oportunidade de me aproximar da dinâmica administrativa e acadêmica que sustenta a pesquisa na universidade. Realizei atividades que exigiam organização, responsabilidade e constante diálogo com programas de pós-graduação, docentes e estudantes.

A experiência me permitiu compreender, de forma concreta, o funcionamento dos processos que viabilizam a pesquisa no âmbito institucional, como editais, bolsas, avaliações e gestão documental. Além do aprendizado técnico, o estágio contribuiu para meu amadurecimento pessoal: aprendi a lidar com demandas simultâneas, prazos e situações que exigiam postura profissional, sempre orientada pela ética e pela cooperação.

Posteriormente, minha trajetória assumiu nova direção com a

mudança para o Programa de Educação Tutorial (PET) de Educação — PETEDU. Essa transição representou a ampliação do meu envolvimento com práticas formativas mais diretamente vinculadas ao campo da Pedagogia. No PET, pude aprofundar discussões sobre ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que participei de atividades colaborativas, estudos orientados e projetos voltados à comunidade escolar, pois realizávamos uma extensão em um centro municipal de Educação Infantil.

O PETEDU se tornou um espaço de pertencimento, no qual pude desenvolver competências de liderança, comunicação, planejamento e trabalho coletivo. Ali, compreendi com mais profundidade a importância da articulação entre teoria e prática. No grupo, pude aprender sobre como elaborar um artigo e realizar uma pesquisa, ou seja, a tríade acadêmica era vivenciada na prática. Nesse contexto, o PET potencializava a nossa participação em eventos por meio de produções acadêmicas e com isso, foi possível conhecer alguns estados brasileiros.

Conciliar as atividades do PETEDU e da graduação em Pedagogia representou um desafio constante. A necessidade de gerenciar diferentes tempos, demandas acadêmicas e responsabilidades institucionais me levaram a desenvolver estratégias de organização e priorização. Além disso, enfrentei o desafio de articular o conhecimento adquirido em sala de aula com as vivências no programa. Por vezes, a teoria parecia distanciar-se da realidade das ações cotidianas; em outras, revelava-se como instrumento fundamental para interpretar e intervir nas situações vivenciadas. Essa articulação exigiu reflexão constante, abertura ao diálogo e capacidade de reconhecer que a formação se constrói justamente nas tensões entre esses diferentes

espaços.

Apesar das dificuldades, essa integração foi decisiva para meu crescimento profissional. Ela ampliou meu repertório acadêmico, fortaleceu meu compromisso ético com a educação e reafirmou minha compreensão de que a graduação vai muito além das disciplinas formais: ela se compõe das experiências, relações e percursos que escolhemos vivenciar. Com isso, eu pude viver a universidade durante a minha graduação. Por várias vezes eu chegava às 07h da manhã e saía às 22h horas ou mais... Essa rotina durou por longos anos até eu me formar.

Considerações finais

Meu percurso na UFES, passando pela PRPPG e pelo PETEDU, consolidou uma formação plural, crítica e profundamente vinculada ao compromisso com a educação pública. Cada etapa contribuiu para que eu desenvolvesse autonomia, responsabilidade e sensibilidade para compreender o papel social do professor. Sigo reconhecendo que a formação é um processo contínuo, em permanente movimento, e que cada desafio enfrentado no ambiente universitário se transforma em aprendizado para a vida profissional e pessoal. A UFES, com todas as suas possibilidades e exigências, tornou-se parte fundamental da minha trajetória.

Diante do exposto, a universidade, a PRPPG e o PETEDU me possibilitaram uma formação que ultrapassou o espaço físico. A professora que me tornei, está carregada das relações que foram constituídas nos processos formativos da UFES. Para essas (in)conclusões, entendendo que o texto não acaba aqui, mas avança para uma reflexão sobre a importância de uma formação de qualidade.

Trajetórias educacionais de mulheres: alguns entrelaçamentos

Karla Maria Gomes Bianchi de Moura

Escrevo este texto para as que, como eu, muitas vezes questionam se a universidade é o seu lugar. E gostaria de começar falando um pouco sobre minha trajetória educacional.

Meu primeiro contato com a escola se deu quando, aos cinco anos, comecei meus estudos no Ensino Fundamental (na época, 1º grau). Cursei todo esse nível de ensino em uma mesma escola pública, que ficava localizada perto de casa. Apesar de ainda não ter idade, eu queria estar na escola e essa vontade foi aumentando ao longo do meu 1º ano.

A possibilidade de começar a ler me deixava feliz. E essa foi a primeira grande contribuição que a escola me trouxe: favorecer que eu aprendesse a ler e a escrever e, mais do que isso, que eu gostasse de ler e de escrever. Esse gosto pela leitura também foi construído pela convivência com minha mãe, que não teve muitas oportunidades para estudar, mas era uma leitora assídua.

hooks (2013)¹, na introdução de uma obra em que reúne ensaios sobre o ato de ensinar, fala um pouco sobre sua trajetória edu-

¹ Hooks, Bell. Introdução. *In*: hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-24.

cacional. Quanto às suas primeiras experiências na escola enquanto estudante, as considerava de “pura alegria”.

Freire (2020, p. 62)² nos diz, quanto ao início de seu percurso escolar: embora reconheça que o tempo das brincadeiras não era igual ao da escola “[...] me sentia bem em ambos. Em última análise, embora guardando sua especificidade, a escola não punha entre parênteses minha alegria de viver”.

Por motivos diferentes, tanto hooks (2013) quanto Freire (2020) relatam experiências posteriores que não foram positivas. De minha parte, considero que, na maior parte das vezes, eu sentia alegria por estar na escola de Ensino Fundamental em que estudei. Tenho até hoje amigas dessa época e muita gratidão pelo que minhas professoras fizeram por mim.

Concluído o Ensino Fundamental, aos treze anos, tive que tomar uma primeira decisão importante: qual curso escolher para o Ensino Médio (antes 2º grau). Naquele momento, em razão da pouca idade, minha decisão estava ancorada mais no fato de que era o curso que minha prima havia feito do que em uma escolha.

Assim, dentre os ofertados em escolas públicas, decidi pelo de Magistério. Gostei muito do curso, entretanto, o currículo contemplava poucos conteúdos de Física, Química e Biologia, o que trouxe dificuldades no vestibular.

Terminei o Ensino Médio e, um tempo depois, aos dezoito anos, fui aprovada para o curso de Pedagogia em uma universidade pública federal. E aqui começo a explicar o porquê da escolha das

2 FREIRE, Paulo. 3ª Carta: As almas penadas falando manhosamente e o relógio grande da sala da casa na qual nasci. In: FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 55-71.

destinatárias deste texto. Quando passei no vestibular, a universidade não era um caminho natural, por variados motivos. Meus pais não concluíram o Ensino Fundamental e meus irmãos, todos homens e mais velhos do que eu, naquele momento haviam concluído o Ensino Fundamental (parcial ou integralmente) ou o Ensino Médio.

Expandindo para além desse núcleo familiar, eram escassas as referências de pessoas da família que haviam ingressado em um curso de graduação, e todos eram homens. No meu contexto, naquele momento, “terminar os estudos” era sinônimo de concluir o Ensino Médio e o caminho natural era o trabalho. Inclusive, eu já trabalhava. Mas queria estar na universidade.

Passei no vestibular e comecei o curso, mas muitas foram as vezes em que me questionava se o lugar onde queria estar era mesmo para mim. A filha do operário e da dona de casa podia estar na universidade? Se meus irmãos não estavam e as outras mulheres da família que me eram próximas também não, por que isso seria para mim? Eu seria capaz de concluir o curso?

O curso de Pedagogia foi importante em muitos aspectos, principalmente no que se refere à formação, que possibilitou meu exercício profissional em instituições públicas de ensino. Mas foi importante também por desvelar os antagonismos de classe e a gênese da desigualdade que faz com que uns estejam na escola e outros não, uns tenham oportunidades e outros não. E essa foi outra grande contribuição que a escola (no caso, a universidade) me trouxe.

Concluída a graduação, trabalhei como professora e pedagoga no Ensino Fundamental, mas, atualmente, exerço minhas atividades laborais na mesma universidade em que me formei, ocupando um cargo denominado “Técnico em Assuntos Educacionais” que,

quando de meu ingresso, tinha como pré-requisito a graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas.

O trabalho que desenvolvo junto a uma Coordenação de curso é voltado para o apoio às pessoas estudantes, especialmente nos processos de acompanhamento acadêmico relativos à retenção e à evasão. Esse trabalho me trouxe inquietações e uma busca por tentar contribuir de maneira mais qualificada no âmbito das atribuições afetas ao cargo que ocupo. O ingresso no Mestrado em Educação, iniciado recentemente, vem ao encontro dessas inquietações e meu projeto de pesquisa inclui o estudo sobre a evasão na Educação Superior.

Considerando essa minha trajetória escolar e profissional, quero trazer alguns elementos sobre relações de gênero e, para tanto, gostaria de incluir um pouco de literatura na nossa conversa. Virginia Woolf (2014)³, em um ensaio intitulado “Um teto todo seu”, fala sobre condições mínimas para que uma mulher escrevesse ficção. Em um dado momento do texto, ela imagina uma história e faz uma provocação ao pensar hipoteticamente se, no caso de Shakespeare ter uma irmã com o mesmo talento, as possibilidades materiais que ele e sua irmã teriam para escrever seriam as mesmas.

Na história que cria, a autora supõe que, enquanto Shakespeare trabalhava no teatro, encontrava e conhecia pessoas, sua talentosa irmã ficava em casa, não frequentava a escola, não tinha oportunidade de aprender e, por vezes, parava para ler algumas páginas de um livro, “mas logo seus pais surgiam e ordenavam que fosse coser as meias ou cozer o guisado e não mexesse em livros e papéis” (Woolf, 2014, p. 46).

3 WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

Woolf (2014) se pergunta ainda por que, na era elisabetana, as mulheres não escreviam poesia. Tentando buscar uma resposta, percebe que não dispõe de informações sobre como era a educação das mulheres, se havia alguém que lhes ensinasse a escrever, se contavam com um espaço que fosse delas e qual a quantidade de mulheres que, com menos de vinte e um anos, já tinham filhos. Ou seja, não sabia como era a vida das mulheres. Contudo, sabia que elas não dispunham de renda e se casavam, mesmo contra a própria vontade, por volta dos quinze, dezesseis anos, provavelmente.

Para a autora, ainda que houvesse muitas dificuldades materiais (como o fato de não terem a própria renda e uma sala, um espaço onde pudessem escrever), as imateriais eram “muito piores”: “o mundo não dizia a ela, como dizia a eles: ‘Escreva se quiser, não faz diferença para mim’. O mundo dizia, gargalhando: ‘Escrever? O que há de bom na sua escrita?’” (Woolf, 2014, p. 50).

Assim, considerando esse contexto, Woolf (2014, p. 45) conclui que “[...] teria sido impossível, absoluta e inteiramente, para qualquer mulher ter escrito as peças de Shakespeare na época de Shakespeare”.

Tratando dessas relações de gênero, é possível identificar que, no contexto atual, houve mudanças. Entretanto, ainda há muito a ser feito, especialmente considerando que a renda e a possibilidade de “um teto todo seu” ainda são uma questão. As mulheres hoje podem ter sua própria renda, mas continuam, em determinados casos, com uma remuneração menor do que a dos homens⁴.

4 3º RELATÓRIO de Transparência Salarial: mulheres recebem 20,9% a menos do que os homens: Dados de 2024 mostram que a participação das mulheres no mercado de trabalho aumentou, mas a desigualdade salarial persiste. **Ministério das mulheres**. 07 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/cen->

Além dessa desigualdade salarial, há outros elementos que precisam ser considerados. De acordo com Afonso, Mesquita e Carneiro (2022)⁵, a relação desigual entre os sexos é naturalizada e há basicamente dois aspectos para compreender as desigualdades de gênero: a divisão do trabalho e a força das ideias.

De acordo com as autoras, com a sociedade de classes, “vai se realizar a divisão sexual do trabalho com a destinação dos homens ao trabalho chamado produtivo e a destinação das mulheres ao trabalho reprodutivo [...]”, uma separação entre o que é “trabalho de homem” e o que é “trabalho de mulher”, sendo que o exercido pelos homens é considerado como de mais valor do que o realizado pelas mulheres (Afonso; Mesquita; Carneiro, 2022, p. 75).

Quanto a essa divisão do trabalho na sociedade, Henriques (2022, p. 11)⁶ considera três categorias: valorizado, subvalorizado e invisível. O trabalho valorizado é o que, sob a ótica da lógica econômica, é considerado útil. O subvalorizado é considerado do ponto de vista econômico, mas “[...] precisa de um menor capital humano

[tral-de-conteudos/noticias/2025/abril/3o-relatori-o-de-transparencia-salarial-mulheres-recebem-20-9-a-menos-do-que-os-homens#:~:text=3%C2%BA%20Relat%C3%B3rio%20de%20Transpar%C3%Aancia%20Salarial,os%20homens%20%E2%80%94%20Minist%C3%A9rio%20das%20Mulheres](https://trabalho-de-conteudos/noticias/2025/abril/3o-relatori-o-de-transparencia-salarial-mulheres-recebem-20-9-a-menos-do-que-os-homens#:~:text=3%C2%BA%20Relat%C3%B3rio%20de%20Transpar%C3%Aancia%20Salarial,os%20homens%20%E2%80%94%20Minist%C3%A9rio%20das%20Mulheres). Acesso em: 01 dez. 2025.

5 AFONSO, Lucia Helena Rincón; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Gênero e educação: desafios e contradições. In: CASTRO, Mary Garcia (Org.). **Educação, gênero e colonialidade do saber**: esperando outros tempos. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2022. p. 69-88. Disponível em: https://biblioteca.flacso.org.br/files/2022/03/Caderno_N20.pdf. Acesso em: 01 dez. 2025.

6 HENRIQUES, Camila Franco. O reconhecimento do trabalho invisível como instrumento para efetivação da igualdade de gênero: reflexos contemporâneos da divisão sexual do trabalho. **Revista jurídica do Núcleo de Estudo Luso-brasileiro Faculdade de Direito da Ulisboa**, ano 17, Edição Especial Gênero e Justiça: perspectivas interdisciplinares analíticas do grupo de pesquisa, p. 9-52, Lisboa, 2022.

para ser desempenhado”. Já o trabalho invisível, no qual se insere o trabalho doméstico não remunerado, nem é considerado trabalho.

Para a autora, com a inserção no mercado de trabalho, a mulher passa a sair de casa, a adentrar a esfera pública, não se restringindo assim à esfera privada. Entretanto, o homem não se inseriu em casa. Em outras palavras, as tarefas domésticas continuam majoritariamente a cargo das mulheres, o que gera uma sobrecarga (Henriques, 2022).

Conforme já indicado, Afonso, Mesquita e Carneiro (2022, p. 75) discutem também sobre a força das ideias na manutenção da discriminação e da opressão a que as mulheres são submetidas e consideram que essas são reforçadas por meio de leis, costumes, religiões e da educação. Assim, “os fundamentos dessas representações ao longo da História fortalecem as dicotomias: homens/cultura x mulher/natureza/reprodução; homens no espaço público x mulheres no espaço privado-doméstico; razões masculinas x paixões femininas”.

Trazendo as relações de gênero para o âmbito da educação, mas no que se refere especificamente à trajetória educacional das mulheres, podemos situar em linhas gerais as possibilidades de acesso à educação no Brasil.

No Brasil Colônia, a educação escolarizada restringia-se aos padres da Companhia de Jesus e aos filhos homens integrantes da classe dominante. Assim, as mulheres não tinham acesso a esse tipo de educação (Feliz, 2022)⁷. Nas palavras de Beltrão e Alves (2009, p.

7 FELIZ, Juliana da Costa. Panorama histórico da educação da mulher no Brasil. In: **A história da educação da mulher no Brasil contada pelos impressos**: uma análise comparada do discurso das revistas femininas e de informação geral (1827-1997). 2022. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2022. Capítulo 1, p. 12-31.

127)⁸, “a economia colonial brasileira, fundada na grande propriedade rural e na mão de obra escrava, deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres”.

Como nos ensina Ribeiro (2000, p. 79)⁹, “durante 322 anos – de 1500 a 1822 –, período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos”. Às mulheres brancas, independentemente da condição social, negras escravizadas e indígenas não era possibilitado o acesso a ler e a escrever. Assim, como na hipotética história contada por Woolf (2014), as meninas eram chamadas para coser e cozer.

Somente em 1827, com a promulgação da Lei Geral de 15 de outubro, é que pela primeira vez foi previsto que as meninas teriam o direito de frequentar a escola. Essa lei determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos (Feliz, 2022).

Entretanto, as escolas para meninas seriam criadas somente nas cidades e vilas mais populosas em que os Presidentes de Conselhos entendessem necessário. As aulas para meninos e meninas deveriam ser em salas separadas e, por isso, deveriam ser selecionadas mestras para as salas de aula de meninas. O acesso das meninas à escola dependeria também da permissão das famílias, considerando

8 BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39 n. 136, p.125- 156, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2025.

9 RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

que “[...] até então não havia a obrigatoriedade legal para instruir a população” (Feliz, 2022, p. 17).

É importante destacar que havia uma diferença no conteúdo destinado aos meninos e às meninas. A Lei Geral estabeleceu o que deveria ser ensinado aos meninos: ler, escrever as quatro operações de aritmética, “prática de quebrados”, decimais e proporções, noções mais gerais de geometria prática, gramática da língua nacional e princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana (Brasil, 1827)¹⁰.

Por outro lado, o ensino para as meninas deveria excluir desse rol de conteúdos as noções de geometria, reduzir o conteúdo de aritmética às quatro operações e incluir “prendas que servem à economia doméstica” (Brasil, 1827), reforçando o entendimento de que a educação das meninas era voltada para a preparação para o casamento e para as tarefas que restringissem a mulher ao ambiente doméstico.

Posteriormente, em 1879, o Decreto Leoncio de Carvalho (Decreto nº 7.247), que reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, passa a estabelecer a obrigatoriedade da instrução primária dos sete aos quatorze anos. Ainda havia diferenças entre o conteúdo de ensino para meninas e meninos: por exemplo, nas escolas de 2º grau, Noções de economia doméstica e Trabalhos de agulha para as meninas e Noções de economia social e Prática manual de ofícios para os meninos (Feliz,

10 BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Dispõe sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei-sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 01 dez. 2025.

2022). Essa lei também possibilitava às mulheres cursarem, em salas separadas, o ensino superior, entretanto, para isso, era necessária a autorização do pai ou do marido¹¹.

A partir dos anos 1960 aumentaram as oportunidades para que as mulheres ingressassem na universidade e nos anos 1970 “[...] começou a reversão do hiato de gênero¹² no ensino superior” (Beltrão e Alves, 2009, p. 130). Beltrão e Alves (2009, p. 153) concluíram que, “durante cerca de 450 anos, o hiato de gênero na educação brasileira favoreceu os homens. Mas, na segunda metade do século XX, houve uma reversão do hiato de gênero e as mulheres ultrapassaram seus congêneres masculinos em termos de anos médios de escolaridade” (Beltrão e Alves, 2009, p. 153).

No Brasil, as mulheres constituem a maioria da população¹³ e representam a maioria das matrículas na educação superior (59,1% das matrículas)¹⁴. Entretanto, foi um longo caminho percorrido até

11 Apenas em 1962 a lei n. 4.121 aboliu a incapacidade relativa da mulher. Essa lei tratou da situação jurídica da mulher casada e alterou o Código Civil de 1916 em diversos artigos. MATOS, Maureen Lessa; GITAHY, Raquel Rosan Christino. A evolução dos direitos da mulher. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 74–90, 2008. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/223>. Acesso em: 19 dez. 2025.

12 “O hiato de gênero (*gender gap*) na educação ocorre quando existem diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres” (Beltrão e Alves, 2009, p. 126).

13 CARDOSO, Rafael. Censo 2022: mulheres são maioria em todas as regiões pela primeira vez: Rio de Janeiro é o estado com menor proporção de homens do país. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 27 out. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-10/censo-2022-mulheres-sao-maioria-em-todas-regioes-pela-primeira-vez>. Acesso em: 01 dez. 2025.

14 MULHERES representam 59% das matrículas na educação superior: Estudantes do sexo feminino também são maioria entre ingressantes totais e, especificamente, nos cursos de licenciatura. Cursos voltados à docência são o foco de uma série de medidas recentes do MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep**. 07 mar. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucio->

aqui e, conforme apresentado, a trajetória educacional das mulheres foi marcada por uma série de negações de direitos.

Inicialmente, não era possibilitado o acesso à educação escolarizada. Depois, o direito à educação comportava uma restrição quanto aos conteúdos, considerando que para as meninas não estavam previstos os mesmos que eram destinados aos meninos. Para elas, uma educação mais voltada para a preparação para o casamento, restringindo a mulher, desse modo, aos espaços privados de convívio.

Quanto à educação superior no Brasil, conforme mencionado, as mulheres só puderam ter acesso em 1879 e isso dependia da autorização de um homem (pai ou marido). De acordo com Beltrão e Alves (2009, p. 128), se havia dificuldades para acessar o ensino elementar, isso se intensificava no que se refere à educação superior. Antes não havia um documento legal que possibilitasse às mulheres o acesso a esse nível de ensino e, mesmo após essa previsão legal, “[...] era difícil vencer a barreira anterior, pois os estudos secundários eram essencialmente masculinos, além de caros e os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades”.

Embora atualmente as mulheres sejam maioria no acesso à educação superior, muitos ainda são os desafios. Os papéis de gênero e as ideias que sustentam a discriminação e a opressão ainda têm muita força. Assim, a mulher estudante precisa muitas vezes acumular a vida acadêmica com seu trabalho profissional e todo o trabalho doméstico e tarefas de cuidado, trabalho esse que, conforme mencionado, nem é visto como trabalho, mas demanda tempo, esforço e demonstra a manutenção de uma desigualdade que é socialmente

[nal/mulheres-representam-59-das-matriculas-na-educacao-superior](#). Acesso em 01 dez. 2025.

construída, portanto, não é natural.

Além disso, todas as dificuldades aqui apontadas ganham outra dimensão quando considerados outros marcadores sociais, como os concernentes às relações étnico-raciais, de classe, identidade de gênero e orientação sexual, bem como questões relativas às pessoas idosas e pessoas com deficiência.

Com base em todas essas considerações, posso dizer que percebo algum entrelaçamento entre o acesso das mulheres à educação ao longo do tempo, meu percurso educacional e minha atuação profissional. Considerando minha trajetória, penso que me move o desejo de que as pessoas, especialmente as mulheres, estejam na universidade pública e reconheçam este como um lugar onde querem e têm o direito de estar. Onde podem estudar, aprender, formar-se, transformar-se e transformar.

Move-me também a esperança de que tenham o direito não apenas de acessar, mas de permanecer e concluir cursos de graduação e pós-graduação. E continuem lutando, como a minha geração e as anteriores, pelo direito à educação e para que a universidade se mantenha pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

E, para concluir, retorno mais uma vez a Woolf (2014). Na palestra que deu origem ao ensaio já citado neste texto, a autora volta a falar da história que imaginou sobre a irmã de Shakespeare:

Eu disse a vocês no decorrer deste ensaio que Shakespeare tinha uma irmã; mas não procurem por ela na vida do poeta escrita por Sir Sidney Lee. Ela morreu cedo, pobrezinha, nunca escreveu uma linha. Está enterrada no local onde hoje os ônibus fazem parada, em frente a Elephant and Castle. Mas acredito que essa poeta que nunca escreveu uma linha e foi enterrada no cruzamento ainda está viva. Ela está viva em você e em mim, e em muitas outras mulheres

que não estão aqui esta noite, porque estão lavando a louça ou colocando os filhos na cama. Mas ela está viva pois os grandes poetas nunca morrem; são presenças duradouras, precisam apenas de uma oportunidade para andar entre nós em carne e osso (Woolf, 2014, p. 102).

Que possamos construir uma sociedade em que lavar a louça e colocar os filhos para dormir não sejam tarefas destinadas a apenas um gênero. Uma sociedade na qual as mulheres tenham oportunidades para serem o que quiserem, estarem onde quiserem e a universidade pública continue sendo um desses lugares.

Depois do fim do mundo

Evandro Bergami dos Santos

Minha história e esse nome que ainda hoje carrego comigo; Quando vou bar em bar, viro a mesa, berro, bebo e brigo; Os ladrões e as amantes, meus colegas de copo e de cruz; Me conhecem só pelo meu nome de menino Jesus.

Chico Buarque - “Minha História”¹

Meus olhos estão fechados, o corpo está em repouso e não sei afirmar se estou a sonhar - dormindo ou acordado - como em muitos momentos me coloquei, a pensar a vida. A sensação de estar no fim, de estar nos limites daquilo que o mundo me concedeu como possibilidade. Quem sabe estou diante do abismo que Nietzsche² mencionou e, se eu olhar longamente para ele, o abismo também olha para dentro de mim. Naquele momento, surge à mente uma alegoria: estou em frente ao mar, em uma noite escura, onde as estrelas, por algum motivo não podem ser percebidas. O mar funde-se ao céu e não há um horizonte perceptível. Mas como saber se ali é realmente o mar? Ouça o quebrar das ondas, assim como, uma vez estando vivo, existe um futuro. Sinto a existência do mar, sinto que tenho um

1 “Minha História” (1971), de Chico Buarque, adapta a canção italiana “4/3/1943” (Gesú Bambino) de Lucio Dalla.

2 NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal:** prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 70, af. 146.

futuro, mas ainda não vejo o meu horizonte. Assim foram definidos os limites e as fronteiras do Fim do Mundo. Como chegamos aqui e o que encontraremos do outro lado, estão gravados nas próximas linhas. “Vá, feche seu coração porque vai passar por ele a tempestade de uma alma. Não sorria nem chore - leia como se ouvisse” (Neto, 2018, p. 205)³.

Talvez não seja necessário atribuir tanto drama, todavia, minha história não está fundamentada em um plano de vida tranquilo. Eu e minha família vivíamos sob a pressão de não conseguirmos manter as necessidades mínimas de sobrevivência, uma vida tensiionada pela pobreza em uma comunidade periférica, onde a violência e o mercado das drogas ditavam a rotina dos moradores. A escola pública, fonte de conhecimento da minha formação básica, não era modelo de qualidade a ser seguido, contudo, foi em uma dessas aulas que a professora da disciplina de História, sentada na borda do tampo da sua mesa, nos falava com muita consciência de classe, que a aquisição do conhecimento através dos estudos seria algo que nos ajudaria a modificar nossas vidas tão precarizadas e que ninguém poderia roubar isso de nós. A frequência da vibração daquelas palavras devia estar em sintonia com a do meu corpo. Elas me penetraram, tudo fazia muito sentido e, juntando a essa provocação uma boa porção de amor ao conhecimento, decidi que esta seria a forma de superação dos desafios apresentados por este mundo.

O Ensino Médio foi realizado em um colégio Cenecista⁴, com o apoio financeiro de familiares, já que estudar em uma escola es-

3 Vários autores. **Contos clássicos de terror**. Organização de Julio Jeha. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 408 p.

4 Instituição de ensino pertencente à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), rede educacional brasileira fundada em 1943.

tadual no fim dos anos de 1990 se mostrava impraticável devido aos constantes e legítimos movimentos grevistas dos profissionais da educação. Realizei estudos sob a ótica curricular do curso técnico em Administração, o qual não me deu fundamentação teórica para prestar o vestibular. Neste momento, estamos chegando muito próximo do Fim do Mundo, estou olhando para o abismo, enquanto minha mãe conversa comigo gritando da cozinha da casa da minha irmã no momento em que estou deitado no sofá da sala, assistindo qualquer coisa na TV. Ela diz de forma quase consoladora que infelizmente eu havia terminado o Ensino Médio, mas ela não poderia me ajudar, pagando o curso preparatório para o vestibular. Recordo ter respondido para ela não se preocupar, e que Deus apresentaria um caminho.

Antes de dar continuidade às questões que compõem este memorial, acredito ser importante elucidar o que seria o fator sorte dentro desta (de)composição de vida e assim como Erasmo de Roterdã⁵ celebrou a loucura para potencializar a crítica à instituição cristã, retirarei das atribuições divinas a condução da minha história, deixando a cargo dos eventos aleatórios o que seria minha sorte e não fugirei da sina humana enunciada, que “só o homem tenta ultrapassar as fronteiras de sua condição” (Roterdã, 2012, p. 49)

Retomo a fala sobre o divino com o *homem louco*⁶ que corre até o mercado anunciando a morte de Deus e nos atribuindo a máxima culpa. Este revelando meu mapa, encarei um rizoma interminável, onde um decalque de árvore que com suas raízes tencionando e ra-

5 ERASMO de Roterdã. **Elogio da loucura**. Tradução de Paulo Sérgio Brandão. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012. (Coleção A obra-prima de cada autor, 37).

6 NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução de Marcia Sa Cavalcante Schuback. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. Aforismo 125.

chando toda a moral cristã que fundamentava minha ética e pautava os valores da vida, foi desestruturado e há muito deixei de atribuir a Deus a minha boa sorte. Venho (des)acreditando nela como algo espiritual, místico, cabalístico ou qualquer outra perspectiva ao sabor do vento. A sorte, na verdade, é um ponto - esse elemento axiomático da matemática, adimensional - o encontro entre duas linhas: uma representando toda a gama de saberes que aprendi nesta jornada. A outra, representa as oportunidades geradas pelas infinitas interações entre necessidades, atividades e consequências de todo tipo de atitude/ação. A dinâmica da vida permite que estas linhas se encontrem naquele ponto sorte.

Um amigo de infância ligou enquanto eu ainda estava deitado no sofá e perguntou se eu estava interessado em trabalhar em uma estamperia, prontamente aceitei e foi com este salário que paguei o cursinho. Trabalhava também nas madrugadas para custear o material didático. O local de trabalho era muito insalubre. Outros amigos trabalhavam na mesma empresa e em muitos momentos me diziam que era preciso parar de estudar tanto, focar mais no trabalho e levantar dinheiro para viver. Falei que me dedicaria até o vestibular e caso não conseguisse aprovação, seguiria as orientações deles. O trabalho era exaustivo e cobrava um alto preço: não conseguia ficar acordado durante as aulas e muitas vezes voltava para casa mais cedo, por não fazer sentido permanecer ali. E lembra aquela dinâmica da vida que já foi mencionada? A violência do meu bairro periférico cruzou nossos caminhos. Minha mãe, após discussão com o rapaz que engravidou a sua neta, foi levada por meu cunhado para passar um tempo na casa dele e nunca mais voltou. Sendo assim, saí de casa em uma manhã qualquer para trabalhar, estudar e quando retorno a noite, recebo uma emancipação compulsória - o abismo

olhando para dentro de mim. Estou quase completando 19 anos, e muitas questões estão passando pela minha cabeça, não somente a preparação para a aprovação no vestibular. Faltam poucos meses para a seleção, não estava preparado, porém tinha que passar, precisava ver o que tinha Depois do Fim do Mundo. Li o edital com muita atenção, o vestibular para Matemática seria diferente: aprovação na 1ª fase através de prova objetiva e estudos dentro da universidade como 2ª fase. Me dediquei a estudar conteúdos específicos ao mesmo tempo que realizei muitas estratégias estatísticas para garantir a aprovação. As ações deram certo, 1ª fase superada e bastava me dedicar nas aulas, superar minhas dificuldades e assim o fiz. Fiquei entre as cinquenta melhores notas e fui aprovado no vestibular de 1999 em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo.

A graduação em matemática foi uma experiência única. Muitos acreditam que o que fazíamos lá se comparava ao que é estudado na escola, porém a realidade é bem diferente. Vamos à raiz dos conceitos, estudamos teoremas, axiomas, postulados muito abstratos, cálculos super elaborados, interpretações e soluções em outras dimensões e é comum começar a perceber o mundo de uma forma diferente, quase como se fossemos adquirindo um super poder. A capacidade de abstração chega ao ponto em que pode nos distanciar da realidade. Era comum ir dormir com um problema na cabeça e acordar na madrugada com uma possível solução, que prontamente era anotada em um quadro branco que ficava ao lado da cama. Essa rotina de estudo e de dedicação ao curso acabava por gerar consequências, nos tornando pessoas mais isoladas, individualistas, com uma visão obtusa do mundo e quem sabe, nos colocava no limiar da realidade. Um fato mostrou que eu estava flertando com a insanida-

de e ocorreu quando voltava de um dia de aula. Quando retornava da universidade, utilizava o transporte público, contudo, decidi descer em um ponto e ir andando até minha casa e não realizar o trajeto todo até o terminal urbano onde tomava outro veículo. O caminho contemplava ruas transversais a quatro avenidas importantes da minha cidade. Era uma boa caminhada e havia concluído a travessia da primeira avenida, andei mais um quarteirão, iniciei a travessia da segunda avenida, ao terminar, parei subitamente, comecei a tremer, olhei ao redor e percebi que estava do outro lado da última rua que deveria atravessar, ou seja, não recordava como havia chegado até ali e sequer lembrava de ter olhado antes de realizar a travessia, lembro de estar pensando em conceitos e exercícios enquanto andava. Daquele dia em diante, passei a aproveitar as oportunidades de convivência com amigos e familiares, reduzindo o tempo dedicado à universidade sem prejudicar a qualidade dos estudos. É importante considerar, que somos seres sociais e sabemos que a qualidade de vida está diretamente ligada às relações que estabelecemos com os outros e com o meio em que vivemos. Algumas escolhas e a definição de novas direções e sentidos que tomei na vida, tiveram influência dos lugares por onde passei, das pessoas que ali estavam e algumas que tenho até hoje como amigas.

Cheguei até aqui sem mencionar que eu não era uma pessoa “das exatas”. Não morro de amores pela matemática ao ponto de ficar gastando horas resolvendo um desafio ou problema. Fiz a licenciatura, pois precisava de uma formação superior e ela abria portas para o mercado de trabalho. Uma vez trabalhando, voltaria à universidade para fazer o que sempre me encantou, o que sempre dialogou comigo em muitos aspectos, o que era o meio para me expressar e interpretar esse mundo: a Arte. É perceptível, neste momento, um

horizonte sendo desenhado? A capacidade de sonhar? A percepção de um contraste entre mar e céu? Pois bem, talvez tenha sido uma escolha equivocada, talvez um olhar muito utilitário da vida, talvez escolhas não para si, mas para outros foram tomadas e não optei por fazer Artes Plásticas. A universidade abriu vagas remanescentes (Novo Curso)⁷, pensei em juntar meu conhecimento em matemática com a arte que o novo curso oferecia e fui aprovado em 2004, um ano após a graduação em matemática, para Arquitetura e Urbanismo, também na UFES.

É possível compreender, ao percorrer estas linhas, a importância que essas realizações acarretam na vida de um jovem que saiu da periferia e que não teve convívio com o pai? Que vivenciou situações de abandono tanto na infância quanto na adolescência? Que não tinha da própria família palavras de incentivo e de credibilidade em suas capacidades? Estamos no fim do grande salto, caindo naquilo que nomeio como “Depois do Fim do Mundo”.

Iniciei os estudos em Arquitetura e encontrei professores desumanizados não apenas na matemática. Minha situação como aluno de novo curso era tratada de maneira descomprometida, irresponsável e preconceituosa por parte de alguns professores que nunca aceitaram minha matrícula em certas disciplinas, e devido aos pré-requisitos da grade curricular, não consegui finalizar os estudos, sendo desligado por incapacidade de cumprir todos os créditos em tempo hábil. Mesmo assim nunca deixei de estudar, aprendendo mais sobre técnicas e ofícios ligados à arquitetura, ao mesmo tempo que progredia no mercado de trabalho em escolas particulares e públicas.

7 O processo de novo curso superior é a possibilidade de alguém que já possui diploma de nível superior concluir outro curso, ingressando na Ufes por meio de um processo seletivo que não o vestibular.

Minha relação com o trabalho teve início aos 15 anos, porém trarei aqui apenas as situações relativas ao momento que entrei para a licenciatura em matemática e que me formaram professor.

Tudo inicia com o estágio no SESI, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma condição muito ímpar: perguntaram se eu estava disposto a assumir uma turma que estava entrando no módulo do Ensino Fundamental e que funcionava em salas improvisadas naquilo que seria o estacionamento de um edifício, quando ele estivesse pronto - que naquela época ainda era um grande canteiro de obras. Os funcionários que desejavam continuar seus estudos tinham a oportunidade de reduzir seu tempo de trabalho, ir para os cuidados pessoais, realizar um lanche oferecido pela construtora e por fim participar das aulas durante toda a semana. Entender a EJA como uma modalidade de ensino foi o principal fator na minha formação prática. Ter alunos e alunas com diferentes faixas etárias, alguns recém alfabetizados e que desempenhavam as mais variadas funções naquela obra, vidas marcadas por múltiplas histórias, desenhou em meu coração uma escala de respeito e admiração pelo saber vivido, pelo conhecimento adquirido pela experiência, que moldariam para sempre a forma como eu conduziria as aulas a partir daqueles dias. Percebi que eu estava ali para entendê-los, apresentar apenas uma outra ótica, oferecer alguns conceitos e mostrar uma linguagem nova, pois a matemática já estava toda ali naqueles corpos e em suas práticas. Eles eram capazes de encontrar soluções para problemas do seu cotidiano que, caso fossem resolvidas com linguagem matemática precisa, seria necessário uma longa solução aritmética ou algébrica, porém com estratégias simples encontravam valores com precisão surpreendente. Finalizamos nossos vínculos físicos em uma mostra cultural, onde utilizando conhecimentos matemáticos, construímos

um painel com 2 metros em cada dimensão para produzir um mosaico utilizando sementes das mais variadas cores, onde estava presente o que poderíamos chamar de Sol Inca. O resultado foi incrível e encantava a todos que foram prestigiar a mostra, incluindo o presidente da construtora que colocou a obra para compor o Decorado da edificação. Alegro-me pensar que contribuímos uns com os outros durante este período e que de uma forma ou de outra, mantemos conosco ao longo dos anos, boas recordações. Outros módulos com a EJA foram vivenciados com os mais variados grupos, tanto na rede particular quanto a pública, entendendo múltiplas realidades e me formando também como pessoa. As oportunidades e minhas competências foram se encontrando, o que produziu muitos anos dedicados à educação particular. Em 2007, tomei posse no concurso para professor da rede municipal de Vitória e neste momento em que este memorial é escrito, lá se vão mais de 20 anos de vivências e experiências nessa profissão.

