

Vol. I

A escrita de si na formação docente



tessituras entre afetos, encontros e
modos de existir.

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.



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 afetos, encontros e modos de existir, v. 1 / 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.

216 p. : il.

ISBN: 978-65-83537-31-7

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
Sobre Escritas de si:
autobiografias de formação docente

Edna Castro de Oliveira

Tornar-se professora foi acontecendo aos poucos, no atrito com o vivido, nos encontros que deslocam, nas rupturas que interrompem certezas e nas forças que atravessam a vida quando ela se deixa afetar pela história.

Marina Rodrigues Suhett de Rezende

O convite para prefaciar este volume de “Escritas de si” me apanhou de surpresa, como uma aposta de confiança, pela qual agradeço. A beleza das narrativas, a força política e estética que os textos encerram, me fizeram pensar sobre o sentido da minha escrita neste prefácio, uma vez que o fragmento de texto, como o da epígrafe acima, e a apresentação, na sequência, expressam com muita sensibilidade o teor e a importância da obra.

Foi quando me lembrei do Mestre Paulo Freire (1989)¹, ao

¹ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

compartilhar seu estado de espírito, sempre disponível, diante de uma página em branco, para escrever sobre um tema já explorado como se fosse pela primeira vez. No meu caso, sou instigada a tomá-lo como inspiração, para pensar um tema sobre o qual escrevo pela primeira vez, o tema das escritas de si na formação docente, em tempos de perda de direitos e desvalorização da profissão do professor.

Como temática que sempre ocupou a preocupação de Freire, a formação docente é objeto de reflexão que atravessa boa parte de sua obra. Mas, é em um dos seus livros “*Cartas a Cristina*” (1994)², em especial, que ele exercita escritas de si, as quais, à semelhança das que se nos oferecem nesta edição, são marcadas por suas memórias “da infância, da adolescência, da juventude, da maturidade”, dos afetos, das aprendizagens fundamentais da leitura de mundo, de suas primeiras palavras, vinculadas ao seu contexto, no seu processo permanente de tornar-se educador. A leitura de mundo, que ele nos provoca a fazer, articula o que se insiste em dicotomizar na cultura ocidental: “subjetividade-objetividade, corporalidade-abstração, poesia-ciência” (Nogueira 1994, p.17)³.

Os textos reunidos nesta edição transbordam essas articulações nas narrativas produzidas, que expressam os sentidos da formação vivenciados e as transformações experimentadas nas vidas das pessoas, como sujeitos históricos.

Daí que, para Freire, a natureza política do ato de escrever demanda compromisso ético, que considere a lealdade ao tempo vivido, bem como ao tempo histórico em que se escreve, uma vez que “enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres

2 FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

3 NOGUEIRA, Adriano. Prefácio. In: **Cartas a Cristina**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos” (Freire, 1994, p. 21 -22).

Sob outras lentes que dialogam com Freire, novas interlocuções vão sendo aguçadas no compartilhamento das escritas de si, que permitem evidenciar o movimento de solidariedade humana na caminhada da formação, e as conexões que vão se configurando nos modos como os espaços vão sendo ocupados, resistências são produzidas e “inéditos viáveis” vivenciados na superação das “situações limite”.

A seu modo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (PPGE), o conteúdo deste volume alerta para a importância e os sentidos dos estudos autobiográficos em educação e sua perspectiva humanizadora, como uma necessária agenda de pesquisa que pauta a constituição da formação docente, considerando a “dimensão autopoiética da reflexão biográfica” como princípio essencial da formação, conforme nos adverte Passeggi (2011, p. 147)⁴.

Em diálogo com Gadamer (1997), a autora nos chama ainda a considerar, na dimensão autopoiética expressa nas escritas de si, a noção de “consciência histórica” como fundante para compreensão da “experiência em formação” (Passeggi, 2011, p. 149). A consciência histórica é para Gadamer (1997, p. 316)⁵ “uma forma de autoconhecimento com o qual o narrador busca compreender a si e seu percurso a partir de sua história”. A forma como a consciência histórica é exercitada por cada autoria é o que lhe permite narrar, e ao

4 PASSEGGI, Maria da Conceição. Experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

5 GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de mais uma hermenêutica filosófica. Traduzido por Flávio Paulo Meurer. Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 1997.

mesmo tempo evidenciar “a compreensão da historicidade de suas aprendizagens na construção de si e de seu reconhecimento como sujeito histórico situado em seu tempo” (Passeggi, 2011, p. 149).

Com essa ênfase, os textos reunidos nesta edição, organizada coletivamente e tão carinhosamente tratada sob a condução da Profa. Miriã e estudantes do mestrado na Pós-Graduação, falam de modos de pensar, sentir e rememorar trajetórias potentes de vida, que se entrecruzam a partir de diferentes estados em territórios brasileiros e na Colômbia. Esses têm em comum uma unidade de pertencimento às mais variadas experiências de vida na relação com a natureza, com práticas ancestrais no mundo camponês que se entrelaçam com experiências urbanas, e vão constituindo no contato com as vivências de acesso, ou não, à escola na cidade e no campo, modos próprios de experienciar o tornar-se docente. Algo que é testemunhado de forma processual marcado por deslocamentos e rupturas que reposicionam certezas e promovem abertura para o encadeamento de novas forças “que atravessam a vida quando ela se deixa afetar pela história” (Marina Rodrigues Suhett de Rezende).

As autobiografias referendam, assim, posicionamentos políticos, exercitados por meio das escritas de si, que tornam as próprias experiências do fazer-se docente, objeto de reflexão compartilhada na produção de conhecimentos, que acionam novas lentes sobre memórias afetivas familiares, escolares e comunitárias situadas. São memórias escavadas de vivências e experiências sofridas, até então talvez intocadas, que vão compondo a tecitura das autobiografias de forma poética, acompanhadas de problematizações, do contexto vivido e do contexto presente que nos permite perspectivar o futuro, como nos adverte Freire.

Essas narrativas transmitem ao leitor, nas suas particularidades, a grandeza de espíritos que se abrem, sem restrições, às narrativas mais variadas que descrevem seus modos de ser e estar no mundo, nas lutas por sobrevivência, contra preconceitos, contra o conhecimento que oprime e mantém a dominação. Tem-se como intencionalidade tornar a busca pela formação humana integral um partilhamento que insiste nas “experiências em formação” no percurso de tornar-se professor.

A experimentação com a dinâmica da escola pública e privada, no campo e na cidade, e as memórias que as escritas de si evocam, das relações vividas como estudante e com os estudantes, são dispositivos que propiciam reflexões sobre as transformações pelas quais passam, os que vivem a experiência de formação, ao se reconhecerem no processo em que a consciência histórica se faz autoconhecimento da tarefa de educador(a). Reside neste processo, ao se situarem na história como sujeitos, a capacidade que mulheres e homens têm de se educarem mutuamente, de ensinar e aprender, de resistirem, de vivenciarem o quanto a educação juntamente com outras práticas sociais integram e configuram o ser e o tornar-se professor.

A despeito dos mecanismos de desqualificação da profissão docente, a escola continua sendo um dos espaços de produção de sentidos da formação humana, mesmo quando essa é ameaçada pelas políticas que negam direitos e tendem a sucumbir projetos de sociedade que têm como horizonte a educação que humaniza e transforma relações de poder e dominação. Neste sentido, é que no processo de tornar-se professor, a educação se mostra, na narrativa de uma das autoras, sustentada por “um exercício permanente de deslocamento: deslocar-se de si para perceber o mundo, deslocar-se do mundo para

reconstruir a si mesmo”.

A organização temática dos textos por eixos, convida o leitor a perceber e usufruir da intensidade das narrativas que integram cada sessão. Cada um dos eixos expõe nuances carregadas de sensibilidade autopoietica, profundamente conectadas às raízes da Mãe Terra, às vicissitudes impostas pela vida, que seguem fluxos disruptivos nas trajetórias, revelando – na experiência de formação, no processo de se tornar docente, nas vivências no âmbito da instituição escola – o conhecimento acumulado, produzido no percurso, as leituras de realidade que expõem diferentes problematizações, táticas e formas de resistência utilizadas para confrontar estruturas de poder.

São variadas as matrizes teóricas e as áreas de conhecimento das humanidades que compõem no tear das escritas de si que integram este livro, o que fortalece a ideia de que os estudos autobiográficos não estão circunscritos a um campo disciplinar específico, “mas dialogam com os vários campos das ciências humanas e sociais” (Alves; Cunha, 2024).⁶

As principais fontes mobilizadas colocam em interlocução pensadores contemporâneos, tecendo diálogos com estudiosos dos fundamentos da Filosofia, da História, da Sociologia e da Educação, que têm influenciado o pensamento educacional brasileiro, em especial, no campo da formação de professores, com forte prevalência das teoria crítica e pós-crítica. Os diálogos entre Paulo Freire e bell hooks abrem para aproximações com o pensamento decolonial, que segue problematizando as práticas eurocêntricas e a narrativa pre-

⁶ Alves, Wanderson Ferreira; CUNHA, Daisy Moreira (Org.) **Vida, trabalho e formação humana: o aporte dos estudos biográficos**. Goiânia, GO: Cegraf UFG, 2024. DOI: <https://doi.org/10.63756/CegrafUFG.VID.ebo.978-85-495-1221-5/2025>.

tensamente universalizante da filosofia ocidental que, ao fim e ao cabo, reduz o “Outro” ao “Mesmo”.

Por fim, as escritas de si socializadas neste volume, ao interseccionarem “memória coletiva, experiência e narrativa”, afirmam um gênero de investigação, o da pesquisa biográfica, como uma das formas de produção de conhecimento, a ser fortalecida, por suas contribuições para o campo da formação docente. O empenho analítico de compreensão dos processos vividos, e do autoconhecimento e reconhecimento dos sujeitos que “se põem” e “se expõem” nos escritos autobiográficos sobre o tornar-se professor(a), testemunham o potencial político-pedagógico e poético desta produção, criada coletivamente, que se oferece ao leitor como chamamento à fruição.

Edna Castro de Oliveira é professora associada aposentada da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integra a linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do PPGE/CE/UFES e coordena o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFES. É membra fundadora do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo, criado em 1998, e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo”.

Sumário

Apresentação | 14

I. O chão, a raiz e o pertencimento

Compreensão do sujeito em sua construção docente: uma
autonarrativa | 25

Filipe Barbosa dos Santos

Caminhos de chão, vozes que me escrevem: uma docência em
processo | 39

Marina Rodrigues Suhett de Rezende

A educação como espaço de pertencimento | 60

Lauane Barbosa Gusson

É mágico que o centro possa estar em tantos lugares: a construção
de si a partir da memória coletiva | 72

Lucas Souza do Nascimento

O que me acontece, o que me forma: memória e docência | 85

Brenda de Araújo Luiz

Construindo um lugar de pertencimento | 96

Estéfani Régia Reis do Rozário

II. O corpo, a dor e o desvio de rota

Escrita de si: uma trajetória de vida | 115

Lorrany Costa de Oliveira Lima

A arte de forjar-se: os trânsitos entre a vida, a escola e a dinâmica social | 128

Luisa María Muñoz Muñoz

Corpo, trabalho e travessia | 141

Cláudia Vieira

Sementes do invisível | 148

João Pedro Pietralonga Leocádio

III. A escola: disciplina, poder e resistência

Entre redes e tensões: as tramas que tecem minha existência | 161

Ludmila Martins Teixeira de Siqueira

Escrita de rir | 170

Victor Nogueira Lage

Escrita de si em diálogo com as perspectivas filosóficas e encontros com outros campos com e na educação | 183

Larissa Felipe Guedes

Trajetórias e andanças: um relato ao meu eu me constituindo professora | 197

Julia Santos Gonçalves

Sobre as autoras e autores | 211

Apresentação

Escrita de si: memória, experiência e formação

Ninguém se forma sozinho: tornamo-nos humanos no entrelaçamento entre afetos, encontros e diferentes modos de existir que nos atravessam e nos constituem na relação viva com o outro e com o mundo. Nesse mesmo horizonte, a formação docente se tece como um processo constituído de experiências, em encontros que nos marcam e sentidos que vamos produzindo ao longo de nossas trajetórias, evidenciando que tornar-se docente é um movimento contínuo, histórico e inacabado. A escrita de si emerge, nesse contexto, como um retorno às experiências, revelando que a docência se constitui no reconhecimento das marcas deixadas pelo território de origem, pelas relações que nos atravessam e pelos sentidos que produzimos sobre nós e sobre o mundo.

Este livro, composto por narrativas autobiográficas de estudantes do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, surge no contexto da disciplina “Abordagem Filosófica da Educação”, realizada em 2025. A obra simboliza um ato coletivo de composição de tessituras entre afetos, encontros e modos de existir por meio da escrita de si, transformando experiências individuais em produção de conhecimento e memória socialmente situada.