No fim de 2022 sou convidado a compor a equipe da Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE) na Secretaria Municipal de Educação (SEME) do município de Vitória como referência em matemática. Conheci a equipe e um encontro acabaria por definir minha vida naquele lugar. Um dos colegas, ao me conhecer, mal havia perguntado meu nome e já indagava se eu tinha mestrado. Respondi que não, e ele prontamente falou que seria oportuno, uma vez estando à frente da formação. Fui estabelecendo outras amizades e todas me motivando a realizar a pós. No segundo ano de gerência, já acostumado com a rotina de trabalho, iniciei os estudos e a preparação do projeto de pesquisa. A primeira seleção foi para o Mestrado Profissional, vou muito bem nas etapas, mas meu projeto não foi aceito. O projeto apresentava o ensino da Ma-

temática e da Língua Portuguesa, mas especificamente da literatura, sob uma perspectiva holística. O texto literário não sendo o pretexto para pensar o conteúdo matemático e a matemática como linguagem para compreender as variadas camadas de uma literatura. Fui avisado que este caminho era bem ousado e que se fosse para ficar pelo caminho, esse seria o motivo para a não aprovação.

Até aquele momento só colecionei vitórias considerando a trajetória de um estudante de matemática que não desenvolveu a experiência da escrita acadêmica, considerando que a graduação em Matemática não colocava como obrigatória a entrega de um TCC para a obtenção do título. A segunda seleção é para o Mestrado Acadêmico, meu pré-projeto foi mudado, decidindo abordar algo que me era mais real, onde minhas vivências e meus conhecimentos de vida pudessem contribuir para minha aprovação. Sigo as orientações do meu colega de trabalho, que me recordou que as histórias vividas na EJA, que eu sempre apresentava, falavam muito desse lugar de práxis. Entrei no processo seletivo querendo estudar as características que envolviam as pessoas fora da escola e que não completaram sua Educação Básica no tempo adequado e passaram a ser público da Educação de Jovens e Adultos. Superei as etapas eliminatórias, o projeto foi aceito e fui para a última etapa da seleção, ficar frente-a-frente com professores, e apresentar respostas a questões que não ficaram explícitas no projeto, bem como, ver qual orientador mais se identificaria com meu perfil e estava em minha banca uma das professoras mais renomadas da UFES. Edna Castro de Oliveira⁸ perguntou o que me levou até o mestrado? Porque pesquisar a

8 Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense Centro de Estudos Sociais Aplicados, Brasil (2005) Professora do DEPS/CE/UFES e do PPGE/CE da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

EJA? Lembro que a resposta estava sendo construída a mais de vinte anos. Finalizo minha entrevista descrevendo em poucas palavras que fui forjado enquanto professor e pessoa na Educação de Jovens e Adultos e, uma vez dentro da GFDE, levantava sempre a questão: Quem forma o formador? Fui aprovado para a linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES) e no momento, sigo cumprindo os créditos e preparando o projeto para a qualificação, ao mesmo tempo que vou sendo afetado pelos novos vínculos construídos com o espaço universitário, que outrora foi responsável por muitas histórias que me trazem um certo tipo de dor e poucas boas lembranças. É agradável começar a sentir saudade de tudo isso que tenho vivido, como venho ressignificando o lugar que me recorda tanta dificuldade, saudades dos profissionais e das aulas que participei, saudades das falas dos colegas durante os debates e como não sentir saudades dos amigos que tenho certeza que fiz. Sei que em poucas linhas extrapolei o uso da palavra Saudade, essa palavra que é quase uma característica cultural do nosso povo e língua. Uma palavra que guarda tantas dimensões da vida, tantas memórias afetivas, momentos de prazer que passaram e que guardamos um desejo de nos colocar a revivê-los.

Foi mencionado muitas linhas atrás que se existe uma potencialidade inata, algo que já vem configurado de fábrica dentro das pessoas, a minha tinha predefinições para as artes manuais. Sempre foi mais fácil para mim compreender e representar o mundo por imagens, suas cores e formas. No início, o desenho era algo constante em meus dias, e acredito ter sido usado como fuga em momentos tão difíceis, porém de uma hora para outra entrei em um hiato criativo, a capacidade em pensar e executar a produção de alguma ilustração

ou composição foi reduzida drasticamente. Um grande artista e amigo chamado Kael perguntou como estava minha leitura, já que ela era capaz de servir como auxílio neste momento. Fui tomado pela questão, e concluí que não lia nada que não estivesse relacionado a textos sobre arte ou educação. Iniciei a mudança, muitas escolhas equivocadas; títulos que ora conversavam comigo, ora não; a ansiedade do desafio se apresentando, até que Guilherme, professor de geografia e grande amigo, durante a explanação das minhas angústias literárias, me diz: “Você quer aprender a ler? Então eu vou te ajudar!” Ele já me conhecia o suficiente para saber qual gênero indicar. As escolhas foram melhorando, títulos e mais títulos sendo absorvidos. Juntos, iniciamos um clube do livro que existe até hoje e assim a literatura passou a fazer parte das minhas aulas, da minha formação, me conectou ao mundo de uma forma diferente e passei a gostar mais de ler do que de desenhar.

Essa nova maneira de ler o mundo, com uma lente diferente, também modificou a estrutura de representação das minhas ideias, a escolha das palavras para expressar o que sinto, e durante a escrita deste memorial, muitas foram as formas como apresentei o tempo e como o trouxe para o diálogo. Aquilo que parecia estar distante foi trazido à tona, tanto em uma perspectiva métrica quanto filosófica, para estabelecer quem sou, o que fiz e tudo aquilo que está por vir. Por mais que minhas memórias anunciem distância e tempo, nunca houve neste movimento a tentativa de provocar tristeza (Gibson, 2017)⁹. Entendo essas passagens como potência, recordando que alguém, em algum instante, está a olhar o céu sem estrelas, mas sente que há o que buscar “Depois do Fim do Mundo”.

9 GIBSON, William. **Count zero**. Tradução de Carlos Angelo. São Paulo: Aleph, 2023. 312 p.

Entre memórias e caminhos: a continuação de um sonho

Patrícia Moreira Muniz Rosa

Eu sou a continuação de um sonho
Da minha mãe do meu pai
De todos que vieram antes de mim
Eu sou a continuação de um sonho
Da minha vó, do meu vô
Quem sangrou pra gente sorrir
Perdão, Deus quando eu temi o que eu podia ser
O que eu nasci pra ser
Não foi de propósito (não foi), mas quando não se entende o propósito
A vida vem e fala “próximo”
Imagina um atacante de frente pro gol (frente pro gol)
Poucos segundos pra acabar o jogo (ahã)
Se acertar fez a obrigação (fez mesmo), se errar vão crucificar (ah)
Ele não pode errar
É assim comigo o tempo todo (é assim comigo o tempo todo)
BK¹

1 BK. **Continuação de um sonho.** Intérprete: BK. In: Castelos & Ruínas. Rio de Janeiro: Gigantes, 2016. 1 faixa sonora.

Infância: memória como território de resistência

Situar-me diante destas rimas de BK não é um mero exercício de estilo, mas uma necessidade epistemológica. Como pesquisadora em nível de mestrado, compreendo que a “Escrita de Si” ou a narrativa constitui um campo de resistência acadêmica. Ao narrar minha trajetória, não busco apenas a descrição cronológica, mas a “escrevivência”, conceito de Conceição Evaristo que amalgama a escrita com a vivência de corpos negros². Este memorial, portanto, é um dispositivo de análise da minha própria práxis, onde o “eu” que escreve dialoga com as estruturas sociais que moldaram minha identidade profissional e intelectual. É, fundamentalmente, um gesto de ocupação de um espaço que historicamente nos foi negado: o lugar de produtora de conhecimento acadêmico.

Entre memórias, lembranças e sons me pego na construção desse memorial. Escrever e ao mesmo tempo fazer esse exercício reflexivo sobre minhas várias estações, confesso que se trata de um movimento desafiador.

Me situar e com isso localizar-me nesse texto é ato de resistência. Sou uma mulher preta da classe trabalhadora, pedagoga da rede pública e acadêmica. Me enxergar assim foi uma construção que ainda não finalizou, pois nos situarmos, é resistência, dentro de uma sociedade racista, misógina e elitista.

Nascida e criada em uma comunidade periférica, localizada no município de Vila Velha no estado do Espírito Santo. Cresci em uma família católica, filha de Maria de Lourdes e Artur, irmã de André e Wagner, sou a filha caçula. Tenho lembranças tão afetivas e alegres. Lembro com muito amor das manhãs de domingo, sempre

2 EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**. Belo Horizonte: Editora Pallas, 2017.

com um bom samba tocando na vitrola, vários discos de vinil com a nata do samba ou com amigos do papai com instrumentos fazendo uma roda de samba em nosso quintal, sinto muito orgulho em ter sido apresentada aos estilos musicais quando criança e isso reverbera hoje.

Essas lembranças de quintal e de afeto doméstico não são apenas fragmentos isolados, elas formam o que chamo de meu “território de resistência inicial”. É no microcosmo da família que aprendi as primeiras lições sobre solidariedade e proteção. Hoje, ao revisitar minha infância sob a ótica da pós-graduação, percebo a potência pedagógica daquelas vivências. Paulo Freire (2020)³, em suas reflexões autobiográficas nas *Cartas para Cristina*, nos ensina que o aprendizado crítico começa na curiosidade estimulada pelo ambiente familiar.

Para mim, o “quintal de casa” foi esse laboratório de humanidade. Meus pais, Maria e Artur, embora não tivessem acesso aos altos graus de escolaridade que hoje alcanço, possuíam a sabedoria de quem compreende que a educação é a única ferramenta capaz de romper o ciclo de invisibilidade imposto às famílias pretas periféricas. O “sonho” a que BK se refere em sua letra é, no meu caso, a concretização de uma herança imaterial que meus pais plantaram: a convicção de que meu lugar é onde eu desejar estar, desde que eu não esqueça de onde vim.

Quando criança, eu e meus irmãos sempre fomos incentivados a leitura, com muitos gibis de diferentes personagens, sendo o da turma da Mônica o mais encantador. Quando ainda não sabia

3 FREIRE, Paulo. **Cartas para Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha prática. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ler, folheava e pedia à minha mãe ou ao meu irmão mais velho para contar as histórias. Isso me instigava ainda mais a aprender a ler para ter autonomia para ler os gibis que tanto amava.

Escola, marcas e contradições

Não havia, em última análise, entre a orientação de meus pais em casa e a de Eunice, na sua escolinha particular, nenhuma ruptura. Em casa como na escolinha, eu era convidado a conhecer e não reduzido a um ‘depósito vazio’ que devesse ser enchido de conhecimentos. [...] O exercício de buscar razões de meu medo, para mim, havia sido o início da formação crítica que eu mesmo, depois, podia afirmar que foi estabelecendo em minha relação com o mundo. [...] A partir dele [do contexto concreto] dava começo às minhas primeiras ‘reflexões críticas’ sobre o meu contexto concreto que, àquela época, se reduzia ao quintal de minha casa e aos trezentos metros que a separavam da escolinha primária em que me iniciava (Freire, 2020, p. 40-41).

Lembro que o início dos meus estudos no Ensino Fundamental foi mágico. Desde a primeira série, me tornei aluna destaque, sempre com as notas mais altas e disposição para ajudar aos meus colegas. No decorrer da minha jornada acadêmica, a educação sempre foi vista como algo leve e com grande potencial de transformar tanto a minha vida quanto a de outras crianças. Essa percepção foi herdada dos meus pais, que mesmo não tendo a oportunidade de concluir seus estudos, fizeram questão que eu a tivesse.

Para educar como prática da liberdade, é preciso um ensino que mude o espírito e não apenas que forneça informação. Para isso, os professores devem estar comprometidos com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar, se é que eles pretendem ensinar de modo a capacitar os alunos a superar fronteiras. É

raro os professores serem incentivados a considerar de que modo suas próprias ações influenciam o processo pedagógico. [...] Na pedagogia engajada, há uma ênfase na felicidade. Essa felicidade não deve ser entendida como um mero prazer lúdico, mas como o êxtase que surge quando a sala de aula se torna um lugar onde ideias são exploradas, onde o pensamento crítico acontece e onde todos os presentes sentem que têm algo a contribuir (hooks, 2013, p. 25-27).⁴

Na minha trajetória no Ensino Fundamental I, dois momentos marcaram minha memória. Durante a quarta série, tinha uma inclinação muito grande para as exatas, eu era apaixonada por matemática e em todas as avaliações tirava nota máxima. No entanto, em uma avaliação aconteceu que, acredito que por falta de atenção, troquei os sinais numéricos e errei uma conta. Pronto! Minha primeira nota baixa. Esse acontecimento foi levado até a diretoria da escola e a minha prova foi vista por todos os professores. Fui chamada para conversar, juntamente com minha mãe para a escola entender o que tinha acontecido, o motivo do meu erro. Eu não soube explicar, era uma criança que apenas confundiu os sinais numéricos, mas isso me afetou e a partir daí todas as vezes que precisava fazer uma prova de matemática sempre ficava apreensiva para não errar novamente. O segundo momento, já na quinta série, foi o constrangimento profundo que a professora de matemática causou ao me perguntar algo da matéria que eu não sabia responder, pois era algo novo pra mim, e após isso, foi proferido por, diante toda a turma que eu não era boa em matemática. Isso foi algo que me marcou negativamente e a partir daquele momento a minha paixão pela matemática se cessou completamente. Concluir as etapas seguintes até chegar ao Ensino Médio foi um ato de resistência, concluo essa parte assim.

⁴ Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

Trabalho e escolha pela pedagogia

Por uma decisão pessoal, resolvi que ao terminar o Ensino Médio não tentaria o vestibular no ano seguinte, pois estava decidida a trabalhar para ter o meu próprio dinheiro. Assim, início a minha jornada profissional. Meu primeiro emprego foi como assistente de professor em uma unidade de Educação Infantil no município de Vila Velha. Nesse ambiente de trabalho nunca imaginei seguir a carreira de professora, apenas cumpria as demandas que eram designadas. Porém, com o passar do tempo fui criando laços com o ambiente escolar e com toda a riqueza que existe nesse âmbito. Aprendi muito naquele cotidiano, vivenciei momentos que me tocaram positivamente que me fizeram ter vontade de realizar um curso superior na área da educação. Como nem tudo são flores, também vivenciei momentos que me afetaram negativamente, tal qual o quanto a pedagoga daquela instituição proporcionava momentos de humilhação para aqueles que não tivessem um curso superior e em cargos de destaque. Foi nesse momento de indignação que decidi me resignar e prestar vestibular para cursar pedagogia. O que me motivou foi a possibilidade de ser uma profissional de excelência e jamais me assemelhar àquela “profissional”. Me preparei para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o vestibular, estudando sozinha em casa após o longo dia de trabalho, somente sendo possível fazê-lo durante a madrugada. Obtive o êxito e fui aprovada para o curso de pedagogia.

O ingresso na Educação Superior representou uma ruptura e, simultaneamente, um novo estágio de resistência. Ser uma estudante negra em uma instituição que, por vezes, ainda opera sob lógicas eurocêntricas e excludentes, trouxe o desafio constante do pertenci-

mento. Durante a graduação em Pedagogia, muitas vezes o silêncio me pareceu a estratégia mais segura. Contudo, foi nesse mesmo espaço que descobri que minha voz era política. A teoria aprendida nos livros só fazia sentido quando eu a confrontava com as realidades que vivi em Vila Velha. A formação acadêmica não foi apenas um acúmulo de créditos, foi o parto de uma intelectual que entende a educação como prática da liberdade.

Os desafios enfrentados não foram apenas de ordem financeira ou logística, mas também de ordem simbólica. O esforço para ser “duas vezes melhor” para ser notada é uma carga invisível que estudantes de periferia carregam. No mestrado, essa reflexão se aprofunda: como produzir ciência sem descolar-me da minha base? Como manter a maturidade acadêmica sem perder o frescor da indignação que me move? Compreendi que meu objeto de pesquisa nasce das minhas feridas e das minhas vitórias profissionais na rede pública.

No curso percebi que o espaço da universidade pública oferecia diversas oportunidades de envolvimento e inserção. Foi então que me candidatei como bolsista de Iniciação Científica (CNPq), lugar que redimensionou minha inserção e o significado atribuído ao curso que escolhera. Identifiquei-me com o projeto desenvolvido na perspectiva da Educação Inclusiva. Foi um momento de muitas novidades e também muito empenho, seja através das leituras, discussões e ricos encontros com a orientação, através dos acompanhamentos, análises e procedimentos, em suma, a introdução ao mundo da pesquisa em educação.

A oportunidade de atuar como bolsista durante boa parte da minha trajetória acadêmica permitiu minha exclusiva dedicação à vida universitária, através da participação de seminários, congressos,

curiosos, encontros de estudantes, movimento estudantil, monitorias, pesquisas e projetos de extensão universitária.

Durante toda a graduação considero que foi válido todo o aprendizado adquirido durante os quatro anos de curso. Vale ressaltar que reconheço a importância da concepção da universidade pública fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Integradamente estas três instâncias perpassaram minha formação e trajetória na universidade.

Terminei a graduação e iniciei minha jornada profissional como coordenadora em uma escola particular no município de Vila Velha. Esse espaço agregou um conhecimento fundamental em minha vida profissional. Após três anos, comecei a atuar de fato como pedagoga, também no município de Vila Velha, mas agora na rede municipal de ensino que resido.

Atuar como pedagoga na rede pública de ensino é estar na linha de frente das contradições sociais. É ali, no cotidiano escolar, que a teoria e a vida se encontram de forma visceral. Percebo que minha identidade profissional é profundamente marcada pela ética do cuidado e pela busca por uma “pedagogia engajada”.

Esse compromisso com a “autoatualização” é o que me impulsionou ao mestrado. Não busco o título apenas pelo *status*, mas pela necessidade de ampliar minhas ferramentas de intervenção no mundo. A escola pública é o lugar onde o sonho de Maria e Artur se multiplica. Quando olho para meus alunos, vejo a mesma necessidade de reconhecimento e incentivo que eu recebi. Minha atuação como pedagoga é, portanto, um exercício de escuta ativa e de transgressão às normas que tentam limitar o potencial da criança preta e pobre.

Atuei durante 8 anos na Educação Infantil do mencionado município e enfim saí para dar continuidade ao meu sonho que é cursar o mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo.

O mestrado: travessia

Não sei se o mestrado começou em abril de 2025 ou se começou muito antes. Às vezes penso que começou quando eu tinha sete anos e carregava uma mochila maior que o meu corpo, descendo a rua de mão dada com a minha mãe. As aulas não eram apenas um lugar: eram um chamado. Eu não sabia, mas já escutava.

Quando comecei o mestrado, senti novamente o peso da porta. O corpo tencionou, mas o gesto de abrir se repetiu.

Entre leituras, encontros de pesquisa, escrita e dúvidas, descubro que a formação é movimento contraditório: ao mesmo tempo em que avança, volta. Retorna ao passado, às memórias, às perguntas que permanecem.

O desenvolvimento não é linear, mas dialógico. Crescemos na relação, na contradição, no conflito produtivo. O mestrado me coloca em conflito com minhas próprias certezas. E isso é bom. O mestrado não é um percurso solitário. Há colegas, orientadores, autores, sujeitos que me ampliam. A formação é coletiva. É encontro. É preciso tempo. Tempo para pensar, para sentir, para escrever. Tempo para que a experiência se transforme em palavra.

Hoje, escrevo com a serenidade de quem sabe que o caminho é longo e inacabado. Não busco conclusões definitivas. Busco presença. Escrever de mim não é narcisismo: é gesto de responsabilidade. Ao narrar meu percurso, reconheço que a formação docente é

processo histórico, cultural, humano. Reconheço também que sigo aprendendo. A pesquisadora que respira fundo antes de escrever continua. Entre memórias e caminhos, sigo atravessando a educação com o corpo inteiro. Porque quando a escola atravessa a vida, não há ponto final. Há vírgulas, reticências, portas entreabertas. E o passo que vem depois.

Compreendo que sou uma intelectual negra em diáspora, produzindo saberes no Espírito Santo que dialogam com as grandes questões educacionais do país. O curso me permitiu entender que o “êxtase” pedagógico mencionado por bell hooks surge exatamente quando quebramos a barreira entre o pesquisador neutro e o sujeito histórico.

Este trabalho é o registro de uma trajetória que se nega a ser interrompida. Se o ponto final aqui aparece, ele é apenas formal. Na prática, a pesquisa continua nas salas de aula, nas reuniões de planejamento e no brilho nos olhos de cada criança que, como eu, ousa sonhar em voz alta. Sou, enfim, o resultado de uma rede de afetos e resistências que atravessa gerações, e sigo, com o rigor da ciência e a leveza do sonho, construindo os passos que virão depois. Pois como a canção diz,

Continuação de quem correu pra gente andar em paz
Continuação de quem bateu pra gente não apanhar mais
Eu fui até onde achavam escuro
Levantei uns da minha cor
Não fiz a causa de escudo
Eu fui além do discurso
(Fé, fê)⁵
Valeu a batalha.

5 BK. **Continuação de um sonho.** Intérprete: BK. In: Castelos & Ruínas. Rio de Janeiro: Gigantes, 2016. 1 faixa sonora.

Eu, Patrícia, sou a continuação do sonho da Maria, do Artur, do André, do Wagner. Eu estou vivendo o meu sonho e de todos que vieram antes de mim.

A escrita de si: formada na luta secundarista

Ana Júlia Sampaio Loyola Mattos

Sigo a raiva apaixonada gramsciana.

Sou uma mulher da classe trabalhadora com uma família moradora de bairros periféricos — Caratoíra/Vitória onde minha família materna construiu sua história e Castelo Branco/Cariacica onde minha mãe e meu pai construíram suas histórias. Sou filha socioafetiva de um homem negro que aos meus nove meses, nos anos 2000, decidiu ser meu pai e assumiu toda a minha criação. No ano de 2023, realizei o nosso sonho de ser não apenas Ana Júlia Sampaio Loyola, mas agora *Ana Júlia Sampaio Loyola Mattos*, essa inclusão do sobrenome do meu pai foi uma decisão afetiva e política. Nesse cenário, ressalto que a categoria classe trabalhadora é muito cara para minha constituição como sujeito político de direito, porque ela me ajuda a explicar as inúmeras negligências enfrentadas pela minha família: a fome, o trabalho infantil, os abandonos, o alcoolismo, a depressão, entre outras. Essas situações de descasos deixaram fraturas não superadas na minha família que reverberam ainda hoje (sobre isso não quero me prolongar nessa escrita), por isso a minha escrita de si parte do cruzamento entre a adolescência e a vida adulta.

Meu início no mercado de trabalho foi na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) como *telemarketing* e atendente de loja do *shopping*, jornada 6x1. Ao entrar na graduação, tive que fazer a escolha de sair dessa modalidade de contrato, pois ela é um grande empecilho para quem deseja cursar o Ensino Superior no Brasil. Nos anos de 2019 e 2020, ainda não existia o Movimento Vida Além do Trabalho, mas hoje em dia sim. Desse modo, gostaria de destacar a jornada de trabalho 6x1, pois ela dificulta o acesso à universidade para a classe trabalhadora brasileira na qual é formada nas nossas escolas públicas. Pensar a educação por meio da minha experiência é entender que há uma classe, a qual eu pertença, que majoritariamente ainda não adentra a universidade e um dos grandes fatores é a jornada de trabalho.

A partir dessa determinação histórica, ao ingressar no Ensino Superior (Ifes) consegui por meio dos estágios me dedicar exclusivamente à graduação, fiz estágio docente desde o 2º período da licenciatura para custear a minha alimentação, transporte e outros subsídios. Iniciei meu estágio na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), ao mesmo tempo participava do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)¹. Vale mencionar que apesar de abrir mão do trabalho na CLT, tive que conciliar dois estágios para permanecer na graduação, ou seja, tinha dias da semana que trabalhava 10h e à noite ia para a aula. Abro um parênteses para dizer que foi no PIBID que encontrei com meu objeto de pesquisa atual —, fecho parênteses. O ser adulto se aparelhou com o ser acadêmico.

Retornando há oito anos, quando houve o anúncio da Medida Provisória nº 746 de 2016 que se transformou na destrutiva Lei nº

¹ Programa que me apresentou meu objeto de pesquisa atual — Letrus.

13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio. Aos 16 anos, no meio do movimento secundarista, a escola fez sentido, isto é, o ser estudante se tornou um lugar no mundo, já não era só mais uma que iria passar pela escola. Aquele ambiente me fez entender que todos nós estudantes éramos sujeitos políticos de direito, mesmo ainda não elaborando dessa maneira à época, foi dentro de uma escola pública que a minha perspectiva de vida mudou. Ao refletir hoje, era como se eu tivesse me encontrado ali. Para fortalecer o desmantelamento do sistema educacional público, a Emenda Constitucional 95/2016, proporcionou o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, conhecida como a *PEC* dos gastos. É importante mencionar essa conjuntura política e econômica porque foi a partir dela que a minha necessidade de ação acendeu, a realidade concreta mudou a minha concepção de vida, inclusive, é a única coisa positiva de todo esse desserviço orquestrado pela burguesia e executado pelo Estado burguês.

Ainda em 2016, aos 16 anos de idade, “A mobilização estudantil no Brasil”, no município de Cariacica — na escola E.E.E.F.M. Dr. José Moysés me ensinou na materialidade, na realidade e na ação o que era luta de classes. Com pouca idade e inexperiente, no 2º ano², me infiltrei na movimentação do 3º ano, e fiz parte do movimento secundarista que organizou as ocupações das escolas públicas contra a PEC dos gastos e a Reforma do Ensino Médio. No término das ocupações queria mais, e é nesse momento, que entra a importância do(a) professor(a) na vida de um estudante. O movimento é exatamente o que Marx explica na sua categoria analítica de dialética, porque foi a partir de uma disputa entre as classes (os filhos da classe

2 Com a implementação do Novo Ensino Médio as etapas da Educação Básica passaram a ser “anos” e não mais “série”.

trabalhadora lutando por uma escola pública de qualidade e a burguesia na figura do Estado e dos empresários por trás impondo a PEC e a reforma) que compreendi a importância do conhecimento na minha vida e hoje isso reverbera na atuação em sala de aula como professora.

Figura 1 – Assembleia da ocupação



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 2 – Roda de conversa com a prof^a de Língua portuguesa



Fonte: acervo pessoal da autora

Ao desocuparmos a escola, a nossa professora de Língua Portuguesa, na época do 2º ano, Jeanny Duarte, alimentou toda aquela euforia de luta política, com nada mais nada menos, que Dom Casmurro de Machado de Assis. E após a leitura dessa obra, decidi, “quero fazer Letras-Português”. Além da leitura junto com a turma, organizamos um júri simulado sobre o famoso dilema da relação amorosa de Bentinho e de Capitu — traiu ou não traiu?. Momentos memoráveis!

Figura 3 – Gravação do júri simulado



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 4 – Formação e alinhamento



Fonte: acervo pessoal da autora

Cada momento de leitura, discussão e ensaio nos apresentou uma forma de aprender que foi além do sentar enfileirados. Com a mediação da professora (e também com o apoio de outros professores que disponibilizaram suas aulas, muitas vezes, ou que nos davam ideias para as atuações) foi possível montar uma boa apresentação. Um aluno do 2º ano, trabalhou na gravação e na edição do que podemos chamar de curta-metragem e nosso trabalho foi exibido para a escola. Na 1ª carta da obra “Cartas para Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” de Freire (2015, p. 47), o autor vai relatar as condições precárias de um dos educandos da escola que visitava, muito me chamou atenção, o trecho que afirma, “a escola era, para ele, em última análise, um parêntese, um espaço-tempo em que repousava de sua cansaça diária. Pedrinho não era exceção e havia situações piores que a dele. Mais dramáticas ainda.”. Esse fragmento me fez lembrar dos meus amigos de turma, após o término do Ensino Médio, num encontro entre alguns ex-alunos(as) e a professora, a qual compartilhamos alguns acontecimentos familiares da época da escola, ela me relatou em particular, que a partir daqueles fatos conseguiu entender muitos dos nossos comportamentos em sala de aula: dormíamos muito, sempre cansados, atrasos nas entregas de trabalho, brincadeiras excessivas, etc. Naquele dia ela elaborou que a escola era o único ambiente que podíamos ser adolescentes, ter de fato 16 e 17 anos, porque fora dela a carga de responsabilidade, a falta de instrução, acolhimento e conversas era tão grande que víamos na escola o único um espaço-tempo de alívio e descontração, deixando por muitas vezes os estudos em segundo plano.

Quando tomei a decisão de cursar Letras para ser professora, situações como essas foram consolidando a minha vontade. Atualmente, já professora e já tendo estado em sala de aula, consigo olhar

para os(as) educandos(as) de maneira humana e assim meu compromisso com a docência se tornou mostrar para eles que as desigualdades que nos atravessam são produzidas e que o conhecimento é um movimento de enfrentamento.

A culpa não é individual. É do capital!

Entrar na Universidade Federal foi uma verdadeira saga. Uma família advinda da classe trabalhadora, sem instruções de como acessar e sem condições de pagar uma faculdade privada, precisava tentar de alguma forma realizar o meu sonho de cursar o ensino superior. Em 2017, comecei o cursinho pré-vestibular (voluntário), por incentivo e instrução dos professores da escola pública. Na esperança, fiz o Enem em 2017, não passei. Fiz em 2018, não passei. Fiz em 2019, não passei. Confesso que entre 2019 e 2020 estava pensando em desistir, pois o mercado de trabalho já havia me consumido, com isso pensei que continuar os estudos não seria possível mais. Vale lembrar que em 2018, minha mãe, trabalhadora de serviços gerais e faxinas, tentou pagar uma faculdade privada, porém o desemprego impediu que continuasse. Em 2020, uma amiga, Luísa Rainha, sempre me motivando, me mandou o edital da prova para o curso Letras no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor). Já desesperançosa, pensei: — “Vou fazer isso não”. No edital de vagas remanescentes, Luísa me mandou novamente e disse: — “Faz sim, amiga, o ‘não’ você já tem”. Me lembro como se fosse hoje. Bom, sem contar para ninguém, me inscrevi e fui lá no polo de Aracruz fazer a prova, em novembro de 2020 saiu o resultado, ANA JÚLIA SAMPAIO LOYOLA - APROVADA EM 6º LUGAR. Nossa, ao es-

crever esse memorial, as emoções que senti ao ler o resultado me tomam. Foi o dia mais feliz da minha vida, o meu sonho estava ganhando materialidade.

Essa aprovação mostra para a Ana do Ensino Fundamental I que era possível sim continuar estudando, digo isso, porque nessa etapa do ensino formal questões sociais e familiares me atravessaram nas quais lacunas na aprendizagem foram deixadas. No processo do Ensino Superior, consegui elaborar que “[...] a minha radical rejeição à sociedade de classes, como uma sociedade necessariamente violenta, seria, para tais possíveis analistas, a maneira pela qual se estaria explicando hoje o “desencontro” afetivo que eu teria vivido na infância” (Freire, 2015, p. 43)³. Essa passagem de Freire, me ajudou a elaborar o quanto está sendo essencial me debruçar teoricamente na lógica do modo de produção capitalista, pesquisado e explicado por Karl Marx, o meu encontro com essa perspectiva na graduação me fez olhar para toda aquela revolta de 2016 e compreender que a realidade concreta já havia me ensinado o quão violento é a ordem social dentro do capitalismo. Logo, saber que o sofrimento, a fome, as desigualdades educacionais/sociais são produzidas pela burguesia com foco em acúmulo de capital é o que me move como sujeito político.

Ademais, nas disciplinas de educação da licenciatura, ficou nítido o papel político, econômico e social da escola, isto é, a instituição isolada não daria conta das faltas que o capital cria para manter sua engrenagem. E saber que as precarizações impactam diretamente o processo educacional foi um alívio psíquico. Outro ponto significati-

3 FREIRE, Paulo. **Cartas para Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2015. **1ª carta** (p. 42-50)

vo, foi estudar o ensino de língua portuguesa, cada aula me mostrava que a questão não era uma dificuldade de aprendizagem, como eu acha que era, mas a maneira como o *Estado Ampliado* estruturou o currículo para que o mínimo chegasse aos filhos(as) da classe subalterna. O Estado não é um elemento isolado, ou seja, separado da sociedade. Desse modo, Gramsci, no “Caderno 12”⁴ recupera o conceito de sociedade civil e a partir dela avança com a categoria analítica de Estado. Isso significa que é na sociedade civil que acontecem as disputas de classes e nela vemos a dimensão ideológica e dimensão econômica dos seus componentes —, escola, igreja, sindicato, partidos, empresas/instituições do empresariado, mídia jornalística e social. É compreendido nos seus estudos que a sociedade civil⁵ junto com a sociedade política⁶ compõem a formação, a estrutura e as ações do Estado. Além disso, aponta que o Estado é educador, mas não reduzindo a escola, porque as organizações da sociedade civil também elaboram, disseminam e fazem formação ideológica dentro da concepção de Estado Ampliado.

Nessa perspectiva, o curso de Letras me deu argumentos para refletir criticamente o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas. Com as concepções de língua e linguagem pude compreender

4 GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere [livro eletrônico] : caderno 11 (XVIII) : 1932 - 1933**: introdução ao estudo da filosofia. Rio de Janeiro: Igs-Brasil, 2024. 15 p. Tradução: Giovanni Semeraro, Rodrigo Lima. Disponível em: <https://igsbrasil.org/galeria>. Acesso em: 09 fev. 2025.

5 COUTINHOS, Nelson. **Intervenções: o marxismo na batalha das idéias**. In: **O conceito de sociedade civil em Gramsci e a luta ideológica no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-55.

6 Sociedade política (Estado estrito ou Estado de coerção) formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da violência e execução das leis e sociedade civil sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, as organizações material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc. (Coutinhos 2006, p. 34).

a relação de poder que a linguagem estabelece a partir da materialidade. Ou seja, o ensino de língua nas escolas públicas por décadas foi estruturado para mostrar para classe trabalhadora que ela não sabe sua própria língua, o que podemos considerar um roubo de identidade. Na realidade, o estudante vai para escola “aprender” a língua, desconsiderando que ele já chega na escola falando. Segundo Gramsci (2024, p. 15) “Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que pela linguagem de cada um é possível julgar a maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo. [...]”, isso significa que dentro da lógica do capital, existem duas concepções de linguagem, a que deve ser aprendida pela classe dominante e a que deve ser aprendida pela classe trabalhadora. E essa divisão determina o lugar social dos sujeitos. Portanto, o que chega para nós da classe trabalhadora é o básico para que possamos atender as demandas de produção do capital, visto que por exemplo, a literatura é uma forma de linguagem, mas que é negada para os estudantes de escola pública quando o professor(a) devido suas condições de trabalho e formação não consegue trabalhar em sala de aula de maneira aprofundada, entre outras coisas. Não há interesse em desenvolver criticamente a língua materna na classe que mantém a acumulação da burguesia, após toda essa análise ter sido construída aos quatro (4) anos de graduação — a incômoda dificuldade de aprendizagem ficou para trás, e essa discussão me levou ao meu objeto de pesquisa do mestrado em educação.

Agora universitária!

Não pude deixar de falar da minha relação conflituosa com

o português, mas voltando para o ingresso na universidade. Em 2021/01, fiz o primeiro período na EAD. Contudo, em 2021/02, consegui transferência para Letras-Português presencial no campus Vitória, e assim, o sonho de cursar uma licenciatura estava se materializando. A partir do meu ingresso no Ensino Superior, portas foram se abrindo e outros projetos vêm sendo construídos, como mestrado, doutorado e ser professora do Instituto Federal do Espírito Santo. Abro parêntese neste momento para dizer que a minha entrada no Ensino Superior mudou completamente a perspectiva da minha família, antes de mim, meus pais nunca haviam incentivado, eu e minhas irmãs a continuarmos estudando. E entendo eles, do contexto que viemos, o que nos foi ensinado é que — “o trabalho dignifica o homem”, assim, ter um emprego com uma remuneração precária é o que basta. Através das oportunidades que tive, minhas irmãs são graduandas em Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal do Espírito Santo, fecho parênteses. A graduação também me exigiu momentos de luta, visto que em 2019 a 2023, o Brasil foi governado pelo ex-presidente condenado Jair Bolsonaro, que tinha como projeto de governo o desmonte da educação. Quando iniciei o PIBID, em 2022, com uma bolsa de R\$400, Bolsonaro cortou R\$3 bilhões do orçamento da educação⁷, e ficamos 4 meses sem receber. Por esses e outros motivos ocupamos as ruas para mostrar nossa revolta perante o desrespeito, a violência e a negligência com os estudantes brasileiros.

Mas o nosso compromisso com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência seguiu firme e trabalhos muito boni-

⁷ Disponível em: <https://fenasps.org.br/2022/10/07/inimigo-da-educacao-bolsonaro-corta-novamente-verbas-de-universidades-e-institutos-federais/>. Acesso: 30 nov. 2025

tos saíram dessa experiência, apesar do descaso governamental com o nosso trabalho.

Figura 5 – Projeto “Vozes que ecoam”



Fonte: acervo da autora

Figura 6 – PIBIDIANOS(as) e os alunos(as)



Fonte: acervo da autora

Em 2024, último ano de graduação, no governo Lula 3, entrei para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) como voluntária. E esse projeto financiado e apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), por meio do edital nº 14/2022, intitulado “Mulheres na Ciência”,

me proporcionou a primeira viagem de avião e conhecer a “cidade maravilhosa” — Rio de Janeiro. Realizamos uma visita técnica, onde conhecemos museus e bibliotecas. No meio do último semestre da graduação, a minha turma apoiou a greve dos professores universitários por entender a importância das condições de trabalho digna do docente para a nossa formação, em concomitância, iniciei o processo do mestrado e antes de colar grau já estava aprovada para a Pós-Graduação em Educação.

Considerações finais

Atualmente, no meu primeiro ano de mestrado em educação, percebo que o caminho traçado por mim foi motivado pelas minhas angústias concretas, nas quais foram geradas a partir das contradições e precarizações do capital. As dificuldades de aprendizagem, a não perspectiva de continuidade nos estudos, a não condição de subsidiar os estudos, entre outras coisas é o projeto político e econômico de um país colonizado que se fincou no capitalismo dependente e na divisão internacional do trabalho que visa a exploração/expropriação da força de trabalho para a acumulação de mais-valia. Nesse processo de refletir acerca da minha trajetória, pude notar que todo o meu caminhar foi consolidado no que bell hooks vai chamar de “comunidade de aprendizagem”⁸, posto que cada pessoa que me atravessou vem me ensinando a transgredir os determinismos da sociedade capitalista por meio da educação. Claro, que a educação não vai resolver e nem poderia porque há um sistema burguês muito bem orquestrado para que ela não promova a emancipação humana. No

8 Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade/bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. ed. 3 São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2024.

entanto, a educação é uma das formas de luta, disputa e resistência de nós da classe trabalhadora.

Encerro este memorial defendendo a emancipação humana e essa emancipação só será possível com o fim da sociedade dividida em classes. Não de maneira utópica, mas projetando, por exemplo, uma educação para além do capital e o desmonte das estruturas vigentes. Infelizmente, a minha trajetória não é a regra e mesmo sendo um exemplo do que “deu certo”, a ordem social de exploração me joga para condições precárias de trabalho, quando me deparo na realidade concreta com o desmonte da carreira docente brasileira. Quando olho para as políticas públicas sendo administrada pelo empresariado; o trabalho docente sendo estrutura para bater metas, superar índices e treinar estudantes para provas externas; e a burocratização do trabalho docente percebo que temos muito o que lutar ainda. E as políticas de valorização (que não valorizam) são migalhas, visto que não propõe reajuste real dos salários, condições de trabalho dignas, entre outras coisas. Portanto, quero conduzir minha jornada na luta pela mudança estrutural da sociedade e não por ações paliativas que mantém essa ordem social da vida. Finalizo afirmando que o meu caminhar na docência se enraíza na seguinte afirmação, “[...] entro na sala de aula partindo do princípio de que temos de construir uma ‘comunidade’ para criar um clima de abertura e rigor intelectual.” (bell hooks, 2024, p. 51). E digo mais, a coletividade é a base para construirmos uma resistência revolucionária.

Em tempos de desesperança, resistir: memórias e diálogos autobiográficos sobre educação, conhecimento e transformação social

Ana Karen Costa Batista

Palavras lançadas...

A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro.¹

O presente texto tem como objetivo refletir sobre as memórias autobiográficas de minha formação a partir da inserção no Ensino Superior, problematizando as possibilidades e os desafios de se compreender a apropriação do conhecimento como instrumento de transformação social.

A forma como compreendemos determinadas concepções no campo da educação anunciam nosso projeto de sociedade e sujeito, bem como as possibilidades destes agirem e interagirem no mundo. Essas concepções são histórica e socialmente situadas, logo passíveis de disputas políticas, econômicas, culturais, portanto, ideológicas. As relações entre o conhecimento e a educação indicam maneiras dife-

¹ VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021.

rentes de entender o papel da escola na manutenção ou transformação da sociedade.

Nessa perspectiva, entendo que é vital compreender que o mundo não pode ser concebido como um conjunto de coisas acabadas, mas sim como um conjunto de processos. Como diz Paulo Freire, “[...] o mundo não é. Está sendo” (Freire, 2018, p. 74)². Dessa forma, o processo histórico é constituído de memórias que não dizem respeito apenas ao passado, mas a um horizonte de possibilidades ainda em disputa, no sentido pensado por Bakhtin (2016)³.

Considerando esse processo constitutivo, as memórias autobiográficas de formação tecidas nas próximas páginas inserem-se em uma cadeia discursiva de enunciados, pois estes são como um “anel na cadeia ininterrupta constituída pelas enunciações” (Volochínov, 2013, p. 118)⁴.

Nesse sentido, lançarei minhas palavras na corrente discursiva de enunciados produzidos antes de mim, ancorada na Perspectiva Enunciativo-Discursiva do Círculo de Bakhtin e na Psicologia Histórico-Cultural da Escola de Vigotski⁵. Discorrerei sobre meu percurso

2 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57 ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

3 BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

4 VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

5 Círculo de Bakhtin é o nome dado para um conjunto de intelectuais que se reuniam para discutir sobre problemáticas de diversas áreas do conhecimento. Dentre os principais representantes do grupo estão Mikhail Bakhtin, Valentin Volochínov e Pável Medviédov. A Escola de Vigotski representa o coletivo de autores que desenvolveram a perspectiva da Psicologia histórico-cultural no contexto soviético. Os principais autores são Lev S. Vigotski, Aleksei N. Leontiev, Alexander R. Luria. Ambos os grupos caracterizam-se pela maneira como lidavam com a produção do conhecimento científico concebido como uma produção social e coletiva. Conferir: Brandist (2012) e Duarte (1996).

de formação docente constituído por atravessamentos de sujeitos, vozes e interações que formam a pessoa que eu sou, meus discursos e minha personalidade social.

A seguir, apresentarei a arquitetura que compõe os sentidos pensados para o capítulo. Após as primeiras palavras lançadas, trago à tona no tópico “Conhecimento como leitura de mundo”, as memórias de minha inserção no Ensino Superior. Logo depois, em “Conhecimento como engajamento político e militante”, abordo meu percurso de atuação no Movimento Estudantil (ME). Em seguida, em “Conhecimento como resposta ao mundo”, discuto minha participação na universidade em atividades que envolvem a tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Finalmente, finalizo o capítulo com o tópico “Sobre resistir em tempos de desesperança...” traçando desafios e possibilidades do ato de compreender a educação e o conhecimento como instrumento de transformação social.

Conhecimento como leitura de mundo

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.⁶

Momentos decisivos. Uma escolha que pode mudar todo o curso de sua trajetória. Virar à esquerda ou à direita? Dizer sim ou não àquela proposta de trabalho? Fazer o curso que te promete renda e *status* social ou seguir o conselho de uma amiga de 17 anos? A vida é cheia desses momentos.

6 Texto extraído do Prefácio de 1859, da obra MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**: Salário, preço e lucro. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 25.

O ano era 2013. O dia da inscrição no vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) estava chegando. Com a minha decisão de largar o curso técnico em Edificações precisava encontrar uma outra opção, e rápido. A escolha pela Engenharia Civil só se justificava pela lógica de seguir os passos de minha irmã mais velha, que cursava o Tecnólogo em Mecânica na mesma instituição, e o curso de Engenharia Mecânica em uma instituição privada.

Naquele dia, na recepção do consultório da médica oftalmologista, pensei: “Hoje preciso decidir qual curso escolher”. Decidi fazer um exercício. “Imagine-se daqui a 10 anos nessa profissão. Como será o seu dia a dia? O que estará fazendo? Gosta do que vê?”, pensava sozinha enquanto a recepcionista chamava mais uma paciente.

Para a Engenharia vi um escritório, um computador, reuniões, cálculos, gráficos, tabelas... Para a Pedagogia pensei em uma escola. Não tinha mais nada a discutir. A escola sempre foi o meu lugar no mundo. Lugar onde o vazio que sentia em mim era dissipado e preenchido pela riqueza do conhecimento produzido pela humanidade. Aquele era o lugar no qual eu não queria sair nunca mais.

“Você é muito pedagoga”, ouvia de Thais ao ajudá-la a revisar para mais uma prova de recuperação. “Você tem que fazer pedagogia”, ela repetia incessantemente. Mas o que é ser pedagoga? Eu não fazia ideia da natureza e nem das atribuições daquele trabalho. Naquele consultório oftalmológico decidi finalmente ouvir minha amiga Thais. Escolhi cursar Pedagogia.

A notícia veio por meio de ligação da minha prima que disse toda contente: “Parabéns, 3º lugar!!! Arrasou, hein...”. Eu não sabia do que ela estava falando. Era cedo, e eu não havia me atentado que aquele era o dia do resultado do vestibular. Naquela época, o proces-

so seletivo era realizado em duas etapas, e o resultado saía no jornal. Fiquei surpresa com a colocação. Passar na Universidade Federal sempre pareceu algo tão distante... Com o resultado do SISU⁷, veio a notícia. Também havia passado em Letras - Língua Portuguesa, no Ifes⁸. Eis o dilema. Qual curso escolher?

“Se puder te dar um último conselho, escute: faça Letras!”, disse meu professor de Geografia. Refleti atenta sobre o que ele havia falado e... decidi ir com a opinião da minha melhor amiga. “Bom, se Thais falou que eu tenho que fazer Pedagogia, então é isso aí mesmo que eu tenho que fazer”, pensei.

Cursar Pedagogia na Ufes constituiu-se como o ato mais revolucionário da minha vida, uma vez que promoveu a reconfiguração da minha consciência, das formas de dizer e compreender o mundo, e o processo de constituição de minha subjetividade. Às vezes me pego pensando o que teria acontecido se tivesse tomado outra decisão. Eu teria a mesma concepção de mundo? Quais seriam meus posicionamentos políticos? Manteria o mesmo sistema de crenças da infância até hoje? Teria a mesma atitude frente às contradições do mundo?

Ingressei no curso de Pedagogia da Ufes no dia 01 de abril de 2014. Naquele ano, o Brasil saiu do Mapa Mundial da Fome. Segundo pesquisa realizada no período, de 2002 a 2013, caiu em 82% a população de brasileiros em situação de subalimentação⁹. Durante

7 Sistema de Seleção Unificada (SISU) é uma plataforma onde o Ministério da Educação seleciona estudantes para os cursos de graduação em instituições públicas de Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/sisu>. 14 dez 2025.

8 Instituto Federal do Espírito Santo.

9 Cf. BRASIL. Casa Civil. **Relatório indica que Brasil saiu do Mapa Mundial da Fome em 2014**. Portal Gov.br. 16 set. 2014. Disponível em: <https://>

esse período, o Governo Lula passou por dois mandatos; o escândalo do mensalão estourou; Jair Messias Bolsonaro¹⁰, Deputado Federal desde 1991, não teve nenhum projeto de lei aprovado; uma crise econômica mundial abalou o capitalismo global, à qual Lula se referiu como uma “marolinha”; e a primeira mulher presidenta do Brasil foi eleita.

Aquele momento histórico, em que uma mulher assume, pela primeira vez, o cargo executivo de poder mais alto na República Federativa do Brasil iniciou em glória e finalizou em amargura. Mais uma vez, a jovem democracia brasileira não veria o fim de um mandato presidencial. Dilma Rousseff¹¹ não passou a faixa presidencial para sua sucessora. Em vez disso, sofreu ataques, humilhações públicas, questionamentos da sua capacidade intelectual e de governabilidade. As coisas seriam diferentes se ela não fosse uma mulher?

Naquele primeiro dia de aula, no *campus* de Goiabeiras, entrei, achei um lugar na sala para sentar, o mesmo que me acompanharia pelos próximos 6 anos e meio. Logo depois que o resto da turma entrou uma senhora com cabelo amarrado em coque e uma longa saia *jeans* dirigiu-se em direção ao quadro. Ela me lembra na hora algumas das senhorinhas da minha igreja. “Não acredito que essa é a professora. Isso *aqui*, que é fazer pedagogia?”, pensava com vontade de sair correndo. “Onde que pede pra cancelar a matrícula? Quero ir pro Ifes!”, fazia planos da minha transferência. Minha mente an-

www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2014/setembro/relatorio-indica-que-brasil-saiu-do-mapa-mundial-da-fome-em-2014. Acesso em: 10 dez. 2025.

10 Jair Messias Bolsonaro, ex-presidente do Brasil. Em sua atuação como Deputado Federal, de 1991 a 2018 teve dois projetos de lei aprovados.

11 Dilma Rousseff, ex-presidenta do Brasil. Governou de 2011-2016, tendo seu mandato interrompido por um golpe parlamentar. Cf. JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

siosa não aguentou esperar os próximos 10 segundos para perceber que logo atrás dela vinham outras pessoas. Era apenas a turma de veteranas fazendo a recepção.

Após o acolhimento das colegas, a professora da disciplina entra em sala. Seu nome: Denise Meyrelles de Jesus¹². A disciplina: Introdução à Pesquisa Educacional. Parece exagero dizer que aquela aula mudou a minha vida, mas acredito que essa seja a mais absoluta verdade. O que Denise trouxe naquele primeiro dia, no curso de Pedagogia, foi o início do meu processo de compreensão da universidade enquanto um espaço de produção do conhecimento; da escola enquanto local privilegiado de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, e, o início do desenvolvimento do meu agir consciente no mundo, do meu ato responsável (Bakhtin, 2017)¹³.

Ela explicou a tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão; o papel da pesquisa na vida da professora; a função social da universidade. “Qual o motivo de estarmos aqui?”, perguntava. “Se estamos aqui, é porque outras pessoas não estão”, afirmou. “Pessoas que nunca pisaram na universidade, mas a sustentam diariamente com a força do seu trabalho”, continuou. Ela explicou sobre os projetos que existiam: a Iniciação Científica (IC); o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); o Programa de Educação Tutorial (PET); centenas de projetos de extensão; as possibilidades de financiamento para apresentação de trabalhos em eventos; visitas técnicas; intercâmbios; e a continuidade dos estudos no mestrado e

12 A professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus é professora titular da Ufes, do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) localizado no Centro de Educação, e atua como docente na instituição desde o ano de 1977. Cf. <http://lattes.cnpq.br/0848394898016789>.

13 BAKHTIN, Mikhail. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2017.

doutorado. Eu ouvia tudo aquilo com fascínio. Tudo era novidade para mim, um novo universo. “Valorize! Viva, viva a universidade!”, ela dizia. E eu ouvi.

No currículo do curso de Pedagogia¹⁴, o primeiro semestre era composto por disciplinas de fundamentos da educação, que sustentaram o desenvolvimento do meu pensamento teórico por meio de análises, sínteses, comparações, generalizações e abstrações (Martins, 2013)¹⁵. Com base na psicologia histórico-cultural, entendemos que a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados é, portanto, condição basilar para o desenvolvimento do pensamento teórico.

A tarefa desempenhada pelo pensamento abstrato consiste exatamente na transformação do que é imediatamente acessível com vista ao mediamente possível. Essa transformação, por sua vez, se realiza com base nas interações práticas entre o sujeito e objeto bem como por meio de amplas e complexas mediações teóricas, dado que coloca a teoria como instrumento indispensável à superação do pensamento sensorial, concreto, em direção ao pensamento teórico (Martins, 2013, p. 207).

Naquele primeiro semestre, diariamente eu refletia sobre coisas que nunca havia pensado na vida. Eram aulas que pareciam “explodir minha cabeça”, como costumamos dizer. A cada aula sentia que aconteciam momentos de catarse, no sentido posto por Saviani (2012)¹⁶ em que “[...] o momento catártico pode ser considerado o

14 Em 2014, o curso de Pedagogia (Matutino) da Ufes era organizado segundo o Projeto Pedagógico do Curso de 2006. Disponível em: https://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/ppc_matutino_2006.pdf. Acesso em 12 dez. 2025.

15 MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores Associados, 2013.

16 SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, São Paulo,

ponto culminante do processo educativo, já que é ali que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese” (Saviani, 2012, p. 69).

Na Educação Básica, mesmo frequentando uma instituição privada, minha formação em Sociologia e Filosofia foi precarizada, com falta de professores especializados na área e aulas vagas. As aulas eram ministradas de forma interdisciplinar, de maneira a descaracterizar as especificidades dos conteúdos de ambas as áreas. Quando cheguei à Ufes tinha muita dificuldade de distinguir o conhecimento filosófico do sociológico. No E.M, esses componentes eram ministrados pelo mesmo professor, e, geralmente, desempenhavam a função de apoio às aulas de redação.

Dessa forma, cheguei à universidade sem leitura crítica do mundo. Lembro de uma aula, em que duas alunas, que possuíam condições materiais significativamente superiores às da maioria das estudantes da Licenciatura em Pedagogia¹⁷, provocam uma discussão política, e alguém solta a seguinte frase: “Nossa, mas aí não dá! Pobre de direita!?”. Ao fim da aula, na cantina do Onofre, eu e Milena conversamos sobre a situação. Ela estava indignada, é claro, por ver pessoas na universidade pública defendendo o capital, e pergunta qual é a minha opinião. Eu respondo: “Mas o que é direita e esquerda mesmo?”.

Autores Associados, 2012.

17 Estudo realizado no período indica que entre as estudantes de Letras e Pedagogia de três universidades brasileiras participantes da pesquisa, dentre elas a Ufes, 63,8% viviam em famílias com renda de até dois salários mínimos *per capita*. Cf. DALVI, Maria Amélia; BATISTA, Ana Karen Costa; PLASTER, Talita Braga. Leitura, estudantes de licenciatura e indicadores sócio-econômico-culturais: dados preliminares de uma pesquisa. **Revista Cadernos de Pesquisa em Educação**, edição 44, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/15874/10953>. Acesso em: 13 dez. 2025.

A pergunta genuína vinha de alguém que nunca havia realizado uma discussão como aquela na vida. No início de 2014, o país ainda não estava tão polarizado como viria a acontecer nos próximos meses. Aquele era um tipo de discussão que não acontecia no meu cotidiano, conservador e moralista.

Quando entrei na Ufes, o Governo Dilma intensificava suas políticas de expansão do acesso ao Ensino Superior promovendo ainda mais investimentos em programas como o Universidade Para Todos (Prouni), e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Segundo Sala (2025)¹⁸, durante os governos Lula e Dilma o acesso ao Ensino Superior expandiu-se significativamente chegando a mais de 8 milhões de matrículas em 2016. Contudo, mais de 6 milhões destas matrículas eram na rede privada. Aconteceu também um grande crescimento de instituições de ensino à distância.

Hoje percebo que a minha inserção no Ensino Superior ampliou o meu repertório de conhecimentos, e a forma como lia o mundo. A universidade e o conhecimento deixaram de ser ideias abstratas para se constituir como possibilidade concreta de compreensão das contradições da sociedade capitalista. Dessa forma, comecei a indagar: qual é o papel da educação e do conhecimento na transformação social? Essa questão será desenvolvida nos próximos tópicos.

Outro momento decisivo da minha trajetória foi a inserção no Movimento Estudantil (ME), processo que será descrito a seguir.

18 SALA, Mauro. **Os limites das políticas de Lula e Dilma no Ensino Superior e na Educação Profissional**. Esquerda diário. Disponível em: https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_articulo=21735. Acesso em 12 dez. 2025.

Conhecimento como engajamento político e militante

Eu enxergo muito
melhor agora
e meus olhos doem.¹⁹

Outro daqueles momentos decisivos que sempre me recordo foi o dia em que conheci o Movimento Estudantil. Durante uma aula, um trio de alunos pede licença à professora e entra para dar um aviso. Seus nomes eram Débora, Stefferson e Renan. Eles falam sobre o Diretório Acadêmico Florestan Fernandes (DAFF) e a Assembleia dos Estudantes de Pedagogia que iria acontecer mais tarde. O ponto de pauta: a formação da Comissão Eleitoral que organizaria novas eleições para o Diretório. Frisam a importância da entidade, que estava parada há anos sem representação, e do movimento que ocorria para reativá-la.

Ao final da aula, eu, Jamilly e Milena caminhávamos no corredor em direção à saída, com pressa para não pegar fila no Restaurante Universitário (RU), quando de repente uma voz nos para.: “Vocês não vão para a Assembleia? O auditório fica aqui”, aponta Stefferson em direção à esquerda. “É só subir a escada!”.

Minha vontade era de ir embora. Falo com as meninas: “Vocês querem ir? Eu estou doida para ir pra casa logo”. Elas trocam olhares em dúvida do que fazer. Stefferson insiste: “Vamos, é coisa rápida. Não vai demorar muito”. Percebo que a maioria das alunas da turma já haviam saído, às pressas para não perder o ônibus que as levará para seus estágios, trabalhos, e outras atividades da vida

¹⁹ Trecho extraído de LORDE, Audre. **A unicórnio preta**. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Relicário edições, 2020.

corrida do mundo capitalista. “A Assembleia vai ficar esvaziada... Que pena! Esse trabalho todo de passar de sala em sala, e ninguém nem deu atenção. Acho que vou. É só uma reunião mesmo...”, penso. “Então, tá! Vamos gente, não custa nada!”, digo já subindo as escadas com pressa. Subo em direção ao Auditório do CE e lá, por motivos que não sei explicar, no momento em que perguntam quem quer fazer parte da Chapa que concorrerá a eleição eu levanto a minha mão, assim como Jamilly e Milena. E assim começou a minha inserção no Movimento Estudantil (ME).

Como a escolha entre Pedagogia ou Letras, sinto que subir aquelas escadas foi determinante para a pessoa que eu sou hoje. Por meio das interações realizadas nos meses seguintes tive contato com diferentes pessoas, de diversas áreas, principalmente das licenciaturas em Educação do Campo, Ciências Sociais, Letras e História. Conheci vários movimentos políticos, e, nesses encontros, discutimos sobre gênero, sexualidade, negritude, precarização do trabalho docente, medicalização da vida, e, sobretudo, sobre como a produção e reprodução da vida na sociedade em que vivemos são processos historicamente produzidos no interior do modo de produção capitalista.

Foi a partir das trocas que tivemos nesses encontros que passei a me reconhecer enquanto uma mulher negra; a compreender o racismo que estrutura a sociedade brasileira, e como este está intimamente imbricado na lógica da sociedade de classes; aprendi a enxergar o mundo a partir de uma lógica não binária e a entender que as identidades de gênero são produções históricas e sociais; aprendi que o modo de produção capitalista é resultado de processos históricos concretos e, portanto, não é natural ou imutável, mas pode ser transformado. Aprendi, sobretudo, que somos seres históricos, e essa

compreensão foi determinante para a concepção de mundo que eu estava constituindo naquele momento.

Ao perceber as contradições do sistema em que vivia, logo veio o desejo de mudá-lo. Contudo, também veio a compreensão de que isso não é uma tarefa fácil. Quais ferramentas podemos usar? Qual meu papel nesse processo? A educação pode contribuir para essa mudança? Se sim, como? Com quais limitações? Questões que me acompanharam ao longo do processo formativo.

Passei a entender o movimento social como espaço de formação política, e, por isso, a famosa frase de Lênin se tornou tão importante para mim: “Não há prática revolucionária, sem teoria revolucionária”. Naqueles primeiros meses, estive em busca de uma teoria que respondesse às angústias e questionamentos que surgiam a partir da minha prática social.

A multiplicidade de vozes que habitam o meu discurso (Volochnov, 2013) foram constituídas nos espaços como a família, a igreja, a escola, a universidade, e na construção de uma organização estudantil que estava preocupada em construir uma educação pública, gratuita para todas e todos, e socialmente referenciada. Para mim, o ME foi ferramenta de formação política, militante. Foi formação para a vida. Por meio dessas interações comecei a compreender as dimensões éticas e políticas da minha existência, e que minhas atitudes eram uma resposta ao mundo.

A dimensão do conhecimento como resposta ao mundo será discutido no próximo tópico.

Conhecimento como resposta ao mundo

Toda compreensão é preleção de resposta.²⁰

Chegou o fim do primeiro semestre de 2014. Deveríamos entregar o artigo científico realizado como atividade final da disciplina de “Introdução à Pesquisa Educacional”. Após ter cometido uma “gafe” no dia da apresentação da proposta de pesquisa, eu e Milena só tínhamos uma alternativa: realizar o melhor trabalho de nossas vidas para não passar vergonha na frente da professora Denise, mais uma vez. Não sei se conseguimos atingir o objetivo, mas refletindo doze anos depois sobre aquele trabalho, ainda considero-o como o texto preferido que escrevi na vida.

No artigo, intitulado: “Culpabilização da aprendizagem e o fracasso escolar”, discutimos sobre o fracasso escolar e como ele é produzido socialmente. Conseguimos chegar a essa reflexão a partir da leitura da obra de Maria Helena de Souza Patto “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia²¹”, publicada pela primeira vez no ano de 1990.

A leitura do livro foi realizada em paralelo à minha inserção no ME. A partir dessa leitura, um dos mais importantes escritos sobre o fracasso escolar no Brasil, comecei a enxergar que educação também é um produto do processo histórico, e o fracasso escolar uma produção social. Percebi que, na escola, quando a aprendizagem não acontece, a culpa é sempre de alguém. “Ele não consegue aprender nada,

20 Texto extraído de BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

21 PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed. rev. amp. São Paulo. Intermeios, 2015.

deve ter alguma coisa”- nessas situações, o aluno torna-se o culpado. “Ih, esse aí não tem jeito não. A família dele é toda assim...”- a culpa é da família, que é desestruturada. “Mas também, esses professores não querem saber de nada, como vão conseguir ensinar?”- a culpa recai nas professoras.

No cotidiano da escola, na mídia, na sociedade em geral, costumamos ouvir muitos destes enunciados. Essas falas reproduzem em si o processo de culpabilização: ato de buscar um culpado para os problemas da educação. Essa ação individualiza as situações, e desconsidera o contexto social que as produz, negligenciando os determinantes estruturais que afligem a escola. Isso tem levado ao aumento de laudos médicos, à medicalização da educação e da vida, à marginalização da classe trabalhadora e à precarização do trabalho docente. Processos que têm consequências diretas na prática pedagógica e no trabalho dos profissionais da educação, que submetidos à lógica da responsabilização individual têm sofrido com o adoecimento e o sofrimento psíquico.

O crescente número de adoecimento de professores, inúmeros casos de conflitos em sala de aula, indisciplina, violência escolar etc. provocam tensões que me fazem questionar: como a educação, inserida no sistema capitalista, pode contribuir para a formação humana? Se a própria lógica do sistema impõe limites à humanização, como romper com essas amarras? Como podemos resistir em tempos de desesperança?

A leitura de Patto (2015) mudou minha visão de mundo no primeiro período do curso de Pedagogia por me dar a compreensão estrutural dos desafios do cotidiano da escola. Mas, eu ainda ansiava por respostas para as perguntas que me inquietavam. Existe uma

teoria pedagógica que busca entender as relações entre a educação e a transformação social sem negar as contradições da sociedade capitalista? Encontrei indícios da formulação de uma resposta para minha pergunta em outro livro que marcou a minha formação.

Um dia recebi uma triste notícia e precisei me dirigir ao Parque da Paz. Naquele trajeto de ônibus, angustiada por não saber como encontraria Thais, a leitura de um livro me fez companhia. Esse livro se chamava “Escola e Democracia”, e foi escrito por Dermeval Saviani. A obra de 1983 foi produzida no contexto do fim da ditadura civil-militar brasileira. Nela o autor faz um balanço histórico de como as teorias pedagógicas entendiam os sujeitos marginalizados em cada tendência educacional. Ele discute sobre as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. Ao anunciar os pressupostos de uma teoria pedagógica crítica, Saviani (2012) explica sobre as determinações envolvidas em pensar uma perspectiva de emancipação no modo de produção capitalista:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona **dialeticamente com a sociedade**. Nesse sentido, ainda que **elemento determinado**, não deixa de **influenciar o elemento determinante**. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (Saviani, 2012, p. 66, grifo nosso).

A partir da discussão proposta por Saviani (2012), compreendi que existiam determinações, mas que, para a lógica dialética marxista-

ta, a constituição do processo histórico, que é movimento, é também guiado pelas contradições. Os fenômenos são produto de uma multiplicidade de determinações. Nesse sentido, o autor anuncia uma pedagogia crítica que entende as determinações da educação na transformação social ao mesmo tempo que não as nega, mas as assume como mediações históricas imprescindíveis ao processo de mudança.

A escola sozinha não resolverá os problemas do mundo. Essa concepção é perigosa, e cai no idealismo, como na conhecida frase proferida por Malala Yousafzai²²: “Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”. Não é essa a visão que estamos defendendo quando reafirmamos o papel da educação e do conhecimento na transformação social. Como defender uma concepção de educação que nega as próprias contradições da sociedade?

Imagine uma escola onde o aluno tenha lápis, mas não tem o que comer? Uma sala de aula, sem ventilador, em tempos de emergência climática? Uma instituição educativa com a melhor infraestrutura, mas com professores adoecidos, perseguidos politicamente, assolados pela lógica da responsabilização e assédio moral constante? Como poderemos salvar o mundo quando não temos forças para salvar a nós mesmas? Como explica Duarte (2016), o modo de produção capitalista não foi criado para que a educação escolar seja realizada em sua plenitude. Contudo, como será superado sem uma concepção pedagógica que se articule com os interesses populares?

Uma concepção de educação que defende a classe que vive do trabalho valoriza a especificidade da escola; não é indiferente ao que ocorre no seu interior; e está empenhada para que a educação esco-

22 A frase: “*One child, one teacher, one pen and one book can change the world. Education is the only solution*”, ficou mundialmente conhecida após Malala proferi-la em discurso na Assembleia da Juventude das Nações Unidas (ONU), em 12 de julho de 2013.

lar esteja à serviço da sua formação. Essa é uma premissa que não podemos abrir mão, porque quando falamos em formação humana, estamos falando fundamentalmente de uma dimensão teleológica, do processo de humanização; falamos de desenvolvimento humano, que é histórico e cultural, e, por isso, acontece por meio das interações que realizamos socialmente.

É a partir da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que desenvolvemos novas funções psíquicas superiores; que desenvolvemos o nosso psiquismo (Martins, 2013). Como os estudos dos autores da Escola de Vigotski nos mostram essa apropriação acontece prioritariamente por meio da instrução escolar (Vigotski, 2009, 2012, 2021²³; Martins, 2013; Martins, Abrantes; Facci, 2016²⁴).

Atribuindo ao trabalho escolar um elemento constitutivo do desenvolvimento cultural, compreende-se a escola a partir do próprio movimento histórico da sociedade, como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Essa compreensão permite situar a escola como parte dos processos que podem contribuir para a superação da sociedade vigente (Saviani, 2013)²⁵. Como Newton Duarte afirma, “[...] a escola por si só não faz a revolução, mas lutar

23 VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009; VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010; VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

24 MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: SP. Autores Associados, 2016.

25 SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2013.

para que a escola transmita os conteúdos clássicos²⁶ é uma atitude revolucionária (Duarte, 2016, p. 27)”.

Naquela viagem de ônibus, buscando me distrair do medo do incerto, do turbilhão de emoções e sentimentos que enfrentaria nos dias seguintes, tive contato com um pensamento educacional latino-americano revolucionário. Um pensamento que transformou a forma como eu agia e respondia ao mundo. Na casa de Thais, após o enterro, continuei a leitura, pois tinha a necessidade de conhecer mais sobre aquela pedagogia que anunciava tantos elementos para se pensar a superação desse mundo tão injusto e desigual.

Percebi, naquele dia, que a resposta que eu buscava estava no coletivo, isto é, na construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica (PHC), que Dermeval Saviani anunciou na década de 1980, e permanece nos dias atuais sendo desenvolvida coletivamente por um conjunto de professoras, pesquisadoras e estudantes por todo Brasil e outros países da América Latina. A partir da leitura do livro, fui em busca de outros textos e obras do autor, e nesses encontros conheci a teoria pedagógica que proporcionou os subsídios teóricos para a reflexão sobre a minha prática social.

Realizar esse percurso sozinha seria muito difícil. Alegremente, ao longo dos meses seguintes tive encontros que transformaram minha identidade e personalidade docente. Segui o conselho da pro-

26 Como Saviani (2012, 2013) explica os conteúdos escolares clássicos não se confundem com o tradicional e não se opõe ao moderno, são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente ligado a essa especificidade. Devido ao limites deste texto essa questão não será explorada aqui, mas já foi desenvolvida por outras autoras. Cf. DELLA FONTE, Sandra Soares; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização** (Vitória). v. 1, p. 19. 34, 2016, p. 21.

fessora Denise e vivi a universidade. Não realizei estágio remunerado nos primeiros anos da licenciatura, diferente da grande parte das alunas da minha turma, pois apesar de ter nascido em uma família com baixa renda, e vivido a vida em uma comunidade periférica, não precisei conciliar o trabalho produtivo com o estudo. Continuei com meus serviços de maquiadora que havia iniciado no último ano de E.M durante os finais de semana, mas não contava com aquela renda para sobreviver. Ainda morava e era sustentada pelos meus pais.

Assim, consegui participar de inúmeros eventos acadêmicos e ajudei na organização e monitoria de diversos Congressos. A partir de 2015, comecei a participar de um projeto de pesquisa por meio da Iniciação Científica no Programa de Cooperação Acadêmica (Procad), que durou dois anos, e me inseri no Grupo de Pesquisa Literatura e Educação²⁷. A busca por conhecer mais a PHC me levou ao Grupo de Pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar²⁸.

Finalizei a graduação em Pedagogia apenas no segundo semestre de 2019. Durante esse percurso realizei muitas atividades que envolveram o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Ao fim da graduação havia realizado pesquisa de IC; participado do PIBID; de projeto de extensão na biblioteca da Criarte²⁹ e realizei estágio remunerado no

27 O Grupo de Pesquisa Literatura e Educação é coordenado pela professora Dra. Maria Amélia Dalvi desde 2011. Para mais informações sobre eventos, atividades e produções desenvolvidas pelo grupo, acesse: <https://literaturaeeducacao.ufes.br/publicacoes>. Acesso em 10 dez. 2025.

28 O Grupo de Pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar é coordenado pela professora Dra. Ana Carolina Galvão. Para mais informações sobre o grupo, acesse: <https://nedi.ufes.br/grupo-de-pesquisa-pedagogia-historico-critica-e-educacao-escolar>. Acesso em 19 dez. 2025.

29 O Criarte/Ufes é o Colégio de Aplicação Criarte, uma instituição de Educação Infantil mantida pelo Governo Federal no *campus* de Goiabeiras da Ufes.

último ano de curso. No período que fiz a licenciatura que durou de 2014 a 2019, participei de 25 eventos - entre congressos, palestras e seminários -, sendo 4 desses com comunicações orais; publiquei um artigo científico em periódico, dois capítulos de livro e participei da organização de um livro acadêmico, fruto da pesquisa realizada no Procad.

Nesse percurso, descobri que o conhecimento é ferramenta de leitura do mundo, engajamento político, militante e também forma de responder ao mundo. Aprendi que na universidade há uma pluralidade e diversidade de concepções pedagógicas. O respeito à diferença e à liberdade de ideias, constitui um princípio fundamental do trabalho educativo, especialmente no processo de construção de uma relação de ensino e aprendizagem que se pretende dialógica. Contudo, existem princípios éticos e políticos que não podemos abrir mão. Enquanto sujeitos no mundo somos chamados a assumir as consequências de nossas ações singulares. De forma que, o nosso agir é uma resposta aos outros e ao mundo, pois estamos inscritos em relações sociais concretas.

Tendo a compreensão das contradições e das desigualdades produzidas socialmente, posicionar-se frente às injustiças sociais deixa de ser uma escolha individual, e torna-se um ato ético responsável, pois na existência não temos alibi, como nos ensinou Bakhtin (2017).

A seguir, no último tópico, falo sobre como a compreensão do conhecimento como resposta ao mundo me ajuda pensar sobre os desafios cotidianos e desenvolver possibilidades de resistência em tempos de desesperança.

Sobre resistir em tempos de desesperança...

A raiva não é erro

É bússola³⁰

O ano é 2025. No Cine Metrópolis, o Centro de Educação realiza a comemoração de seus 50 anos. Ao meu lado, está sentada Jamilly. “Lembra que quando nós entramos o Centro estava comemorando os 40 anos? O tempo voa, parece que foi ontem”, eu digo. A palestrante, professora Maria Teresa Esteban³¹ começa sua fala dizendo: “Vou fazer a leitura de um trecho de um livro. O trecho é longo, mas é muito importante. É um livro que uso muito. Por isso está assim velhinho”. Ela prossegue fazendo a leitura de um trecho de “A produção do fracasso escolar”, de Maria Helena de Souza Patto. Uma lágrima escorre em meu rosto.