Segundo Souza (2008)¹, a partir do final da década de 1970, o uso de métodos biográficos, autobiográficos e histórias de vida representou uma mudança de paradigma nas abordagens qualitativas da pesquisa em educação. O processo investigativo, que anteriormente prezava pelo distanciamento entre sujeito e objeto e pela centralidade de dados objetivos, passou a reconhecer o sujeito como participante ativo da produção do conhecimento. A subjetividade e a experiência deixaram de ser vistas como barreiras metodológicas e começam a ser reconhecidas como constitutivas do processo científico. Dessa forma, a narrativa já não pode ser compreendida unicamente como objeto de análise, e afirma-se sua legitimidade enquanto forma de produção de conhecimentos.

Para o autor, a consolidação das pesquisas autobiográficas e com histórias de vida no campo da pesquisa educacional acontece no Brasil, a partir dos anos de 1990. Ele explica que esse movimento foi influenciado por diferentes áreas do conhecimento e de diferentes disciplinas. Essas pesquisas acontecem como investigação, prática de formação e investigação-formação. Por meio da experiência de escrita, os/as autores/as ressignificam suas memórias e a narrativa autobiográfica torna-se ato político e poético. Enquanto narram a própria história, inscrevem seus processos formativos na trama histórica que os constitui e os atravessa. Nesse movimento, a escrita de si, afirma-se como gesto de autoria e de posicionamento no mundo, transformando a formação docente em objeto de reflexão e processo de elaboração da própria existência.

A produção desta obra, foi realizada em busca de uma propos-

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.

ta de produção de conhecimento que parta e considere as trajetórias de cada cursista, como narradores/as de seus processos formativos, em diálogo com as referências mobilizadas na disciplina, bem como de referências possíveis e fundantes dos movimentos de pesquisa de cada mestrando/a.

Na costura das “escritas de si”, as discussões realizadas durante o percurso formativo revelam diferentes abordagens epistemológicas, dialógicas e diferenciais que fundamentam o pensamento educacional em sua relação com elementos como a política, a cultura, a ética, a estética, a existência e a cognição. A relação entre o exercício filosófico e às questões educacionais deu-se na problematização dos sentidos da formação humana. A partir da escrita de si, buscou-se questionar os percursos de constituição dos sujeitos da educação, no passado e no presente. Colocou-se em discussão os limites e as possibilidades de formação humana na sociedade capitalista contemporânea, que tem como eixo a unilateralidade de constituição do ser humano.

O diálogo com autores como Paulo Freire (2020)² e bell hooks (2013)³ levou-nos a reflexões sobre o pensamento filosófico-educacional brasileiro e as possibilidades de aproximações com o pensamento decolonial. Nessa perspectiva, a escrita de si está profundamente ancorada na pedagogia crítica e no pensamento libertador, sendo um meio para a transformação social. Ela é entendida como um objeto que serve para construir um senso de comunidade e facilitar o aprendizado. A pedagogia engajada, refletida na escrita, valoriza a expressão do aluno e da aluna encorajando-os/as a compartilhar

2 FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

3 hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

e a se fortalecerem. A escrita é permeada pela ideia de que aprender e educar deve ser um lugar de êxtase, alegria e prazer. O objetivo é transformar-se por meio de novas ideias e aprender a transgredir.

Na continuidade, autores como Bondía Larrosa (2002)⁴, Benjamim (1996)⁵, Halbwachs (1990)⁶, Josso (2007)⁷ e Souza (2008) mobilizaram reflexões sobre os sentidos da formação humana em diálogo com diferentes perspectivas como a História e a Filosofia, levando em consideração as intersecções entre memória coletiva, experiência e narrativa.

A partir destes interlocutores, chegamos ao entendimento de que a memória individual não é isolada, mas está sempre ligada e ancorada nos quadros sociais de memória, sendo a memória uma faculdade coletiva. De outro lado, a experiência, é aquilo que nos acontece ou toca, que gera formação ou transformação. Dessa forma, a escrita dos memoriais revela saberes de experiência, que são sempre singulares, subjetivos, relativos e contingentes. Esse saber se manifesta no modo como a vida do indivíduo é configurada, formando um caráter, uma sensibilidade ou um estilo (ético e estético).

Por meio deste entendimento, compreendemos que as narrativas contêm sentidos práticos que se baseiam na experiência vivida e comunicada. A força da narração ocorre pela maneira com que a experiência, uma vez resgatada e integrada nos quadros sociais e

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

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

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

7 JOSSO, Marie Cristine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n.3, p. 413-438, set/dez. 2007.

transformada em saber singular, é comunicada de forma significativa, restaurando a comunicabilidade da experiência.

Nesse horizonte, em meio a diversidade de abordagens epistemológicas que fundamentam o pensamento educacional e as relações entre a política, a cultura, a ética, a estética, a existência e a cognição, as escritas de si constituíram-se por meio do exercício filosófico e da problematização dos sentidos da formação humana. Desta forma, a obra, composta por narrativas autobiográficas, parte das raízes (território e infância), passando pelas rupturas do corpo e da saúde, enfrentando as instituições e o poder.

Por meio desse movimento reflexivo e autorreflexivo, 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.

Nesta obra, as autoras e autores nos levam a pensar de que forma os percursos de vidas, engendrados em experiências plurais que perpassam as esferas pessoais, sociais, educacionais e profissionais tecem-se em nossas histórias e como se configuram em objetos de investigação nas pesquisas vinculadas à educação e nos convida ao movimento que traçamos aqui.

A obra está dividida em dois volumes, que embora distintos, em seus eixos temáticos, entrelaçam-se como parte de uma mesma tessitura formativa. Iniciamos, no primeiro volume, a tecer as linhas

pelas bordas da colcha - os territórios de origem que sustentam as primeiras tramas da vida, onde a infância, memória e pertencimento constituem os fios inaugurais da formação humana e docente (Eixo I). Avançamos para outras camadas da tessitura, adentrando zonas de forças, conflito e reinvenção, revelando a formação docente como processo marcado por rupturas, disputas e criações (Eixos II e III).

I. O chão, a raiz e o pertencimento: neste primeiro eixo, a formação humana está intrinsecamente ligada à geografia, à ancestralidade e às marcas profundas da infância rural ou periférica.

Filipe Barbosa dos Santos inicia a sequência por situar o sujeito em sua “figuração” inicial. Ele narra a saída da “Vila São José” (Bola) e a tensão entre o destino rural e a educação. Utilizando o pensamento de Norbert Elias, o texto enfatiza como sua subjetividade e senso de pertencimento foram moldados pelas diferentes “figurações” sociais, culminando na consciência crítica de seu papel como professor pesquisador, que busca promover o deslocamento e a transformação das consciências.

A escrita de *Marina Rodrigues Suhett de Rezende* se deixa tocar pelas intensidades que emergem da vida no campo: as infâncias, do trabalho que marca os corpos, dos encontros que aquecem o cotidiano e das docências que amanhecem com o sol, reinventando-se na escuta, no imprevisto e na coragem de permanecer, atravessadas por forças históricas, políticas e afetivas que engendram modos outros de (re)existir.

Lauane Barbosa Gusson, de outro modo, conecta o rural à luta política. Sua formação passa pela identidade LGBT no interior e pela mobilização concreta para garantir transporte escolar, transfor-

mando a carência em ativismo freireano.

O memorial de *Lucas Souza do Nascimento* expande a geografia da nossa “colcha” para a Amazônia, dialogando diretamente com Lauane sobre a dissidência sexual fora dos grandes centros. O propósito do seu relato é demonstrar como o acolhimento das múltiplas narrativas e vozes que nos atravessam permite a ressignificação do passado e a ocupação de espaços de resistência e transformação social.

Brenda de Araújo Luiz traz a memória da cidade (Muqui) e do patrimônio cultural como elementos formativos, mas confronta isso com a experiência do racismo em sala de aula, onde o silêncio inicial se transforma em consciência racial e docente. Articula sua trajetória pessoal com referenciais teóricos sobre a formação docente e a experiência.

Fechando este eixo, *Estéfani Régia Reis do Rozário* ancora a formação na ancestralidade negra e na teoria de bell hooks. Parte de sua trajetória pessoal como ferramenta para compreender as tensões entre a vida individual e as estruturas sociais. O propósito central de sua narrativa é demonstrar que o autoconhecimento crítico e a ressignificação do passado são caminhos essenciais para a transformação do presente e o combate às opressões sistêmicas.

Se as raízes revelam o chão de onde partem as histórias, os caminhos que se seguem nem sempre são lineares: neles aparecem as dores do corpo e os desvios de rota que constituem nossa formação.

II. O corpo, a dor e o desvio de rota: neste eixo, a “escrita de si” revela como eventos traumáticos, doenças ou questões de saúde desviaram destinos pré-traçados (muitas vezes da Medicina) para

a Educação.

Lorrany Costa de Oliveira Lima abre o conjunto de escritas descrevendo como a influência familiar pelo estudo e os sacrifícios maternos moldaram seu compromisso com o ensino, superando desafios como a migração entre escolas públicas e privadas e o enfrentamento de uma grave enfermidade na juventude. A autora demonstra que a formação de uma professora não é um fato isolado, mas um processo contínuo de atravessamentos e aprendizagens que conferem significado à atuação pedagógica no presente.

Em sua narrativa, *Luisa María Muñoz Muñoz* explora o processo de construção da sua identidade, traçando sua constituição desde a infância rural na Colômbia até sua trajetória acadêmica na filosofia. A narrativa propõe que o saber não deve ser uma ferramenta de dominação, mas um caminho para o bem-estar integral e a transformação consciente da realidade coletiva.

Os escritos autobiográficos de *Claudia Vieira* mostram a trajetória de superação de uma mulher que transformou sua vivência na Língua Brasileira de Sinais em uma carreira de resistência e acessibilidade. Por meio de uma prosa poética e visceral, ela demonstra que o conhecimento é uma ferramenta de luta para aqueles que precisam equilibrar o rigor dos estudos com as urgências da sobrevivência.

João Pedro Pietralonga Leocadio, ao abordar o corpo medicalizado e a des(ordem), o autor encerra o ciclo do “Corpo” e abre a crítica à “Escola” (Eixo III). Ele narra a trajetória de um “jovem pardo” de periferia (Soteco) que enfrenta a escola privada como um espaço de produção de fracasso. Ele denuncia a lógica de transformar alunos em “códigos de barras” para *ranking*, onde a subjetividade é esmagada pela técnica do vestibular.

Os desvios de rota revelam as rupturas das trajetórias individuais. É na escola que muitas dessas experiências se encontram com as estruturas institucionais de poder, disciplina e também de resistência.

III. A escola: disciplina, poder e resistência: neste bloco, os memoriais analisam a escola não apenas como local de aprendizado, mas como espaço de poder (Foucault), onde o sujeito se forma através do conflito, do riso ou da crítica ao tecnicismo.

Iniciamos com as escritas de *Ludmila Martins Teixeira de Siqueira*, nos brindando com uma análise foucaultiana e eliasiana da sua formação, contrastando a vigilância da escola particular católica com a negociação afetiva da escola pública da mãe. Explora como sua identidade docente foi moldada por uma dualidade experiencial entre as esferas pública e privada. Analisa as relações de poder e as redes de interdependência que atravessaram sua infância, sua formação em Letras e sua atuação profissional em escolas de tempo integral.

Em seguida, nos encontramos com *Victor Nogueira Lage*, o autor apresenta o riso como “máquina de guerra” e subjetivação. Contra a rigidez da escola disciplinar, ele narra como o humor e a “conversa paralela” serviram como brechas para a criação de uma comunidade e de uma inteligência coletiva entre os alunos. O autor estrutura sua reflexão a partir de memórias pessoais, conectando episódios da infância e juventude a conceitos filosóficos de pensadores como *Lazarato*, *Foucault* e *Bergson*.

Larissa Felipe Guedes escreve, na perspectiva da pesquisa-formação, uma narrativa que articula memórias da infância no Rio de Janeiro, marcadas por privilégios culturais e severos desafios de saúde.

de, com referenciais filosóficos de autores como Foucault e Larrosa. o memorial busca identificar, através de um paradigma indiciário, como as resistências às normas escolares e as crises de identidade profissional culminaram na descoberta da docência como uma prática ética e estética.

Finalizando o eixo, *Julia Santos Gonçalves* estrutura sua trajetória desde a formação básica em instituições tradicionais e elitistas até o despertar para as Ciências Humanas e a pós-graduação, utilizando referenciais teóricos como bell hooks, Larrosa e Foucault para analisar como o ensino moldou seu corpo e pensamento. Os temas centrais exploram a tensão entre a educação tecnicista, voltada para o desempenho, e uma pedagogia sensível baseada nos saberes da experiência e na liberdade.