O movimento realizado neste texto teve como objetivo refletir sobre as memórias autobiográficas de minha formação a partir da inserção no Ensino Superior, problematizando as possibilidades e os desafios de se compreender a apropriação do conhecimento como instrumento de transformação social. Sabemos que os desafios são grandes, contudo busco pensar possibilidades de em tempos de desesperança, resistir...

30 Frase comumente atribuída à Audre Lorde é uma síntese das ideias proferidas pela autora em LORDE, Audre. Os usos da raiva: as mulheres reagem ao racismo. In: LORDE, Audre. **Irmã outsider**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

31 A professora Dra. Maria Teresa Esteban é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. A palestra proferida foi intitulada “Avaliação da alfabetização e os testes de fluência” no XXXIII Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita do Espírito Santo, que aconteceu como atividade na 3ª semana de Educação: “Centro de Educação, 50 anos de compromisso com a educação pública e democrática” nos dias 1 a 5 de dezembro de 2025.

Neste ano, retornei à Ufes como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, após realizar três especializações na área da educação e dois cursos de licenciatura em outras instituições de Ensino Superior. O retorno ao Centro de Educação, no curso de Mestrado em Educação tem me lembrado muito as alegrias daquele ano de 2014. Atualmente, sou professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Vitória e atuo no segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Faço parte da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos - seção Espírito Santo (ReBEDH-ES) e desenvolvo pesquisas ligadas ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) sob a orientação da professora Dra Cleonara Maria Schwartz³². Fiz o ENEM mais uma vez este ano, porque tenho a intenção de cursar mais uma graduação. Às vezes me perguntam: “Por que? Por que fazer mais uma graduação? Mais um curso? O que te motiva?”. Eu respondo: “Sou movida pelo ódio”. Muitas vezes não entendem. Eu explico.

Sou movida pelo ódio de saber que existe tanta injustiça social no mundo, onde poucos têm muito e muitos têm pouco. Onde pessoas morrem lutando pela terra que é delas por direito. Onde a Política Militar aniquila 115 vidas em uma operação policial e duas semanas depois ninguém mais fala sobre isso³³. Tenho ódio de saber que a história do nosso país é marcada pelas mãos sujas de sangue do imperialismo capitalista e do colonialismo, que invadiu nossas terras, dizimou os povos originários, realizou o tráfico atlântico dos povos

32 Professora associada da Ufes, do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação.

33 Megaoperação policial no Complexo do Alemão e Penha realizada em 29 de outubro de 2025 resultou em massacre que chocou o Brasil e o mundo. Cf. BBC News Brasil. Quem são 115 de 117 suspeitos mortos em megaoperação no Rio, segundo a polícia. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/ce3xwk9z59ko>. Acesso em 15 dez. 2025.

africanos, criminalizando suas religiões, sua cultura, e prosseguindo com o processo de escravização.

Em uma aula recente, a professora questionou a turma: “Para vocês, qual é a nossa Auschwitz³⁴?” - entendida como sinônimo de barbárie e símbolo da miséria da humanidade. Pensamos juntos: a barbárie brasileira começa no genocídio dos povos indígenas, passa pela escravização africana e chega ao genocídio do povo negro nas favelas e periferias contemporâneas. Pensamos ainda, no outro lado do mundo, na Faixa de Gaza, Palestina que atualmente vive um genocídio orquestrado por Israel, com apoio das grandes potências do mundo até a Faixa de Gaza entre Santa Rita e Primeiro de Maio³⁵, em Vila Velha, no Espírito Santo, onde a juventude negra é seduzida pelo tráfico de drogas.

A nossa Auschwitz não acabou, pois ela acontece quando meu aluno de 5º ano fica retido repetidas vezes até desistir da escola e escolher o caminho “mais fácil” que o leva diretamente para a mira da bala da PM. Mas “a família que é desestruturada!”, dizem.

Sou movida pelo ódio, pois nos ensinaram que as coisas não podem mudar. Nos ensinaram que sempre foi assim e sempre permanecerá. Nos ensinaram que transformar será muito difícil, então seria melhor apenas reformar, conciliar. E dessa forma, os anos vão se passando e vemos a perpetuação da injustiça social. A luta de classes se transforma em uma guerra que parece que nunca terminará.

34 O contexto da aula se refere a discussão sobre a obra “Educação e emancipação”, de Theodor Adorno, onde o autor discute sobre o caso histórico de Auschwitz, campo de concentração nazista durante a II Guerra Mundial e a barbárie realizada naquele contexto social.

35 Bairros periféricos da região da Grande Vitória (ES). O limite entre os bairros é popularmente conhecido como “Faixa de Gaza”.

Atualmente, a busca pela resposta sobre o papel da educação na transformação social ainda é algo que anseio compreender. A forma que encontrei para chegar a essa compreensão é por meio do estudo sistematizado. Para mim, a educação sempre foi o lugar onde vi sentido em meio a tempos de desesperança.

Em um mundo que se organiza pela exploração do homem pela mulher, e do homem pelo homem, o que move a minha busca por uma realidade onde não haja opressões baseadas em raça, gênero, sexualidade, religião ou classe é retomar o processo histórico. Saber que nem sempre foi assim significa que para sempre não precisa continuar.

O momento decisivo da minha trajetória foi quando compreendi a educação enquanto um compromisso ético-político firmado no encontro entre sujeitos. Ao reconhecer que minha palavra e meu percurso são atravessados pelas vozes e lutas de meus ancestrais, assumir a educação responsiva significa lutar para que a classe trabalhadora tenha acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, principalmente aqueles que foram apagados pelo colonialismo europeu, e que se tornem força de transformação no mundo.

Bakhtin (2016) nos ajuda a entender que a memória do passado pode se projetar em perspectivas para um futuro e abre um horizonte de possibilidades. Para mim, esse é o papel da educação na transformação social, a abertura de horizontes de possibilidades. Essa é a luta que me move a continuar resistindo, mesmo que em tempos de desesperança. É no movimento de busca por uma sociedade outra que continuo comprometida com o ato educativo, que me convoca a seguir lutando. Reconhecer que esse caminho se produz no interior das contradições é o horizonte que me motiva, exatamente porque a vida é movida pelas contradições.

Anotações de algumas tessituras da constituição de uma professora

Catarina Tose Fermo

Ao ler o livro “Cartas para Cristina: reflexões sobre minha prática”, de Paulo Freire, que reúne cartas nas quais o autor escreve à sua sobrinha narrando sua trajetória de vida e o percurso que o constituiu como educador em articulação com os acontecimentos do mundo, assim como a obra “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”, de bell hooks, em que a autora, dialogando com Paulo Freire e com suas memórias, propõe uma pedagogia engajada que reconhece educadores e educandos como sujeitos do processo educativo, fui tomada por uma inquietação: eu teria o que dizer? A quem dizer? E, caso encontrasse o que dizer, a quem isso interessaria?

Durante essa inquietação acerca do que dizer na escrita do memorial, rememorei os escritos de João W. Geraldi sobre as condições de produção do texto. Para o autor, por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que

diz para quem diz;
e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldi, 1997, p. 137).¹

Compreendendo o memorial como um texto que se propõe ao desafio da escrita de si em articulação com o contexto social, político e cultural que nos constitui, considere que o mais adequado seria iniciar um esboço a partir de enunciados que rememoro como fundamentais para a minha constituição como professora e pesquisadora. Ao longo deste texto, busquei fazer o esforço de sistematizar e conhecer os processos que me constituíram como professora, bem como compreender de que modo esses processos dialogam com o meu tema de pesquisa no mestrado, reconhecendo a importância do exercício de autoconhecimento e, simultaneamente, o desafio de tomar distância da própria vida, especialmente quando se trata de acontecimentos ainda recentes.

Nesse sentido, dialogo com Freire (2021)², quando afirma que esse exercício exige que, ao tomar distância de momentos vividos, o sujeito seja fiel tanto aos acontecimentos quanto ao olhar que lança sobre eles no presente

tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento que reconheço e descrevo, o momento antes vivido (Freire, 2021, p. 22).

Assim, continuando esse processo polifônico e complexo sobre

1 GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

2 FREIRE, Paulo. **Cartas para Cristina**: reflexões sobre minha prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

o “o que dizer” sobre a minha constituição enquanto educadora, começo a refletir sobre por onde iniciar a narrativa dessa trajetória. Ainda que concorde com a afirmação de que os sujeitos não entram na escola ou na universidade como uma folha em branco, não consigo, neste momento, identificar com clareza processos anteriores que tenham me constituído como educadora. Por isso, opto por iniciar esta narrativa a partir da minha entrada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2021. Reconheço, contudo, que, ao longo dessas tessituras, memórias e conexões anteriores possam emergir, o que faz com que este texto não se comprometa, necessariamente, com uma ordem cronológica linear dos acontecimentos e pretende neste momento ser inacabado para outros diálogos futuros.

Início da teia de enunciados no curso de Pedagogia na UFES

Em 2021, inicio o curso de Pedagogia na UFES em um momento extremamente difícil, tanto no plano pessoal quanto, sobretudo, no plano coletivo, uma vez que a sociedade vivenciava o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Dessa forma, o início da minha trajetória na Pedagogia ocorreu por meio do Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE).

Inicialmente, meu ingresso no curso estava previsto para 2020. No entanto, naquele ano, o mundo foi profundamente marcado pela pandemia de Covid-19, que alterou de maneira abrupta as dinâmicas sociais, econômicas e educacionais. No Brasil, o descaso do governo federal e a ausência de políticas públicas efetivas para o enfrentamento da crise sanitária resultaram em 704.320 óbitos, segundo dados do DataSUS. O avanço do vírus impôs o isolamento social, inter-

rompeu atividades presenciais e evidenciou desigualdades históricas, especialmente no acesso à saúde, à educação e às condições básicas de vida. Esse período foi vivido como um tempo de incertezas, medo e luto, mas também de solidariedade e de reflexão crítica acerca do papel do Estado, das políticas públicas e da ciência na defesa da vida.

No campo educacional, esse cenário alterou profundamente a organização das atividades pedagógicas. Escolas e universidades foram fechadas, inicialmente como medida de contenção da propagação do vírus e de preservação da vida. Posteriormente, o ensino remoto foi imposto como alternativa possível para a continuidade das atividades educacionais, embora atravessado por inúmeros desafios e, muitas vezes, implementado sem amplo debate com as comunidades escolares e universitárias acerca das necessidades, demandas e possibilidades coletivas.

Entre as universidades públicas que adotaram o ensino não presencial durante a pandemia, a UFES aprovou, em 2020, no âmbito do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a substituição do ensino presencial pelo EARTE. Essa decisão foi fundamentada na compreensão de que o ensino remoto poderia funcionar como uma solução temporária para a continuidade das atividades acadêmicas, mediado pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (UFES, 2020).³

Realizei três períodos nessa modalidade. Eu dispunha de computador, acesso à internet e um espaço adequado para os estudos, além de não ter filhos, fatores que facilitaram minha permanência no curso. Essa, entretanto, não era a realidade de muitos colegas,

3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução sobre o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE)**. Vitória: UFES, 2020.

que enfrentavam a ausência de condições mínimas para o estudo remoto, além da sobrecarga do trabalho de cuidado no âmbito doméstico. Cabe destacar que minha turma, como é recorrente nos cursos de Pedagogia, era majoritariamente composta por mulheres, que historicamente assumem, de forma desigual, as responsabilidades do trabalho de cuidado.

A vivência do EARTE, ainda que marcada por limitações, foi também um espaço de aprendizagem sobre as desigualdades estruturais que atravessam a universidade pública e a formação docente. Ao mesmo tempo em que eu conseguia acompanhar as atividades acadêmicas, tornava-se evidente que a permanência no curso não dependia apenas do desejo individual, mas de condições materiais e simbólicas que não estavam igualmente distribuídas entre os estudantes. Essa constatação foi fundamental para que eu passasse a compreender a docência e a formação de professores como processos indissociáveis das políticas públicas, das condições de vida e das relações sociais mais amplas.

Nesse período inicial da graduação, a experiência de estudar Pedagogia em um contexto de crise sanitária e política contribuiu para um olhar a educação não apenas como um campo técnico ou metodológico, mas como um espaço de disputa de sentidos, de projetos de sociedade e de concepções de sujeito. As disciplinas cursadas, mesmo mediadas pelas telas, possibilitaram o contato com autores e debates que tensionam práticas naturalizadas e reforçaram a necessidade de uma formação crítica, comprometida com a transformação social e com a defesa da educação pública.

Mesmo diante dos enormes desafios impostos pelo contexto pandêmico, as disciplinas e os professores, também atravessados pela

precarização do trabalho docente, precisaram aprender a ser professores em condições completamente distintas das habituais e em meio a situações adversas de vida. Ainda assim, essas experiências me proporcionaram encantamento e esperança na educação em tempos de desesperança e caos social. O contato com teorias e perspectivas estudadas nesse período contribuiu significativamente para a transformação da minha constituição como sujeito no mundo e como professora.

Destaco, nesse percurso, as aulas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ministradas pelo professor Gustavo Ford, e de Alfabetização I, com a professora Dania Monteiro Vieira Costa, que hoje é minha orientadora no mestrado em Educação. Essas experiências formativas foram fundamentais para que eu compreendesse a importância e a tarefa ética e política dos educadores de não perpetuar falsidades históricas produzidas pelo eurocentrismo ao longo da história da humanidade, assumindo o compromisso com o conhecimento e com o direito à palavra e aos discursos dos filhos e filhas das classes populares.

A distância física entre nós contribuiu para a desarticulação estudantil. Em nosso curso, o Diretório Acadêmico Florestan Fernandes (DAFF) encontrava-se desarticulado, uma vez que a gestão anterior, formada por estudantes que também vivenciavam esse momento histórico, foi interpelada por inúmeras questões que impediram a continuidade de sua atuação. Dessa forma, passamos todo o período do EARTE sem representação estudantil no curso de Pedagogia.

Entretanto, estudantes e trabalhadores seguiram lutando por um futuro e por outra sociedade possível, organizando ações de soli-

dariedade e indo às ruas contra o governo genocida de Jair Bolsonaro, exigindo vacina, políticas sociais que garantissem condições reais de isolamento social para todas as pessoas e posicionando-se contra o desmonte neoliberal da educação brasileira.

Nessa trajetória de luta nas ruas, conheci muitos colegas do curso que se tornaram amigos e companheiros na construção de um projeto de sociedade mais igualitária, solidária e comprometida com a emancipação da classe trabalhadora. Enquanto educadores, enfrentamos o desafio de possibilitar a socialização do conhecimento e de garantir o direito à voz aos grupos sociais que, historicamente, tiveram seus direitos negados e não se reconhecem nas narrativas presentes nos currículos escolares.

Ainda durante o EARTE, antes do início do segundo semestre, dei início à minha trajetória como bolsista e pesquisadora. A partir do convite da professora Mariangela e das bolsistas Letícia e Alana, passei a integrar, juntamente com meu colega de turma e amigo João, o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPES-UFES), como bolsista de extensão e bolsista voluntária de iniciação científica. Mesmo em isolamento social, organizamos cursos de formação de professores, o III Congresso Bienal da Rede Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa Estreiadialogos, apresentamos trabalhos em congressos e participamos de inúmeras reuniões, incluindo atividades de transcrição e sistematização de dados.

Nesse período, as bolsas de iniciação científica e de extensão não eram reajustadas havia quase dez anos, mantendo-se no valor de R\$ 400,00, quantia muito inferior à remuneração de estágios em Pedagogia ou a um salário mínimo, o que contribuía para que essa

experiência fosse negada a muitos estudantes. Ainda assim, o contato com o grupo de pesquisa, com mestrandos e doutorandos, com projetos de extensão e com educadores de diferentes regiões do estado, além da participação em eventos científicos, foi fundamental para minha formação como pesquisadora e para a compreensão de que a pesquisa é trabalho, ainda que, no Brasil, seja pouco valorizada.

Outras tessituras com a presencialidade

Com o retorno gradual das atividades presenciais, a inserção mais efetiva nos espaços da universidade, o contato com colegas, professores e grupos de estudo, bem como a aproximação com debates sobre alfabetização, políticas públicas e formação de professores, foram delineando os interesses que, posteriormente, se consolidariam no meu percurso de pesquisa. Nesse movimento, fui me reconhecendo não apenas como estudante de Pedagogia, mas como professora em formação, cujo trabalho e identidade se constroem na relação viva entre arte, técnica e compromisso ético-político.

Em 2022, no quarto semestre, iniciamos o retorno às atividades presenciais na universidade, ainda com o uso de máscaras e cuidados como álcool em gel e distanciamento. Novos diálogos foram possibilitados e outros caminhos constituídos, ainda que marcados por muitas heranças do período anterior. O esvaziamento da universidade foi notório: a turma que ingressou com 40 estudantes passou a contar com menos de 20. Muitos foram excluídos do Ensino Superior durante o EARTE pelas condições já mencionadas; outros não conseguiram se reorganizar para o retorno presencial, e alguns persistiram no curso, mas em outro ritmo.

A precarização da universidade pública era visível e interferia diretamente na nossa formação. A falta de condições básicas era uma realidade na UFES, assim como a intensificação de princípios hegemônicos do capitalismo, como o individualismo e a austeridade, que se mostravam presentes tanto nas relações interpessoais quanto nas políticas públicas. Ao mesmo tempo, embora uma visão hegemônica seja constantemente imposta à sociedade, os espaços coletivos são constituídos por múltiplas vozes. Nesse contexto, iniciamos a reorganização do Diretório Acadêmico Florestan Fernandes (DAFF), compreendendo esse espaço como ferramenta de luta e também como instância formativa dos educadores em formação.

Dialogando com Fiorin (2024)⁴ e Bakhtin (2011)⁵, compreendemos que os próprios campos de poder são espaços de disputa, atravessados por diferentes enunciados, evidenciando que o poder não é uno, mas múltiplo, presente em diversas esferas. Os espaços institucionais são, portanto, constituídos por conflitos, contradições e silenciamentos. Assim, a organização estudantil pode ser compreendida como parte dessa cadeia discursiva de disputas políticas e educacionais, expressando não apenas consensos, mas também tensões, embates e vozes de diferentes atores.

Fiz parte da comissão eleitoral e, juntamente com outras estudantes, organizamos o processo eleitoral que elegeu a primeira gestão do Diretório Acadêmico no período pós-pandemia. Essa experiência proporcionou a constituição de muitos aprendizados e também de profundas amizades. Entre as ações realizadas, construímos a Sema-

4 FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. **Alea**, v. 11, n. 1, p. 148-165, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/djMj5DwcxCY7wXK3nzP-Twhf/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 set. 2024.

5 BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

na Mundial do Brincar na UFES (que contou com a participação de mais de 600 crianças da rede pública), a Primeira Semana da Educação, contribuímos com o Encontro dos Sem Terrinhas na UFES, organizamos o Seminário de Contação de Histórias e lutamos contra a implementação de 40% de ensino a distância nos cursos presenciais, por mais orçamento para a educação e por uma universidade feminista que garantisse o direito das mães à permanência estudantil e o direito ao brincar das crianças.

Nesse processo, atuamos como monitoras da Ciranda da LEDOC e, junto à professora Rosaly, lutamos pela conquista de um espaço físico para a ciranda na UFES. Atualmente, a ciranda infantil acontece de forma permanente, com monitores no período do Tempo Universidade da LEDOC, contando com um espaço físico no Centro de Educação, ocupado por crianças que, por muito tempo, não eram consideradas pela universidade. Ainda há muito a ser feito, mas a organização coletiva estudantil e dos educadores contribuiu para tornar a universidade mais inclusiva e para a conquista de direitos significativos. Para além disso, em todos os espaços coletivos e políticos dos quais participo, mantenho a preocupação de organizar uma ciranda, compreendendo que o direito à infância não pode ser secundarizado e exige o compromisso coletivo.

Ainda em 2022, concluí minha primeira iniciação científica, orientada pela professora Mariangela Lima de Almeida e pela então mestrande, hoje doutoranda, Bárbara, em um processo intenso e desafiador de pesquisa, aprendizagem coletiva e diálogos teóricos sobre a educação. Após esse percurso, optei por tecer outros caminhos: atuei por seis meses como monitora do Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES), acompanhando e buscando contribuir com a tra-

jetória acadêmica de uma estudante do curso de Pedagogia.

Posteriormente, ingressei no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES) como bolsista de iniciação científica, sob orientação da professora Cleonara Maria Schwartz. Essa experiência foi fundamental para aprofundar meus estudos na linha de Educação e Linguagens, bem como para possibilitar a troca e a constituição de múltiplos enunciados por meio do diálogo com pesquisadoras e professoras da área.

No final de 2023, iniciei minha atuação no Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil do Espírito Santo (LEEI-ES), organizado pelo NEPALES e pelo Núcleo de Educação Infantil (NEDI), no qual permaneci ao longo de 2024 e no início de 2025. O LEEI é um desdobramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023, e tem como objetivo a oferta de formação continuada a profissionais da Educação Infantil, com foco na oralidade, leitura e escrita.

Esse programa constitui o objeto da minha pesquisa de mestrado. A participação em um programa de formação de professores construído em parceria entre o Ministério da Educação, redes municipais e universidade pública possibilitou uma teia de diálogos e enunciados que foram fundamentais para minha constituição como educadora e pesquisadora. Nesse estudo, pretendo investigar as bases teóricas e metodológicas que fundamentam a proposta formativa do LEEI-ES (2024), a partir das concepções de leitura e escrita que orientam o programa.

Concluí minha graduação em 2025, no semestre 2024/2, em função dos ajustes do calendário acadêmico realizados na tentativa

de reorganizar o ano letivo após a pandemia e a greve dos professores por melhores condições de trabalho. No início deste ano, apresentei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), também voltado à análise de uma política pública de formação continuada de professores. Em um contexto marcado pela centralidade das avaliações em larga escala, que tendem a padronizar os sujeitos e a responsabilizar individualmente estudantes e professores pelos problemas educacionais, compreendo que analisar políticas públicas educacionais constitui uma tarefa histórica do nosso tempo, capaz de produzir contrapalavras às ofensivas neoliberais que avançam sobre a educação pública.

Memorial, linguagem e autoria: aproximações com Bakhtin

Ao rememorar fragmentos que compõem minha trajetória à luz das contribuições de Bakhtin, compreendo que estes registros se configuram como um conjunto de enunciados produzidos em condições históricas e sociais determinadas, atravessados por vozes múltiplas que dialogam entre si. A escrita de si, nesse sentido, não se apresenta como um relato neutro ou individualizado, mas como um ato responsivo, no qual respondo a discursos anteriores, das políticas educacionais, da universidade, da escola, da pandemia e dos autores que me formaram, e antecipo possíveis interlocuções futuras.

A memória mobilizada neste texto não é entendida como mera recordação de fatos passados, mas como uma memória discursiva, construída no presente a partir das posições que ocupo hoje como professora e pesquisadora em formação. Ao rememorar experiências da graduação, da pandemia e da entrada na docência, seleciono,

organizo e atribuo sentidos aos acontecimentos vividos, assumindo uma autoria situada, historicamente marcada. Assim, o memorial se constitui como um espaço de produção de sentidos, no qual passado e presente se entrelaçam na construção da minha identidade docente.

Assumir esta autoria implica reconhecer minha responsabilidade pelo dizer. Conforme Bakhtin, todo enunciado é produzido em uma relação concreta com o outro e carrega um posicionamento valorativo. Ao narrar minha trajetória, posiciono-me frente às concepções de educação, formação docente e alfabetização que atravessaram minha experiência, afirmando uma compreensão de docência comprometida com a educação pública, com a justiça social e com a defesa da vida.

Não finalizo este memorial, mas encerrando essas anotações para continuar essa cadeia discursiva futuramente, compreendo minha trajetória como professora e pesquisadora em formação a partir do diálogo entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, que me permitem pensar a docência como prática ética, política e discursiva. Com Freire, reconheço a formação como um processo de conscientização e compromisso com a transformação da realidade, no qual ensinar e aprender se constituem em relações dialógicas, marcadas pela escuta, pelo respeito ao outro e pela defesa da vida. Com Bakhtin, compreendo que essa trajetória se inscreve na linguagem, nos enunciados que produzo e aos quais respondo, assumindo uma autoria situada e responsável frente aos sentidos que atribuo à educação e à minha prática docente. Assim, minha constituição como professora não se apresenta como um percurso acabado, mas como um processo histórico, inacabado e dialógico, atravessado por memórias, experiências

e posicionamentos que seguem se reconfigurando no encontro com o outro, na escola, na universidade e na pesquisa.

*Educação transformadora:
uma trajetória que me possibilitou conhecer
uma linda realidade*

Izabella Magnago de Oliveira

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu

Rubem Alves (2011)¹

Me chamo Izabella Magnago de Oliveira, irmã de Brunella Magnago de Oliveira e filha de Maxwell Ferreira de Oliveira e Maria Salete Magnago de Oliveira, pais que sempre acreditaram na educação. Como sempre moramos em um bairro da periferia, nossos pais nunca optaram por frequentarmos as escolas do bairro. A opção sempre foi que estudássemos fora, em bairros mais centrais. Para isso, anualmente, nos submetiam a avaliações de bolsão, onde conseguíamos descontos na escola particular, possibilitando que estudássemos um ano, apenas com custos pontuais.

Essa ação nos possibilitou estudar no bairro mais nobre da capital do Espírito Santo, Praia do Canto, e durante todo o Ensino Fundamental e início do médio tivemos a oportunidade de conviver com pessoas de diferentes níveis sociais e de diferentes bairros da

¹ ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 2011.

grande Vitória, possibilitando uma vivência que, à luz de Gramsci, pode ser entendida como um encontro direto com os mecanismos da hegemonia cultural. A convivência diária com colegas de distintos extratos sociais e regiões da Grande Vitória nos colocou na fronteira de contato – e por vezes de conflito – entre diferentes concepções de mundo, revelando a escola não apenas como transmissora de conhecimento, mas como um campo de luta onde visões dominantes e subalternas se encontram (Gramsci, 2000)².

Ao findar o que hoje chamamos de 1ª série do Ensino Médio, estávamos em um período de reorganização familiar, pois meus pais passaram por um processo de separação e, diante deste novo contexto, ficaria menos custoso passar para uma escola que fosse mais próxima da nossa região. Nos submetemos a um novo processo de bolsão e conseguimos vaga em uma escola na região de Laranjeiras, na Serra, minimizando a distância. Fiz a segunda série do Ensino Médio no ano 2000 e, em 2001 iniciei a terceira série do Ensino Médio.

Vislumbrando trabalhar com Biologia Marinha comecei a estudar sobre as faculdades que ofertavam o curso superior de Ciências Biológicas e identifiquei uma faculdade que me despertou muito interesse, a ESFA, em Santa Teresa. Identificando um vestibular logo em junho, convenci a minha mãe a tentar, para experimentar e treinar, mesmo ainda estando cursando a terceira série. Para minha surpresa, passei. Diante da aprovação convenci a minha mãe a ingressar no curso superior, pois como ainda não tinha concluído o

2 GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Ensino Médio, precisei entrar com uma ação judicial para requerer a vaga sub-júdice e concluir o Ensino Médio através de uma avaliação. Deu certo! Ainda em agosto de 2001 iniciava o primeiro semestre na faculdade de ciências biológicas.

Após ingressar na ESFA encontrei a magia do mundo da docência. Ainda no finalzinho do primeiro semestre letivo, minha cunhada me informou que estavam sem professor de química e perguntou se eu tinha vontade de lecionar. Curiosa e prevendo um desafio, fui até a EEEFM Francisca Peixoto Miguel para saber da oportunidade e, diante da diretora da época, logo assinei meu primeiro contrato de trabalho, que se iniciaria em fevereiro de 2002.

Diante desta nova proposta comecei o meu trabalho como professora de química, ainda com 17 anos de idade. Lecionar para estudantes que estavam no Ensino Médio foi um amor à primeira vista. Naquele momento tinha certeza que abriria mão da biologia marinha para estar sempre naquele espaço, naquela vivência, naquele mundo! Foi um encontro existencial e amoroso com o ato de educar. Ao me perceber professora, abri mão de outros caminhos para me dedicar àquele espaço de vivência e troca, compreendendo, na prática, o que Paulo Freire chamou de ‘amor à vocação’. Para ele, a verdadeira educação exige esse compromisso afetivo, pois ‘não há docência sem amorosidade, sem uma “tremenda” capacidade de amar’ (Freire, 2000, p. 159)³. Assim, aquele ‘amor à primeira vista’ pela sala de aula transformou-se na base ética e afetiva de uma prática que, desde seu início, se fez no diálogo e na crença na transformação humana.

3 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Compreendi, então, que a docência é uma vocação para a transformação, um compromisso de despertar sonhos e impactar futuros, utilizando o conhecimento como ferramenta de libertação. Essa prática exige um envolvimento radicalmente humano, feito de cuidado, acolhimento e amparo. Essa visão ecoa e se fundamenta em Paulo Freire, para quem “o ensino não é transferência de conhecimento, mas um encontro de sujeitos interlocutores, na busca de uma compreensão do mundo, que se refaz constantemente” (Freire, 2015, p. 97)⁴. Assim, ser professor é participar ativamente desse re-fazer do mundo, criando as condições para que os estudantes, acolhidos em sua integralidade, possam ler e reescrever suas próprias realidades.

Foram dois anos letivos lecionando a disciplina de química, em uma rotina alucinante. Trabalhava no matutino, até as 11:30, pegava uma carona com uma colega até Santa Teresa para estudar durante toda a tarde e voltava com a mesma colega para a Serra ao final da aula, correndo, para dar aula no período da noite, sempre na EEEFM Francisca Peixoto Miguel. Em 2004 passei a lecionar exclusivamente a disciplina de biologia, disciplina que estava formando, me preparando integralmente, a que mais me apaixonava. Em 2005 me formei. Concluí a Licenciatura e o Bacharelado. Iniciei uma pós-graduação em 2006 que concluí em 2007 e logo em 2008, tive a oportunidade de passar no concurso público ofertado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e assumir a minha primeira cadeira como professora efetiva de Biologia na rede. Diante desta nova etapa, não poderia escolher outro lugar para garantir a minha permanência e, como nos anos anteriores, continuei atuando na EEEFM Francisca Peixoto Miguel.

4 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Muitos eram os desafios na unidade, mas muitas sempre foram as alegrias. E a Educação sempre me motivou a querer o melhor para os estudantes e, por isso, sempre proporcionar o melhor de mim para que a aprendizagem pudesse ser consolidada. Anos de trabalho e, em 2012 fui novamente aprovada em um novo concurso público na rede estadual e, não poderia ser diferente, assumi a minha segunda cadeira na EEEFM Francisca Peixoto Miguel.

A critério de esclarecimento, citamos a palavra cadeira quando necessitamos expressar o local no qual trabalhamos, o nosso posto de trabalho fixo, de carga horária de 25 horas semanais, conforme aprovação em concurso público.

Neste momento, a atual diretora da nossa unidade resolveu se aposentar. Em uma conversa muito bacana e acolhedora me sugeriu e orientou que eu fizesse a inscrição do processo seletivo que iria abrir, para que eu pudesse concorrer a vaga de direção que estaria vaga. Um turbilhão de emoções tomou conta do meu ser. Como assumir uma gestão? Eu com apenas 29 anos e 11 anos de docência seria capaz de conduzir um processo de aprendizagem?

Diante de muitas reflexões e muitas conversas com a equipe de profissionais da unidade resolvi me inscrever e participar do processo seletivo. Para minha surpresa fui selecionada. Em setembro de 2013 assumia pela primeira vez um cargo de gestão. Passei a responder como diretora escolar da EEEFM Francisca Peixoto Miguel.

Atuar na gestão foi uma virada de chave. Se lecionar era apaixonante, gerir, gestar, coordenar, organizar, me comunicar, acompanhar, monitorar era desafiador, era viciante. Estar na gestão da escola pela primeira vez foi um choque de realidade. A experiência de transição da docência para a gestão escolar representa exatamen-

te a passagem de uma atuação focalizada para uma visão sistêmica da escola. Como aponta José Carlos Libâneo, a gestão escolar é fundamentalmente “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades, para o cumprimento de metas educacionais” (Libâneo, 2004, p. 108)⁵. O choque de realidade se tornou o motor para uma nova forma de atuação profissional.

A demanda por estudo e cautela diante da complexidade dos processos administrativos, financeiros, pedagógicos e relacionais da escola revela a essência da função gestora. Como afirma José Carlos Libâneo, a gestão escolar “exige conhecimentos, capacidades e atitudes que vão além do bom senso e da experiência prática, demandando uma formação específica e uma atuação pautada em princípios educacionais e em uma visão sistêmica da instituição” (Libâneo, 2008, p. 95)⁶. Cada nova frente de atuação confirmava que a liderança eficaz se constrói sobre a conjugação constante entre a teoria estudada e a prudência na ação.

Mas na escola é tudo muito intenso. Os anos letivos passam muito rápido. E em 2016 ainda permanecia na gestão. E neste ano passei pela experiência mais maravilhosa da minha vida, me tornei mãe de uma linda princesa, da Manuella. Diante deste novo momento, me ausentei da escola e vivi intensamente a minha licença maternidade.

Desfrutar deste novo momento foi maravilhoso, mas também passa muito rápido. Ao final do período de licença precisei retornar ao trabalho. Mas neste retorno recebi um novo desafio. Tive que sair

5 LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

6 LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

da gestão de uma escola de Ensino Médio, na qual trabalhei durante toda vida, até a presente data, para assumir a gestão de uma escola de Ensino Fundamental.

Em fevereiro de 2017 passei a atuar como gestora da EEEF Taquara I, também na Serra. Lá estudam crianças que cursam do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Uma nova realidade, uma nova prática, uma nova vivência, um novo desafio.

Mas tenho plena clareza de que, mesmo me sentindo totalmente vulnerável neste novo desafio, os momentos que ali vivenciei me tornaram mais forte e capaz. Foi este desafio que me manteve resiliente na busca por melhores condições de aprendizagem para os estudantes e melhores processos pedagógicos para a equipe de docentes. Foi este desafio que me fez enxergar ainda mais a potência de atuar na gestão escolar.

Viver intensamente a gestão em Taquara I me fez colher lindos frutos. Uma escola linda e reformada. Ótimos resultados de aprendizagem e uma escola cheia de estudantes. Neste momento, vivíamos os louros da gestão. Mas a pandemia chegou.

Em março de 2020 o *lockdown* foi decretado. Todos reclusos. Escolas totalmente fechadas. Momentos desafiadores, de muito trabalho, reflexão e dúvidas, com processos e ações nunca antes vividos. A pandemia nos tirou da zona de conforto. Nos fez refletir sobre a vida e sobre a morte. A insegurança tomou conta de nossas escolas. Mas vivíamos um dia de cada vez. Reconfigurando e reestruturando ações e processos. Redesenhando toda uma estrutura secular para enfrentarmos um vírus nunca antes conhecido.

E no meio deste processo, com atividades pedagógicas não

presenciais (APNPs), monitoramento de aprendizagem dos estudantes, garantia de permanência, entrega de cestas básicas e todos os desafios que a pandemia trazia, a SEDU abria um novo processo seletivo para gestor escolar da EEEFM Francisca Peixoto Miguel.

Esse processo me fez refletir sobre querer estar perto da minha comunidade, do bairro onde moro, implementar ali processos que pudessem fazer bem para a nossa comunidade escolar. E assim foi feito. Com a abertura do processo seletivo, me inscrevi e participei de todo o processo. Passei! Em agosto de 2020 retornei para a escola em que trabalhei desde o início da carreira, a escola que quero ver sempre crescer e melhorar.

Iniciamos um novo caminho, uma nova jornada na gestão. Tendo que reestruturar processos, construir caminhos e engajar a equipe. Os desafios sempre são grandes, mas a vontade de construir um modelo de gestão que possibilite a entrega de resultados, me motiva. E me motiva pois sei que essa entrega está diretamente associada à vida dos nossos estudantes. Poder entregar cidadãos prontos para uma vida adulta, vencendo desafios e ingressando no mercado de trabalho ou na vida acadêmica é um motivo de muito orgulho.

E aqui estou, trilhando um caminho na gestão. Mas gestão se faz com muita disciplina, cautela, organização, ética e estudo. Pensando nisso, ainda em 2019 resolvi me aperfeiçoar. Entrei para o mestrado com ênfase em gestão escolar. Acumulei muitas demandas, mas vivi uma experiência incrível, de muitas reflexões e aprendizagens. Em 2022, por conta da pandemia, finalizei essa ação. Agora sou mestre.

Em 2024 vivi mais uma experiência maravilhosa. Me tornei mãe de um príncipe. O Gael chegou para completar a nossa família.

Estive de junho a dezembro vivendo exclusivamente o meu papel de mãe. Retornei ao trabalho em dezembro para encerrar o ano letivo de 2024 e planejar 2025.

No ano de 2025 me vi instigada a estudar mais. Queria conhecer mais sobre educação. Com esse pensamento pairando se abriram dois processos seletivos: um para o mestrado acadêmico em educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e outro para o Programa Conexões de Liderança, proposto pela SEDU. Me inscrevi para os dois programas. Fui selecionada nos dois.

Iniciei um segundo mestrado, que está me possibilitando refletir e fazer essa escrita, em um processo intenso de estudo. O mestrado acadêmico é um mergulho profundo no mundo da pesquisa, com discussões e reflexões que a correria da vida não nos possibilita realizar. Está sendo uma vivência incrível, com dias de muito aprendizado e mais uma grande realização pessoal.