A socialização das narrativas de formação deste livro reafirma a potência da escrita de si como prática política e poética na formação docente. As histórias compartilhadas evidenciam que os percursos docentes são tecidos na complexa trama entre vida, experiência e conhecimento. Espera-se que esta obra contribua para ampliar o debate sobre memória, formação e pesquisa em educação, ao mesmo tempo em que convida as leitoras e leitores a percorrer as trajetórias aqui narradas e a reconhecê-las quanto à sua força transformadora da experiência vivida. Acreditamos que nenhum retalho existe/resiste sozinho; é na costura dessas “escritas de si” que a formação humana se revela como obra coletiva.

As organizadoras e organizadores

Eixo I

*O chão, a raiz e
o pertencimento*



Compreensão do sujeito em sua construção docente: uma autonarrativa

Filipe Barbosa dos Santos

Me peguei pensando: qual seria a primeira lembrança que ainda guardo da infância? Percebi que muitas delas estão ligadas à primeira escola em que estudei, numa vila do agreste pernambucano. Clichê? Talvez. Souu até como papo de miss respondendo: “A paz mundial!” (risos). Eu era um menino que morava na vila, na ilha, com uma noção de mundo bastante limitada naquele momento. Era aquele mundo pronto, onde chegava mais um sujeito à espera de ser lapidado pelo próprio meio.

Ali começava um jogo em que o campeão, por sorte e muita “chaleração”, conquistava seu lugar nessa figuração social. Onde fui parar? Para responder a essa pergunta, preciso recorrer a um pensamento que considero atemporal, do sociólogo Norbert Elias (1994b)¹. De acordo com o autor, era preciso aceitar a realidade diante da simples insuficiência biológica, que, com o tempo, seria moldada a partir daquela estrutura chamada Vila São José ou, como nos referíamos popularmente, e assim passarei a mencionar: “Bola”.

O cenário era marcado por um calçamento gasto; quatro “ore-

¹ ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

lhões” espalhados pelo espaço; casas típicas de desenhos infantis, um grande quadrado na fachada, com uma janela dupla e uma porta. A fé e a devoção eram fortemente consolidadas. O trabalho agrícola ainda era a principal fonte de renda de muitos que ali viviam, inclusive da minha família. Havia também aqueles que, por uma pitada de sorte e aqui deixo escapar um pouco da minha inveja, nascidos algumas décadas antes de mim, conseguiram se manter em cargos fixos graças a um concurso público “abençoado”, que lhes garantiu um futuro longe dos holofotes dos palanques em tempos de eleição.

Um lugar onde todos se conhecem e onde, ainda hoje, me reconheceriam a cada corrida descalço ou a cada grito durante as brincadeiras infantis que reuniam a meninada na praça de terra, para a qual se voltavam as fachadas simples das casas daquela pequena vila. Um lugar em que exercer a cidadania, apenas a cada quatro anos, era sinônimo de pertencer a um “humilde” grupo de apoiadores, considerados responsáveis pelo desenvolvimento daquele espaço e, em muitos casos, por definir quem teria acesso a esse processo civilizador.

Reflico agora sobre uma frase que sempre me diziam algumas pessoas que, mesmo camufladas naquela realidade, tinham exata consciência das forças maiores que regiam diversos comportamentos no Bola: “Você não é para este lugar”.

Essa constituição social, regida por leis quase próprias ou ditas por aqueles que detinham algum poder, como enfermeiras, diretor, professores e outros servidores públicos, fazia deles facilitadores no acesso a materiais ou serviços prestados naquela comunidade. Foi assim que uma criança de mais ou menos cinco anos serviu de exemplo à sua mãe ao ser retirada da fila dos brinquedos que estavam

sendo doados. A justificativa implícita era de que a escolha política daquela família, feita quatro anos antes, não estava em harmonia com a da maioria, o que nos tornaria *outsiders* em nossa própria terra.

Fui sujeito que, junto a outros três, se formou como produto de um espaço onde podíamos correr, criar e modificar. Eram espaços nossos, muitos e espalhados, nos quais derramávamos suor para conseguir comprar um caderno escolar com uma típica mensagem espiritual gravada na capa, mas escolhido por nós. Sobretudo, eram espaços que me faziam sentar no chão, andar descalço e tocar a terra de uma forma diferente de muitos que eu ainda conheceria.

Foi nesse lugar que fui inserido, destinado a viver a dicotomia entre a vida rural e a vida semiurbana, com a possibilidade de um futuro promissor, distinto daquele que havia sido preparado para alguns que chegavam junto comigo. Talvez a frase que tanto ouvi ao longo da infância já fosse o reflexo de uma geração que percebia, ainda que de forma difusa, um processo de mudança em curso.

É assim que cresce um indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajudou a formar (Elias, 1994b, p. 55).

A lembrança mais antiga que consigo acessar é a de estar deitado no berço com meu irmão mais novo. É o mais longe que minha memória alcança. Encobertos por um mosquitoireiro, dividíamos o quarto com meus pais. Meu céu estrelado se formava pelas brechas entre as telhas, por onde entrava a luz do poste em frente à casa.

Um pouco mais à frente de onde dormíamos, havia uma casa amarela, grande e silenciosa. Era a casa de dona Maria Barbosa, minha avó. A primeira geração daquele lugar. Foi a partir dessa con-

vivência, atravessada por pessoas de idades diferentes, valores outros, que fui construindo minhas primeiras relações e entendendo, pouco a pouco, o sentido daquele espaço. Foi ali que comecei, mesmo sem perceber, a participar da construção de um outro futuro possível.

A convivência com as outras crianças começava na rua e seguia para a sala de aula. Éramos os mesmos, dentro e fora da escola, e assim permanecemos por alguns anos. Esses vínculos também aproximavam nossas famílias e criavam laços que iam além da política daquele lugar, o que era raro a falta de atrito. Mas, apesar de viver num espaço considerado rural, eu era um menino da vila, do “centro” da comunidade. Estar ali, pertencer àquele espaço, me colocava em uma posição boa dentro da escola em relação a outros colegas.

Com o tempo, comecei a perceber diferenças que antes passavam despercebidas. Algumas pessoas eram afastadas, outras acolhidas. Às vezes, isso acontecia por escolhas feitas pelos adultos; em outros momentos, por simplesmente morar mais perto ou mais longe. Sem me dar conta, eu também passava a observar, a comparar e, em certos momentos, a separar-me dos meus colegas.

Foi assim que entrei no mundo escolar. Uma geração formada por filhos de pessoas que, muitas vezes, não puderam concluir seus estudos. Uma geração que carregava expectativas, desejos e a esperança de ir mais longe. Éramos um grupo enraizado nos valores daquele lugar, mas já atravessado por novas possibilidades, construindo aos poucos outras formas de ver, de viver e de imaginar o futuro.

Fui, na escola, um sujeito envolvido. Minha posição me permitia estar em destaque de forma natural. Não é sobre melhores notas, mas sobre participar, querer se envolver, se mostrar, aparecer.

Dentre algumas lembranças que me vem ao falar da escola, sem sombra de dúvidas, a primeira coisa que penso não é Educação Física, na qual viria a me formar. Entretanto um único episódio marca a também única semana de aula que tive desta disciplina em todo o Ensino Fundamental, a bendita aula de dança. Foi então que no ato da inscrição, a professora transpareceu de forma um tanto quanto discreta, para a turma inteira, minha escolha. “Olha, gente, Filipe também dança!”. Sei até hoje exatamente o que eu senti: aquele congelamento paralisador em meu corpo, uma sensação de “MEU DEUS, FUI DESCOBERTO!”. A quem eu queria enganar?

Mas, voltando à escola, minhas lembranças não são de quem observa de fora. São minhas, internas, do *eu* criança vivendo aquilo tudo, sentindo. De alguma forma, ainda sou o mesmo daquela época. Permitir-me lembrar me reconecta a ele com a mesma intensidade, os mesmos chilikies, os mesmos medos. Sempre me vi como um corpo sendo moldado, enquanto algo em mim insistia em aparecer, em se expressar.

Foi ali que percebi que meu desejo de dançar, me divertir, ser eu e me construir como alguém capaz de dizer sim aos próprios desejos poderia tomar outro rumo a partir daquela vivência. Poderia. Mas não tomou. Acabei me rendendo ao medo dos boatos, quase sempre disfarçados de brincadeiras, depois de aprender a dançar “Bola de Sabão”.

O Bola sempre foi um lugar muito vigiado. A ideia de que o conhecimento liberta não parecia fazer muito sentido ali. Todos se conheciam e qualquer acontecimento se espalhava quase instantaneamente. Minha passagem pela escola foi marcada por muitas emoções. Imagino que você também tenha suas histórias. Vivi muitos

altos e baixos em relação ao meu comportamento naquele espaço. Fui chamado à diretoria por bater na professora e, depois, apanhava em casa. Joguei um pedaço de madeira na cabeça de uma colega e, mais uma vez, fui punido a chineladas. Eu era o aluno que mordida, mas não podia me irritar. Sem controle, era corrigido pelo chinelo.

O Ensino Fundamental foi confuso. Guardo ótimas memórias daquela escola e dos professores. O jogo político que atravessava a comunidade ficava restrito à cúpula escolar; para nós, alunos, sobrava simplesmente sermos alunos. E assim foi. Perdia o recreio esperando professor, caprichava nos trabalhos mais para aparecer do que pelas notas. Fui o aluno premiado como o mais conversador. Também fui um desafio para a professora S., que precisou lidar com um menino que ainda não sabia lidar com as próprias emoções.

Lembro exatamente da fase em que aprendi a ler, na primeira série. Eu tremia ao segurar um recorte de texto colado em papel cartão, com as bordas feitas por aquelas tesouras de dentes triangulares. Aquele momento durou mais na minha cabeça do que no relógio de fato.

Outras memórias referem-se a decorar a sala para o São João, que tornava-se um evento à parte, um dia quase sublime para trazer alguma harmonia a uma turma quase sempre instável. Cortar bandeirinhas, esticar o cordão, colar, decidir como pendurar, fazer festão, comparar os resultados, tudo era parte de uma ótima lembrança. Anos após, na formatura, fiz parte da comissão organizadora, com direito a discurso e leitura na missa de ação de graças. Mais uma vez, momentos de aparecer.

Essas lembranças surgem de forma desordenada, como *flashes*. Não formam uma linha contínua, mas revelam um período impor-

tante da minha formação. Os hábitos que construí ali foram os de um garoto participativo, que de algum modo estava em tudo, ou fazia questão de estar. Foi um tempo de protagonismo, de alguém que buscava destaque, mas que também se sentia reprimido por situações vividas dentro da escola. Impulsivo como eu era, ouvir tantas vezes que aquele não era o meu lugar que de certa forma acabou moldando a forma como eu me via. Acreditei nisso e segui para mais um desafio.

O aluno participativo, comunicativo, engajado, agora rebaixado a um menino da vila, coisa que realmente eu era, mas que, nessa nova comunidade, não fazia sentido com a chegada de outros participantes. Segundo Elias e Scotson (2000, p. 21)², “Quando uma pessoa é deslocada de uma rede de interdependências para outra, os padrões de significado que antes pareciam naturais e óbvios já não se aplicam; o indivíduo perde, por um momento, o fio que liga suas ações ao conjunto”. Foi assim que aconteceu. Agora era um sujeito que precisava ficar no banco de reservas, diante da pluralidade que se fazia presente neste novo espaço.

Estudante de tempo integral, agora na cidade, nos anos de 2014 a 2016, sem celular, rede social ou afins, fui colocado ali com outras individualidades, semelhantes, distintas; era tudo mais desafiador. Segundo Freire (1974, p. 34)³, “o medo da liberdade era o medo de assumir-se”, era agora meu medo diante das novas relações estabelecidas por um vínculo em comum: o Ensino Médio.

A essa altura já ficava evidente para mim que a gente se cons-

2 ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

3 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

trôí a partir do lugar onde vive. Não como algo que se escolhe, mas como algo que acontece. Eu estava em um espaço com pessoas vindas de cidades vizinhas, carregando outras realidades, outros modos de viver, diferentes histórias e condições. Tudo isso se cruzava ali, até que cada um encontrava seus pares. Foi nesse ambiente que me encontrei. Dentro da turma, entre grupos, vivendo a interclasse. Foram três anos de expansão, de descoberta, de confronto comigo mesmo. Três anos em que passei a entender melhor quem eu era e, principalmente, quem eu poderia vir a ser.

A partir das novas relações estabelecidas naquele espaço, passei a viver uma realidade de maior liberdade. Os medos já eram outros. Pensar nesses medos também ajuda a contar essa história, porque eles revelam camadas de mim que foram se abrindo à medida que o ambiente permitia. Havia ali uma brecha, construída depois de muitas tentativas, por onde eu começava, aos poucos, a me libertar. Por fim, voltando ao percurso, o Ensino Médio marcou uma fase importante de crescimento. Foi nesse período que ampliei meu conhecimento sobre o mundo e, principalmente, sobre o meu lugar nele.