Já o programa Conexões de Liderança é uma proposta inovadora, idealizada pela SEDU, para que 50 diretores da rede estadual de ensino pudessem participar de um processo formativo sobre liderança educacional no Chile. Inicialmente o programa aconteceria em julho, mas por questões burocráticas foi transferido para a última semana de novembro e início de dezembro, local de onde então, realizo a escrita aqui proposta.

E será diante desta realidade que trarei alguns pontos da potência da Liderança Educacional na vida do povo chileno. Apointamentos esses que estou acompanhando pessoalmente e vivendo intensamente por 12 dias.

Destaco que estar atuando na educação capixaba é motivo de

orgulho para mim. Trabalho em uma rede que vem tentando proporcionar aos estudantes uma educação pública de qualidade, mas o Chile me chamou atenção por um motivo especial: a clareza da responsabilidade social que a escola tem é partilhada por todos os integrantes da comunidade escolar. E quando digo todos, são todos!

Escolas com metas claras e bem definidas, com visão, missão e valores identificando de forma muito específica as escolas, com um sistema federativo muito transparente para assegurar a qualidade da educação. No Chile, manter uma gestão pedagógica de qualidade, promover o aprimoramento de práticas para fortalecer as capacidades dos estudantes, formalizar uma gestão pedagógica de liderança eficaz, organizar estruturalmente e financeiramente as unidades e manter a disciplina e o convívio escolar são prioridades em todas as escolas.

De fato, a pouca permanência no país me fez apreciar um sistema de ensino muito alinhado. Escolas distintas com objetivos e práticas muito semelhantes. Com um objetivo muito claro e bem definido. Ver a educação na ponta, funcionando, com escolas com resultados espetaculares, com todos os servidores cientes e alinhados ao processo educacional, fizeram meus olhos brilharem e entender que se eles conseguiram, nós também poderemos atingir uma educação de ponta.

A vivência na fronteira entre a periferia e os espaços de elite, desde a infância, e a subsequente atuação como professora e gestora em escolas públicas, me permitiram compreender a educação como um campo de tensões e possibilidades. Na linha de Antonio Gramsci, a escola se confirma como território essencial da luta pela hegemonia, onde concepções de mundo dominantes e subalternas se confrontam

e negociam. A observação do sistema chileno, com sua clareza de objetivos e responsabilidade social compartilhada, revela um estágio avançado na construção de um bloco histórico mais coeso em torno do projeto educacional. Essa experiência externa ilumina o caminho possível: a gestão escolar, como prática de liderança intelectual e moral, deve articular uma vontade coletiva capaz de unir diferentes atores em torno de uma visão comum de qualidade educativa. Cabe à liderança educacional fomentar uma práxis transformadora que não apenas administre a escola, mas atue como força organizadora na construção de um novo bloco histórico, onde a educação pública de qualidade seja, de fato, o eixo de uma autêntica integração social.

Eixo V

*A reinvenção pela arte
e pelo outro*



Não existe um eu sem um nós...

Zibia da Silva Amaro

Escrever é uma maneira de sangrar

Conceição Evaristo

Parafraseando Conceição Evaristo, digo que relatar é trair o que foi vivido, reconstruir memórias é um processo altamente dificultoso à medida que não conseguimos rememorar detalhes minuciosos e moldamos nossas lembranças de acordo com nosso estado de humor e leitura de mundo atual no momento do registro. Digo isso pois memórias que eu considerava tranquilas, hoje vejo como cenas injustas ou dolorosas, como racismo e assédio por exemplo ou vice-versa.

Observei também em minha trajetória, que muitas coisas que não registrei ficaram esquecidas na memória. O que me levou a pensar e identificar a tamanha importância de registros seja eles fotografias, escritos, diários.

Neste momento, busco trazer um pedacinho da minha infância, encontros, memórias, o ser o *Nós*¹, utilizo esse termos nos seus diversos sentidos, de existência, compartilhamentos, ligações, narrando

1 A forma **nós** pode ser [masculino plural de nó], [primeira pessoa plural de Eu] ou [pronome pessoal de dois gêneros]. Como substantivo: laço apertado; articulação das falanges dos dedos, embaraço na garganta ao engolir.

momentos que foram marcantes na minha trajetória de vida, tendo o foco principal na educação, considerando que através dela inúmeros caminhos foram constituídos, e seu impacto foi extremamente significativo em toda trajetória de vida, o que também se torna uma escrita bastante desafiadora e que desperta inúmeros sentimentos.

Como expõe Halbwachs², lembrar é sempre lembrar das memória que tem rostos, gestos, ausências, das pessoas que compuseram nosso mundo social, nenhum momento é totalmente individual, tudo é memória coletiva reorganizada no interior pessoal, e, depois do coletivo familiar a escola é o principal coletivo que somos inseridos ao longo da vida.

Nasci em Afonso Cláudio, região serrana do estado do Espírito Santo e, aproximadamente aos 3 anos, me mudei para Vitória, onde passei parte da minha infância. Minhas vivências na escola começaram cedo, com o apoio constante de minha mãe e sempre em instituições públicas, uma realidade que refletia nesse momento a instabilidade financeira de minha família. Consequentemente, meu pai trabalhava muito, enquanto minha mãe dedicava-se ao cuidado dos filhos, que no momento éramos em 5 crianças, hoje somos em 6 filhos, 3 meninas e 3 meninos, uma das minhas irmãs tem a condição de Pessoa Com Deficiência (PCD). Vivíamos em uma pequena casa alugada, cercada por uma comunidade que, embora humilde, renderam boas memórias da minha infância.

Aos seis anos de idade, veio uma mudança repentina para Cariacica que me trouxe uma sensação de medo e angústia por “abandonar” minha escola, amigos e professores, ao passo que eu sempre

2 HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 1990.

adorava coisas novas, ambientes novos e essa nova fase me proporcionou experiências enriquecedoras. A liberdade para brincar na rua e no quintal ampliou minha interação social e obtive diversos aprendizados que só posteriormente eu associaria a minha formação, no meu modo de ser e eu sendo professora. Durante essa fase, descobri uma grande aproximação por atividades ao ar livre e uma paixão por aprender e explorar o mundo ao meu redor, sempre quis dar sentido para as coisas.

A escola era minha casa, digo isso, pois eu verdadeiramente me sentia em casa estando lá, eu não faltava nenhuma aula e não gostava quando elas eram canceladas, talvez o fato de ficar em casa me incomodava, pois eu teria afazeres, não brincaria, deixaria de ver meus colegas e principalmente os professores. Eu sempre gostei da minha casa, mas conviver entre irmãos nem sempre são só maravilhas, mas como a vida seria sem eles? De fato eu não quero imaginar.

Foi através da escola que eu consegui extrapolar as barreiras econômicas e sociais indo para outros municípios da grande Vitória. Eu entrei no projeto, Banda Marcial, iniciação musical ofertada na escola, tocava saxofone, ah como eu agradeço por ter vivido esse momento. Com a banda eu viajei, conheci pessoas, construí momentos, história, afetos. Até cogitei fazer Licenciatura em Música. Eu fico pensando se tivesse sido diferente, será que eu me encontraria onde estou hoje? Será que faria sentido buscar algo incerto? Eu não me formei em música, nem continuei tocando, mas ela abriu novos caminhos, me apresentou a arte, instituições culturais, eu toquei no palco de um teatro, o que antes era um ambiente totalmente desconhecido. Durante essa escrita fiquei me perguntando: Será que meus pais, sobretudo minha mãe, já entraram em um teatro?

Nos dias de apresentações raramente meu pai estava em casa, infelizmente minha mãe não conseguia nos acompanhar por conta das demandas com minha irmã, digo nós, pois meus irmãos também se encontraram com a música, creio que eu fui a principal influência. Quando eu estava no palco, eu olhava para a plateia e imaginava minha família ali me vendo, algumas vezes já chorei por não ter a presença deles ali fisicamente, mas para que eu brilhasse eles estavam em silêncio segurando o palco nos bastidores. Politicamente, hoje penso nas mulheres, quantas abrem mão de estar em espaços por conta de seus filhos? Olhar a minha família é ver a falta de acesso, a falta de investimento, o modelo de sociedade que foi e está sendo construída.

Acessar a Universidade? Como sonhar com algo que você não sabe que existe, não entende como funciona? Nas escolas de Flexal, nós não tínhamos pressão para ir bem no ENEM, a maioria dos alunos nem faziam a prova, eles terminam o Ensino Médio e vão arrumar um emprego para “ganhar dinheiro”, ajudar a família, ou conseguir comprar coisas básicas que desejamos ter. Roupas, celular, tênis, e a maioria dessas coisas, diluídas em diversas parcelas. Meu professor sempre dizia que conhecimento é poder, hoje essa frase ecoa e faz muito sentido na minha mente.

Ingressar na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2019, com 18 anos, foi um marco significativo e ao mesmo tempo questionador. Era um lugar pra mim? Vindo de um bairro periférico, tendo sempre estudado em instituições públicas, nunca tinha visto, lido, um artigo científico, afinal, o que era ciência? Enfrentei um ambiente acadêmico que parecia inicialmente inacessível devido ao nível de ensino dos colegas e à complexidade dos textos acadêmi-

cos. Na escola eu aprendi que o Brasil foi descoberto e pouco se falou do genocídio dos indígenas e das condições de morte dos povos que escravizados (não podemos denominar essa condição como vida). O contraste com o que eu conhecia e a dificuldade em acompanhar as exigências acadêmicas foram desafiadoras, mas também motivadoras, eu com apenas 18 anos, errei muito para conhecer e questionar e construir uma consciência política.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2002. p. 21)³.

Muitas coisas me passaram, mas poucas verdadeiramente me tocaram, a educação me tocou, cada encontro transgrediu “(in)visíveis” limitações, que só atualmente consigo perceber. Quando chego em casa à noite e a polícia está fazendo “operação” no bairro, um filme se passa na minha mente, penso, como a educação não libertou meus colegas que foram assassinados? Ah, a escola não acreditou que poderíamos alcançar uma vida além de Flexal 2, como acontece com os alunos de Jardim da Penha, Jardim Camburi... Curiosamente eu escrevi um breve memorial em 2018, a pedido da professora do Ensino Médio e nele eu declarava que:

A escola tem o papel de te educar, passar conhecimento e te preparar como cidadão, mas entendendo que cada um de nós temos

3 BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n. 19.

uma maneira de entendimento, de aprendizado. E o que está acontecendo é que estamos sem voz na escola por sermos considerados uma geração de adolescentes sem compromisso. E os professores têm um bom relacionamento com os alunos, mas outros não entendem que somos jovens e nossa cabeça muitas vezes está cheia de coisas e algumas delas são consideradas inúteis pois não estão sendo utilizadas em nossa vida. A escola me ajuda a sonhar pois para mim ela é um estímulo de aprendizagem, pois se o tempo que eu fico na escola eu ficasse em casa eu não iria estudar e nem iria saber o que estudar muitas vezes me serve como uma orientação[...] Embora a escola pública seja diferente do particular, pois a cobrança é maior de ambas partes, dos pais que pagam as mensalidades e dos professores que são treinados para isso (Autora, 2018, atividade destinada a disciplina de Biologia).

A escola não considera vivências que extrapolam os conteúdos, mas foi o início de tudo, a sala de aula pode te moldar com uma visão de terminar os estudos e trabalhar, mas o pátio, os arredores, os projetos, as visitas, te mostram uma infinidade de possibilidades do que chamamos de vida. Revisitar meu memorial escrito em 2018 revela as transformações relacionadas à instituição escola, naquele momento eu já pressentia que a escola era um espaço de sonho e orientação, mesmo sem compreender plenamente as desigualdades que atravessavam minha trajetória. A escola foi o início de tudo, sem ela eu não sonharia, não iria me indispor com alguma contradição ou injustiça. Lamentavelmente não ocorreu dessa forma com todos. A falta de suporte social, afetivo e institucional colaborou para a ausência de perspectivas, mas qual política está considerando todos esses contextos? Quem vai contar essa história? Por qual viés?

“A arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (Benjamin, 1994, p.197)⁴. Essa citação me remete ao livro “O perigo da história úni-

4 BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura

ca”, escrito pela autora Chimamanda Ngozi Adichie, que nos faz questionar nossas “verdades”, o que lemos, assistimos e escutamos sobre o outro, ou sobre nós mesmos. Alguém da sua família, amigos, conhecidos, já te contou algo que você não se lembra, ou consegue recordar apenas fragmentos, mesmo se tratando de si. Corremos o risco de ter nossas narrativas enviesadas, suprimidas, e até mesmo invalidadas.

Narrar a minha história, e experiências por si já é uma tarefa difícil, pelo fato de constantemente questionar se essa memória é digna, relevante ou válida de ser registrada. Durante a graduação, minha turma criou um instagram para registrar nossos momentos juntos que acabaram sendo distintos por diversas razões. No segundo período, algumas pessoas já não se faziam mais presentes, em específico uma *in memoriam*, guardamos com muito carinho no coração e nas lembranças. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), caracteriza a Covid-19 como uma pandemia, suspendendo assim no mesmo mês as atividades educativas, sociais e comerciais.

A pandemia não trouxe somente o isolamento social, trouxe o desafio de um novo formato de ser, existir, viver. Dos desafios, a necessidade de trancar o curso assim que retornaram às aulas no formato Ensino Aprendizado Remoto Temporário e Emergencial (EARTE). A graduação já era um desafio presencialmente, me senti incapaz de aderir e acompanhar o formato EAD. Além da falta de recursos para participar ativamente das aulas, tive que mudar de residência e encontrar uma forma conseguir alguma renda para continuar me mantendo neste período de calamidade mundial.

e história da cultura.2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, v. I).

Nesse período eu havia começado a estagiar na educação especial pela prefeitura de Vitória, foi o meu refúgio nesse momento, pois eu continuei recebendo minha bolsa. Foram 4 semestres transcorridos, porém sem perder de vista o desejo de concluir o curso. Foi um desafio passar tanto tempo longe da sala de aula, da convivência com os amigos, o contato com os conteúdos, perseverarei com a minha promessa feita a mim mesma de concluir a graduação.

Trans(formação)...

O retorno para a sala de aula não foi como eu imaginava e esperava, muitas pessoas da turma com quem eu iniciei a graduação já estavam finalizando e eu conseqüentemente eu estava desperiodizada em uma turma que não conhecia ninguém. Isso me impactou negativamente, gerando uma leve frustração, uma sensação de fracasso por não ter conseguido acompanhar minha turma, por estar com a formação atrasada, por ter inicialmente dificuldade de me identificar com os colegas da nova turma. Cheguei a chorar, pensar em desistir, falti algumas aulas, conversei com alguns professores, que me escutaram e acolheram a minha dor daquele momento. Diante disso, busquei algo que fizesse sentido nesse “novo mundo”, foi então que iniciei a Iniciação Científica (IC) no Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

Foi sem dúvidas a melhor coisa que me aconteceu, mesmo com muita dificuldade com a vida acadêmica, os caminhos que trilhei a partir desse momento são indescritíveis. Foi um verdadeiro encontro de almas. Conhecer, me identificar e compreender trabalhos acadêmicos, epistemologias, referenciais teóricos é um caminho bastante novo e desafiador. Às vezes me sinto no escuro sem

nenhum interruptor ou lanternas por perto, num completo vazio. Porém, antes imersa em uma realidade que não vislumbrava sair do próprio município, agora me levou a outros países, me conectou com diversas realidades, culturas, almas, classes sociais. A Educação Física transformou a minha vida muito além das minhas expectativas, através dela percebê-la em diferentes lugares, mesmo quando não era tema central. O corpo, a mente e as relações sociais sempre estarão presentes, independente do contexto, lidar com o outro faz parte desse campo de estudo que é tão abrangente.

Relacionado aos encontros, o período da IC foi marcado por viagens e congressos, onde desenvolvi atividades relacionadas com a pesquisa. Cada troca é uma emoção distinta, um sentimento novo, contato que tenho com o ambiente formativo e com os panoramas educacionais, tendo novos questionamentos, novos horizontes. Conhecer uma cultura através de mídias sociais, documentos, acervos, apenas nos fornecem informações, viver esse momento nos trazem experiências, pois é algo que nos transpassa e nos toca.

Minha primeira viagem de avião foi para São Paulo em um congresso sobre avaliação educacional, o impacto e o significado que essa viagem teve para mim foi inenarrável. Eu me recordo que cheguei na UNICAMP, me credenciei no evento, olhei meu nome no crachá e as lágrimas vieram, era tristeza? Talvez. A emoção de voar para outro estado, estar em outra universidade, ser a primeira pessoa da família a voar de avião. A alegria era de ocupar aquele espaço, a sensação de ter conseguido, mais um passo, um avanço e a tristeza pois queria meus familiares, amigos com as mesmas possibilidades e oportunidades. Um detalhe, eu estava com outra viagem marcada para a Argentina no mês posterior ao que fui para São Paulo. Isso me

fez derramar mais lágrimas.

Pisquei, o tempo passou e chegamos na reta “final”.... Final de onde? Do que?

O último ano da graduação é sempre um momento de reflexão e expectativas e ao olhar o caminho que trilhei até aqui, penso na pessoa que eu quero construir em mim, quais batalhas eu vou escolher vencer, se existe alguma coisa valiosa que carrego comigo aprendido ao longo dessa jornada é que não consigo ser perfeita em tudo, o importante é manter o equilíbrio e a constância. Tudo tem o seu tempo, eu não preciso me formar em 4 anos, atuar na minha profissão assim que eu me formar, eu posso abrir outros caminhos considerados não convencionais. Uma questão que ecoa na minha mente é: de que forma eu quero impactar a vida das pessoas? Pela percepção do quão grandioso foi cada momento vivido e compartilhado, cada encontro e desencontro durante esse longo período de escolarização e formação e como as pessoas que fizeram parte disso me impactaram, mudaram, incitaram algo em mim, ao meu redor.

Como se o que já estava bom não pudesse ficar ainda melhor fui contemplada pelo edital “Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbio Sul-Sul – Edição Moçambique”, que se trata de um intercâmbio de curta duração destinados a jovens negras (os), a partir do 5º período da graduação que tenham algum envolvimento em pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-raciais. Foram 15 dias em Moçambique, participando de momentos formativos, debates, mesas e agendas, tudo voltado para o combate ao racismo no Brasil, sobretudo, por meio da formação para a educação. Atravessar o Atlântico e sentir as águas do oceano Índico nunca estive nos

meus sonhos, e por citar sonhos, eu não tinha muitos, não conhecia a grandeza do universo. Meu sonho de menina era ser bem sucedida (mas o que era ter sucesso?) Ter uma profissão que impactasse positivamente a vida das pessoas, sempre tive um pézinho nos projetos sociais, no ajudar ao próximo, seja carregando as compras do mercado para alguém cheio de sacolas, seja lendo, explicando um rótulo, brincando com uma criança desconhecida.

Moçambique me abraçou com o acolhimento, carisma, cultura, arte. Eu me senti em casa pela forma como fui recebida, pelas amizades que construí, mesmo com pouquíssimo tempo que fiquei, eu me senti sonhando, como se eu estivesse dormindo mesmo. Mas não, eu estava vivendo tudo isso.

Figura 1- Início das atividades do intercâmbio na Universidade Pedagógica de Maputo



Fonte: acervo da autora

Embarcamos com um grupo de 64 pessoas, entre elas estavam 50 estudantes contemplados no edital, professoras(es), coordenadora e secretária do Ministério da Igualdade Racial (MIR), documentarista. E o encontro com essas pessoas foi rico, afetivo, formativo. Vivi momentos surreais!

Ao narrar e tentar acessar memórias da minha trajetória formativa, percebo que cada passo, cada encontro e cada ausência se inscrevem naquilo que Halbwachs compreende como a tessitura da memória coletiva, uma memória que não se constitui de modo isolado, mas que se ancora nos grupos com os quais convivemos e nas experiências que compartilhamos. Nunca perdi de vista as pessoas que tiveram que estar nos bastidores para que eu brilhasse em algum momento. Ao narrar, mesmo que de maneira breve meus próprios percursos, reconheço que minhas lembranças emergem sempre atravessadas pelos contextos sociais que lhes deram forma, a sala de aula, equipe de trabalho, colegas da graduação, professores, organizadores e participantes de eventos acadêmicos. Cada uma dessas presenças, e também ausências, configurou modos particulares de perceber o mundo e a mim mesma.

Compreendo hoje que determinados ambientes, embora não tivessem a formação como objetivo explícito, produziram questionamentos internos que funcionaram como verdadeiros “acontecimentos”, no sentido que Larrosa atribui ao que nos toca e nos transforma. Nesses espaços, senti inquietações que tencionaram minhas certezas e ampliaram minhas percepções sobre as relações humanas, revelando que o aprendizado nem sempre reside no conteúdo central de uma atividade, mas naquilo que escapa, nos gestos, nas pausas e nos afetos compartilhados.

Por outro lado, reconheço também meus desencontros, momentos em que, imersa em tarefas operacionais, deixei de perceber a potência formativa das relações ali possíveis. O modo de vida mecânico, produtivista. Recordo, por exemplo, durante a minha participação na organização de um evento internacional em que, preocupada com o êxito técnico do trabalho, não me permitia interagir com professores de outras localidades como Ceará, Chile e México que estavam presentes. Esse fato também ocorreu em situações cotidianas, com o moço que limpava o prédio, com o motorista do ônibus, com uma amiga que veio realizar uma visita. Hoje percebo que tais ausências não foram apenas circunstanciais, mas expressam, como diria Benjamin, a perda da experiência quando nos deixamos capturar pela velocidade e pelo excesso de tarefas, impedindo que algo realmente nos aconteça.

Ao refletir sobre atravessamentos que ultrapassam os limites da sala de aula, compreendi que a formação educacional, inclusive a docente (minha área de atuação) se constitui em dimensões que raramente aparecem nos currículos, família, comunidade, vínculos, e as tensões próprias do contexto social. Na Educação Física, esses elementos revelam a urgência de pensar práticas que não apenas transmitam conteúdos, mas que possibilitem ao aluno elaborar criticamente as incertezas e precariedades que marcam sua vida. Nesse sentido, minha própria formação passou a ser entendida como um processo que exige sensibilidade para reconhecer o outro e suas condições existenciais, assim como eu gostaria de ser compreendida em diversos momentos, algo que não se aprende em disciplinas específicas, mas no atrito da realidade e na abertura às experiências.

Prosseguir na formação e ingressar no mestrado em Educação

tornou-se, portanto, uma escolha, e mais uma vez, me questiono se é um lugar “ocupável” por mim, que não nasceu da pretensão de acumular títulos, mas da necessidade de compreender, com maior profundidade, os processos educacionais que moldam e moldaram minha trajetória e a de tantos outros que, como eu, viveram as potências e as lacunas da educação pública. Hoje, como pesquisadora em formação, através do que Halbwachs sustenta, consigo refletir que não há memória individual que não seja antes memória coletiva, e identificar nitidamente na minha trajetória. O que estudo não está dissociado do que vivi, minhas inquietações acadêmicas são continuação das inquietações da menina que atravessava a cidade para aprender música, da jovem que sonhava em voar pela primeira vez, da estudante que chorou ao ver seu crachá em um congresso.

No Programa de Pós-Graduação, encontro outro grupo social que (re)configura minhas lembranças e amplia minhas perguntas. É ali que percebo, como ensina Larrosa, que a pesquisa também é uma forma de experiência, algo que nos acontece, que nos interpela, que desacomoda e, por isso mesmo, exige lentidão, abertura e escuta. Entre leituras, orientações e debates, reencontro muitas das questões que sempre me atravessaram: o sentido da escola, os silêncios que habitam o currículo, as desigualdades que determinam destinos. E, ao olhar para tudo isso sob as lentes da pesquisa, entendo com Benjamin que narrar é resistir à pobreza de experiências, é restituir às vivências que a densidade do cotidiano tantas vezes tenta apagar.

Memórias

Lucas Bresciane Lannes

O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.

Walter Benjamin

Dia 1

O início de toda escrita, para mim, é extremamente difícil. Falar sobre mim, também. Iniciar uma escrita sobre mim é algo que não faço, definitivamente. As palavras não saem. Tenho a impressão de que toda e qualquer memória, por mais marcante que seja, se esconde profundamente em lugares que, aparentemente, desconheço. O engraçado é que, neste momento, tenho a impressão de que estou longe de me encontrar, mesmo tratando-se de minha própria mente. Walter Benjamin alertara, em 1936, que “a arte de narrar está em vias de extinção”. Contribui-se à esse fenômeno o processo de alavanque informativo que vai se dar ao longo de todo o século XX com o aprimoramento, cada vez mais rápido, da imprensa e da divulgação do saber científico, propositalmente elaborado para a expansão e para a reprodução do capital, arruinando aos poucos a magia e os saberes consuetudinários e hereditários construídos historicamente e que variam de acordo com a sociedade e local em que habitam. De certa forma parece-me contraditório e talvez paradoxal o fato de que o aumento da facilidade de comunicação e

interligação de diferentes lugares possa implicar uma diminuição na atividade comunicativa interpessoal, mas é justamente o excesso de compartilhamento de experiências e informações, de modo que homogeniza uma dada realidade social - a realidade burguesa -, que vai minar outras formas de existência e interpretação do mundo - tais interpretações com aspectos diversos de superstições e arraigados em misticismo.

Nessa primeira tentativa de escrever, talvez eu não vá nada fundo em experiências e memórias que formaram o *eu* que vos fala. Apenas tentarei expor um fragmento da minha impressão do sentido desta tarefa: escrever sobre mim. Já adianto que não é nada fácil rememorar coisas que custei esquecer e por isso, nos próximos dias, vou me limitar a relatar apenas experiências confortáveis e talvez felizes, mas encharcadas de melancolia e nostalgia. Ainda sobre a experiência da arte de narrar e sua decadência, Benjamin assinala o papel fundamental do trauma da guerra.

Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. [...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens; e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano (Benjamin, 1986, p. 198).¹

¹ BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política, Obras escolhidas I**, SP, Ed. Brasiliense, 1986.

O alvorecer da modernidade começa por desmistificar os saberes e narrativas profundas e místicas de outrora cedendo lugar à informação, algo fragmentado, superficial e imediato. A vida nos grandes centros urbanos proporciona alterações estéticas e comunicativas que afastam a sociabilidade coletiva para algo contido no individual - sem falar do desenvolvimento da técnica produtiva industrial que além de tudo sistematiza e sequestra o tempo ao tédio e à contemplação. É, não coincidentemente, o tempo de novos gêneros literários como o *bildungsroman* (romance de formação), que surge em meio aos jornais e editoriais que circulavam nas ruas e galerias europeias e arrebatavam inúmeros leitores que acompanhavam as notícias. Diferentemente das sábias narrativas compartilhadas, em sua maioria de maneira oral, o romance se torna algo pessoal e introspectivo - quase que incomunicável - seguindo a lógica da sociedade que estava se formando. O conteúdo informativo por sua vez, termina por arrebatar o resquício de *aura* e magia na contemplação do mundo para então mostrá-lo tal como ele é, limitando a criatividade de interpretá-lo.

Apenas joguei alguns pensamentos produzidos a partir da leitura de *O Narrador*, de Walter Benjamin, de maneira sucessiva o que fez parecer que a história é algo linear, mas tudo são longos processos, talvez com uma intencionalidade bem menor do que imaginamos ter. Os olhos de hoje me instigam a pensar - mesmo sabendo não ser a realidade - que sempre houve um grande plano de dominação burguesa porque vivenciamos a realidade estabelecida por eles e vemos os resultados de séculos de sua dominação, entretanto isso representa uma fração mínima da existência humana na terra que pode e deve ter alternativas, muitas delas já apresentadas historicamente. Em toda parte ainda há pessoas que acreditam num realismo

capitalista, que, nas palavras de Mark Fisher (2020), atomiza a pluralidade de alternativas sistêmicas e rebaixa o sonho revolucionário à mera narrativa fracassada digna de piada, sem levar a sério que caminhamos em ritmo de extinção.

O realismo capitalista, como eu o entendo, não pode ser confinado à arte ou à propaganda. É mais como uma atmosfera difusa, condicionando não apenas a produção de cultura, mas também a regulamentação do trabalho e da educação, e agindo como uma espécie de barreira invisível que restringe o pensamento e a ação (Fisher, 2020, p. 33)².

Enfim, creio que o exercício de narrar fomenta, mesmo que minimamente, um sentimento de pertencimento; um aprofundamento da rememoração; a identificação da importância da sociabilidade e, de certa forma, uma fuga das redes sociais - que nos aprisionam em caixas comportamentais -, para que, de maneira revolucionária, passemos a contemplar a vida e os momentos de tédio, de modo que o pensamento e a ação se restrinjam cada vez menos. Neste sentido, tentarei escrever, pelos próximos dias, algumas memórias que influenciaram a minha constituição como ser humano, provavelmente em locais e datas distantes e com pouca ou nenhuma linearidade entre elas. Pretendo voltar a tomar nota assim que uma lembrança vier à tona, seja de maneira involuntária ou voluntária. Darei preferência às memórias involuntárias que com certeza me instigam muito mais o pensamento e me levam, de maneira mágica, a lugares há muito esquecidos em minha memória. É sempre uma experiência única, como as madeleines proustianas.

2 FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?. Tradução de Talita M. Rodrigues. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

Farei esses relatos em formato de diário em referência aos dias que me sentei para escrever o que me vier à mente. Tentarei ser o mais fiel e sincero possível à memória, mas adianto que, como toda atividade rememorativa, não estou imune às elaborações que talvez não correspondam à realidade ocorrida, mas isso você provavelmente não saberá. Enfim, por hoje é só.

Dia 2

Bom, espero que hoje eu consiga rememorar algo mais profundo do que apenas teorizar mal e porcamente sobre o que estou fazendo. Me esforcei um pouco e acho que seria legal falar sobre fragmentos de minha infância em Manguinhos, Serra (ES), um lugar que guardo com muito carinho e nostalgia. Não vou conseguir precisar ao certo as datas e talvez as memórias não tenham uma linearidade temporal, mas vou tentar ao máximo ser inteligível. Bom, creio também que utilizarei menos teoria ou formalidades para dar voz às experiências e memórias que por vezes apareçam neste ato de escrita.

Como disse no primeiro dia, darei preferência às memórias involuntárias e um dia desses estava eu andando de bicicleta e minha corrente soltou. Se trata de uma bicicleta com eixo fixo que precisa ter um tensionamento específico entre a relação da corrente com a coroa e o pinhão traseiro, ou seja, eu deveria desmontar a roda para puxá-la para trás para a corrente não sair mais. Essa atividade manual, além de me deixar sujo de graxa, me fez viajar décadas a fundo para onde a vida ainda era uma grande experiência sem um sentido específico além da crua busca de felicidade e diversão, quando tudo em minha volta poderia ser usado para alcançar esse objetivo.

Assim, com um olhar mágico, pedaços de tábuas e restos de obra se transformavam em campos de batalhas; espetos de churrascos há muito esquecidos ao fundo do terreno, viravam espadas de fogo - literalmente; muros, em montanhas a serem escaladas e conquistadas.

Morava na “vila” - como era chamada a parte central de Mangueiros -, em uma casa que era da minha família há bastante tempo. Essa casa ficava no fundo de um extenso terreno com outra casa que minha madrinha e minha tia bisavó moravam. Ali vivi momentos que com certeza marcaram minha vida. Era uma casa bem velha, as paredes recém pintadas ainda cheiravam a cal e tinta. O chão, de teco envelhecido e desbotado, com alguns faltando, mas isso não era problema, na verdade, a ausência de luxo ou algo esteticamente belo e azeitado nunca foi um problema pra mim e creio que isso foi muito bem construído durante minha infância nessa casinha.

Boa parte das lembranças que tenho dessa época não possuem muitos personagens, apenas eu, minha mãe, por vezes minha madrinha, que morava ao lado, meu avô - que na maior parte do tempo usava apenas uma sunga e estava sempre com uma cerveja na mão exalando felicidade -, pessoas que em sua maioria não lembro o nome ou o rosto, mas que sempre estavam lá pelo terreno ou nos bares reunidos em rodas de samba e bebedeiras, além de alguns amigos que fiz mas que, depois dessa época, parece que desapareceram da minha vida; ou eu desapareci da deles. Creio que desenvolvi muitos traços da minha personalidade durante essa época, traços esses que foram se manifestar anos depois com minha afinidade à música brasileira, à pessoas reunidas festejando por simplesmente festejar, ao álcool e principalmente ao clima praieiro e calmo que pairava nos dias e nas noites úmidas de verão.

A impressão que eu tenho é que vivíamos em uma comunidade onde haviam pessoas das mais diversas características que se ajudavam caso precisassem e sempre alguém precisava. As tardes na rua, as manhãs na praia, as noites em casa com minha mãe quase sempre vendo novela ou eu vendo algum filme de desenho animado em fita cassete, me fizeram apreciar momentos presentes e colecionar memórias de um passado aparentemente agradável que minha vida de criança muitas vezes não via o que era necessário para que tudo aquilo pudesse ocorrer. Não havia preocupação com o futuro. Experimentar o presente e aprender com o passado era tudo o que me cabia.

Penso que existe uma essência disso que ainda habita em mim mas que há muito foi posto em esquecimento pelos acontecimentos da vida que não dependiam da minha vontade. Muita coisa se assentou bem à minha mente após todos esses anos e hoje, décadas depois, sinto que posso viver à minha vontade. Guardo boas memórias desse lugarzinho que demorou a ser tocado pelo tempo, mas que ainda me causam bons sentimentos de nostalgia. Bom, por hoje vou me ater a essas memórias nebulosas, nem um pouco específicas e detalhadas, mas saibam que constituíram bastante da minha vontade de viver.

Dia 3

Em minha adolescência, meio revoltado com muitas coisas que me aconteciam diariamente e fugiam do meu entendimento, comecei a andar de *skate*. Talvez esse tenha sido o acontecimento mais marcante que definiu muitos rumos da minha vida.

O *skate* começou a fazer parte da minha vida, ou melhor, mi-

nha vida começou a fazer parte do *skate* e tudo o que eu pensava girava em torno disso: *SKATE!* Foi quando comecei a conviver com muitas realidades diferentes. Parece meio patético pra quem não faz parte ou não viveu o *skate* além de mera atividade física, afinal nunca pensei no *skate* como simplesmente isso. Era um estilo de vida que eu começara a adotar. Liberdade, autenticidade, personalidade, estética, gosto musical, moda, amizades, leitura de mundo, formas diversas de ver a cidade e a arquitetura, vídeos, filmes, expressões artísticas. O *skate* engloba muito mais do que manobras e peças montadas em uma tábua de madeira. Expressão! Era o que faltava pra me libertar de uma época bem sombria da minha vida.

Nesse movimento entendi o valor das amizades, da união, da necessidade do outro - mesmo sendo algo praticado de forma individual. Não se trata de manobras, nunca se tratou. Eu jamais conseguiria definir o que é o *skate* e também nem me pretendo a isso. Com certeza me fez ver a vida de uma forma bem única. Como se todos os momentos fossem inesperados e talvez essa fosse a magia. Cada um com seu modo de realizar e desempenhar os movimentos tal qual o artista que rabisca uma tela. De certa forma reuniam pessoas que fugiam da rigidez da realidade e, com certeza, das obrigações.

Andávamos por praças, ruas, calçadas e carregávamos uma certa revolta inerente a todo skatista. Na época não havia pistas de *skate* espalhadas pela cidade como há hoje. Os locais, ou melhor, picos, muitas vezes eram particulares - escadas, marquises - ou haviam seguranças que “embaçavam” o rolê e até mesmo movimentos de moradores revoltados com o barulho para banir os skatistas e empurrá-los para fora dos bairros nobres de Vitória - falo de Vitória porque era onde eu andava mas haviam vários grupos de skatistas

em outros municípios como Vila Velha, Cariacica e Serra. Tanto que as primeiras pistas - além da Praça dos Namorados, um local clássico de reunião dos skatistas - foram construídas em bairros periféricos.

Saíamos com moedas - que dificilmente somavam cinco reais - no bolso e sempre, entre uma sessão e outra, parávamos em uma padaria ou posto de gasolina para comprar o famoso “refrão” - um refrigerante de dois litros - e um chips que eram frutos da contribuição de cada um. Era um clima bem foda que me fazia esquecer da realidade por longas horas. Um mundo à parte, com personagens caricatos, autênticos e que às vezes enfrentavam os mesmos problemas calados, mas se expressavam pelo *skate*. Sempre que nos reuníamos na casa de alguém víamos algum vídeo lançado por marcas e skatistas famosos que nos inspiravam constantemente. Cada um tinha um grupo de skatistas que gostava mais, isso variava bastante de acordo com o estilo e a personalidade de cada um.

Recentemente, voltei a andar de *skate* e foi uma das melhores coisas que fiz... de novo. Bom, gostaria de falar mais sobre isso, mas ainda quero escrever um pouco sobre outras memórias também importantes para a constituição da minha vida. Creio que deu pra entender a importância dessas experiências, mesmo que, novamente, eu não tenha entrado em detalhes. Até outro dia...

Dia 4

Acredito que hoje seja o último dia que me ponho a escrever. Pelo menos para esse propósito. Tenho uma lembrança muito vívida que com certeza moldou vários aspectos da minha vida. Trata-se de uma caixa. Esquecida há muito tempo e sobrevivente de algumas

mudanças, essa caixa traçou muito do meu interesse pelo conhecimento e pela música.