Creio que foi nessa fase da vida, talvez pela cobrança em relação ao que viria depois, o Ensino Superior, que comecei a pensar na função que gostaria de exercer no meio em que vivia. As realidades daqueles que, junto comigo, formavam o município de Panelas dependiam, em grande parte, da abertura de vagas de trabalho pela gestão pública do momento, e já vimos que esta era facilitada graças ao voto. Isso me levou a questionar se eu queria dedicar minha vida a um trabalho possível naquele contexto ou se desejava buscar outro caminho e sair da cidade.

As brincadeiras de infância quase sempre deixam pistas do futuro, e comigo não foi diferente. Em alguns momentos me fazia de professor, em outros de aluno. Foi preciso, porém, o incentivo de uma professora de matemática para que a ideia de me tornar professor começasse a se firmar como escolha.

O Ensino Médio em si não teve muito glamour. Era um adolescente em formação, com seu grupo de amigos, às vezes enfrentando a hierarquia familiar só para poder estar junto. Fui um aluno mediano: bom em exatas, fraco em humanas; em linguagens, dava para passar. Essas características revelam alguém vindo de uma realidade também mediana: mais que um sítio, menos que uma cidade, uma vila de baixo valor econômico.

Chegou a hora de escolher. Como um bom mediano, não me sentia no direito de ousar demais na decisão sobre o que estudar depois dali. De forma quase inconsciente, usei as palavras que tantas vezes ouvi sobre o meu lugar como impulso para me lançar para fora, para longe de uma realidade que parecia destinada a permanecer intacta quando o assunto era carreira profissional.

Há, nisso, uma certa contradição. Ao mesmo tempo em que buscava sair, reconhecia que nada é completamente fixo. Como aponta Elias (1994a), estamos sempre em processo, mesmo quando tudo ao redor aparenta estabilidade. Essa percepção me fez questionar se, em algum momento, eu estaria destinado a voltar e contribuir para a transformação daquele espaço.

Entre dúvidas e incertezas, fiz a escolha possível naquele momento e me lancei ao mundo.

Matemática, Design, Engenharia Civil foram os cartões de

embarque para essa viagem. Um deles foi aceito: Engenharia Civil em São Paulo. O menino finalmente iria encontrar seu lugar?

No ano de 2017, fiz a tentativa de escolher algo arriscado, sair daquela figuração e ir para a maior metrópole do Brasil segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018)⁴. Mudei-me para a cidade de São Paulo. Agora minha concepção de mundo ampliava-se a sua maior vivência com a grandeza da organização social, um lugar onde as políticas, as interações, os acessos, as oportunidades eram visados de forma diferente das de onde eu partia, não só eu como muitos conterrâneos.

No início desta fase, a educação foi o visto de permanência deste sujeito naquela cidade. A engenharia civil que havia sido meu passaporte caiu por terra ao não se concretizar na matrícula por ocorrências do tempo. Agora, me diga, se eu, menino que acreditou que este era seu lugar, sonhador, que acabara de sair daquela prisão comunitária, queria voltar para casa? E foi aí que optei não por escolher o curso de meu futuro, mas por permitir que a disponibilidade dos cursos remanescentes o escolhesse, e veio a Educação Física.

Estava feliz, agora ainda mais livre, enfrentando cada vez mais o medo. Entrar na faculdade, independentemente da área “escolhida”, era o caminho mais concreto para uma possibilidade de estabilidade em meio ao capitalismo do século XXI. A minha subjetividade era fortemente esculpida por lapidações pessoais e profissionais ao mesmo tempo; fazia parte agora de um outro grupo familiar, com costumes diferentes dos que eu conhecia até então, e este menino

4 IBGE. **Regiões de influência das cidades**: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/redes-e-fluxos-geograficos/15798-regioes-de-influencia-das-cidades.html>. Acesso em: 25 nov. 2025.

que vos fala, pela primeira vez, teve que ter o compromisso que uma carteira de trabalho registrada exige.

Voltando o olhar à educação, percebi que minha trajetória cultural no âmbito do espaço escolar foi base para um garoto que gostava de capricho, de fazer algo como fazia antes, visto agora que, de alguma forma, exigia mais entrega do que qualquer outro ali, mais postura, mais dedicação. Foi essa postura que me aprovou até o último período dessa trajetória. Tal narrativa traz à tona uma nova concepção de mundo desse sujeito; havia ampliado suas possibilidades, o mundo em que vivia acabava-se por se mostrar grandioso. Isto torna-se possível, pois entendemos que, quanto maior o conhecimento, maior a capacidade de perceber a realidade, ou seja, quanto mais permanecia e avançava nos níveis do sistema educacional, mais compreendia as formas de organização da sociedade ao meu redor.

Essa nova realidade me tornou mais individualista, não na forma de pensar, mas nas relações do dia a dia. A correria das pessoas que faziam parte daquele lugar acabou me puxando para um ritmo parecido, e logo eu estava dividido entre estudo e trabalho, tentando dar conta de tudo.

Durante o processo de formação inicial, fui atravessado por práticas e experiências que não apenas me ensinavam como fazer, mas também me faziam olhar para trás. Passei a perceber, com mais clareza, as atitudes de professores que ficaram na minha história, daqueles que deixei para trás, e a entender o quanto elas haviam me marcado.

Uma aula de ensino da natação foi um bom exemplo de como essa leitura da realidade se tornou possível graças a uma simples metodologia aderida pelo professor. Antes de aprendermos a técnica do

tipo de nado, fizemos vários exercícios para introdução de pessoas ao meio aquático, com músicas lúdicas, brincadeiras esportivas, atividades coletivas, entre outras. Estava tudo ali: o processo educativo começa com a consciência, não com a técnica. O conhecimento agora adquirido foi a possibilidade da leitura da realidade, nova realidade, agora comigo como agente produtor de outras realidades.

Entre tantas aulas práticas, uma delas me marcou de forma especial. Foi ali que compreendi que, no processo de formação inicial, assumimos uma responsabilidade que nos coloca em uma posição social delicada e potente: a de participar da formação de novas gerações. Eu estava diante de alguém que já exercia aquilo que eu havia escolhido para a minha vida.

Mais do que ensinar uma técnica, ele provocava um modo de pensar. A aula me levou a perceber que nossas ações, enquanto professores, não acontecem ao acaso. Elas exigem consciência, responsabilidade e um olhar atento sobre nós mesmos. Aos poucos, fui entendendo que esse processo passa pelo reconhecimento das próprias atitudes, pelo controle do que fazemos e pelo cuidado com aquilo que produzimos no outro, algo que Elias (1994a) ajuda a compreender quando fala do desenvolvimento da individualidade ligado à forma como aprendemos a nos regular diante das exigências sociais.

Diante destes ocorridos e com um olhar teórico, hoje mais apurado, compreendemos que a arte de ensinar perpassa a mera técnica ou o ambiente escolar; é uma função social, passa conosco quando caminhamos por aí. – “Olha a professora ali”, foi uma frase que eu mesmo já disse mesmo quando essa relação já havia sido interrompida. Seria este o poder social que nos é dado quando assumimos uma função em meio à realidade em que vivemos?

Infelizmente, naquele momento, eu ainda não conseguia responder. A pandemia surgiu como uma escala inesperada, obrigando-me a pausar o processo de formação da minha subjetividade, agora também como professor. As exigências burocráticas falaram mais alto, e o sonho daquele jovem de ingressar na vida profissional precisou ser suspenso. Foram quatro anos de pausa até que, enfim, o voo seguiu com destino a Vitória, no Espírito Santo.

Ao chegar a Vitória, dei continuidade na busca por aquele diploma. Entre este período, estagiei na Educação Especial, em uma escola com doze turmas. Foi ali que tive meu primeiro contato real com o cotidiano da escola e com as responsabilidades do educador. Ver de perto os alunos, as rotinas, os desafios e as possibilidades me permitiu compreender, na prática, o que significa estar em sala, cuidar, ensinar e aprender junto. Foi nesse espaço que comecei, de fato, a me reconhecer como educador.

Formado/licenciado, o certificado passou a responder, de forma concreta, àquela pergunta que me acompanhava há todo esse tempo. Em Vitória, o exercício do magistério tornou-se realidade, agora de forma legal. Também foi ali que passei a perceber, mais de perto, uma profissão marcada por maiores investimentos, algo que eu já observava no grupo de pessoas com quem convivia e que agora se apresentava como possibilidade real.

Munido do diploma, inserido nesse novo contexto, compreendi que não se tratava apenas de uma conquista pessoal. Estava, enfim, apto a guiar o voo de muitos outros?

Aqui pude projetar um futuro; aqui percebi que investir no aprimoramento dessa arte me levaria longe, me colocaria na posição que aquele garoto do Ensino Fundamental sempre desejou: um lu-

gar de destaque, à frente da sala, dando sua aula, aparecendo. O que muda daquele garoto para esse jovem? Justamente aquilo que busco defender: a consciência que o investimento na pós-graduação me permitiu enxergar. Sob a luz de Ghedin e Franco (2011, p. 38)⁵, entendemos que “a ciência tem o poder de, com maior ou menor rigor, dotar o homem da possibilidade de descobrir a verdade do mundo”.

Essas e outras questões encontram-se ainda em construção de uma resposta, tendo em vista que, no período em que vos escrevo, ainda me encontro no processo de formação de um professor agora pesquisador cursando o mestrado em educação. Hoje vejo este processo como um recurso que me permitirá entender o outro, olhar para meu contexto e tornar o familiar em exótico ou o exótico em familiar, e, a partir disso, reconhecer que a educação é antes de tudo um exercício permanente de deslocamento: deslocar-se de si para perceber o mundo, deslocar-se do mundo para reconstruir a si mesmo. É nesse movimento que emergem novas perguntas, novas práticas e, sobretudo, a possibilidade de contribuir para uma escola que forme sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de seu papel na figuração social, que só serão respondidas em um outro estágio de minha consciência.

Assim sigo no aguardo do momento em que voltarei para revisar-me e dar continuidade a esta narrativa...

5 GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Caminhos de chão, vozes que me escrevem: uma docência em processo

Marina Rodrigues Suhett de Rezende

Como escrever sobre si sem ceder à tentação de fixar um eu endurecido? Como narrar uma vida que escapa às molduras individuais, quando somos produzidos por práticas, discursos e forças que nos atravessam? Esta escrita surge dessas perguntas, ou, talvez, da inquietação que elas provocam. O que pulsa em mim não é apenas lembrança, mas aquilo que retorna, insiste e me desloca num exercício de me inventar de outro modo.

Quando o pensamento começou a dançar, busquei uma escrita que acompanhasse essa coreografia: acolher o que toca e desestabiliza, abrindo frestas para outras possibilidades de sentir e existir. Nesse movimento, compreendo que não caminho só: o que se compõe são conexões entre um corpo e seus tempos, entre políticas e paisagens que se imbricam e se atravessam, deixando marcas que não apenas registram experiências, mas modulam modos de vida. Aproximar-se da memória, então, é como tocar a superfície de um rio, buscando o que pulsa na pele, no ritmo dos passos e nos modos de habitar o mundo. Nesse movimento, encontro o cuidado de si em seu sentido foucaultiano: escrever como um gesto ético, voltado às dobras pelas quais o sujeito se forma e se transforma. É nesse fluxo que minhas

narrativas se produzem, não como trajetória linear ou identidade, mas como trama de práticas e forças que fazem emergir a potência do vivido. Deixo que as palavras caminhem com a memória, seguindo seus desvios, intensidades, buscando o que nela vive, vibra e se reinventa.

Quando a infância move o corpo: ressonâncias dos anos 1970

Nasci em 1977, sob a sombra pesada de um país ainda atravessado pelo tempo de chumbo e a promessa silenciosa da esperança capricorniana. Meu nascimento aconteceu no núcleo quente do afeto e da sabedoria ancestral: as mãos firmes e a fé encarnada de Tia Izonila: uma parteira, benzedeira, guardiã de um saber popular que antecede os livros e resiste ao esquecimento. Ela afastava quebrantos com galhos de arruda, alinhava espinhelas com o murmúrio do terço e adensava forças invisíveis, que pareciam sustentar a vida em um tempo ainda hostil, especialmente para as infâncias marcadas pela desigualdade. Para alguns era benzedeira; para outros, feiticeira, macumbeira, nomeações produzidas pela ignorância diante do que escapa às classificações dominantes.

Nossa casa, talhada de pau a pique, abrigava nove corpos e muitos sonhos apertados. Uma arquitetura despretensiosa e funcional, um testemunho da simplicidade e da necessidade, resistindo com o que se tinha: rezas, trocas e solidariedade. Minha mãe, com a sabedoria que a vida lhe ensinara, passava no chão da casa um preparo simples de esterco diluído que, ao secar, transformava o chão de terra batida em um tapete verdinho. Era a estética possível da

nossa existência¹, de que o ser humano, mesmo diante da escassez imposta pela estrutura, a vida se afirma em gestos mínimos: a luz que se filtrava pela única janela, a fumaça do fogão a lenha que desenhavam, sobre aquele chão, os quadrados dourados de uma infância que resistia no interstício entre a aspereza do mundo e a ternura do lar.

Vivíamos do pouco e com o pouco: a água da nascente que descia da bica instalada no quintal; a fossa que ficava aos fundos; o jirau que estendia as roupas ao sol; o lampião que abria fendas na escuridão da noite onde os sapos e os grilos compunham a trilha sonora da vida simples, enquanto o perfume da florada do café se misturava ao cheiro da terra molhada. As mulheres carregavam o cotidiano no corpo, panelas, roupas, crianças, enquanto os homens voltavam da roça envolto em poeira e uma esperança de chuva. As crianças, pequenas e necessárias, descobriam desde a tenra idade a arte de traduzir o mundo através do tato e do fazer manual. Existências que se teciam, em meio aos fluxos de forças do Estado, da miséria, do regime autoritário, das instituições escolares, mas igualmente por fluxos afetivos, que resistiam às lógicas endurecidas do capital antes mesmo de nomeá-las.

Nesse emaranhado de forças e rupturas, a vida traçava caminhos de encontro e separação, que se cruzavam, se desfaziam e voltavam a se compor de outras maneiras. Assim, antes de completar dois anos, a partida da minha mãe, no parto do sétimo irmão, irrompeu como um acontecimento, escavando espaços que não cabia naqueles corpos infantis.

1 A reflexão aproxima-se da ética de Baruch Spinoza, para quem o ser humano age movido pelo *conatus*, isto é, pelo esforço inerente de todo ser para perseverar em sua existência. SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Enquanto o recém-nascido resistia numa incubadora e a escassez material espreitava a porta, meu pai, homem de muitos silêncios e poucas escolhas, viu-se diante do que ninguém deveria ter de decidir: dispersar os filhos. Um a um, fomos conduzidos a casas de famílias diferentes, como quem tenta salvar o que ainda pode viver.

Naquele tempo, em um país atravessado pela ditadura, o Estado não cuidava de suas crianças: limitava-se a classificá-las. O Código de Menores de 1979² nomeava como “situação irregular” aquilo que era, na verdade, efeito de uma sociedade excludente, convertendo vítimas em culpadas sob a frieza da norma jurídica. A irregularidade não nos pertencia; era do próprio sistema que produzia e, depois, nos condenava, apagando histórias que a pele insistia em lembrar. Como sementes lançadas ao vento, nós, oito irmãos, fomos espalhados, cada um para um lado, não por escolha, mas porque não havia mãos suficientes para nos sustentar juntos.

Eu e minha irmã de doze anos tivemos o que chamaram de “sorte”, permanecemos juntas, onde ela já exercia o trabalho inviável, e exaustivo como empregada na casa que nos acolheu. Os outros irmãos seguiram o mesmo curso: corpos pequenos lançados ao trabalho, nas lavouras, no fazer doméstico nas casas alheias, vestindo tarefas de gente grande. Éramos como “grumetes” (Lopes, 2008, p. 66)³ de um tempo sem mar, crianças empurradas à exaustão, do-

2 BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Dispõe sobre a situação irregular de menores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm . Acesso em: 10 dez. 2025.

3 Aos grumetes, recrutados entre as famílias mais pobres de Portugal, cabia realizar diversos trabalhos nas naus. Muitas vezes alojados a céu aberto, com uma porção alimentar de baixa qualidade e escassa, castigadas constantemente por outros tripulantes, assolados por doenças, essas crianças eram as que mais sofriam no duro trabalho de seus cotidianos. LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das

bradas pela urgência de sobreviver. Ainda tenho a lembrança das mãos calejadas do meu irmão aos quatorze anos e o olhar distante de Marilza, quando o caderno cedeu lugar à vassoura. Enquanto isso, o chamado “Milagre Econômico”⁴, celebrado como glória nacional, brilhava para poucos, enquanto para nós, era apenas o reflexo da perversidade de um país que sorria em estatísticas enquanto silenciava vidas. A interrupção violenta do tempo do brincar, a urgência de crescer e a negação do direito de ser visto desenhavam-se na pele e no estômago dos que sobreviviam às margens desse regime.

Como compreender, então, uma infância marcada pela ruptura? Talvez seja preciso lançar um olhar oblíquo, capaz de perceber que, mesmo sob as máquinas de captura do Estado, do capital e da pobreza, algo insiste em escapar. Persistem vazamentos — as “linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 85-86) — movimentos que liberam intensidades, fazem o desejo fluir e permitem à vida continuar a pulsar, mesmo quando tudo parece estrangê-la.

O cotidiano que nos atravessava era, simultaneamente, máquina social e território vibrátil. Entre uma tarefa e outra, um riso contido, uma brincadeira improvisada, uma invenção miúda faziam emergir brechas, capazes de aliviar, ainda que por instantes, a gravidade do tempo e reinscrever o viver como possibilidade. A Infância é assim: abre caminhos, produz vidas outras, cria frestas em muros, espia por pequenos orifícios, inventa respiros no aperto, faz circular ar

Crianças, Geografia das Infâncias: a contribuição da Geografia para o estudo das crianças e de suas infâncias. **Contexto & Educação**, v. XXIII, n. 79, p. 65-82, 2008.

4 IANNI, Otávio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986; SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2015.

novo mesmo em terrenos áridos. Essa respiração vinha desse modo: rara, rouca, mas viva. E assim seguimos: curvando-nos aos dispositivos de poder, sem jamais nos deixarmos capturar por inteiro, ainda vibrando naquilo que insiste em existir.

Entre o cheiro do giz e a palavra, a leitura de mundo (década de 1980)

A década de 1980 chegou com os ventos tímidos da abertura política e a promessa de um país que tentava reaprender a respirar. Nesse cenário, minha insurreição molecular insinuava-se no gesto aparentemente simples de atravessar o portão da escola. Aos cinco anos, eu já imaginava que aprender era uma aventura, não apenas decifrar símbolos, mas experimentar o mundo como território a ser habitado de outros modos, para além das fronteiras que tentavam conter minha curiosidade.

Em casa, a vida seguia marcada pela resistência cotidiana. Coube-me estudar, não por privilégio, mas como aposta de alguém, apesar das adversidades, sustentava silenciosamente a crença de que o saber poderia deslocar destinos e ampliar o campo dos possíveis.

Minha irmã, a qual a estrutura que lhe negara o direito de aprender, tornou-se minha primeira professora com apenas a quarta série. Nos fins de tarde, depois de um dia exaustivo de trabalho, ensinava-me a ler e escrever com a firmeza de quem entende que o conhecimento é uma forma de libertação. O saber, para nós, era algo arrancado da fadiga do corpo e da teimosia da mente. A letra mal feita não era falha técnica: era desrespeito ao esforço partilhado. O rigor que me era exigido vinha da própria vida, e não da academia, ensinando-me que a educação não se restringe aos muros da institui-

ção, mas pulsa onde há afeto, compromisso e desejo. Talvez por isso a escola tenha se tornado o espaço em que podia sonhar um pouco além da lavoura, do trabalho doméstico, além do chão batido que marcava o compasso dos nossos dias.

Em 1982, passei a frequentar a única escola da Vila do Café, território marcado pela quietude e pelo ritmo próprio da vida no campo. A instituição, que ofertava apenas o primeiro e o segundo grau, abriu suas portas para acomodar uma pequena sala de creche. Não se tratava de promessas lançadas ao futuro, mas desenhar-se na própria experiência cotidiana. Nesse contexto, cheguei trazendo em uma sacola plástica estampada de flores rosa um caderno, um lápis e uma borracha. Altos e desordenados, os risos das crianças pequenas atravessavam o ar e faziam variar o espaço com uma intensidade inesperada, produzindo, no próprio gesto de rir, deslocamentos, como se cada gargalhada operasse uma pequena desterritorialização⁵, abrindo novas possibilidades de vida no cotidiano.

A escola, naquela época, era uma construção antiga, baseada em modelos europeus, construída com tijolinhos, janelas baixas, um pátio central com salas ao redor coberto por um telhado de amianto que transformava a chuva em melodia. As carteiras, grandes e alinhadas, mantinham nossas pernas suspensas no ar, como se ainda não soubessem acolher nossa incompletude; ainda assim, todos os dias nos aguardavam, silenciosas, convocando-nos às pequenas batalhas com as letras e os números.

A professora da creche, normalista, unia exigência e afeto. En-

5 Em *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, Gilles Deleuze e Félix Guattari concebem a desterritorialização como o movimento pelo qual um território vacila: algo escapa às formas estabilizadas e passa a compor novas conexões, abrindo o possível onde antes predominava o hábito.

tre pontilhados, vogais e o alfabeto, às vezes permitia, o desenho livre e usar o lápis de cor, entendendo que aprender também precisa de respiro. Lembro-me do cheiro do giz no quadro verde, da toalha úmida que apagava mundos inteiros no quadro, e do sino que abria o recreio: momento em que a fome e a alegria corriam lado a lado. Para muitos de nós, que vínhamos de longe, aquela era a primeira refeição do dia. Partilhar o alimento à mesa do refeitório, ao lado dos professores, tornava-se uma experiência de comunhão, na qual as hierarquias pareciam desfazer-se no vapor do mingau. Uma sensação de pertencimento: no calor daquele alimento, compartilhávamos não apenas a mesa, mas também os desafios da existência, as alegrias miúdas e as tristezas que nos atravessavam.

No ano seguinte, como já sabia ler e escrever, me avançaram para a primeira série. Lá encontrei uma professora que era generosa no coração e estrondosa na voz. Ela nos ensinava a falar baixinho, como se a palavra fosse um segredo a ser sussurrado ao mundo. Com ela, as letras se desenhavam em sílabas, as sílabas se costuravam em palavras, e as palavras se abriam em um universo de possibilidades. A Cartilha Caminho Suave nos guiava pelas primeiras histórias; juntávamos sílabas como quem costura retalhos, com cuidado, com tropeços, com alegria compondo sentidos ainda frágeis, mas já cheios de mundos. Num desses dias movida pela inquietude de desatar as contradições pedagógicas, levei um pintinho para a aula de Ciências. Entre mãos hesitantes e olhos espantados, descobrimos que o saber também nasce do toque, do encontro, da curiosidade que transborda as páginas e faz mover o pensamento. Não era apenas um recurso didático, mas um pequeno deslocamento: algo se movia no modo de aprender. Era como uma passagem lenta, mas irreversível, da cultura do silêncio para a possibilidade da palavra, não como repetição ou

resposta esperada, mas como gesto que se revelava aos poucos, persistente, abrindo-se devagar e sem cessar.

Nessa época, a educação ainda ressoava os ecos da ditadura: memorização exaustiva, vigilância dos corpos, autoridade incontestável. Havia também o medo. O medo de errar, de expor a dúvida, de não corresponder ao saber esperado. A escola nos ensinava conteúdos, mas ensinava igualmente o receio de não sabê-los, como se o erro fosse uma marca de insuficiência.

Inspirando-nos em Friedrich Nietzsche (1882; 1883–1885), pode-se compreender que o erro não se opõe à vida, mas integra o seu campo de forças, pois viver implica afirmar a existência também em sua dimensão trágica, incerta e experimental. No cotidiano escolar essa compreensão ganhou corpo: aprender não se reduzia a acumular acertos, mas exigia atravessar o tropeço, suportar o riso do outro, permanecer no silêncio diante do quadro e enfrentar a mão trêmula ao escrever o próprio nome como gesto inaugural de pertencimento. Essa experiência desenrolava-se em uma rotina disciplinar: filas para orações do dia, o ritual dos hinos, mãos postas sobre o peito, vozes infantis buscando acompanhar o ritmo, sob o olhar vigilante do diretor, um homem de semblante sério que zelava pela escola como quem cuida da própria casa.

Uma pedagogia dos corpos, uma microfísica da disciplina que organizava tempos e condutas, vozes e silêncios, como descreve Michel Foucault (1979) ao analisar os dispositivos que produzem sujeitos dóceis e úteis. Ainda assim, entre vigilância e cuidado, as professoras sustentavam o que Paulo Freire (2018, p. 124) nomeia como “esperançar”⁶: não esperar, mas agir de modo a produzir esperança.

6 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia

É nesse entremeio — onde a disciplina ordena, mas a possibilidade insiste — que algo da experiência se abre. Entre folhas rabiscadas, lápis gastos e palavras ainda ensaiadas na lousa, a palavra deixou de ser conteúdo a memorizar e passou a traçar-se como experiência formadora, inscrevendo-me no mundo enquanto eu aprendia, pouco a pouco, a habitá-lo.