Foi numa época que eu passei a morar com meu pai. Tinha por volta dos meus 18 anos e havia acabado de escolher cursar História, ainda meio em dúvida. E lá estava ela, em um banheiro bem ao fundo do apartamento em meio a outras tralhas acumuladas de uma vida toda. Era uma caixa de papelão que eu nunca tinha visto, o que é estranho, porque sempre fui muito curioso e fuçava tudo que é coisa. Ela era bem pesada e isso me deixou instigado em saber do que se tratava. Puxei ela pra um canto, abri-a e ali fiquei maravilhado com o que eu encontrei. Uma infinidade de livros de história, filosofia, comunicação e outras duas caixas menores com fitas e CDs - principalmente de *rock*. Alí estava a confirmação da escolha que eu havia feito, teria que ir até o fim, como se fosse um legado.

Os dias que se seguiram foram todos em função de explorar minuciosamente todo o conteúdo que havia dentro dela. Desde livros didáticos de história em edições ultrapassadas de 1980 à livros de introdução ao pensamento filosófico como “O discurso do Método”, de René Descartes, vários sobre comunicação social, rádio e TV e teoria literária e até um vinil dos *Beatles*. Além disso, os CDs e fitas clássicos das bandas e grupos mais famosos do metal, do *reggae* etc. Posso considerar esse momento como uma virada cultural e intelectual na minha vida. Já gostava bastante de *rock*, principalmente de *Black Sabbath*, por conta do *skate*, não foi um momento de descobertas, a maior parte do conteúdo musical presente ali já era de meu conhecimento, mas tive uma confirmação dos vestígios históricos de que estava em um caminho que me dava um sentimento de continuidade, pertencimento... Sem falar do formato do conteúdo. CDs,

fitas, livros me deram um gostinho do passado vivido por alguém - provavelmente o meu pai - e aquilo me abria um mundo de imaginações e possibilidades, contextos e realidades que provavelmente nunca aconteceram da forma como eu imaginei mas que continuavam sendo elaborados incessantemente por minha mente.

Os livros me fizeram buscar outros e, assim, criar uma prática de leitura nunca antes realizada. Desde então passei a consumir literatura dos mais diversos gêneros, dando preferência aos romances e contos brasileiros, russos e franceses. Machado de Assis, Graciliano Ramos, Dostoievski, Tolstoi, Rimbaud, Proust, alguns dos nomes que acompanharam meus vinte e poucos anos e contribuíram para a construção da minha visão de mundo.

Constantemente eu me perguntava: o que aquela caixa estava fazendo ali, com tantos livros, sendo que essa não era a realidade que eu conhecia da minha família, tanto por parte de mãe quanto de pai? Ninguém demonstrava ser um grande conhecedor de literatura ou minimamente gostar de ler. Só sei que aquilo me transformou e me impulsionou bastante em minha escolha de ser professor de História. Enfim, lembrar disso me leva às tardes inteiras que eu passava lendo algum livro de filosofia ou escutando CDs numa caixa de som velha que havia lá, há muito tempo parada. Lembranças que me agradam bastante!

Linhas de si: um modo brincante de apostar na docência

Gisely Mara Favalessa

Embora a vida orgânica seja medida por *Chronos*... experimentamos as amarras do tempo de forma incoerente e *viva*. Viver o tempo com incoerências é talvez uma das poucas coerências da vida: tomar para si, singularmente, as intensidades da vida no tempo. As intensidades de uma vida não têm tratados, não tem relógio nem calendário, não tem temporalidade cronológica, não é possível medir intensidades de uma vida. Uma intensidade pode durar uma vida cronológica toda, pode durar segundos, pode ficar registrada na memória ou não. Nem sempre intensidades são feitas por imagens, por representações, em formas já formatadas. Mas são sempre feitas em agenciamentos, na relação com signos, enunciados, afetos, sensações... Eis a incoerência, não há como medir por relógios ou calendários.

Pois como nos ajuda a pensar Virgínia Kastrup, em “Políticas da Cognição” (2008), ao sermos tomados efetivamente como *vivos*, compreendemos que a cognição é um sistema em constante movimento sob um processo de autoprodução permanente, isto é, dotado de função autopoietica. É esta função de autoprodução que mantém a dinâmica do vivo enquanto verdadeiramente *vivo*. Enquanto cria-

mos uma certa realidade, operamos na criação de planos discursivos que fazem surgir mundos, operamos simultaneamente na criação de nós mesmos, por um processo autônomo.

É por essa força intensiva que este memorial se constitui. Tentando dar língua ao movimento do *vivo*, as intensidades que experimentei *que* me atravessaram como vetores de força fazendo deslocar, ainda que sutilmente, dos territórios segmentados a cada temporalidade, fazendo-me atualizar em *outros e outros e outros* processos de individuação, considerando a multiplicidade que somos. Agenciamentos que provocaram, ao longo de uma trajetória, processos de subjetivação se atualizando em um corpo que vibra ao falar da infância como um modo de experimentar a docência, o brincar como um modo de pensamento das crianças e a fabulação como possibilidade de construir conceitos e criar mundos.

Por agenciamentos, compreendo com Deleuze e Guattari que

um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existe somente linhas (Deleuze; Guattari, 2007, p. 17).¹

Nesse sentido, quantas conexões podem passar numa vida, num momento, numa coletividade, nos fazeres docentes, na solidão? Quantos agenciamentos alegres ou tristes produzem forças capazes de nos desterritorializar? Quanto são capazes de ampliar as bordas da multiplicidade? Quantas intensidades, experiências, se deram em agenciamentos nessa vida passada “pro papel”?

1 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. 5ª ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

Uma *escrita de si* então flerta, aqui, como uma *cartografia de si*, (que Deleuze e Guattari não ouçam). Flerta com a cartografia no sentido de tentar acompanhar as linhas que desenham um mapa-vida, escrito por forças de uma individuação que se esforça para não decalcar (Deleuze e Guattari, 2007) fatos, realidades, representações, imagens, mas que por linhas difusas, molares e moleculares, tenta traçar percursos.

De antemão, poupando críticas sintomáticas, sei que caio em incoerências, pois, como escrever por meio de uma cartografia, portanto, rizomática, um memorial, pois, se por força da própria tarefa não é possível corresponder a fórmula *n-I*, enunciada em “Mil Platôs”? Como retirar deste rizoma, o Eu, o *-I*, o sujeito autocentrado, tornando-se de fato uma multiplicidade, rascunhando linhas, agenciamentos e intensidades?

Nessa perspectiva, é possível que vacile terrivelmente, pois, ainda que flerte com a cartografia, o Eu estará sempre implicado como um sujeito autocentrado, convergente entre sua sensação e uma certa cronologia... eis um problema!

Contudo,

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (Deleuze e Guattari, p. 22, 2007).²

2 DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. 5ª ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

Então, com *Chronos*, com rizoma, com fluxos e forças, agenciamentos e mapas, esse texto, essa escrita e cartografia de si, pretende rascunhar, ensaiar, linhas de vida considerando o *vivo* e a tentativa de fuga de um decalque.

.....

O rio que fazia uma volta atrás da nossa casa era a imagem de um vidro mole... (Manoel de Barros, 2016, p. 20)³. O *segundo* encontro em uma Secretaria de Educação fez amolecer um vidro talvez um tanto já embaçado por alguns percursos endurecidos... Alguns... Pois, desde a formação no Centro de Educação Física experimentei no corpo... no grupo *CORPONOSSO*, a possibilidade de viver uma infância⁴ ao nos abrirmos as possibilidade de realizar práticas corporais que nos forçaram, no sentido Deleuziano, a constituir para nós mesmo, um corpo-docência-vida mais aberto aos processos sensíveis e amorosos nos encontros educativos.

Práticas corporais extensivas e intensivas. Signos que reverberaram e ainda reverberam... encontros potentes... Encontros de corpos orgânicos e vibráteis... Uma docência produzida pelas forças de devires em uma fluida composição e decomposição dos corpos presentes. Toque, tato, contato, risadas, choros, performances, leituras e

3 BARROS, Manoel. **Livro das Ignorâças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

4 A infância aqui se refere a relação inventiva que estabelecemos com a vida e com a docência. Refere-se às intensidades criadoras que potencializam a vida em seu mais alto grau cujos afetos nos movem a práticas mais alegres e menos adoecedoras que nos ajudam a traçar linhas de fuga nos territórios que nos aprisionam. A infância se aproxima das crianças, mas não no que se refere a segmentação etária e sim pelas intensidades que elas experimentam as coisas.

discussões, amizades, fruição, artistagens, invencionices, poesias.

Nesse tempo, a possibilidade de participar do grupo do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF), proporcionou-me conviver com ideias, pessoas, práticas que tornaram minha formação mais amorosa e qualificada. Nessas relações, pude pesquisar e escrever outros modos de se relacionar com o corpo, entendendo-o não como um mero fazedor de movimentos, mas como via de expressão da vida.

Projetos de Extensão, Grupo *CORPONOSSO*, LESEF, amigos, PID (Programa de Iniciação a Docência), churrascos na casa do Valter e da Fernanda, congressos, apresentações de trabalho.... Enfim, a vida acadêmica e afetiva tocou notas sonoras de um percurso bonito no Centro de Educação Física, com seus tempos e contratempos.

Ainda que pequena, mas a abertura a vida já me compunha, por ser a criança que pude experimentar a rua com peraltagens, invencionices, em constantes negociações sobre as brincadeiras criando então verdadeiros tratados éticos que convergem em relações acolhedoras e solidárias, embora ao final da década de 1980 e início 1990, também praticávamos “a céu aberto” “brincadeiras” de cunho discriminatório (tempos e contratempos); pelos apelos de uma adolescência adultizada pela ausência da mãe, por um pai zeloso. Escola, 1º e 2º Grau na Fundação Bradesco. Boas experiências. Currículo... Vestibular... Idem. De súbito, um concurso: uma professora de Educação Física na Educação Infantil nasce.

Em meio as crianças bem pequenas, nas nossas relações, nos entres das produções curriculares e diante dos campos problemáticos inventados em meio aos encontros, uma professora “começa” a ser tecida. Linearmente, poderíamos questionar: Mas essa docência já

não começou a ser tecida antes!.² Linearmente, poderia responder que sim. Contudo, ao me encontrar, especialmente, com Deleuze, Guattari e Spinoza, ao habitar pela segunda vez a Secretaria de Educação, afirmo que minha docência começa a ser tecida, intensivamente, com o coletivo da Unidade de Ensino, com as famílias desta comunidade escolar, mas especialmente e principalmente, no encontro-aula com as crianças.

Em um CMEI de Vitória - ES (Centro Municipal de Educação Infantil): cabanas, florestas, tirolesas, cavernas, túneis, danças, desafios corporais, capoeira, capitão do mato, cirandas. Quantas enunciações infantis, cenários, fabulações, modos brincantes de pensar, foram produzindo, ao longo do tempo (16 anos), engrenagens para pensar-pesquisar-criar tantas outras práticas pedagógicas na Educação Infantil? Mesmo quando nem ventilava operar com tais conceitos. Mesmo quando ainda habitava em minha docência os duros e velhos modos de se praticar uma didática, estremecida, ruída, craquelada pelo encontro, ao vivo, com Sandra Corazza.

Retomo a problemática de um memorial: tecer com as forças atuais a escrita de uma memória. Ler suas memórias com as intenções contemporâneas. É compreender que memória não se trata de um passado (no sentido temporal sim) mas é sobre a vibração que ainda habita no meu corpo, no presente, compreendendo esses fluxos vibráteis como linhas que traçam o mapa-vida dos processos de subjetivação em voga.

Em tantos anos trabalhando dentro do mesmo CMEI, muitos projetos foram se constituindo, muitas formações continuadas, discussões, negociações com o grupo para compor coletivos mais fortes. Vivemos diferentes gestões internas e externas na Unidade de Ensi-

no, lutando, dentro dos parâmetros democráticos, por relações mais justas e alegres. Participei de movimentos grevistas enquanto ainda tínhamos um governo que priorizava o Estado de Direito.

Dentro do CMEI e na vida que passa fora do trabalho, vi um governo fascista, eleito pelo voto direto, paulatinamente implementando políticas de morte. Precarização, sucateamento, desmantelamento curricular. Tudo o que afirmava a vida, a cultura em suas mais complexas diferenças é então sumariamente repugnado, agredido e coagido pelas forças majoritárias da política resultando em processos administrativos, intimidações e perseguições.

A docência, a minha docência, vai se vendo coagida, diminuída e até mesmo amedrontada com a crescente onda de vereadores invadindo escolas, de colegas respondendo a processos administrativos por corresponder às orientações curriculares, ao desmonte da educação pública, do aumento significativo dos *lobbies* educacionais gerindo a educação, a terceirização da docência batendo a porta, o golpe, a BNCC e os fantasmas do livro didático assombrando a Educação Infantil municipal.

As forças de uma direita conservadora parecem nos engolir. À medida que o tempo passa vamos ficando dubiamente indignados e atônitos. Resistir nesse tempo é assinar atestado de perseguição. Vão nos calando. As políticas de coerção vão sendo implantadas pelos exercícios do poder nas relações cotidianas dentro das escolas.

Com meus pares, minha esposa, colegas de profissão progressistas, vamos tentando compor micropolíticas de resistência, tentando afirmar a vida, as relações solidárias, o multiculturalismo, em meio aos encontros-aula com as crianças. Vejo com clareza, nesse tempo – e que ainda está por passar – o hiato entre o que é (pré)es-

crito nos preenchimentos burocráticos do sistema de gestão escolar e o que é experimentado na vida que pulsa com as crianças pequenas, como modo de resistência.

Um movimento de adoecimento é disparado. Nesse caso, não apenas pelas relações de poder vividas no CMEI, mas por experimentar no corpo, ver com meus próprios olhos, todo um movimento coletivo de possibilidades curriculares para Educação Infantil ser desmantelado. Explico...

No segundo encontro na Secretaria de Educação de Vitória, pude participar ativamente das discussões, grupos de trabalhos, planejamentos coletivos, processos formativos como professora da rede e como assessora técnica de algumas Unidades de Ensino.

Muitas e longas reuniões aconteciam com professoras de diferentes áreas de atuação para tentar compormos uma sistematização curricular que desse visibilidade às práticas docentes da rede que potencialmente pudessem ampliar a vida das crianças e professoras em seu mais alto grau. Práticas educativas alegres, contextualizadas pelos conhecimentos produzidos historicamente, mas também por tantos outros produzidos pelos agenciamentos aos pensamentos infantis. Práticas de linguagens que, articuladas, pudessem disparar signos convidativos às aprendizagens. Encontros animados na tentativa de dar sentido conceitual ao currículo experimentado, negociando as diversas abordagens teóricas em meio às reuniões, planejamentos coletivos e etc.

“Que tal então, propormos, nós, práticas curriculares com as crianças da Educação Infantil, nos parques da cidade?” Foi assim que vivenciei o Projeto “Pé na Cidade”. Árvores, gramas, pedras, parquinhos, patos, transeuntes, lagos, ideias, experimentações, pás-

saros, tirolesas, capoeira, cavalinhos... cheiros, cansaço, risadas, suor, trabalho.

Professores diversos em composição para pensar-fazer práticas educativas com as crianças nos diferentes parques da cidade Vitória (Pedra da Cebola, Parque Moscoso, Fazendinha e Barreiros). Ir a campo para planejar, ter ideias, compor com as paisagens, com a geografia dos parques. Experimentar um currículo com diversos CMEI's da rede, com inúmeras turmas de diferentes grupamentos... experimentar, nos parques, práticas curriculares com bebês...

Cortejos musicais, arte com diferentes texturas e suportes, deliciar-se com as intensidades das frutas, vislumbra-se com uma bola de sabão gigante. O que as crianças estão dizendo em meio às práticas? Quais são seus enunciados? Quais cenários podemos produzir para convidar as crianças para participar das nossas propostas?

Muitos encontros, pesquisas, agenciamentos, afecções, reverberaram na produção/sistematização de um documento curricular que pudesse trazer à tona esse e tantos outros currículos vivenciados nos CMEI's. Muitas das questões que trazíamos em meio às reuniões e planejamentos, nos parques e na Secretaria de Educação, desdobraram-se em ideias/conceitos.

Encontrar com Deleuze e Guattari, Espinosa, Sandra Corazza, as crianças, as professoras e professoras envolvidos no “Pé na Cidade” e tantos outros encontros formativos que realizamos nos CMEI's de Vitória me fez experimentar a ideia do *vidro mole que corria atrás da minha casa* (da minha ou de Manoel). Foi um encontro.

Aqui podemos tomar o *encontro* como em Espinosa (2008), quando as relações, as intensidades que passam entre os corpos (não

necessariamente entre pessoas) aumentam nossa potência de pensar e agir no mundo. Fiquemos aqui, nessa cartografia de si, com os bons encontros ou como afirma Espinosa (2008)⁵ com os encontros alegres. Sigamos.

Territórios foram ruídos e outros constituídos. Um encontro faz o corpo vibrar. Como se um mundo se abrisse... possíveis... contágios... sentidos foram atribuídos, mas tantos outros criados. A questão deleuziana: o que pode um corpo? fez abrir em minha docência um modo outro de compreender e dar sentido aos modos em que efetivava minha docência, mas também se colocou como um exercício ético e contínuo de criar/pesquisar signos mais interessantes que pudessem, ao ser experimentados, encontrados, agenciados, pelas crianças e por essa docência, em relação, aumentar a capacidade de pensar e agir no mundo.

Encontrar Deleuze e Guattari foi também encontrar um amor. Esse ano foi 2015. Não gosto de calendários. É como se tudo se constituísse num mesmo plano de imanência. Nos casamos nesse ano. Eu e ela então começamos não apenas conversar sobre Educação Infantil, currículo, linhas de fuga... Começamos a compor uma vida... uma vida toda... até hoje... composições amorosas.

Porém, esse lugar *Secretaria de Educação*, tem suas potências, mas também é permeado de jogos políticos em diferentes escalas. Michel Foucault nos ajuda a pensar. Todo esse movimento produtivo, intenso e coletivo começa a ser tensionado pelas forças políticas de uma direita que, naquele tempo (e nesse tempo) gestava o município. Embora, não se tratasse de uma ultradireita, as relações de poderes mais conservadoras não apenas no plano das políticas curriculares,

5 ESPINOSA, Baruch. **Ética**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

mas também nos modos da gestão de professores, nos investimentos e etc, vai pouco a pouco subtraindo minhas possibilidades de realizar com as escolas um movimento de pensar as práticas educativas com as crianças de outros modos, especialmente modos mais sensíveis de experimentar a vida.

Uma perturbação... licença medida... outros investimentos... Da Educação Física à Pedagogia. Da docência para a docência... segundo curso, segundo concurso... uma aposta! Resistir não é uma opção. Uma frase sempre reverbera: “O que te faz permanecer na docência, na Educação?” Não sei quem disse, quando disse, em que situação. Talvez fosse Sandra Corazza, talvez. Essa frase é um encontro!

Outros modos de se constituir docente vão compondo meu percurso. Cada turma que se passa na Educação Infantil (sim, permaneço na Educação Infantil) são intensidades experimentadas em seu mais alto grau de diferenciação. Uma turma é intimidade, são relações mais concisas, são diferentes amorosidades no sentido Freireano (1996)⁶.

A infância passa a ter outros sentidos, o brincar passa a ter outros sentidos, estar/ser com as crianças passa a ter outros sentidos. E quais são estes? Foi no curso de pedagogia, na Universidade de Vila Velha, que estas questões começaram a tomar forma acadêmica como problemática a ser investigada. Outros planos conceituais foram convergindo: fabulação, conversa e redes de conversação, políticas cognitivas, brincar como *ethos* do pensamento das crianças, docência brincante.

6 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Da docência, para o trabalho de conclusão de curso, para a docência, para o mestrado em meio à docência, ao trabalho na Educação Infantil. Não é fácil. Nessa cartografia de si, o brincar é um dos lápis que rabisca os mapas de uma vida onde a docência é o plano de imanência dessa escrita. Poderia ter tomado outro rumo, como a de vida brincante como ritmista em blocos de carnaval e escola de samba, como fazedora de cultura da nossa cidade... mas essa *escrita de si* fica para outros rascunhos.

Escrita de si: entre memórias, experiência e formação

Carolina Carvalho Roveda

Início esta escrita tomada por um conjunto de sentimentos que não se deixam organizar facilmente. Há em mim uma espécie de cansaço antigo, misturado a uma gratidão que aprendi a reconhecer com o tempo. Escrever sobre mim, neste momento da vida, não é um exercício simples de memória ou uma enumeração de fatos vividos. É, antes, um movimento de retorno, de exposição e de escuta daquilo que me atravessou, me marcou e, muitas vezes, me formou sem que eu tivesse plena consciência disso. Escrever é permitir que a experiência fale, mesmo quando ela não se apresenta de forma linear ou confortável.

Minhas primeiras lembranças de infância não são imagens nítidas, mas sensações. Sensações de ausência, de vazio, de algo que faltava antes mesmo que eu pudesse nomear o que era perder. Tive pouco contato com a pessoa a quem chamava de mãe e também com meus avós paternos. Quando completei cinco anos de idade, essas três figuras familiares faleceram em um intervalo de aproximadamente um ano. Antes disso, já não convivía com meus avós maternos, que viviam distantes, tanto geográfica quanto afetivamente. Naquele momento da vida, eu não possuía repertório emocional ou

simbólico para compreender o que significava a morte, mas o corpo sentia. Sentia a ruptura, o silêncio que se instalava, a mudança no modo como os adultos falavam — ou deixavam de falar — sobre determinados assuntos.

Após essas perdas, minha família passou a se configurar de maneira reduzida: eu, meu irmão mais velho e meu pai. Esse arranjo, no entanto, durou pouco. Exatamente um ano após os últimos acontecimentos, meu pai se casou novamente. Passei, então, a conviver com uma nova figura materna, apresentada como alguém que ocuparia um lugar vazio. Havia, por parte dos adultos, uma expectativa implícita de que tudo estivesse resolvido a partir daquela decisão. No entanto, os afetos não se organizam por decreto. As crianças, muitas vezes, não são convidadas a compreender, apenas a aceitar. E eu aceitei, ainda que sem entender completamente o que se passava dentro de mim.

Poucos meses depois, a família ganhou uma nova integrante: minha irmã, filha do meu pai com a minha madrasta. Esse acontecimento trouxe consigo sentimentos ambíguos. Havia alegria, mas também uma sensação difícil de explicar, como se o espaço que eu ocupava estivesse sendo novamente reorganizado. As ausências e os vazios foram se acumulando de forma silenciosa, ensinando-me, desde muito cedo, a observar mais do que falar, a sentir mais do que expressar. Cresci aprendendo a lidar com o não dito, com aquilo que ficava suspenso nas conversas interrompidas e nos olhares desviados.

Com o tempo, percebo que essas experiências não pertencem apenas ao campo da memória individual. Elas estão profundamente inscritas em modos coletivos de viver a família, o luto, a substituição e o silêncio. As faltas que marcaram minha infância exigiram

de mim um amadurecimento precoce, uma tentativa constante de compreender o mundo a partir de brechas, de fragmentos, de experiências que não se fechavam em si mesmas¹. Ainda que eu não tivesse consciência disso na época, essas vivências foram moldando minha forma de estar no mundo, de me relacionar com os outros e de perceber a mim mesma.

Minha trajetória escolar começou em uma escola do SESI, próxima à minha casa, onde cursei desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Era uma escola que fazia parte do meu cotidiano de forma muito concreta. Eu ia e voltava andando, reconhecia os caminhos, os rostos, os sons. A escola não era apenas um espaço de aprendizagem formal, mas um território de convivência e pertencimento. Lembro-me de me sentir segura ali, como se aquele espaço oferecesse uma certa estabilidade diante das instabilidades que marcaram minha vida familiar.

Ao concluir a 8ª série, tentei ingressar na escola técnica então chamada CEFETES, hoje IFES. Não fui aprovada. Naquele momento, experimentei uma frustração que se misturava a uma sensação de limite, como se houvesse lugares aos quais eu talvez não pudesse chegar. Ainda assim, algo em mim insistia em mudança. Ao iniciar o Ensino Médio em uma nova escola, em outro bairro, fui lançada em um ambiente completamente diferente daquele ao qual estava acostumada. Novas exigências, novos códigos sociais, novas expectativas. Eu era bolsista, e isso significava carregar, diariamente, a sensação de que precisava provar meu merecimento.

1 O indivíduo, segundo Norbert Elias, não pode ser compreendido de forma isolada, pois sua formação ocorre sempre em relação a configurações sociais específicas, que moldam afetos, comportamentos e modos de perceber o mundo. ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

Foi nesse período que comecei a trabalhar. Inicialmente como caixa de padaria, depois em uma banca de revistas. O trabalho trouxe aprendizados importantes, mas também um desgaste profundo. O cansaço físico era constante, e muitas vezes eu chegava à escola exausta, lutando para manter os olhos abertos, tentando acompanhar aulas que exigiam concentração e energia que já haviam sido consumidas ao longo do dia. Ainda assim, havia algo de formador naquela rotina dura. Eu aprendi, sem perceber, a administrar o tempo, a suportar o esforço, a lidar com responsabilidades que ultrapassavam minha idade.

Conciliar trabalho e estudo não era apenas uma questão de organização, mas de resistência. Persistir parecia menos uma escolha racional e mais uma forma de seguir adiante, sustentada por um saber que se produzia no próprio viver, no esforço repetido, na exaustão que se tornava cotidiana². Havia dias em que eu me perguntava se aquilo tudo fazia sentido, mas, mesmo assim, algo me empurrava para frente. Um instinto, talvez, que eu só aprenderia a reconhecer mais tarde.

Ao final do Ensino Fundamental e início do Médio, comecei a sentir, de forma ainda difusa, o desejo de estudar em uma universidade pública. Sempre que passava em frente à Universidade Federal do Espírito Santo, algo se movimentava dentro de mim. Não era apenas vontade, era uma espécie de reconhecimento antecipado, como se aquele espaço representasse uma possibilidade de vida diferente. Ao mesmo tempo, esse desejo vinha acompanhado de dúvidas pro-

2 Para Elias, os processos de autocontrole, disciplina e resistência são aprendidos historicamente nas relações sociais, especialmente no cotidiano do trabalho e das exigências sociais internalizadas. ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

fundas sobre minha capacidade. Eu me perguntava, silenciosamente, se aquele lugar era mesmo para mim.

Essa tensão entre o desejo e a insegurança passou a me acompanhar de forma constante. Eu sonhava, mas também me desacreditava. Ainda assim, segui. Trabalhando, estudando, errando, aprendendo. Sem perceber, ia me formando não apenas academicamente, mas também emocional e socialmente, atravessada por experiências que me ensinavam a suportar, a esperar e a insistir.

Ao avançar no Ensino Médio, o desejo de ingressar na universidade passou a ocupar um espaço cada vez maior em meus pensamentos. Não era um projeto plenamente elaborado, tampouco um plano racional detalhado. Era mais uma intuição persistente, uma sensação de que aquele caminho poderia me conduzir a algo que ainda não sabia nomear. Ao mesmo tempo, a insegurança me acompanhava de forma constante. Eu me comparava aos outros, questionava minhas próprias capacidades e frequentemente duvidava de mim mesma. Ainda assim, algo em mim insistia: era preciso tentar.

No último ano do Ensino Médio, optei por mudar novamente de escola, buscando uma instituição que oferecesse o terceiro ano integrado ao pré-vestibular. Essa decisão trouxe novos desafios. O estudo passou a acontecer no período noturno, pois eu continuava trabalhando. O cansaço acumulado era intenso e, muitas vezes, a concentração se tornava um exercício árduo. Havia noites em que eu me sentava em sala de aula com o corpo presente, mas a mente lutando para acompanhar. Mesmo assim, não desisti. Sentia que não havia tempo a perder, que aquela era uma oportunidade que não poderia ser adiada.

Inicialmente, eu nutria interesse por três cursos: Artes Visuais,

Letras/Inglês e Psicologia. Comecei focando nos estudos de língua inglesa, imaginando que aquele poderia ser o caminho mais seguro. No entanto, em pouco tempo, essa possibilidade foi interrompida. As aulas específicas foram suspensas, já que eu era a única aluna interessada em prestar vestibular para Letras/Inglês. Diante disso, fui obrigada a redirecionar meus esforços e, mais uma vez, escolher um novo rumo.

Foi então que as Artes Visuais passaram a se apresentar como possibilidade concreta. Havia, naquele campo, algo que me atraía de maneira profunda, ainda que eu não soubesse explicar exatamente o porquê. Dediquei-me ao que podia, estudando dentro dos limites impostos pelo trabalho, pelo cansaço e pelas responsabilidades do cotidiano. Muitas vezes me desacreditei. Houve momentos em que pensei seriamente que não conseguiria, que aquele sonho era grande demais para mim. Ainda assim, continuei.

A resposta do vestibular chegou em uma tarde comum de trabalho. Naquele período, eu já não trabalhava mais na padaria, mas em uma banca de revistas. Lembro-me com clareza do momento em que atravessei a rua, entrei em uma loja que fazia impressão de páginas da internet e pedi ao rapaz que verificasse a lista de aprovados da UFES. Ele digitou meu nome algumas vezes, conferiu com atenção, e, após alguns minutos que pareciam eternos, disse: “Você passou”. Aquele instante permanece vivo em minha memória. O coração acelerado, o suor nas mãos, a sensação de incredulidade misturada a uma alegria profunda. Eu consegui, mesmo sem acreditar plenamente que fosse possível.

Ingressar na Universidade Federal do Espírito Santo foi uma experiência marcante e profundamente transformadora. Estar na-

quele espaço, que por tanto tempo havia sido apenas um sonho observado à distância, produziu em mim um sentimento de realização difícil de descrever. Era como se, pela primeira vez, eu pudesse ocupar um lugar que antes parecia reservado a outros. Ao mesmo tempo, a universidade também me confrontou com novos desafios, exigindo autonomia, responsabilidade e um novo modo de me relacionar com o conhecimento.

No curso de Artes Visuais, tive contato com diferentes linguagens artísticas e modos de expressão. Conheci artistas, técnicas e processos criativos que ampliaram minha percepção sobre o mundo e sobre mim mesma. A pintura, em especial, passou a ocupar um lugar importante em minha trajetória. Embora já tivesse tido algum contato com essa linguagem por meio da minha madrastra, foi na universidade que pude experimentar, de forma mais profunda, a relação com a tela em branco, com o gesto, com o tempo lento da criação. Compreendi que a poética não era um adorno, mas um elemento essencial da produção artística.

A performance também se revelou como um campo de grande interesse. Ao entrar em contato com obras que exploravam os limites do corpo, da resistência e da exposição, fui atravessada por questionamentos profundos sobre o ser, o sentir e o estar no mundo. As performances de Marina Abramović, em especial, provocaram em mim um impacto significativo. Havia ali uma intensidade que me inquietava, uma forma de expressão que não se limitava à estética, mas que colocava em jogo a própria existência. Essas experiências artísticas contribuíram de maneira decisiva para minha formação sensível e crítica.

Ainda nos primeiros períodos da graduação, surgiu a oportu-

tunidade de atuar como docente temporária na rede municipal de Cariacica. Aceitei o convite com entusiasmo e, ao mesmo tempo, com certo receio. Era um desafio novo, que exigia responsabilidade e comprometimento. No momento em que me vi em sala de aula, lecionando para turmas do primeiro ao nono ano, experimentei um sentimento de realização profunda. Havia ali algo que fazia sentido, algo que se conectava com minha trajetória e com minhas experiências anteriores. A docência se apresentou não apenas como uma possibilidade profissional, mas como um espaço de encontro, de troca e de construção de sentido³.

Conciliar a universidade com o trabalho e a docência não foi simples. Muitas vezes, precisei abrir mão de oportunidades acadêmicas, eventos e vivências que poderiam ter enriquecido ainda mais minha formação. Trabalhei em *shopping*, depois na escola, sempre dividida entre diferentes demandas. Ainda assim, busquei me aproximar de tudo o que pudesse contribuir para uma formação mais integral. Cada experiência, mesmo atravessada por limitações, deixava marcas importantes.

Foi também durante esse período que vivi um acontecimento que reconfigurou profundamente minha história e minha percepção sobre mim mesma. Em um final de semana comum, em uma conversa despreocupada sobre vida e família, compartilhei com meu companheiro da época uma intuição que me acompanhava há muitos anos: a sensação persistente de não pertencimento à minha família. Ao chegar em casa, movida por um impulso difícil de conter, confrontei meu pai. Perguntei, de forma direta, o que havia de diferente

3 A identidade profissional docente constitui-se ao longo do tempo, em redes de interdependência entre sujeitos, instituições e expectativas sociais, não sendo resultado de uma escolha individual isolada.

em nossa história, afirmando que sentia não ser daquele lugar.

Após resistências, negativas e silêncios, meu pai finalmente revelou: eu era adotada. Aquele momento foi vivido como um choque profundo. O chão pareceu se abrir sob meus pés. Ao mesmo tempo, havia uma estranha sensação de confirmação, como se algo que sempre esteve presente, mas nunca dito, finalmente viesse à tona. Chorei, me desorganizei, senti raiva, tristeza e, paradoxalmente, alívio. Era o início de um processo intenso de reorganização da memória e da identidade.

A partir daquela revelação, passei a revisitar minhas lembranças sob uma nova perspectiva. Muitos sentimentos, antes difusos, passaram a encontrar algum sentido. A sensação de não pertencimento, as rupturas, os silêncios, tudo parecia se reorganizar. Compreendi, de forma dolorosa, que a identidade não é algo dado, mas construída ao longo do tempo, em diálogo constante com as relações sociais e afetivas que nos constituem. Esse acontecimento marcou um antes e um depois em minha trajetória, atravessando não apenas minha vida pessoal, mas também minha forma de estar no mundo e de me relacionar com os outros.

Ao me aproximar do final da graduação, decidi prestar concurso público na mesma prefeitura em que havia atuado como docente temporária. A aprovação veio como mais um marco importante em minha trajetória, trazendo consigo sentimentos de conquista, segurança e também de responsabilidade. No momento da escolha da escola em que passaria a atuar, experimentei uma situação de tensão inesperada. Embora tivesse preferência por escolas de Ensino Fundamental, fatores práticos — como a distância entre o município onde morava e os locais de trabalho disponíveis — passaram a pesar

de forma decisiva. Diante das opções que restaram, acabei escolhendo uma escola de Educação Infantil, mesmo sem ter experiência anterior com essa etapa da Educação Básica.

Iniciar o trabalho na Educação Infantil foi, ao mesmo tempo, um desafio e uma revelação. Cheguei à escola com entusiasmo, disposta a aprender e a ensinar, encantada com a estrutura física do espaço e com a possibilidade de construir algo novo. A recepção por parte da equipe pedagógica, no entanto, não foi acolhedora de imediato. Havia desconfiança, resistência e, em alguns momentos, uma sensação de não pertencimento que me acompanhou nos primeiros tempos. Ainda assim, permaneci. Errando, aprendendo e insistindo, fui pouco a pouco encontrando meu lugar naquele espaço.

Trabalhar com crianças pequenas revelou-se uma experiência profundamente transformadora. Descobri, no cotidiano da Educação Infantil, uma forma de docência marcada pela sensibilidade, pela escuta e pela atenção aos detalhes. Cada descoberta das crianças, cada experimentação com cores, formas e materiais despertava nelas — e em mim — um encantamento difícil de traduzir em palavras. Foi ali que compreendi, de maneira mais concreta, o potencial da arte como linguagem formadora, capaz de mobilizar afetos, imaginação e modos singulares de expressão.

No ano seguinte, surgiu a oportunidade de atuar em duas escolas simultaneamente. Aceitei o desafio, acreditando ser capaz de sustentar aquela rotina intensa. Com o tempo, no entanto, percebi o peso físico e emocional dessa escolha. A sobrecarga diária exigia deslocamentos constantes, planejamento duplicado e um esforço contínuo para manter a qualidade do trabalho. Essa experiência me aproximou ainda mais da realidade vivida por tantos profissionais

da educação, que sustentam jornadas exaustivas em condições nem sempre favoráveis.

Foi nesse período que descobri estar grávida. A maternidade chegou como uma experiência atravessada por alegria, medo, expectativa e cansaço. A gestação trouxe consigo a necessidade de reorganizar a vida, o trabalho e os projetos. Decidi, então, abrir mão de um dos vínculos profissionais, reconhecendo meus próprios limites. A chegada de minha filha marcou profundamente minha trajetória, exigindo novas formas de estar no mundo, de cuidar e de ser cuidada.

Permaneço no mesmo CMEI desde 2017, espaço que carinhosamente chamo de “meu CMEI”, não por sentimento de posse, mas por pertencimento. Ali construí vínculos afetivos com crianças, famílias e colegas de trabalho, desenvolvendo práticas pedagógicas que dialogam com a arte e com a infância de forma sensível e criativa. A experiência cotidiana nesse espaço reafirmou minha escolha pela docência e consolidou uma identidade profissional construída no tempo, nas relações e nas interdependências que atravessam o fazer educativo⁴.

Ao longo dos anos, o desejo de ingressar em um curso de mestrado permaneceu latente. Em 2024, impulsionada por um colega de trabalho que acreditava em mim mais do que eu mesma naquele momento, decidi me inscrever no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Relutei inicialmente. A distância temporal dos estudos acadêmicos, as demandas da maternidade e o desconhecimento sobre

⁴ As práticas profissionais e os sentimentos de pertencimento se constroem em configurações sociais duradouras, nas quais os indivíduos se reconhecem mutuamente e constroem sentidos compartilhados.

como elaborar um projeto de pesquisa surgiam como obstáculos difíceis de transpor. Ainda assim, fui adiante.