Tempo de Kichute e Congas gastas, sapatos que guardavam poeira e infância. O uniforme era obrigatório, mas ora ofertado pelo governo, ora costurado em casa, com o cuidado das mãos maternas. As aulas de Educação Física e de Educação Artística ficavam a cargo das próprias professoras regentes, que inventavam possibilidades com o que havia. As atividades de Educação Física aconteciam num gramado compartilhado com vacas e cavalos; entre risos e improvisos, disputava-se o melhor pedaço de chão. Correr atrás dos bichos era, para muitos, a pura alegria. Mas havia também o menino sem sapatos, à margem, acompanhando a cena como quem contempla um sonho que não pode tocar.

Nesse cotidiano simples, entre cadernos mal grampeados, manchados pelo uso e pelo tempo, a palavra começou a atravessar-me. Não mais como conteúdo a memorizar, mas como algo que me acontecia. Aproxima-se do que afirma Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), ao dizer que experiência⁷ é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Nesse registro, aprender a ler e a escrever

do oprimido. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 124. Segundo o autor, “não é esperar que a esperança venha de fora, mas esperar como ato de criar a esperança”, distinguindo “esperar” (postura passiva) de “esperançar” (movimento ativo e criador).

7 LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19–56, jan./abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.

deixava de ser apenas exercício escolar para tornar-se experiência formadora, como força que me constituía.

Ao final de 1983, porém, a engrenagem institucional mostrou outra face. Mesmo com boas notas e desempenho superior no teste externo que avaliava minha prontidão para avançar à segunda série, fui reprovada: faltava-me a idade exigida pela lei educacional daquele tempo. Repeti o ano, revivendo uma espécie de “marmota escolar”, a cartilha que para a turma se abria como descoberta, para mim retornava como repetição — “O bebê baba”; “Ivo viu a uva”. A reprovação expôs a frieza das normas, dispositivos que medem trajetórias por códigos, pois pouco percebem o que vibra, resiste ou se inventa em cada criança. Criadas para organizar percursos, as regras ignoravam ritmos e histórias, operando mais com números do que com sujeitos. Ainda assim, cada professora que me ajudou a juntar letras ajudou-me também a juntar sentidos, como se, nas vias das engrenagens, houvesse mãos capazes de acolher aquilo que a norma não alcança.

Rastros de um devir-professora: memória, docência e formação

Entre frestas abertas no cotidiano e caminhos marcados pelo pó do chão, a docência não surgiu como projeto acabado nem como ponto de chegada. Tornar-se professora foi acontecendo aos poucos, no atrito com o vivido, nos encontros que deslocam, nas rupturas que interrompem certezas e nas forças que atravessam a vida quando ela se deixa afetar pela história. O percurso se compôs como campo de variações, desvios e apostas, no entrelaçar de forças políticas, econômicas e afetivas que culminaram na década de 1990. Nesse período

irrompe como ventania, não apenas como marco cronológico, mas como movimento que atravessa corpos, instituições e modos de existir. No Brasil, o *impeachment* de Collor, a transição sob Itamar Franco, a implementação do Plano Real e, posteriormente, as políticas conduzidas por Fernando Henrique Cardoso redesenharam o papel do Estado e produziram deslocamentos no tecido social. A educação, imersa nesse cenário, passou a ser capturada por discursos de eficiência, racionalização e contenção, inscrevendo novas exigências sobre a formação e o exercício da docência.

No plano internacional, o fim da Guerra Fria e a dissolução da União Soviética, em 1991, consolidaram a expansão do capitalismo globalizado, impondo novas velocidades e uma lógica de mercado que passou a organizar, de modo cada vez mais incisivo, a vida social brasileira. Tais transformações não constituíram um pano de fundo neutro; atuaram como forças ativas que incidiram sobre os modos de formação, sobre a escola e sobre os processos de subjetivação docente, compondo o terreno histórico e político no qual ser professora se tornou ao mesmo tempo possível e necessário.

Nesse terreno movediço, marcado por instabilidade econômica e rearranjos políticos, concluí o segundo grau, em um curso técnico em contabilidade, a única opção disponível na época, na mesma escola que iniciei a creche. Mas logo compreendi que aquele diploma não garantiria o trabalho necessário para continuar estudando. A oferta de trabalho era escassa, as oportunidades exigiam deslocamentos muitas vezes impossíveis para quem não dispunha de apoio financeiro para cursar a graduação, e a cultura que marcava os corpos femininos destinava às mulheres, quase sempre, o espaço doméstico.

Onde, então, caberia o desejo de seguir estudando? Como fazer da educação mais do que um recurso de sobrevivência? Na insurgência dos anos 1990, quando o ensino superior ainda se desenhava como impossibilidade, abriu-se uma fresta no Curso Técnico em Magistério, também denominado Curso Normal de Nível Médio. O magistério, antes mesmo de se configurar como profissão, operou como experiência de passagem, acionando um devir⁸ que não se confunde com identidade nem com destino já traçado. Nessa direção, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) compreendem o devir como um processo que se produz no movimento da própria vida:

O devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (Deleuze; Guattari, 1995, p. 67).

Nesse horizonte, o magistério não se apresentava apenas como escolha profissional, mas como uma linha de transformação que se produzia entre necessidade e desejo, entre os limites impostos e os pequenos gestos de invenção que permitiam à vida abrir outros possíveis. Assim, a docência iniciou como travessia, em uma escola unidocente, numa pequena classe multisseriada na zona rural de Alegre, onde o mundo parecia caber dentro de um galpão que servia, ao mesmo tempo, de igreja e de escola. Nesse galpão reuniam-se crian-

8 Em Deleuze e Guattari, o devir não designa um processo de imitação, evolução ou aquisição de identidade, mas um movimento intensivo que se produz no entre, por contágio e alianças, escapando às formas fixas do sujeito. O conceito refere-se à criação de linhas de fuga que desestabilizam territórios identitários e produzem novos modos de existência, operando como política de minoria e resistência à homogeneização capitalista (Deleuze; Guattari, 1995).

ças da 1^a a 5^a série, crianças de seis a onze anos partilhando o mesmo espaço, os mesmos ruídos e silêncios, enquanto a professora aprendia a ensinar no entrelaçamento da diferença, no imprevisto cotidiano e na potência dos encontros. As diferenças de idade não os separavam; ao contrário, eram a seiva daquele convívio, mundos diversos dialogando e aprendendo no mesmo espaço. As atividades das crianças, fixados nas paredes da igreja, ganhavam outra luz nos dias de culto: eram contemplados com alegria e orgulho pelas famílias, tecendo uma delicada comunhão entre escola, comunidade e celebração. O espaço era simples: um quadro, uma prateleira para guardar os alimentos para merenda, um banco de madeira com alguns livros doados e carteiras que sustentavam nossa pequena comunidade escolar. Lembro-me do som dos cascos do meu cavalo marcando o chão batido, do sol tímido antes das seis, do frio cortando o rosto e daquela sensação de liberdade que acompanhava o brotar de um devir-professora. As trilhas revelavam ananás entre pedras, orquídeas agarradas às encostas, a cachoeira que mudava de humor conforme a chuva, os pássaros em revoada, a coruja pousada na porteira. Essa mesma beleza do caminho, revelavam também a tristeza contida das pastagens exauridas e das casas vazias, como sinais do êxodo rural e da expulsão lenta do homem do campo pelo avanço do agronegócio. Era sempre um movimento entre o que nascia e o que se desfazia, entre a vida que insistia em brotar e aquilo que, silenciosamente, se retirava.

Pelo caminho, as crianças surgiam, calçadas ou não, com roupas incapazes de conter o frio e com elas, tecia-se uma rede de afetos feita de cuidado e de escuta. Enquanto caminhávamos, conversávamos sobre a vida no campo e seus modos singulares de existir. Eram encontros que cartografaram afetos e modos de sobrevivência,

desenhando uma experiência docente que começava muito antes da porta da escola.

Naquela época, como não havia uma base curricular unificada atrelado a escassez de material didático, os conteúdos eram definidos pelo professor em diálogo com a secretaria de educação. Nesse movimento, os saberes escolares se entrelaçavam aos saberes do lugar: plantas, animais, tempos de colheita, memórias de família, narrativas do cotidiano. A matemática não emergia prioritariamente dos livros, mas da vida que pulsava ao redor: grãos de café, pedrinhas e sementes de abóbora tornavam-se unidades de medida para calcular sacas, arrobas e os próprios atravessamentos do viver campesino. A rotina escolar iniciava com a leitura deleite e rodas de conversa, momentos que inauguravam abertura, risco e aposta no que ainda não tinha forma.

As festas juninas costuravam coletivamente, fogueiras, músicas e vozes, transformando o calendário em experiência estética. Docência e pedagogia enraizada no campo: cultivar a horta, brincar de roda, pique, piqueniques sob a mangueira, andar a cavalo, tudo era tempo de aprender, diferente da escola urbana e seu relógio apressado.

O preparo da merenda, naquela escola, também compunha o ofício docente. Numa fomalha improvisada ao lado de fora da sala, entre panelas, fumaça e o cheiro de lenha queimando, a aprendizagem começava, no gesto de servir mais uma concha, no reconhecimento de que ensinar, naquele contexto, implicava também sustentar a vida. Enquanto mexia a panela, as crianças se organizavam como podiam e depois de concluir as atividades, deitavam-se no tapete para ler contos, gibis, receitas ou qualquer leitura disponível. A

docência se expandia para além do quadro e dos cadernos: habitava o tempo do feijão no fogo, o cuidado com a panela que não podia queimar, o olhar atento às crianças que repetiam o prato como quem repetiam esperanças.

Diante desse desafio diário, Dona Rita, aos 70 anos, fez do fogão a lenha e de sua própria casa um abrigo de sustento que alimentava mais do que corpos. Sem amparo institucional ou qualquer inscrição nos registros do poder público, movia-se por uma responsabilidade, dessas que não pedem reconhecimento porque nascem do compromisso com a vida. E com uma remuneração que mal custeava meus estudos, tentava retribuir, aquela senhora, como podia: com pequenos agrados, gestos miúdos, insuficientes diante da grandeza de seu trabalho. Havia, naquela troca desigual, uma ética do cuidado que escapava ao descaso do poder público.

Tenho na memória uma experiência que me desnudou o saber: ao propor uma atividade que elaborassem, com as famílias, uma lista de mantimentos guardados ou de compras necessárias, o cotidiano revelou uma realidade que por vezes esquecemos: listas que traziam a dura expressão da pobreza que atravessava aquelas casas. Cada palavra carregava vidas marcadas por desigualdade, trabalho precoce, atraso escolar, nomadismo das famílias em busca de sustento. Cada caderno amassado, cada folha faltando era uma história que não cabia nos livros tampouco no planejamento. Algumas daquelas crianças chegavam em jejum, outros dormiam sobre as carteiras; alguns choravam porque o pai ou a mãe partira para longe.

Embora recém professora, já podia reconhecer nos olhares atentos daquelas crianças, o desejo de aprender que um dia me colocou diante das primeiras letras. Assim, ensinar era mais do que

explicar: exigia perceber os intervalos, os gestos contidos, ensinar escutando, inclusive o que não era dito. Naquela paisagem de escassez e invenção, a prática docente se fazia com o que havia à mão e com o que pulsava entre nós, pois a docência no campo se constrói na alegria que brota no quase, no pouco, no improviso, e principalmente, na beleza quando a criança começa a grafar o próprio nome.

Travessias da docência no campo: cuidado e resistência

Exausta pela rotina de trabalhar manhã e tarde e cursar faculdade à noite, aceitei uma vaga mais próxima de casa, em outra escola unidocente. Enquanto a Classe Santa Clara era num galpão dividido com a igreja, a escola da comunidade Aurora estava situada no terreno de uma grande fazenda. A estrutura era relativamente melhor: sala ampla, armário, quadro, cozinha equipada, banheiro dentro do espaço escolar e uma pequena varanda. Diferentemente da escola anterior, esta contava com uma merendeira, Dona Maria; Uma senhora viúva e religiosa, por quem guardo gratidão. Era ela quem me recebia todos os dias, antes do horário da aula, em sua casa com um cafezinho e um quitute.

Nessa escola, as crianças tinham idades mais avançadas. Eram filhas de meeiros e campeiros, que sobreviviam do pouco que lhes era permitido plantar e colher. Chegavam andando pelos caminhos de chão e os olhos vivos, guardando uma doçura que adversidades não conseguia arrancar. Quando o caderno faltava, improvisava com versos de folhas soltas; quando o lápis chegava ao fim, era dividido ao meio, e parecia render mais quando partilhado.

Somado às mazelas já existentes, havia naquele lugar outro tipo de sofrimento mais silencioso e avassalador: o alcoolismo que

rondava as casas como uma sombra persistente, entrelaçando-se à pobreza e ao desespero das mulheres, muitas vezes obrigadas a viver escolhas forçadas. A vida no campo não cabe em juízo; ela se compõe de dores caladas e de uma coragem quase sempre anônima, tecida no cotidiano.