Contar com o apoio incondicional da minha companheira foi fundamental nesse processo. Com esforço, noites mal dormidas e muitas dúvidas, consegui escrever e submeter o projeto, cujo tema já me instigava há algum tempo: a formação continuada de professores de arte e sua relação com as práticas pedagógicas voltadas a crianças autistas. Vieram então as etapas do processo seletivo — prova, entrevista, avaliações — todas atravessadas por uma ansiedade intensa. Ao final, a aprovação chegou como uma mistura de alívio, alegria e incredulidade. Um novo ciclo se iniciava.

O ingresso no mestrado, no entanto, não se deu sem conflitos. Logo no início das aulas, passei a enfrentar dificuldades para frequentar as disciplinas, uma vez que os horários coincidiam com minha jornada de trabalho na escola. Somado a isso, o ambiente escolar já vinha, há algum tempo, pesando sobre minha saúde mental. Experimentei um período marcado por esgotamento, sintomas de *burnout* e depressão. Vivia a contradição de alcançar um objetivo profundamente desejado e, ao mesmo tempo, não conseguir vivenciá-lo plenamente. Foi um momento de extrema vulnerabilidade.

Busquei apoio terapêutico, ajustei medicações e fiz o possível para seguir adiante. O segundo semestre foi atravessado por sentimentos ambíguos: de um lado, a sensação de ter sido “atropelada” pela vida; de outro, a gratidão pelas experiências vividas, pelas leituras, pelas trocas e pelas possibilidades de reflexão que o mestrado me proporcionou. Aprendi, mais uma vez, que os processos formativos não se dão de maneira linear, mas são atravessados por crises, pausas e reconfigurações⁵.

5 Os processos formativos ao longo da vida são marcados por rupturas, crises e

A proposta da escrita de si, apresentada na disciplina de Abordagem Filosófica da Educação, surgiu como mais um desafio nesse contexto. Retomar o passado, organizar memórias e articular o presente exigiu de mim um esforço emocional significativo. Em meio a esse processo, tive a oportunidade de participar de um encontro com uma prática pouco difundida nos espaços acadêmicos contemporâneos: o benzimento. O contato com a benzedeira, sua fala e seu cuidado mobilizaram afetos profundos, especialmente por eu estar imersa em dúvidas sobre minha capacidade de concluir projetos e sustentar processos.

Esse encontro reafirmou em mim a importância de reconhecer saberes outros, não hegemônicos, que também produzem cuidado, sentido e formação. Retomar a escrita após essa experiência foi, de certo modo, um gesto de reconciliação comigo mesma. Entre textos inacabados, apresentações e reflexões, consegui, pouco a pouco, concluir etapas e chegar à escrita de si.

Encerrar este memorial é reconhecer que minha trajetória foi construída na intersecção entre experiências individuais e quadros sociais mais amplos. Ao narrar minha história, compreendo que fui continuamente formada pelas relações que estabeleci, pelos grupos dos quais fiz parte e pelos acontecimentos que me atravessaram. Seguir meus instintos, como tantas vezes fiz, revelou-se uma forma de escuta atenta daquilo que me constitui. É nessa escuta — lenta, sensível e aberta à experiência — que sigo, aprendendo a viver, a ensinar e a continuar.

Deixo aqui um abraço ao leitor (a) e uma sugestão, siga sempre o seu instinto, ele te levará longe!

reconfigurações, não seguindo trajetórias lineares ou previsíveis.

Escrita de si, linguagens e formação de uma educadora

Viviane Azevedo Moura

A educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire¹

A escrita de si, conforme problematizam Larrosa (2002)² e Benjamin (1996)³, não se limita à organização cronológica de lembranças. Trata-se de um exercício reflexivo em que a narrativa se converte em uma forma de pensamento, um gesto epistêmico e ético que permite “dar forma ao que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21).

Ao narrar, não apenas revisito acontecimentos, mas os recrio e reinscrevo em minha formação. Assim, este memorial nasce como tessitura entre memória, linguagem e subjetividade, reconhecendo que, como afirma Bakhtin (2011)⁴, o sujeito se constitui no diálogo entre vozes, tempos e experiências.

1 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

2 LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

3 BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, v. I).

4 BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

Ao assumir essa escrita, compreendo também que a memória que me atravessa não é apenas minha. Halbwachs (1990)⁵ destaca que a lembrança individual é sempre nutrida por quadros sociais que fornecem coerência e sentido ao vivido. Foi nesses quadros, familiares, escolares, comunitários e profissionais, que se constituíram as múltiplas camadas da educadora e pesquisadora que hoje sou. Minha trajetória, portanto, não se ergue como narrativa isolada, mas como entrelaçamento de experiências que atravessam e são atravessadas por contextos sociais, históricos e culturais.

Nasci e cresci na Baixada Fluminense, espaço marcado por desigualdades profundas e por uma precariedade que não era apenas econômica, mas existencial. Mulher branca oriunda de uma família empobrecida, vivia, desde cedo, o peso simbólico de uma sociedade que naturaliza a desigualdade e culpabiliza as famílias que lutam para sobreviver. Minha mãe, desquitada e trabalhadora doméstica, carregava sobre si estigmas sociais e morais. Ainda assim, sustentava, com sacrifício, o pagamento das mensalidades escolares, não como privilégio, mas como estratégia de sobrevivência e promessa de futuro.

Recordo-me, com o que Benjamin (1996) chama de “lembrança verdadeira”, aquela que não emerge como registro frio, mas como vibração sensível, das vezes em que a professora me chamava discretamente à porta para entregar bilhetes lacrados sobre mensalidades atrasadas. O gesto, embora silencioso, expunha publicamente minha condição social e instaurava uma experiência de humilhação.

Em outro momento decisivo, minha mãe precisou escolher en-

5 HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

tre pagar os livros didáticos ou comprar comida. Optou pelos livros. Vivemos um mês difícil, mas aquele gesto foi para mim uma espécie de pacto: a educação custava caro, não apenas financeiramente, mas emocional e simbolicamente. Essa consciência, que à época se expressava apenas em angústia, hoje reconheço, à luz de Larrosa (2002), como experiência: algo que me atravessou e me transformou.

Ali, ainda criança, aprendi que a escola não é neutra; que as instituições podem produzir dor; e que, apesar de tudo, a educação é uma luta que vale a pena. Essa marca é, até hoje, a dimensão fundante da minha ética profissional.

Minha infância e adolescência foram marcadas por mudanças constantes, de casas, cidade, estado. Cada deslocamento significava recomeçar a vida escolar sem estabilidade ou pertencimento. Quando chegava em uma escola nova evitava perguntar para as pessoas, onde ficava o banheiro, para não parecer “estranha”; sentava-me nas últimas carteiras, esperando não ser percebida. A escola, lugar que deveria acolher, tornava-se, para mim, espaço de silêncio e desconforto.

Somente na vida adulta, ao receber o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pude reinterpretar essas vivências. Na época, o termo não era amplamente conhecido, o DSM-IV (APA, 1994)⁶ ainda caminhava para consolidá-lo, e, por isso, crianças como eu eram rotuladas como “distraídas”. Minha inquietação corporal e minha mente pulsante não eram sintomas de falha, mas modos de existir.

6 APA. *DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 1994.

Figura 1 – Foto oficial com a turma na primeira escola que estudei



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 2 – Foto individual de final do ano letivo



Fonte: acervo pessoal da autora.

A escrita autobiográfica revela aquilo que está encoberto no vivido. Ao revisitar minha trajetória a partir do diagnóstico, percebi

que meus modos de aprender, de organizar o mundo e de construir relações sempre estiveram marcados pela multiplicidade de pensamentos que me atravessavam. O sujeito é constituído na dialogia, e eu reconheço que precisei que outras vozes (médicas, acadêmicas e afetivas) entrassem em diálogo com minha memória para que eu pudesse reconstruir minha autoimagem.

O memorial, nesse sentido, não é apenas relato, mas reinterpretação, deslocamento, ressignificação, cura simbólica.

Concluí toda a Educação Básica sem reprovações, mas com a constante sensação de insuficiência. As dificuldades financeiras vividas me fizeram escolher, inicialmente, o caminho mais “seguro”: a formação técnica em Contabilidade. Eu fugia da docência, profissão que, conforme repetiam, “não dava futuro”, devido à desvalorização docente.

Contudo, no pré-vestibular, fui atravessada pela potência da linguagem. Um professor de História, cuja didática era tecida de poesia e paixão, abriu em mim uma fresta. Suas aulas revelavam não apenas conteúdos, mas histórias humanas, conflitos, silêncios, esperanças, aquilo que Benjamin (1996) chamaria de a arte do narrador, que desperta o desejo de recordar.

Percebi, naquele espaço, que queria viver aquilo para sempre. Assim, ingressei no curso de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tornando-me a primeira mulher da minha família a ingressar no ensino superior. A universidade pública, embora espaço de direito, não se apresentava como espaço de pertencimento para mulheres pobres da Baixada Fluminense. A permanência foi uma conquista diária: duas horas de deslocamento, trabalho como cabeleireira para pagar transporte e material, ajuda financeira

da família, noites de estudo exaustas.

Cada esforço, reafirmava minha convicção de que estava entrando não apenas em uma universidade, mas em um outro mundo, o mundo das ideias, da pesquisa.

Ao mudar para o Espírito Santo, em 2001, por questões pessoais, iniciei minha carreira docente com Designação Temporária em uma escola estadual. O contexto era adverso: salários atrasados, falta de materiais e de vale-transporte para os DTs. Mas foi ali, especialmente junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que experimentei o que Larrosa (2002) definiria como experiência de encontro, o encontro com o outro que nos descentraliza.

As narrativas que encontrei na EJA foram fundamentais para minha formação humana e profissional. Com aqueles estudantes, aprendi que a educação é atravessada por trajetórias marcadas por resistência, coragem e desejo genuíno de aprender. Ali compreendi que ensinar ultrapassa a transmissão de conteúdos: trata-se de acolher histórias, escutar silêncios e reconhecer a complexidade das vidas que compõem uma sala de aula. Naquele ambiente, ainda que carente de recursos materiais, havia uma abundância de humanidade que me convocava diariamente a reinventar práticas e buscar novas abordagens para os desafios que surgiam.

Quando fui convocada na SEDU para conhecer uma vaga disponível, pensei inicialmente em não aceitar. Minha experiência até então era predominantemente teórica, distante da prática cotidiana da docência. Mesmo assim, compareci à escola e, com honestidade, informei à direção que nunca havia lecionado, muito menos para turmas da Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Ela me ouviu atentamente e respondeu que a minha preocupação eviden-

ciava responsabilidade, e que eu seria capaz de conduzir aquele processo. Acolhi aquelas palavras como um convite à confiança. Iniciei ali um percurso intenso, desafiador e profundamente formativo, no qual fui, dia após dia, me constituindo como docente. Foi um período singular e transformador.

Minha trajetória na educação começou na sala de aula, espaço onde vivi alguns dos aprendizados mais significativos da minha vida profissional. Lecionei História no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA, transitando entre escolas públicas e privadas de Vitória e da Grande Vitória. Em cada contexto, dediquei-me com responsabilidade e afeto, consciente do papel transformador que o ensino exerce na constituição dos sujeitos. Foi na docência que aprendi sobre escuta, sobre compromisso e sobre as múltiplas narrativas que cada estudante carrega. Nada na minha caminhada como professora foi menor: foi ali que encontrei sentido, pertencimento e o primeiro contorno do que viria a ser meu percurso na educação.

Ainda assim, mesmo vivendo a intensidade da sala de aula, eu sentia nascer em mim uma inquietação que não diminuía o trabalho que eu realizava, ao contrário, ampliava-o. Os 50 minutos de aula, embora preciosos, não me permitiam conhecer o estudante em todas as suas dimensões. Eu queria compreender o que não cabe no currículo: os aspectos emocionais, familiares, linguísticos, sociais. Essa busca não surgiu como crítica ao que eu fazia, mas como extensão natural do que eu já era enquanto educadora, alguém que acredita que o ensino é, também, acolhimento e compreensão profunda do sujeito.

Nesse movimento de ampliação, busquei formação contínua. Fiz pós-graduação em História e Ensino pela UFES e, mais tarde, es-

pecialização em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar, entendendo que a educação também se constrói nas relações, nas estruturas e nos bastidores pedagógicos. Posteriormente, ao realizar uma nova graduação em Pedagogia e uma pós-graduação em Psicopedagogia, pude integrar teoria e prática em uma perspectiva mais completa, sensível e humana. Como pedagoga, finalmente conseguia oferecer o suporte, a orientação e o cuidado que sempre acreditei serem essenciais à formação.

Atuei em todos os segmentos da Educação Básica, e cada etapa, com suas especificidades e ritmos próprios, ampliou minha compreensão sobre a complexidade do processo educacional. Em 2014, fui convidada a transitar do Ensino Médio para a Educação Infantil. Acolhi esse convite como um desdobramento natural do caminho que já vinha trilhando: uma possibilidade de aprofundar sentidos, ampliar olhares e reencontrar, nas infâncias, novas dimensões do meu próprio fazer pedagógico. E, na infância, encontrei um território de encantamento: ali me descobri contadora de histórias, criadora de narrativas, escritora de literatura infantil. Foi como se todas as minhas experiências anteriores convergissem para revelar novas possibilidades de linguagem e expressão.

Meu primeiro livro infantil, “O Menino Mais Elétrico do Mundo”, nasceu do diálogo entre minha experiência com TDAH e a vivência com meu filho. Ao escrevê-lo, compreendi profundamente a afirmação de Bakhtin (2011): toda palavra é povoada por vozes. Minha voz adulta encontrava a menina inquieta que fui e a mãe que me tornei.

Em 2018, fui agraciada com o Prêmio de Literatura Infantil Capixaba pelo livro “A Formiga Diferente”. Mais que um reconhe-

cimento estético, a premiação representou uma validação ética do meu compromisso com narrativas que acolhem, reconhecem e dignificam a experiência infantil. Desde então, outros livros vieram a público — e outros seguem ganhando forma, no ritmo próprio que a criação exige. Como nos lembra Larrosa (2002), a experiência demanda lentidão e escuta; escrever para crianças, portanto, é oferecer o tempo de ser, é criar espaços onde a infância possa existir com plenitude e poesia.

Hoje, atuo na Educação Profissional, vivo uma outra camada dessa mesma tarefa educacional. Como Analista de Educação Profissional na Gerência de Desenvolvimento e Oferta Educacional, atuo num espaço em que educação e sociedade se entrelaçam diretamente. A Educação Profissional, fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país, torna-se, para mim, território de inclusão, inovação e construção de oportunidades reais. Ela prepara indivíduos para o trabalho, é verdade, mas ultrapassa essa dimensão: amplia cidadania, fortalece trajetórias e devolve dignidade a quem, muitas vezes, não encontrou esse reconhecimento na Educação Básica.

Nesse contexto, trabalho na articulação entre políticas institucionais, práticas pedagógicas, projetos sociais e demandas comunitárias. Elaborando e acompanhando programas sociais e afirmativos, analisando currículos, dialogando com órgãos governamentais, produzindo materiais e metodologias, acompanhando turmas em contextos de aprendizagem. Cada uma dessas ações é extensão da mesma inquietação que me mobilizou como professora: oferecer ao sujeito, agora trabalhador, jovem, adulto, mãe, empreendedor, aquilo que a educação pode ter de mais transformador.

É dessa jornada, construída entre escolas, infâncias e juventudes, que nasce minha escolha pelo Mestrado em Educação na UFES, na área de Linguagens. Como pesquisadora, investigo o uso das tecnologias digitais na educação, compreendendo-as não como ferramentas neutras, mas como linguagens contemporâneas que reconfiguram modos de ensinar, aprender e existir. Minha pesquisa é, portanto, continuidade da minha história: olhar para as linguagens, para as mediações e para as formas de expressão que possibilitam ao sujeito se reconhecer e se projetar no mundo.

Escrever este memorial é reconhecer que minha trajetória se faz de coragem, deslocamentos, encontros e resistências. Sou filha da precariedade, professora por escolha poética, escritora por necessidade de narrar, analista por compromisso com políticas sociais e pesquisadora por desejo de compreender a potência das linguagens.

Esta escrita de si é, portanto, gesto de reconhecimento, mas também de convocação. Como educadores, precisamos revisitar nossas histórias, compreender as vozes que nos constituem e atuar deliberadamente na construção de uma educação que promova equidade, dignidade e justiça social.

Meu percurso revela que a educação transformou minha vida, e sigo trabalhando para que ela transforme muitas outras.

As histórias e memórias das estranhezas de ser eu

Alline Siqueira Freitas da Silva

Uma filosofia primeira a pensar...

Uma escrita de si... caminhos trilhados. Sonhos sonhados, sonhos futuros. Presente presentificado. No imbricar das múltiplas vias e estranhezas que me fiz ou me faço presente, me reconheço e dou minha assinatura, vivendo a vida de minhas histórias e de histórias outras que se atravessam em um movimento que ora se aproximam, ora se distanciam. Afinal, “[..] Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim [...]” (Bakhtin, 2011, p. 342)¹.

Dessa forma fico a pensar: Como as histórias do passado entrelaçam com o tempo presente? Como o verbo *era* dialoga com *ser*, seu agora? Lembro-me de uma reflexão bastante potente que há tempos me encanta, que diz:

As histórias são bálsamos medicinais. Achei as histórias interessantes desde que ouvi a minha primeira. Elas têm uma força! Não exigem que se faça nada, que se seja nada, que se aja de nenhum modo -

1 BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

basta que prestemos atenção. A cura para qualquer dano ou para resgatar algum impulso psíquico perdido está nas histórias. (...) Nas histórias estão incrustadas instruções que nos orientam a respeito das complexidades da vida (Estér, 1992, p.30)².

Assim, me atrevo a dizer que histórias são memórias vividas. Muitas vezes, elas estão guardadas e materializadas em potes, caixas, malas, baús, arcas ou porões. Outras, estão registradas em nosso interior como selos que demarcam território sagrado de marcas vividas em um dado espaço-tempo, momentos únicos, irrepetíveis, insubstituíveis. Como um ato espinoziano, onde as afecções são efeitos que me afetam e me permito ser afetada pelo outro, nos construindo mutuamente, convido você, leitor, a se aproximar de minha escrita (Espinosa *apud* Chauí, 2005)³.

A vida como acontecimento

No papel de mãe, fui elogiada e recebi muitas críticas... a maioria delas não foi tão ternas. De igual maneira, ainda as recebo no papel de professora de Educação Especial. Como tudo na vida, existem muitos ângulos para se analisar fatos, pessoas, lugares, atitudes. Depende do contexto, depende dos valores... da subjetividade. Mas, sinceramente, estar dos dois lados do muro é um privilégio que me foi atribuído (Silva, 2023, p. 124)⁴.

2 ESTÉR, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos:** mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

3 CHAUI, Marilena de Souza. **Espinosa:** uma filosofia da liberdade. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

4 SILVA, Alline Siqueira Freitas da. Oh! Linda! Suas ladeiras potentes na óptica de uma mãe e professora na luta pela Educação Inclusiva. In: LOMBA, Maria Lucia de Resende (Org). **Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil:** reflexões sobre a docência, v. 2. Curitiba: Appris, 2023, p.117-125.

Em 2023, vivenciei a oportunidade de publicar um pouco da minha história de vida, tecendo relações entre o meu ser e estar no mundo como mulher, professora de Educação Especial em um rede pública do Espírito Santo e, mãe da Rayra, que é uma pessoa com deficiência. Pela via das palavras vivas que registrei nesta publicação, inicio essa escrita presente com a citação, refletindo o quanto a minha vida canaliza e irradia no cerne da missão (im)possível de *ser* gente e não de *ser* um tipo de gente.

Minha criação foi assim... meus pais me ensinaram a respeitar a todos e a lutar por justiça social. Cresci amando estar com pessoas. Apenas pessoas, sem me preocupar se existia categoria para elas. Ainda muito pequena, fui estimulada a estudar música e segui carreira nos próximos quase 25 anos da minha existência. Em meio às canções, fui percorrendo novos caminhos e acreditando que a potência que existia em mim, poderia reverberar no outro. Mais do que isso... acreditando que eu me constituí nas relações que construí, nos saberes e fazeres que experienciei.

Na capital do Rio de Janeiro, nasci, cresci, estudei e me casei, vivendo até meus 24 anos de vida. Em 2000, eu e meu esposo, nos aventuramos a mudar da cidade maravilhosa para a cidade de Aracruz, no interior do Espírito Santo, sem emprego, amigos e nem moradia, trazendo na mala apenas o nossos sonhos entrelaçados ao desejo de encontrar qualidade de vida e a companhia dos meus pais.

Já em 2003, nasce nossa filha, Rayra, uma linda menina que apresentava uma síndrome rara, evoluindo para síndrome de *West*. Os seis primeiros anos de sua vida foram baseados na luta pela sobrevivência. Após alguns anos, dedicando-me integralmente aos cuidados de ser mãe e esposa, retornei a minha profissão de professora de

piano em uma escola de música da cidade, alinhado a um projeto de música para classes especiais da Rede Municipal de Ensino de Aracruz. Foi um tempo muito precioso, onde aprendi conceitos valiosos com os estudantes da Educação Especial e com todos os participantes dessa proposta, em busca de possibilidades para a inclusão social.

Em 2010, matriculamos Rayra no 1º ano do Ensino Fundamental, iniciando nossa luta e resistência pela inclusão escolar da minha filha, enfrentamentos que perduraram por mais de dez anos. Diante dessas vivências, enxerguei muito de perto fragilidades e desafios que atravessam a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Isto me moveu a um outro lugar.

Cursei Licenciatura em Pedagogia e, após concluir, fiz uma especialização em Gestão Escolar e outra em Educação Especial e Inclusiva. Ainda na graduação, tive a oportunidade de estagiar no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e depois de licenciada, atuei como docente nos cursos de extensão do Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), nesta mesma instituição. Nesses cursos, vivenciei um movimento embuído de gestos éticos, responsáveis e responsivos, onde as trocas com pessoas experientes dos mais diversos saberes e fazeres culturais e sociais, que estavam desejosas de conhecimentos outros, me potencializou enquanto ser nesse mundo.

Em 2014, iniciei o Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde vivenciei intensamente a universidade pública tão sonhada. Nos lastros dessa caminhada, algumas convicções foram sendo interiorizadas como, por, exemplo, a certeza enrustida do desejo de que todas as pessoas

poderiam ter a oportunidade de experienciar um curso de licenciatura em arte, a fim de resgatar uma educação escolar mais sensível, humanizada e despida de pré-concepções que estereotipizam as diferentes formas de habitar o mundo. Outra convicção foi que, no exercício de tornar-me Arte-educadora, reafirmei o meu compromisso com uma educação emancipatória-libertadora, sempre acreditando nas possibilidades e potencialidades de que todos somos sujeitos na/da transformação social. Sobretudo, fortaleceu minha essência artística, estética e ética, sempre arraigada na criticidade que transforma o mundo.

Ainda em 2014, fui aprovada em dois concursos públicos, sendo convocada pelo município de Fundão em 2015 e Aracruz, em 2016. Em Fundão, tive a experiência ímpar de trabalhar como professora regente de uma turma multisseriada de 4º e 5º anos em uma escola rural. Em uma pequena casa de 4 cômodos, nossas aulas eram regadas a muitas trocas repletas de sentidos que extrapolavam os conteúdos curriculares prescritos e, assim construímos conhecimentos de mundo que viriam a fomentar sonhos meus e deles, emaranhados em um presente vivido e um futuro profícuo.

É gostoso lembrar das nossas rodas de leitura realizadas debaixo do *pé* de manga e das brincadeiras na estrada de terra batida em frente à “casa escola”. Lá, dividimos espaço com os animais que ali habitavam. Também me vem à lembrança, a passagem diária imperiosa das vacas e bois nos momentos das brincadeiras. Assim, ficava a pensar nos embates entre o currículo prescrito e vivido nessas comunidades rurais... Qual era o sentido de uma educação formal idealizada para sujeitos tão distantes da realidade daqueles que arquitetaram esse currículo? De repente, encontrava-me sucumbindo

à sensação de um saber acadêmico que se esvaía na poeira levantada pelos chinelos, gargalhadas e gritos que ecoavam das brincadeiras de pega-pega. Impactada por esses diferentes modos de sentir a vida, naquele mesmo ano pedi a exoneração do cargo devido a incompatibilidade de conciliar horários com a escola privada que trabalhava no meu município de origem.

Em 2016, efetivada como professora de Educação Especial na Rede Municipal de Aracruz, iniciei o trabalho em salas de recursos multifuncionais, o trabalho colaborativo em parceria com a sala comum e formadora junto aos servidores e demais profissionais da educação. Em 2022 e 2023, estive atuando no Setor de Educação Especial e Inclusiva na Secretaria Municipal de Aracruz (SEMED), retornando à escola, em 2024, para dar continuidade ao meu trabalho como professora de Educação Especial.

Na ânsia de compreender um pouco mais do potencial humano, autoconhecimento e a multiplicidade das construções sócio-emocionais, caminhei em busca de uma formação que unisse a arte e a psicologia sistêmica que fundamenta o inconsciente coletivo. Em 2018, iniciei uma pós-graduação *Lato sensu* em Arteterapia com ênfase na educação e na saúde, concluindo em 2021. No mesmo ano, me lancei como Arteterapeuta abrindo o *Ateliê Cápsulafeto*, onde permaneço constituindo saberes e fazeres nas experiências entre eu e o outro.

No ano em que compartilho essa escrita, 2025, ingressei como mestranda no curso de pós-graduação em Educação, na Universidade Federal do Espírito Santo. Como estudante da linha de Educação Especial e Processos Inclusivos, sigo acreditando em uma escola comum para todas as pessoas, resistindo, todos os dias, a todo tipo

de opressão e as tentativas de corponormatividade, pois o que me sustenta é a esperança, do verbo freiriano *esperançar* (Freire, 1992)⁵.

Pertença na comunidade (im)possível de me legitimar

Pensando nesse breve relato de algumas vivências que perpassam a constituição do meu ser e nos entrelaçamentos das interações sociais que o meio proporciona, onde a educação, seja formal ou informal, desemboca em quem eu sou e o lugar que me encontro no presente, gostaria de refletir, junto a você leitor, discussões que perpassam uma comunidade escolar como direito de todos e que promove a igualdade de oportunidades no acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Logo, me questiono: Qual o sentido da busca incessante de pertencer a um espaço-tempo de uma comunidade? O que eu posso encontrar de familiar ou exótico em um grupo que almejo ser ou estar? Será possível fomentar as estranhezas, minhas, nossas e deles, dentro desse grupo ou será preciso exterminá-las? Como qualificar o quanto do outro existe em mim e quanto de mim existe no outro? Na construção da comunidade, qual é o papel da minha subjetividade? Eis que perguntas e incertezas infinitas, mais implícitas do que explícitas, estão lançadas, quando me encontro com as tipologias que formam diferentes grupos entre si, tentando identificar o que há de (in)comum entre o eu e o outro.

Velho (1978)⁶, ao discorrer sobre os aspectos familiares e exó-

5 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

6 VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 121-132.

ticos que se apresentam entre pesquisador e participantes de uma pesquisa, afirma a importância de reconhecermos o que nos aproxima ou nos afasta do contexto no qual estamos imersos, podendo nos impactar com sensações de familiaridade ou estranheza aos fatos.

Nesse viés, começo a pensar sobre as diferentes possibilidades que se estabelecem nas relações construídas em uma comunidade. As familiaridades e os exotismos presentes nas relações humanas requerem uma discussão mais ampliada em diferentes campos de saberes. Porém, aqui me contenho a refletir sobre esses aspectos presentes na constituição da nossa comunidade escolar.

Primeiramente, ao me referir a **comunidade**, preciso dizer que me apego a um conceito muito interessante que Biesta (2021) apresenta ao abordar o livro *The community of those who have nothing in common*, de Alphonso Lingis, que diz: “[...] é um grupo constituído por vários indivíduos que têm algo em comum – uma linguagem comum, uma estrutura conceitual comum – e que constroem algo em comum: uma nação, uma pólis, uma instituição” (Lingis, 1994, p.ix, *apud* Biesta, 2021, p.81)⁷. Dessa maneira, a escola realiza suas tentativas de organização, investindo em sistemas que possam produzir discursos, de modos específicos, comum a todos.

O investimento em massa para reproduzir tradições, métodos, currículos, conhecimentos, estado de ordem e outros princípios a fim de reafirmar o compromisso com todos, (en)formam a comunidade escolar em um grupo de pessoas, porta-vozes de teorias e práticas despersonalizadas e homogeneizadas. A partir de uma lógica hegemônica enraizada na comunidade familiar, o discurso precisa ser co-

7 BIESTA, Gert. A comunidade daqueles que nada têm em comum: educação e linguagem da responsabilidade. In: **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p.81-100.

mum a todos, ainda que para isso, seus corpos sejam deslegitimados das diferenças existentes na sociedade.

Biesta (2021) ainda afirma que Lingis (1994) discute esse tipo de formação de grupo conceituando como uma comunidade racional, que desconsidera o modo como as coisas são ditas e determinam o que precisa ser dito. Ou seja, o discurso precisa ser imperativo, racional, universal, absoluto, carregado de evidências, infalível, normativo. Dessa forma, as intercambialidades são práticas comuns realizadas nessa comunidade, pois seu modo específico:

pelo qual alguém despersonaliza suas visões e intuições, formula-as em termos do discurso racional comum e fala como um representante - um porta-voz, equivalente a outros e intercambiável com outros - do que tem que ser dito (Lingis, 1994, p.116, *apud* Biesta, 2021, p.82).

Mas o que fazer quando, eu, o exótico, me encontro dentro de uma comunidade familiar organizada e informada por modos tão específicos de ser? Como furar a bolha? Como estabelecer relações humanas que me aproximem dessa familiaridade? Eu preciso fazer isso? É possível adentrar a comunidade racional, sendo eu da comunidade dos estranhos? É possível (con)viver em terras alheias, legitimando minha subjetividade frente a espaços tão cheios de objetividades? Ou apenas me resta a sobrevivência de estar em uma comunidade onde usa suas estratégias de universalização a qualquer custo?

Antes de falar sobre essa (im)possibilidade, me permita trazer para esse debate o que seja a comunidade de estranhos. Assim, compactuo com o conceito de Bauman (1998) que, ao discorrer sobre os

desafios de uma sociedade superficial, onde a busca incessante pela necessidade suprema de se sentir aceito e seguro usando sua identidade como moeda de troca, os estranhos são aqueles “que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (p.27). Ou seja, os estranhos correspondem àqueles que se recusam a render-se à lógica neoliberal onde a liberdade de *ser* gente fica à *mercê* de quem detém o poder.

Logo, na comunidade racional não se abre brechas para visibilizar as diferenças constituídas nesses seres, essas que possam determinar o estar fora ou o estar dentro das comunidades em geral. Para Bauman (1998)⁸, a reflexão deve permear o campo dos pertencentes e excluídos de uma sociedade moderna, problematizando, ainda, a possibilidade de que todas as comunidades possam produzir seus próprios estranhos.

Mas... voltemos à comunidade escolar. Já que essa comunidade é fragmento dessa sociedade moderna, e que ela mesmo pode se retroalimentar, os racionais e os estranhos podem (con)viver em um mesmo ambiente específico? Ou melhor dizendo... eles conseguem habitar esse mesmo espaço? Ou ainda... como se constitui as relações desses seres nessa comunidade? Logo, pensar nessas possibilidades e perfazer o encontro delas é pensar em mundos que se atravessam com inúmeros desafios a serem rompidos e talvez (im)possíveis de serem superados.

Mas o fato é que, o estranho, que ora pode ser eu, ora pode ser o outro, precisa encontrar uma natureza ética, essa que funde em responsabilidade e responsividade nas relações concretas que se

8 BAUMAN, Zigman. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

estabelecem na comunidade escolar. Tecendo um diálogo com uma perspectiva bakhtiniana, na comunidade dos estranhos, a minha linguagem assume o lugar de uma voz subjetiva e infinita, onde as experiências do saber e do fazer abandonam a arrogância de seres invólucros em discursos prontos no seu modo de ser. Afinal, a vida acontece na concretude a partir da minha participação do existir-evento⁹, ou seja, a minha singularidade é ponto de partida para sustentar a relação entre eu e o outro, assumindo a responsabilidade por aquilo que é próprio do meu lugar. Logo,

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele) compreendê-lo em relação a mim na **singularidade do existir-evento**: o que pressupõe **a minha participação responsável**, e não a minha abstração. **Somente do interior de minha participação posso compreender o existir como evento**, mas este momento de participação singular não existe no interior do conteúdo visível, na abstração do ato enquanto o ato responsável (Bakhtin, 2010, p. 66)¹⁰.

Um aspecto importante é que, a comunidade dos estranhos também nos ensina tolerar as diferenças e aprender com elas. Como diria Freire (2020, p.244)¹¹, a tolerância é “[...] a virtude que nos ensina a conviver com o diferente, a aprender com ele. Conviver com o diferente sem, obviamente, se considerar superior ou inferior a ele

9 Conceito bakhtiniano que se refere a condição de existência do sujeito que participa ativamente do ato, que assume seu lugar no mundo, em um dado espaço-tempo, conferindo a ele à responsabilidade por aquilo que somente ele pode realizar (Bakhtin, 2010).

10 BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

11 FREIRE, Paulo. **Cartas para Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ou a ela, como gente”. Assim, podemos pensar na importância da comunidade dos que não tem nada em comum, a comunidade dos estranhos, algo tão essencial para uma educação escolar para todos.

Levando em consideração essas concepções de comunidade, me proponho a afirmar que minha pertença é atribuída à comunidade dos estranhos, assim como todos àqueles que não compactuam com regimes totalitários, perversos, opressores, intolerantes com a diversidade de corpos e que objetificam humanos. Na minha comunidade, há liberdade de ser a própria voz, há possibilidade de criar novas formas de sermos únicos em um mundo povoado de muitos outros nós. Um mundo em busca de uma emancipação onde a comunidade dos sem comunidade sejam livres para expressar sua subjetividade, sem reservas, mas com a responsabilidade de assumir que todas as vozes importam.

Nos meus devaneios, fico a pensar que, talvez, um dia, a comunidade racional seja desmobilizada pelo desejo de se tornar um membro da comunidade dos estranhos. Caro leitor, me atrevo a perguntar... Isso é utopia ou realidade? A verdade é que não sei externalizar... quem sabe um dia poderei ter as respostas que tanto procuro. Dentre tantas, deixo esse lastro de incertezas, pensando que: Diante de tantos incômodos que eu posso causar, qual é a chance da comunidade dos estranhos rechaçar as investidas da comunidade racional?

Assinado: eu

Até aqui compartilhei com você algumas discussões que me atravessam e, é claro, todas estão emaranhadas nas minhas experiências de vida, essas que aqui descrevo e outras tantas que escrevem a

minha história. Afinal, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondía, 2002, p.21)¹².

Para mim, escrever memórias é reviver minhas histórias que se imbricam em outras histórias em um fazer coletivo. Diante dessa premissa, os meus breves relatos compartilhados nessa escrita de si me levam a pensar na importância do lugar que eu assumo, assino e valido, me constituindo em uma perspectiva histórico-dialética, arraigada nas afecções com o outro, em um dado espaço-tempo. E para você? Em qual perspectiva, as histórias são escritas?

Para Boff (1997), a nossa visão de mundo se concretiza frente às experiências que vivemos. Logo, para compreender o meu lugar e do outro no mundo que habitamos, eu preciso me colocar frente ao pensamento que:

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (Boff, 1997, p.9)¹³.

Dessa maneira, faço esse movimento: não me coloco no lugar do outro, mas me aproximo daquilo que possa ser exótico pra mim, daquilo que possa me colocar na comunidade dos estranhos. Não importa se ocupo o lugar de mãe da Rayra, de professora, de arteterapeuta, de filha, de esposa, de amiga, de mestranda, de ativista da causa pelos direitos da pessoa com deficiência ou outros quaisquer.

12 BONDÍA, J. Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n. 19.

13 BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Em todos eles me posiciono na luta por uma sociedade mais justa, equitativa, democrática, onde se sustenta a pluralidade de corpos como fortalecimento da condição humana nas suas distintas diferenças dentro de uma coletividade, em que o outro me perpassa, e a responsabilidade pela vida se torna coexistente.

Arte, literatura e negritude: encontro entre a trajetória de uma estudante negra e o pensamento de hooks

Raíssa Corrêa de Souza

Hoje e todos os dias,
Sou grata pelas mulheres negras
que amam/escrevem/criam/se emocionam
a partir de suas raízes
e nunca
pedem desculpas por sua magia
Upile Chisala

Ao escolher cursar Artes Visuais, havia desistido do curso técnico em radiologia faltando apenas um semestre para me formar. Decidida a lutar apenas por objetivos que verdadeiramente fizessem sentido para mim, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio e fui aprovada na Universidade Federal do Espírito Santo.

Mesmo sendo uma mulher negra, foi somente na Universidade que tive um contato crítico com referenciais artísticos, teóricos e culturais negros. Upile Chisala, por exemplo, foi muito marcante para mim. Eu não a conhecia, mas comecei a ver postagens de seus escritos com frases como “Garota negra, sonhe todos os sonhos.”