Naquele mesmo contexto, enquanto o país celebrava a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a democratização do ensino e promessa de equidade ganhava amplitude nos discursos, nas escolas do campo a realidade seguia áspera: faltava transporte, a merenda oscilava entre a insuficiência e a ausência, carteiras quebradas, e os livros didáticos anunciados como direito, raramente atravessavam as estradas de chão. Em muitas dessas escolas, preparar a merenda ainda se somava às tarefas da docência.

O poder de diferentes formas tenta nos convencer de que somos professoras apenas por amor, uma narrativa sedutora que, sob a gramática do mercado, transforma a profissão em justificativa para a renúncia. Como adverte Paulo Freire, toda lógica que naturaliza a precarização corrói a condição humana ao fazer parecer supérfluo aquilo que é direito: salário digno, saúde, tempo de descanso, acesso à cultura e lazer.

A docência não é obra de caridade nem gesto voluntarista; é práxis, ação refletida e comprometida, implicação ética, estética e política com o mundo comum. O afeto que nos atravessa quando uma criança lê suas primeiras palavras, formula perguntas ou constrói sentidos não legitima a exploração. Ao contrário, revela a densidade do que produzimos juntas: trabalho vivo, criação partilhada, invenção cotidiana de possibilidades.

Se, na escola anterior, eu chegava a cavalo, naquela comunidade a travessia era outra: uma carona até a encruzilhada e, depois, a caminhada por uma estrada estreita, cercada de pastos e lavouras. Com o tempo, as crianças passaram a me esperar no caminho. Diziam que as mães pediam que me acompanhassem, pois “era perigoso para uma moça nova e branca andar sozinha naquelas bandas”. Sem compreender inteiramente o que estava em jogo, eu apenas sentia o gesto como cuidado e afeto.

Até que, num dia espesso de chuva, elas não vieram. Segui sozinha, os sapatos encharcados, equilibrando livros e guarda-chuva contra o vento. No meio da estrada, deparei-me um homem despido, encostado no barranco. Neste instante pude perceber que o medo tem peso, temperatura e respiração própria. Quando esse homem gritou meu nome, a voz não soou como chamado, mas como ameaça. Larguei o que carregava e corri como quem foge da morte, sem cálculo, movida por um instinto que antecede o pensamento. Nessa fadiga, o som de uma caminhonete rasgou o silêncio da chuva conduzido pelo moço conhecido daquela região. Ao me ver, ele parou. Não foi preciso explicar nada. No breve olhar trocado, sabíamos dos riscos que rondara aquele caminho.

Logo que o dono da fazenda soube do ocorrido, tomou as providências, que achava cabíveis, mas já não havia mais como eu permanecer naquela comunidade. O remanejamento foi inevitável. Parti levando comigo as vozes das crianças, a memória das conversas ao longo do caminho e os acenos que se repetiam à beira da estrada. Lembro-me das palavras do meu pai — “Eu te avisei!” — que, naquele momento, soavam quase como um presságio, ecoando a velha ideia de que uma mulher não deveria deixar a casa para trabalhar.

Por mais de sete anos permaneci nas escolas do campo - unidocentes e pluridocentes, como quem habita um território que se faz enquanto se atravessa. Não era um tempo cronológico, desses que o calendário mede; era uma duração espessa, feita da friagem das manhãs, do barro preso aos sapatos, do café coado que escapava das casas e se misturava ao ar. No vaivém das estradas de chão, algo também se deslocava. À noite, depois de uma rotina longa de trabalho, o corpo já gasto precisava seguir estudando, como quem abre pequenas brechas onde o impossível parecia querer se fechar. Entre a rotina das escolas do campo, a exaustão e o desejo que a primeira graduação em Biologia se fez. O percurso não obedecia a um projeto previamente desenhado; sustentava-se nas fissuras, nos interstícios do tempo, nas zonas em que a fadiga quase vencida, mas algo ainda insistia. Seguir era menos cumprir etapas e mais compor com as forças que atravessavam o caminho, fazendo da própria travessia um modo de existir.

Os rastros de barro, cansaço e inventividade me ensinavam que a docência não é chegada, mas devir. Ela se forma no próprio processo de formar-se com o vivido, em movimento: fazendo-se nas dobras do caminho, nos encontros, nas perguntas quase sussurradas, nos risos que rasgam a tristeza e nos silêncios que maturaram sentidos. Uma professora que nascia junto ao tornar-se criança, como linhas que se aproximam, se tocam e se desviam, inventando outros modos de habitar o campo e a escola.

O trabalho educativo, então, não consiste em conduzir por trilhas demarcadas, mas implicava permitir a passagem e, ao mesmo tempo, deixar-se afetar pelo que escapa ao planejamento e ao previsível. O vivido dispersa-se como sementes ao vento: algumas

germinam, outras permanecem na terra, aguardando água e tempo. Algumas dessas histórias ainda pedem tempo para amadurecer na memória; outras continuam a desenhar caminhos que, mais adiante, voltarei a percorrer.

A educação como espaço de pertencimento

Lauane Barbosa Gusson

Escola é....

O lugar onde se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas,
quadros, programas, laboratórios, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente.

Gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente.

O coordenador é gente,

O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor na
medida em que cada um se comporte
como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por
todos os lados”.

Nada de conviver com as pessoas e
depois descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como o tijolo que

forma a parede.
Indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só
estudar, não é só trabalhar.
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela!”
Ora, é lógico... numa escola assim
vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
Paulo Freire

Ao iniciar a escrita de um memorial, somos conduzidos a um movimento de retorno a nós mesmos, um exercício de autorreflexão que exige revisitar caminhos, afetos e experiências que, muitas vezes, permanecem silenciados na memória. Como afirma Britto (2008, p. 23-24)¹, “se o ato da escritura [...] está investido por essa compreensão do escrever como escrever sobre si, em torno de si e a partir de si, toda tese filosófica é, em última análise, uma narrativa memorial”. É a partir dessa compreensão que escolhi abrir este texto com um poema de Paulo Freire, pois ao relê-lo reconheço que não é possível narrar minha trajetória sem vinculá-la ao espaço escolar. Afinal, como ele lembra, a escola é feita de pessoas, de encontros, de vínculos que nos constituem.

Assim, compreender quem sou implica reconhecer que minha formação, tanto pessoal, acadêmica, afetiva, quanto profissio-

1 BRITTO, Fabiano de Lemos. Dar-se uma vida: autobiografia como metodologia filosófica no jovem Nietzsche. **Cadernos De Ética E Filosofia Política**, 1(12), 21-38.

nal, sempre estive profundamente atravessada pela educação. Desde cedo, percebi que meu lugar era a escola, esse espaço vivo de relações, aprendizados e pertencimento. Contudo, descobrir um caminho não significa percorrê-lo sem desafios. Entre o desejo e a realização, há obstáculos, dúvidas e distâncias que precisam ser enfrentados. Ainda não cheguei ao destino final, mas hoje reconheço que já caminhei pelos trechos mais difíceis, aqueles que exigiram coragem, persistência e fé no propósito que me move.

Nasci em Forno Grande, uma comunidade rural localizada no interior de Castelo, ao sul do Espírito Santo. Minha trajetória começa, portanto, marcada por um território onde a escassez de políticas públicas e a autossuficiência das famílias moldam cotidianamente as formas de viver. Esse contexto não apenas definiu minhas primeiras experiências, mas também constituiu uma compreensão muito particular sobre pertencimento, desigualdade e resistência. Crescer em um espaço rural, onde o preconceito de classe e o estigma geográfico são intensificados, fez com que eu percebesse, desde cedo, como as estruturas sociais moldam as possibilidades de cada sujeito.

O impacto do patriarcado capitalista, somado às violências simbólicas e materiais enfrentadas por ser uma mulher LGBT no interior, marcou profundamente meu processo de formação. Essas forças, muitas vezes silenciosas, mas sempre presentes, atuaram como desafios, mas também como motores de deslocamento. Foi buscando romper esses limites que me lancei a outros territórios, movida não apenas pela necessidade de encontrar uma educação de qualidade, mas, sobretudo, pela urgência de encontrar a mim mesma. Em cada mudança, reafirmei um desejo que me acompanha desde muito jovem: transformar a realidade por meio do conhecimento, da cons-

ciência e do ativismo.

Essa dimensão política e existencial do meu percurso encontra eco no pensamento de Marie-Christine Josso (2004)², que compreende as histórias de vida como projetos de conhecimento e de formação. Meu caminho nunca foi linear, ao contrário, constituiu-se como uma trama de vivências, rupturas e reinvenções que, pouco a pouco, geraram novas identidades e subjetividades. Por isso, este memorial ultrapassa a condição de registro, “a coletânea das memórias deve promover um redimensionamento, deve erguer a vida íntima ao interesse público [...], superando a curiosidade particular” (Britto, 2008, p. 33).

Escrever sobre mim, portanto, é também escrever para fora de mim, é reconhecer que minhas experiências individuais dialogam com processos coletivos, com estruturas sociais e com disputas políticas que ultrapassam minha própria história. Nesse sentido, este texto se torna um gesto de partilha e elaboração: uma tentativa de organizar afetos, significados e movimentos para compreender como cheguei até aqui.

Essa escrita não se limita ao passado, ela o atualiza, já que “o passado deve vir se alojar no presente como ação [...]; essa memória ativa é o desdobramento de uma memória reflexiva como segunda natureza” (Britto, 2008, p. 36). É exatamente isso que busco neste memorial: ativar uma memória que não seja mero retorno nostálgico, mas força de ação, consciência e transformação. Escrever é, assim, reafirmar que minha caminhada tem sido uma busca contínua por um saber que emancipa, fortalece e possibilita existir plena-

2 JOSO, Marie Cristine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n.3, p. 413-438, set/dez. 2007.

mente.

A alfabetização no campo e os desafios de aprender em meio à precariedade

Minha alfabetização aconteceu na EMEIEF Forno Grande, uma pequena escola rural construída por meio da parceria entre o Governo do Estado e a Prefeitura de Castelo. Embora representasse um avanço para a comunidade, o cotidiano era marcado por limitações profundas: faltavam professores com formação específica, as salas eram improvisadas, os materiais didáticos escassos e a infraestrutura pouco correspondia às nossas necessidades. Muitas vezes, quem assumia determinadas disciplinas o fazia pelo notório saber.

Essas condições revelavam desigualdades estruturais que atravessam a educação no campo, onde as distâncias geográficas e as desigualdades socioeconômicas tornam a escola um espaço de disputas permanentes pela sobrevivência. Ainda assim, foi nesse ambiente tão frágil que encontrei meu primeiro vínculo profundo com a educação: o afeto. Havia ali um compromisso que não cabia nos limites da estrutura, pois “como a comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (hooks, 2013, p. 17).³ Ou seja, aprender só se torna uma experiência realmente transformadora quando está sustentado por “presença”, por vínculos e por um interesse genuíno entre professores e alunos.

3 hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Faltava quase tudo, mas sobrava gente. Sobrava cuidado. O laboratório de informática cujos computadores nunca chegaram a funcionar, a ausência de quadra que nos fazia treinar em espaços improvisados, tudo isso compunha o cenário de uma escola que sobrevivia pela força coletiva. Essa vivência me fez compreender que, mesmo em condições adversas, a educação pode florescer quando há compromisso ético com o outro e quando, como afirma bell hooks, garantimos que “a presença de todos seja reconhecida” (hooks, 2013, p. 18), condição essencial para a construção de uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Mais tarde, ao conhecer Paulo Freire, entendi por que aquelas experiências me marcaram tanto. Em “Cartas a Cristina”, Freire (2020)⁴ descreve sua própria trajetória de formação como um movimento profundamente enraizado nas vivências concretas, marcadas pela carência, pela solidariedade e pela força das relações humanas. Experiências que moldaram seu modo de compreender o mundo e de educar.

Foi nesse encontro com sua obra que percebi que minha escola rural, apesar das fragilidades, era forte em humanidade. Freire (2020) insiste que a educação nasce do diálogo e do encontro, e foi exatamente isso que eu vivi antes mesmo de ter palavras para nomear.

Assim, compreendi que minha relação com a educação não surgiu apesar das ausências, mas *através* delas. A escola onde estudei me ensinou que, quando quase tudo falta, as relações se tornam ainda mais centrais. E foi essa mistura de limites e afetos, tão próxima

4 FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

daquilo que Freire (2020) chama de experiência vivida como matriz formadora, e que hooks (2013) identifica como possibilidade de criar espaços de liberdade, que plantou em mim o desejo de permanecer, para sempre, no campo da educação.

A ruptura: presença, autonomia e o nascimento do ativismo político

A entrada no Ensino Médio representou uma virada decisiva na minha trajetória. Ao ser aprovada no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) de Venda Nova do Imigrante, no curso técnico em Administração, deparei-me com um ambiente educacional completamente diferente daquele que conhecia: professores com formação específica, laboratórios funcionando, biblioteca ampla, infraestrutura sólida. Porém, mesmo diante desse salto estrutural, novas desigualdades se revelaram.