(Chisala, 2020, p. 99).¹ Toda a coragem, clareza, dor, sinceridade e força narradas pela autora a partir da própria perspectiva me fez perceber o quanto ter esses referenciais compartilhando, escrevendo e criando a partir do próprio ponto de vista era, de fato, libertador.

Há muitas frases marcantes de Chisala e algumas me ajudaram a construir o olhar que tenho hoje enquanto artista, educadora e pesquisadora negra – uma perspectiva que segue em constante construção. A escrita “Diga a ela que há deusas nos seus ossos. E histórias de triunfo na sua pele. E que essa negritude não é um pecado” (Chisala, 2020, p. 21), é um exemplo do tipo de filosofia que busco seguir em minhas práticas acadêmicas, artísticas e pedagógicas.

As contribuições de hooks para a construção do meu pensamento feminista negro

Pensar a minha trajetória na Universidade sem citar hooks, seria quase um insulto. Minha conexão com a autora se inicia com o comentário de uma amiga, ainda na graduação. Ela finalizou o seminário, cujo tema não me recordo qual, dizendo “Por favor, leiam bell hooks! Simplesmente leiam-na!”.

Havíamos feito muitos trabalhos juntas e eu admirava muito a percepção crítica e visão de mundo que ela tinha, por isso, eu comprei dois livros para conferir quem era a tal autora que ela indicara com tamanha ênfase. Sempre serei grata por ela nos ter apresentado hooks. No entanto, após adquirir os livros, eles ficaram esquecidos na estante por meses. Eu não queria ler sobre racismo ou nenhuma temática semelhante. Pensava que evitando falar, talvez essa ferida evitasse de aparecer.

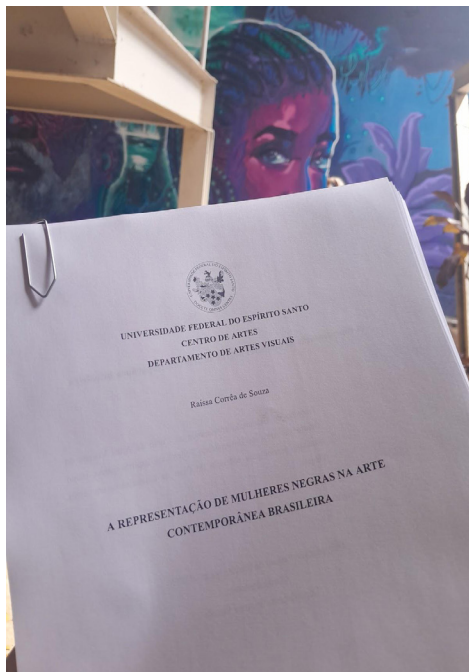
1 CHISALA, Upile. **Eu destilo melanina e mel**. Leya, 2020.

Nesse período, eu estava muito focada em aprender a desenhar, pois meu sonho era ser animadora 2D. Um amigo que cantava e dublava me convidou para criarmos uma série juntos. Mas o projeto não foi adiante, pois eu me sentia cansada demais com as demandas universitárias. Os livros de hooks ficaram guardados por meses. Eu resisti o máximo que pude em ler sobre algo que para mim seria uma dor. Mas quando finalmente o fiz, imediatamente tive a minha visão de mundo transformada.

Conforme lia as páginas, sentia que precisava compartilhar aquele conhecimento com outras mulheres negras também, pois ele respondia a muitas questões que enfrentamos diariamente. E assim, entrei para a Iniciação Científica e dediquei o meu Trabalho de Graduação a essa temática.² A foto abaixo foi tirada alguns dias antes da defesa. Sempre que eu estava a caminho das aulas de licenciatura, me deparava com esse mural em que dois sujeito negros são representados. Na época, achei poético registrar esse momento bastante importante para mim, com ênfase na figura da mulher, articulando a representação de mulheres negras com o mundo da escrita (o trabalho de graduação em primeiro plano) e o mundo visual (a obra de arte ao fundo).

2 Também conhecido como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Figura 1 – A representação de mulheres negras em duas linguagens diferentes: escrita e visual.



Fonte: acervo pessoal da autora. (2024)

Posteriormente, com o objetivo de dar continuidade ao que vinha estudando sobre as representações de mulheres negras e o impacto que elas tinham na construção de identidade e subjetividade desse grupo, eu fui para a pós-graduação e eis-me aqui, redigindo o capítulo do presente livro enquanto mestranda!

A escolha sobre qual Mestrado fazer foi muito difícil. Eu não tinha certeza se queria realizá-lo no campo das Artes ou em Educação. Mas eu entendi, enquanto mulher negra, a importância que uma educação libertadora, proposta por educadores como Freire

(2024)³ e amplamente discutida por hooks (2016)⁴, significava para estudantes pretas e periféricas como eu. Foi o que pesou mais na hora da minha decisão. Dessa forma, atualmente sou bolsista da linha de Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e faço parte da comissão de Políticas Afirmativas e Filosofias Africanas do Programa.

Continuo me aprofundando nos conceitos sobre gênero, classe e raça e reconheço a importância de hooks nesse processo. Conforme é possível notar na imagem abaixo, minha admiração pela autora é evidente. Entretanto, para a dissertação, tenho buscado ampliar o meu repertório através de referências negras no contexto brasileiro.

Figura 2 – Recorte de uma parte da estante com ênfase nos escritos de hooks.



Fonte: acervo pessoal da autora (2025).

3 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e terra, 2024.

4 Hooks, Bell. *et al.* **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2017.

Deixar registrado a foto de algumas obras de uma intelectual negra em um memorial como este, vem como um posicionamento crítico para (re)afirmar: nós existimos e produzimos! Convém mencionar ainda que escolher me especializar em Educação não me fez abandonar a Arte, ao contrário, a potencializou. Tento conciliar as duas coisas agora ao invés de escolher um só caminho, como erroneamente sinto que fiz durante a graduação.

Os artistas que me orientam, são especialistas em ilustração para livro infantil e, por coincidência, meu objeto de pesquisa hoje visa compreender como as representações de personagens negras ocorrem no universo do livro ilustrado infantil. A respeito da importância de um estudo como esse, Bispo e Lopes (2018)⁵, em diálogo com os estudos de Bento (2002), afirmam que “todo grupo necessita de referenciais próprios para firmar sua autoestima, seu autoconhecimento e a valorização de suas características, de forma a fortalecer-se” (Bispo e Lopes, 2018, p. 2).

Dessa forma, assim como Conceição Evaristo, “colapsa o discurso dominante que insiste em apresentar uma visão de mundo monolítica” (Bispo e Lopes, 2018, p. 6) através da literatura, é preciso ter mulheres negras pesquisando sobre si mesmas. Isso se deve ao fato do Brasil ser um país que historicamente as objetivou e buscou constituí-las pelo olhar do outro. Logo, trata-se de um ato político que busca inseri-las como sujeitas dignas de criarem os próprios discursos.

5 BISPO, Ella Ferreira; LOPES, Sebastião Alves Teixeira. Escrivência: perspectiva feminina e afrodescendente na poética de Conceição Evaristo. **Revista Língua&Literatura**, v. 35, n. 20, p. 186-201, 2018.

Arte, literatura e o livro ilustrado infantil

Fui alfabetizada em casa. Ainda estava na Educação Infantil e um estudante novo havia sido transferido para a minha turma. Ele sabia ler e escrever e aquela tinha sido a primeira vez que eu assistia uma criança realizar tal feito. Achei mágico. Insisti para minha mãe me ensinar. Ela resistiu, pois além de não ser professora, achava que ainda não era o momento. Mas após muitas insistências, ela me ensinou e aos cinco anos eu desenhava e escrevia pequenas rimas que ao passar dos anos foram se transformando em poemas.

Entre 2018 e 2019, navegando na Internet, uma postagem apareceu para mim. Era a pintura de uma artista polonesa chamada Emília. Ela era muito fã da Rihanna, e fazia várias homenagens à artista e também a mulheres negras. Um mundo se abriu. Pela primeira vez eu me enxergava fazendo algo, sem aquela sensação de vazio ou incompletude me seguindo. Eu havia me encontrado.

Minha relação com o desenho é pessoal. O faço para mim, para me expressar. Me aproprio dessa linguagem para existir. Dizer o não dito. Respirar. Ora serve para passar tempo. Ora serve para pensar por um tempo. Apesar de desenhar personagens diversos, quando estou desenhando, também penso nas crianças negras que não tiveram referências positivas e no imaginário colonial presente nos diferentes discursos que constituíram o pensamento social brasileiro.

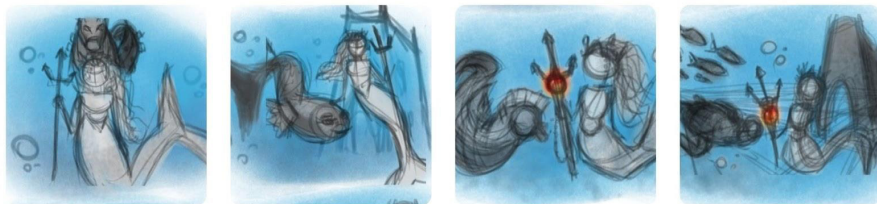
Recentemente descobri escritores como Otávio Júnior e isso me deixou muito feliz, pois um dos primeiros contatos que temos com a constituição do nosso repertório cultural e imaginário social, acontece ainda na infância, principalmente através da literatura e da arte. O trabalho que o escritor tem realizado nas comunidades do Rio de Janeiro, permite que crianças negras e periféricas tenham

uma referência positiva sobre elas mesmas, suas vivências e a própria cultura. Além disso, os livros ilustrados infantis são conhecidos por sua articulação entre texto e imagem (Ramos, 2012)⁶, duas linguagens muito importantes na vida em sociedade.

Nesse sentido, o curso de artes visuais foi muito importante para mim compreender a linguagem visual como produtora de sentidos. Minhas ilustrações eram tímidas e ainda buscavam um padrão, mesmo eu buscando subvertê-las. Um professor muito querido me incentivava a explorar os desenhos e nunca parar nas primeiras versões. É como a escrita desse texto. Escrevo. Apago. Refaço. Escrevo de novo. Todavia, ele me ensinou a fazer isso no universo visual.

Vale ressaltar que a comunidade artística vai além da academia. Um dos artistas que me orienta até hoje, eu conheci fora da graduação. Ele nos desafiou a fazer o *mermay*. Uma espécie de *trend* entre artistas sobre sereias. Há um trocadilho entre a palavra mermaid (sereia) e may (maio). Logo, elas costumam ocorrer todos os anos no mês de maio.

Figura 3 – Exploração de *thumbnails* antes de iniciar a ilustração

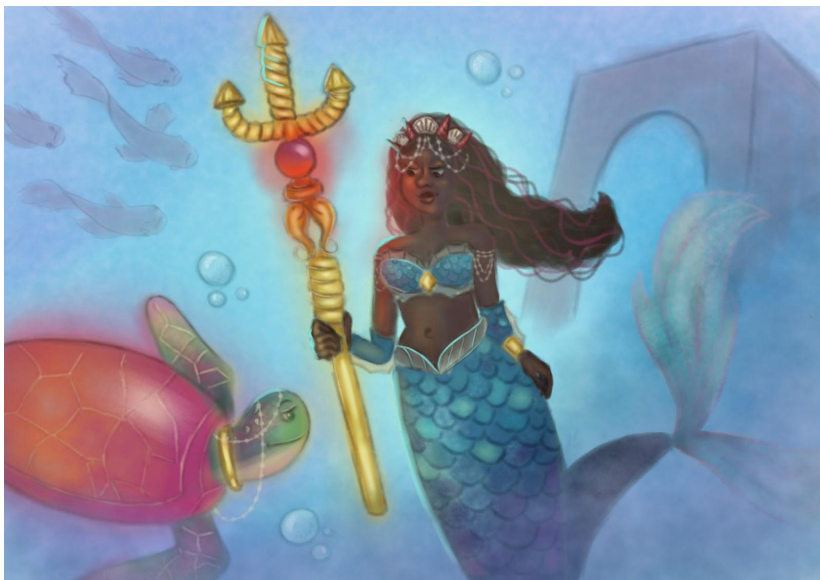


Fonte: acervo pessoal da autora. (2023)

6 RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantil:** caminhos para ler o texto visual. Autêntica, 2012.

Na época, fiquei muito feliz por ter alcançado o resultado abaixo (Figura 4). Eu não tinha computador, *tablet* ou mesa digitalizadora, em suma, os equipamentos digitais adequados e, por isso, fiz o desenho utilizando o próprio celular. Dessa forma, não foi a melhor pintura do mundo, mas foi uma ilustração que me deixou orgulhosa considerando o seu contexto.

Figura 4 – Ilustração final para o desafio “*Mermay 2023*”.



Fonte: acervo pessoal da autora (2023)

Eu ainda tenho muito o que aprender. Mas esse foi o último desenho que fiz. Fiquei dois anos sem desenhar, pois após alguns anos de pesquisa, sentia que as minhas ilustrações compunham uma categoria que considero hegemônica. Estava tão focada na técnica que parei de levar em conta o que considero primordial: Arte é uma linguagem! Logo, representar uma personagem negra não basta para

ser decolonial e/ou antirracista. *Como* ela será representada importa! Assim como os tipos de discursos e sentidos produzidos também.

No final do mês passado (novembro de 2025), eu retornei aos desenhos. Agora, com uma outra visão, técnicas aprofundadas e novos artistas compartilhando seus aprendizados comigo, sinto que estou pronta para conciliar os estudos com o que venho aprendendo com a arte que produzo.

(In)conclusões finais

Escrever um recorte sobre si e tentar dar conta de quem você é em poucas páginas não é fácil, não sei nem se é alcançável. A escolha por focar na arte e na pesquisa como partes centrais dessa escrita dialogam com o entendimento de que ambas as linguagens (escrita e visual) sempre fizeram parte da minha trajetória de vida.

Pensar no livro ilustrado infantil não foi algo que planejei mas me sinto grata por estar produzindo imagens ao mesmo tempo que as debato e penso criticamente sobre elas. Me apropriando das palavras de Chisala (2023, p.22):⁷ “Sou mágica o bastante para pular de desafio em desafio e ainda encontrar beleza nesse mundo?” Bom, eu ainda não sei onde tudo isso irá me levar, nem se é necessário que me leve a algum lugar, mas por ora, é onde me encontro.

7 CHISALA, Upile. **A alegria espera por você**. Leya, 2023.

Entre o amor e a prática: a Educação Especial vivida na pele e na sala de aula

Rafaela Vicente Lovato Freitas

Nasci muitas vezes.

Uma vez como filha.

Outra como mãe.

E outras tantas entrando pelas portas das escolas,
onde a vida sempre me pede novas versões de mim mesma.

Aprendi que escrever a própria história
é como abrir caixas que guardei com cuidado:
cada lembrança tem seu peso, seu cheiro, seu brilho,
e, ao tocá-las, nos tocamos também.

Meu filho me ensinou outras linguagens:
as que não cabem nos livros,
mas vivem nos gestos atentos,
nos silêncios que conversam,
nas pequenas vitórias que só quem ama profundamente consegue
ver.

Na sala de aula descobri que ensinar
é bordar sentidos no cotidiano:

é juntar fragmentos de mundos diferentes
até formar um desenho possível.
É ouvir histórias que ainda não sabem falar
e oferecer palavra a quem precisa de asas.

Carrego comigo uma pedagogia do afeto,
do cuidado firme,
da esperança que insiste mesmo quando o corpo cansa.
Sou feita de delicadezas,
mas também de batalhas,
e de uma coragem que aprendi com as crianças.

Hoje escrevo essa narrativa
como quem recolhe as peças que compõem sua própria vida:
não para fechar um ciclo,
mas para enxergar melhor o caminho trilhado.
E sigo.

Porque sou mãe.
Sou professora.
Sou aprendiz. Sou quem ama, quem luta, quem pesquisa.

Sou quem vive, quem escreve.
Porque narrar a própria história
é também criar futuras possibilidades de ser.

Entre nascer e ser: um caminho, um começo

Emoção emergia dos seus relatos:
expressavam ideias e sentimentos,

falavam de compromisso, dúvidas,
vontade de estudar,
decisões tomadas
ao longo do percurso
(Kramer *apud* Nunes, 2013, p. 172)

Quando me pergunto de onde venho, lembro do bairro Glória em Vila Velha - ES, da famosa fábrica de chocolates Garoto. Em 1990, nasci e cresci nesse bairro, ruas de paralelepípedo, casas simples e uma grande horta no final da rua, aos poucos essa horta foi sendo doada em pequenos terrenos onde viraram sete becos com aglomerado de casa, conhecido hoje como pombal. Nossa casa apesar de grande era simples, onde minha mãe Marlene Vicente Lovato, uma mulher mineira, veio para a cidade em busca de uma vida melhor. Ela trabalhava de faxineira e, apesar de ter apenas o Ensino Fundamental, sempre me ensinou o valor da luta diária e incentivava nossos estudos.

Meu pai, José Carlos Lovato, por outro lado, teve mais acesso à educação formal. Concluiu o Ensino Médio e chegou a ser bancário, mas optou por deixar o banco para seguir a carreira de representante de vendas, seu potencial para vendas era inato e fazia avançar com seus projetos. Ele era o que chamariam de “homem de classe média”, mas, para nós na periferia, isso nunca foi o suficiente para nos tirar da dura realidade. Nesse viés, minha mãe cuidava da casa e de nós, enquanto meu pai viajava pela BR 262 atendendo seus clientes e ganhando dinheiro para construção de nossa casa e sustento de nossa família.

É nesse contexto que me constituiu a primeira noção de sujei-

to, alguém que luta, alguém que aprende, alguém que se reinventa. Minha história não começa em mim, começa nos quadros sociais que sustentam minhas lembranças e que dão sentido ao que recordo. Quando digo nós, é porque sou a filha do meio, e sempre acreditei que havia algo a mais para conquistar.

Meu irmão mais velho foi o primeiro da família a passar no vestibular e ingressar na universidade. Para mim, foi um marco, mas também um peso. Aos dezesseis anos fiz meu primeiro vestibular e não fui aprovada para a Universidade Federal do Espírito Santo como ele, no entanto, essa frustração não me paralisou. Em vez disso, fui buscar outros caminhos. Minha mãe com sua força silenciosa, me coloca no carro e a caminho do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), começava um diálogo, acredito que difícil para alguém que acreditava no poder da educação, ela me disse que não tinha condições de me matricular no curso superior, mas me daria um caminho pagando um curso técnico e que eu poderia escolher. No SENAC, escolhi técnico em enfermagem, sem entender o que seria esse curso influenciada pela atendente que perguntou se eu gostava de saúde ou humanas.

Ainda aos dezesseis anos iniciei o curso, quando completei dezessete anos estagiava em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI), sem remuneração, recebia apenas vale transporte e alimentação, continuava estudando e fazendo esse estágio. Aos dezoito anos, assim que concluí e tirei meu primeiro registro no Conselho Regional de Enfermagem (COREN), fui contratada por dois hospitais privados. Um enfermeiro me disse no primeiro plantão: “Vai estudar, menina. Isso aqui não é vida para você”.

Ele não sabia, mas havia ali uma experiência que me colocava

em movimento. Com esse trabalho, consegui pagar minha faculdade de Pedagogia. Minha entrada na educação não foi romântica, foi construída entre o esforço físico, o cansaço de plantões 12x36 e a compreensão de que estudar me tirava de lugares e me colocava em outros. Eu me tornava algo que nunca pensei ser, sim, logo eu, a primeira da família a concluir o ensino superior. Quem diria!

Maternidade e autismo

Em 2014, me casei, em 2016 me tornei mãe do Bernardo Lovato Freitas, foi então que comecei a viver a experiência, o acontecimento e o que me tocou. Como afirma Larrosa (2002, p. 21)¹, a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Ser mãe é puro acontecimento, algo que nos tira do eixo, que nos derruba, que nos transforma. Bernardo me apresenta algo que eu ainda não sabia dominar, o autismo. Eu costumo dizer que o autismo atravessou a minha vida, como um veículo desgovernado que nos acerta em cheio. Ele me trouxe uma nova perspectiva sobre a vida e com isso sobre a educação. A investigação e o diagnóstico foram se constituindo enquanto eu aprendia o que era ser mãe e ainda não havia vivenciado uma sala de aula na prática como docente.

Muitas dúvidas surgiam sobre o comportamento do meu filho, ele nasceu de 38 semanas, foi uma gravidez não planejada mas muito esperada, seu parto foi natural, o famoso parto a jato, com apenas duas horas de bolsa rota. Na maternidade assim que nasceu

¹ BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n. 19.

era possível ouvir apenas seu choro, um choro que não parava. Nesse primeiro momento a equipe de plantão começa a tentar acalantar aquele sujeito, tão pequeno, mas assim como a origem do seu nome, forte como um urso.

Foram banhos e até medicação, sem sucesso, continuava irritado e choroso. Como mãe de primeira viagem, as minhas dúvidas instigaram a minha busca por soluções para resolver as questões que eram pessoais do meu filho, mas que futuramente se tornaram questões profissionais também na minha prática docente e nas relações sociais.

Com um ano e três meses, matriculei Bernardo na escola, essa fase começa por insistência da pediatra, com a expectativa de inseri-lo no contexto escolar na esperança que isso ajudaria no desenvolvimento da sua fala e socialização, além disso, tínhamos a questão da seletividade alimentar bem acentuada, o que nos causava grande angústia. Eram vários sinais, no entanto eram descredibilizados pela pediatra que acreditava que seus comportamentos se justificavam por ser filho único, influência de tela, mais tarde pandemia e outra gravidez. Alguns sinais eram bem claros, andava na ponta dos pés, prejuízo social, rigidez de comportamento, sono agitado, hiperfoco em carrinhos e tudo que girava. Alinhava coisas e fazia muita birra, como na maternidade desde o dia que nasceu. Seu período na escola começa de dez e trinta da manhã até às dezessete horas. Esse horário estendido era na esperança de que ele passaria a se alimentar e suas questões sociais estariam resolvidas.

Nessa época começam as demandas escolares, bilhetes inúmeros na agenda, ele mordida, dava tapas e puxava o cabelo dos amigos sem motivo e também muito choro, uma adaptação bem difícil que

durou quase 3 meses. Anos depois nos encontros e desencontros da educação, viro colega de trabalho da primeira professora do Bernardo e questiono, como era essa fase, ela sorri e lembra que dava leite em pó para ele todos os dias na palma da mão dele, pois ele não se alimentava, ficava horas com fome por não aceitar o que era oferecido. Ali, entendi algo que me atravessou com força, meu filho chorava porque era autista, mas também chorava porque tinha fome! Como mãe, doeu. Como professora, marcou. Hoje sempre me preocupo se o aluno da educação especial se alimentou, se sua “birra” é fome.

O diagnóstico do meu filho demorou, mas quando ainda era suspeita ele já iniciou o acompanhamento com psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicopedagoga, além de consultas trimestrais ao neurologista pediátrico, vinte horas de terapias semanais. De repente, uma psicóloga passa a habitar minha casa oito horas semanais, todas às quintas e sextas durante a manhã. Essa psicóloga mudou a nossa vida, digo nossa pois essa mudança alcançou também os avós, tios e tias do meu filho. Eu diria que essa fase foi bem complexa pois estávamos entre as tentativas de sucesso com o acompanhamento empírico e a influência exercida pelos familiares que cercavam o primeiro neto da família. Passamos por muitos diálogos difíceis, se para nós, como pais, sendo eu professora e o pai enfermeiro não foi um momento de fácil compreensão, imagina para os avós completamente leigos no assunto. Estávamos todos no mesmo barco, remando sentido a compreensão, entendimento, solução.

Assim como muitas famílias, o processo de diagnóstico e início de tratamento é complexo, adaptação, rotina, estudo e mudanças começam a fazer parte do nosso dia. Nesse processo, comeci a olhar de forma mais crítica para o sistema educacional, especialmente no

que se refere à educação especial. Minha percepção de que a educação não pode ser uma tábua rasa ou um caminho único para todos. Cada criança tem uma necessidade, um contexto, é complexa ao ponto de apresentar necessidades específicas, sejam elas laudadas ou não. Nesse contexto, percebo o quanto a escola tradicional falha em não perceber as potencialidades de cada criança. Próximo de fechar o diagnóstico do meu filho sua escola até então privada foi comprada pelo município e aqui tomei uma decisão, o meu filho passará a estudar na escola pública, com seu laudo de suspeita de TEA, passou a ter seu direito garantido. Fomos acolhidos, lembro que a escola nos chamou para entender quem era aquela criança descrita no laudo.

A travessia entre mãe e professora

Eu costumava brincar dizendo que, no hospital, eu cuidava de crianças doentes e que um dia queria cuidar de crianças saudáveis na escola. Essa brincadeira carregava um desejo genuíno, mesmo que eu não tivesse ideia do que encontraria na educação. Enquanto trabalhava na emergência pediátrica do Hospital Estadual Infantil Nossa Senhora da Glória (HEINSG), conheci a pedagogia hospitalar. Meus olhos brilharam naquele momento, era possível ver a saúde e a educação se encontrando, crianças aprendendo mesmo entre medicamentos, curativos e rotinas médicas. Foi ali que percebi que cuidar e ensinar poderiam caminhar juntos, mesmo nos lugares mais inesperados.

Escolhi Pedagogia nesse contexto. As pessoas me perguntavam por que não continuava na Enfermagem, já que era técnica, e eu brincava que queria ver a vida por outro ângulo, que meu desejo era outro. A verdade é que eu ainda não sabia o que encontraria na es-

cola. Me formei em Pedagogia em 2016, grávida do Bernardo, carregando no peito uma mistura de maternidade e futuro. Em 2019, entrei na educação como professora regente na Prefeitura Municipal da Serra, minha primeira oportunidade de viver aquilo que por tanto tempo fora sonho. Eu estava empolgada, cheia de planos, energia e a sensação de que finalmente poderia ajudar a fazer a alavanca da educação girar.

Minha primeira turma era de grupo cinco. Entre os vinte alunos matriculados, apenas um fazia parte da educação especial, um menino com diagnóstico de transtorno do espectro autista, não verbal, apaixonado por carrinhos. E foi ali, naquela sala, diante daquele menino que falava com o olhar e com o movimento das mãos, que percebi que o desafio que eu enfrentava na vida pessoal, ainda envolto em suspeitas e investigações sobre o Bernardo, atravessava agora a porta da escola. De repente, aquilo que eu vivia como mãe passou a ser também minha tarefa como professora. E não porque eu escolhi. Mas porque, de algum modo, a experiência me escolheu primeiro.

Esse aluno me desafiava e colocava frente à educação especial de forma tão profunda, ainda sem suporte adequado, ele permanecia pouco em sala. Nossa sala tinha um banheiro interno, equipado com chuveiro e dois sanitários, ele, sempre curioso, queria explorar todos os espaços da escola. Nesse contexto um pouco conturbado, eu questionava a equipe da escola e me perguntava o que eu faria para que esse sujeito fosse incluído em nossas atividades, por vezes ouvia de colegas que eu não deveria me preocupar pois “ele era aluno da escola, não meu”. Essa frase me marcou profundamente, no sentido de pensar que se eu transfiro essa responsabilidade a gestão da escola o aluno segue fora de sala e eu não me responsabilizo, logo o ano

acaba e tudo permanece igual. Ledo engano, eu não fiz pedagogia para isso! Vi, como diria Vigotski (2010, p. 65)², que “o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca”. Nesse viés penso que sim, esse aluno é meu, bem como os outros dezenove. O que eu preciso é buscar ferramentas para compreender suas demandas e criar um vínculo com ele.

Após uns dias lendo, pesquisando, buscando referências, começou a fazer sentindo a necessidade de abordar seu hiperfoco de interesse, o carrinho. Claro, como não pensei nisso antes. E foi assim que, antes de construir nossa estrada, já tínhamos nosso veículo. Se o carrinho o conduzia ao mundo, seria pelo carrinho que entraria no mundo dele. Como esse veículo era importante, ele fazia o sujeito entrar e permanecer em sala, com ele avançamos reconhecendo as letras do seu nome através das marcas de carros, com músicas, material concreto, adaptações inúmeras que hora funcionava e por vezes não conseguimos o resultado esperado. Acredito que a educação é assim, às vezes, como a maternidade também, são erros e acertos, começos e recomeços.

Nesse momento, meu caminho de professora e mãe se fortalecia. A educação especial já estava enraizada em mim. Caminhava comigo, pulsando como sangue em minhas artérias, mas as mudanças, não eram feitas por mim, quem as faria, o sujeito e eu. Para Vigotski (2010, p. 63), a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico, ele quem me dava as coordenadas e a partir disso eu me constituía como professora e também como sujeito. Com o diagnóstico do meu filho e com o encontro com

2 VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2010.

meus alunos, percebi que a educação especial era um modo de existir, um chamado ético e político. Parafraseando os modos pelos quais o ser humano se torna sujeito de Foucault (2013)³, fui objetificada quando “técnica de enfermagem”, “filha do meio”, “mãe atípica”. Essas categorias não me definem, mas moldaram expectativas em mim. Vivi a separação entre “mãe que não entende nada”, “professora que precisa saber tudo”, entre “a que luta” e “a que deveria dar conta”. A escola separando o que aprende e o que atrasa, o que pertence e o que incomoda. Foi nesses encontros que me encontrei como professora de educação especial. Não porque escolhi, mas porque fui escolhida pela experiência, essas que me constituem dia após dia. A educação especial não entrou na minha vida de forma racional, entrou pela pele, pelo choro do meu filho, pela maternidade, pelos carrinhos do meu aluno, pela sala que precisei reconstruir para inclusão. Eu me transformei. E sigo, sou mãe, sou professora, sou aprendiz, sou quem atravessa e é atravessada. E atravessar, descobri, é continuar. É seguir habitando os lugares onde a vida me convoca, a casa, a escola, o corpo, a pesquisa, sabendo que cada um deles pede de mim uma escuta, uma entrega e uma reinvenção.

Carrego comigo as marcas do que vivi: o choro do Bernardo, os carrinhos que abriram mundos, as salas que precisei reconstruir, as perguntas que ainda insisto em fazer. São essas experiências que me fazem professora e pesquisadora, não por saber tudo, mas por jamais desistir de aprender.

Escrevo este relato não para concluir uma história, mas para afirmar um compromisso: o de continuar lutando por uma educação

3 FOUCAULT, Michel. Sujeito e poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

que acolha, que escute, que reconheça cada criança em sua potência e cada família em sua dor e coragem. Sigo atravessando e sendo atravessada, porque é assim que me faço sujeito, porque é assim que acredito que o mundo pode ser transformado: pelo afeto, pela prática e pela coragem de dizer de si.

Foi nesse movimento de ser atravessada pela maternidade, pela sala de aula e pelas histórias que me encontraram, que compreendi que meu caminho com a educação especial não era circunstância era destino. O que começou na pele, no colo e no cotidiano, desdobrou-se em inquietação, estudo e desejo de ampliar o olhar. Por isso, a minha travessia ganhou novo fôlego quando decidi seguir para o mestrado em Educação, na linha de Educação Especial. Não foi um passo acadêmico apenas; foi uma continuidade ética daquilo que vivo e acredito. A pesquisa, agora, é mais um modo de existir, de olhar para a experiência, de transformá-la em conhecimento que possa alcançar outras crianças, outras famílias, outros professores.

Sobre as autoras e autores

Alessandro da Silva Guimarães

Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Espírito Santo lotado no Departamento de Educação do Campo (DEC-Centro de Educação), atuando como docente e pesquisador no curso de licenciatura em Educação do Campo. Graduação em Bacharelado (2005) e licenciatura plena (2005) em Ciências Sociais pela Ufes, Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Ufes (2012). Especialização nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (2006) e Filosofia e Psicanálise (2012). Mestrado (2009) e Doutorado (2014) em Educação, ambos pela UFES.

Alline Siqueira Freitas da Silva

Graduada em Pedagogia e Artes Visuais pela UFES. Pós-graduada em Educação Especial, Gestão Escolar e Arteterapia com atuação na área da saúde e educação. Professora de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Aracruz. Arteterapeuta. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA-CNPq/UFES). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos” na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Ana Júlia Sampaio Loyola Mattos

Graduada em Letras Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2025). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES), vinculada à linha de pesquisa Educação e Linguagens. Atualmente, membra do Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis (GPTP-Ufes) e participante do projeto de pesquisa Formação de professores para o capital, plataformização e a refuncionalização da escola.

Ana Karen Costa Batista

Professora de Educação Básica II na Prefeitura Municipal de Vitória. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, linha de Educação e Linguagens. Possui Graduação em Pedagogia pela Ufes (2019), Licenciatura em Artes Visuais (2024) e História (2025) pela Uninter. Pós-Graduada em Educação Especial/ Psicopedagogia clínica e institucional pela Faveni (2019), Alfabetização e letramento (2022), História e cultura afro-brasileira e indígena (2025) pela Uninter. Faz parte do Núcleo de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), do Grupo de Estudos Literatura e Educação (Ufes) e do GELCO: Formação de mediadores e pesquisadores de leitura literária (Unemat). Email: anakarencb@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0100-1055>.

Carolina Carvalho Roveda

Mestranda em Educação na linha de pesquisa Educação Especial. Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2017. Pós-graduada em Metodologia

do Ensino de Artes e com diversos cursos de formação continuada. Professora efetiva da rede pública municipal de ensino de Cariacica desde 2017, atuando na Educação Infantil. Ao longo de mais de oito anos, desenvolve pesquisas e práticas pedagógicas dentro do ecossistema escolar, colaborando com outros profissionais para otimizar o ensino de artes no contexto da educação regular. Além disso, participou de ações formativas e rodas de conversa com professores, visando promover práticas pedagógicas que atendam à diversidade em sala de aula. Participante do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq). Temas de interesse: educação especial, autismo e educação infantil.

Catarina Tese Fermo

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), vinculada à linha de pesquisa Educação e Linguagens. É bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2025). Faz parte do Núcleo de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) e atuou no apoio da secretaria do Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (LEEI/ES) entre 2024 e 2025. Atualmente desenvolve estudos no campo da alfabetização, leitura, escrita e Educação Infantil.

Evandro Bergami dos Santos

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003). Ingressou no Mes-

trado em Educação pelo PPGE/UFES na linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas (2025). Membro dos grupos de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo” e “Nupeges - Núcleo interinstitucional de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade” da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente é referência em matemática da Prefeitura Municipal de Vitória, atuando na área de formação de profissionais da educação infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Izabella Magnago de Oliveira

Mestre em Gestão Escolar pela Fucape. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES, na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Com especialização em Engenharia Ambiental. Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Atuando como gestora escolar na EEEFM Francisca Peixoto Miguel.

Jakeline de Jesus Garcia

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), vinculada à linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. É formada em Pedagogia pela UFES e pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Brasileira (FABRA). Integra o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), desenvolvendo estudos no campo da educação, com ênfase nas relações entre docência, currículo e processos culturais. Atua como professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória, exercendo

atividades na educação básica e participando de práticas pedagógicas e formativas no contexto da escola pública.

Karla Maria Gomes Bianchi de Moura

Licenciada em Pedagogia. Técnica em Assuntos Educacionais. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes.

Lucas Bresciane Lannes

Graduado em História pela Universidade do Espírito Santo (Ufes), mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Educação e Linguagens pela Ufes. Faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (Nepafil) e do Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis (GPTP) da Ufes. Atualmente, atua como professor de História da Rede Municipal da Serra.

Patrícia Moreira Muniz Rosa

Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Ufes. Graduada em Pedagogia pela Ufes. Atuou como bolsista de Iniciação Científica CNPq, na área de Educação Especial, participando do Grupo de Pesquisa Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Tem experiência na área de Educação, atuando na Educação Infantil do município de Vila Velha, ES. Trabalhou

na Assistência Pedagógica na Escola Marista Champagnat de Terra Vermelha, na equipe Pedagógica. Atuou como Pedagoga da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vila Velha.

Rafaela Vicente Lovato Freitas

Graduada em Pedagogia pela Estácio de Sá de Ribeirão Preto, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica (FABEMP), Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Faculdade Novo Milênio e Tecnologias Educacionais (FV). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vila Velha. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão (GEPEI). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Raíssa Corrêa de Souza

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela mesma universidade. Faz parte da linha de pesquisa de Educação e Linguagens e é bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Gisely Mara Favalessa

Professora da Educação Infantil do município de Vitória (ES) a partir de 2018 na área de Educação Física e a partir de 2020 na área de Pedagogia. Graduação em Pedagogia (UVV/ES). Graduação em Educação Física (UFES/ES). Compôs como monitora e participante

do Grupo CorpoNosso (UFES/ES). Participante do Grupo de Pesquisa Cartografia, infâncias, docências e currículos (UVV/CNPq). Pesquisadora nas dimensões do corpo, da aprendizagem, currículo e educação infantil na perspectiva da Filosofia da Diferença. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. Participa do Grupo de Pesquisa Com-Versações com as Teorias Pós-Críticas em Currículos e Formação de Professores (UFES/CNPQ).

Zíbia da Silva Amaro

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, pós-graduada em Docência e Prática da Educação Física, participou como voluntária nas atividades de extensão do projeto intitulado Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência (LAEFA). Foi aluna de iniciação científica durante a graduação desenvolvendo pesquisas no âmbito da Avaliação Educacional e Diversidade Étnico-Cultural, foi contemplada no Edital conjunto Capes nº 34/2023 Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul- Edição Moçambique e atualmente é aluna e bolsista FAPES no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Universidade, desenvolve pesquisa na linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. É membra do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física- Proteoria atuando na linha de pesquisa: Política de avaliação educacional.