Por ser uma instituição federal, o curso funcionava em tempo integral, mas a prefeitura da minha cidade se recusava a oferecer transporte escolar, alegando não ter responsabilidade sobre estudantes do IFES. Essa negativa atingia, sobretudo, jovens rurais como eu, cujas oportunidades educacionais dependiam diretamente do transporte público. Aos 15 anos, precisei tomar uma decisão difícil de me mudar para uma república. A experiência trouxe medo, solidão, mas também me deu autonomia, aquilo que Freire (2020, p. 23), ao falar de sua própria juventude, identifica como o momento em que o sujeito começa a “assumir-se no mundo”, compreendendo-se como alguém capaz de agir sobre a realidade e não apenas sofrer seus efeitos.

Mas a ruptura mais profunda ocorreu quando decidi enfrentar

o problema do transporte. Recusei-me a aceitar que meu direito de estudar pudesse ser barrado por questões administrativas. Percorri secretarias, conversei com vereadores, participei de reuniões públicas e fui de casa em casa convocar pais de estudantes da escola estadual para dividirmos a mesma van. Conseguimos. O transporte passou a atender também os alunos do IFES.

Essa conquista foi mais que logística, foi política. Foi, como diria bell hooks (2023), uma disputa de “presença”, pois não existe pedagogia engajada quando determinados corpos, trajetórias ou territórios permanecem invisibilizados. Para ela, toda prática educativa emancipadora exige que cada sujeito seja reconhecido na sua integralidade, que sua experiência seja legitimada e ouvida. Minha luta pelo transporte foi justamente isso: exigir que o sistema reconhecesse minha existência geográfica e social. Exigir ser vista.

A partir daí, minha formação tornou-se explicitamente política. Participei das mobilizações contra a Medida Provisória (MP 746/2016) no governo Michel Temer, engajei-me no Levante Popular da Juventude e, mais tarde, já na universidade, aprofundei meus estudos em História e atuei como presidenta do Centro Acadêmico. A teoria nunca foi para mim uma abstração distante, tornou-se prática, instrumento e linguagem de resistência. Assim como descreve Freire (2020) em suas reflexões autobiográficas, a compreensão das dinâmicas de dominação vem sempre acompanhada da percepção de que é possível enfrentá-las, e foi exatamente isso que começou a se gestar em mim naquele período.

Vocação e o esperar na educação

Minha aproximação com a educação nasce do afeto e da possibilidade de abrir caminhos para outras pessoas, do mesmo modo que professores, colegas e comunidades, em diferentes momentos, abriram caminhos para mim. Reconheço hoje que foram esses gestos, muitas vezes simples, mas profundamente significativos, que me levaram ao IFES, à universidade e, agora, ao mestrado. Mesmo sabendo que a docência é marcada por tensões, adoecimentos e falta de reconhecimento, compreendo que meu compromisso ético vai além das dificuldades individuais, trata-se de integrar uma luta coletiva por dignidade, acesso e transformação.

Compreendo a Pedagogia na chave freireana: como prática da liberdade. Em “Cartas a Cristina”, Freire (2020) enfatiza que sua própria formação se deu na relação entre vida e mundo, na experiência concreta que desperta o sujeito para a responsabilidade de transformar a realidade em que está inserido. Esse entendimento ilumina meu próprio percurso e fundamenta minha defesa de que a educação não pode ser espaço de tédio, controle ou mera reprodução mecânica.

É justamente esse tipo de prática autoritária que bell hooks (2013) denuncia ao evidenciar como determinadas lógicas escolares produzem apatia e desengajamento, especialmente entre estudantes de grupos marginalizados. Como ela afirma:

O sistema de educação bancária (baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura) não me interessava. Eu queria me tornar uma pensadora crítica. Mas essa vontade era vista como uma ameaça à autoridade. Os alunos brancos (homens) considerados “excepcionais” frequentemente tinham permissão para traçar por si mesmos o curso de sua jornada intelectual, mas dos outros

(e particularmente dos de grupos marginais) só se esperava que se conformassem. Qualquer falta de conformidade da nossa parte era vista com suspeita, como um gesto vazio de desafio cujo objetivo era mascarar a inferioridade ou um trabalho abaixo do padrão (hooks, 2013, p. 14).

Em oposição a essa pedagogia da conformação, o que desejo é construir ambientes de encontro, alegria e descoberta, espaços onde cada sujeito seja reconhecido e valorizado em sua singularidade.

O diálogo com a abordagem biográfica também aprofunda minha compreensão da formação. Como destaca Josso (2004), somos constituídos por nossas experiências, e cada acontecimento que nos atravessa reorganiza identidades, sentidos e horizontes. Ela diz que:

[...] esta busca, procuramos encontrar o nosso lugar nos diferentes agrupamentos humanos, de maior ou menor dimensão, para uma duração que antecipadamente sabemos ser efêmera ou que desejamos duradoura, no seio dos quais temos uma presença mais ou menos ativa em relação às funções ou às tarefas desses grupos. Nas narrativas de vida, a busca de nós começa muitas vezes pela escolha das amizades na infância, passa pela escolha de grupos de afinidades, pela busca de uma companheira ou de um companheiro, pela criação de uma família, pelo ingresso em associações de interesses de toda a espécie, por uma mudança de nacionalidade, pela busca de um país de acolhimento, pela escolha de um partido político no qual podemos atuar como militantes ou como cidadãos que exercem direito de voto etc. (Josso, 2004, p. 95).

Minha própria história confirma essa perspectiva: os episódios de preconceito vividos no interior por minha identidade LGBT, assim como os momentos de conquista e resistência, entre eles, a luta pelo transporte escolar, tornaram-se marcos que reconfiguraram minha forma de perceber o mundo e a mim mesma. Trata-se de

experiências que, na perspectiva freireana (Freire, 2020), integram o processo pelo qual o sujeito se assume como presença no mundo, reconhecendo-se historicamente situado e capaz de agir sobre a realidade.

Por isso, compreendo a formação como uma busca permanente de sabedoria. Aprendi a desconfiar do senso comum, a olhar a realidade com mais cuidado e a entender que o conhecimento não se limita a conteúdos, mas se manifesta nas escolhas, nas práticas e nas relações que estabelecemos. A educação como prática da liberdade revela-se, assim, como um convite a ler a vida com maior profundidade, desnaturalizar práticas hegemônicas e cultivar um pensamento crítico que transforma tanto quem ensina quanto quem aprende. É nesse esperançar freireano que reconheço minha vocação.

Ao revisitar minha trajetória, da pequena comunidade rural de Forno Grande às mobilizações estudantis e ao percurso intelectual que me conduziu à universidade e, hoje, ao mestrado, reconheço que a escola, mesmo com suas limitações estruturais, foi o chão onde minha consciência começou a germinar. Entre a precariedade material e o afeto comunitário, percebi que a educação é sempre mais do que um projeto individual: é uma prática histórica e coletiva, capaz de abrir mundos e deslocar fronteiras internas e externas.

Este memorial não é apenas um exercício autobiográfico. Ele se constitui como um gesto de elaboração, como afirma Josso (2004), para quem narrar a própria formação é também formar-se, produzir sentidos, produzir conhecimento e produzir-se na e pela experiência. Ao escrever sobre mim, reconstruo minha caminhada, mas também reafirmo o compromisso ético-político que sustenta a educadora que me tornei.

Inspirada por Paulo Freire (2020) e bell hooks (2013), compreendo que ensinar é um ato profundamente humano. É participar do crescimento do outro, criar espaços de presença, escuta e transgressão; é, nas palavras de hooks (2013), reconhecer cada corpo e cada história como parte fundamental da comunidade de aprendizagem que se deseja construir.

Ao concluir minha graduação e iniciar o mestrado, reafirmo essa convicção de desejo de atuar em escolas e espaços formativos que não se limitem à transmissão de conteúdos, mas que provoquem, mobilizem e transformem. Quero contribuir para práticas educativas que acolham a diversidade, reconheçam as juventudes em sua potência criadora e assumam o conhecimento como força de emancipação, e não como instrumento de controle.

Minha caminhada, como um rio que nasce no interior, atravessa terrenos áridos, contorna obstáculos e segue insistente em direção ao mar, mostra que persistir é também uma forma de esperança. E é essa esperança ativa, esse esperarçar freireano, que orienta meu projeto de vida e minha escolha pela docência e pela pesquisa.

A luta vale a pena porque, ao transformar meu próprio percurso, compreendo que posso contribuir para transformar o de outras pessoas. É nesse compromisso com a educação como prática da liberdade que encerro este memorial e, ao mesmo tempo, inauguro novos começos.

É mágico que o centro possa estar em tantos lugares: a construção de si a partir da memória coletiva

Lucas Souza do Nascimento

De ré, poderíamos dizer que no princípio era a folha. Outras vão dizer que no princípio era o verbo. Outras ainda vão criar paisagens bem diversas, e isso é maravilhoso. Entre tantos mundos, me sinto especialmente tocado pelas histórias que nos aproximam dos seres invisíveis aos olhos turvos de quem não consegue andar na Terra com a alegria que deveríamos imprimir em cada gesto, em cada respiro. Os antigos diziam que quando a gente botava um mastro no chão para fazer nossos ritos, ele marcava o centro do mundo. É mágico que o centro possa estar em tantos lugares [...]. O desafio que proponho aqui é imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação. É maravilhoso que ainda existam essas memórias nas tradições de centenas de povos [...]. Essas narrativas são presentes que nos são continuamente ofertados, tão bonitas que conseguem dar sentido às experiências singulares de cada povo em diferentes contextos de experimentação da vida no planeta.

Ailton Krenak¹

É comum acreditarmos que o ato do pensamento é uma individualidade do ser humano, um processo biológico e psicológico

¹ KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 2. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2022.

solitário. Mas, ecoando a fala de Ailton Krenak, Maurice Halbwachs (1990, p. 26) nos ensina que “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos [...]”. É porque, em realidade, nunca estamos sós”². São os dizeres destes dois autores que movimentam, então, o meu pensamento ao escrever sobre mim, ao fazer com que eu reflita sobre a imensurabilidade das potências de narrativas que me compõem e que atravessam o meu eu-indivíduo, constituído dentro de um eu-coletivo. Assim, penso em três coletividades que me formam: enquanto nortista, a geográfica; enquanto gay, a identitária; e enquanto professor, a educacional.

Remei no mar bravo da saudade, do rio da minha cidade, que é meu mar profundo³

Pensar em Manaus é pensar em sensações: o sabor intenso dos peixes de água doce e das frutas amazônicas; o cheiro de pitiú pungente e o falatório incessante dos mercados, feiras e Centro movimentados; a convergência entre o cinza da paisagem urbana e o verde da floresta. Mas, para além disso tudo, pensar em Manaus é também pensar em família e na invisibilização do Norte.

É essencial falar primeiramente da família, pois, ao menos para mim, é o primeiro coletivo do qual fiz parte e me constituiu enquanto indivíduo; coletivo esse formado, essencialmente, por quatro narrativas entrelaçadas na memória coletiva. A primeira delas é a de minha avó, a quem carinhosamente chamo de “mãe Lúcia” desde a

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

3 Trecho da música “Voltando para casa”, da banda Raízes Caboclas.

infância. Crescendo, pude observar toda a força e poesia que estava contida em seus anos de vida: casou-se jovem, tornou-se mãe cedo e, em pouco tempo, estava no mundo sozinha e com três filhas para criar. Foi com sua perseverança que conseguiu não apenas superar as adversidades de um mundo que diminui e invisibiliza sua (re)existência - enquanto uma mulher separada e da classe operária - mas também preparar suas filhas a viverem suas verdades com força e resiliência, na certeza de serem quem são e no desejo de conquistarem seus sonhos.

Essa perseverança impacta, então, meus pilares, minhas outras mães: Luciana, Josy Carla e Josiane. Minha mãe-madrinha, Luciana, que me ensinou a ter disciplina e responsabilidade de lutar para construir o meu futuro, em um mundo onde os olhares são inevitáveis, e os julgamentos, ferinos; minha mãe-tia Josy, quem me mostra que, apesar das adversidades que o destino coloca em nossos caminhos, é sempre possível nos reerguemos e nos reconstruirmos, em uma sociedade que faz questão de colocar as pessoas em caixas estigmatizadas; e minha mãe, Josiane, que me ensinou, durante nossos dez anos de vida juntos, que o amor é uma fortaleza, uma potência e a chave para abrir os caminhos os quais construímos e pavimentamos. Esse conjunto de experiências vai formar, segundo Jorge Larrosa Bondía⁴

[...] uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (Bondía, 2002, p. 26).

⁴ LARROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n. 19.

A partir desse coletivo de experiências que pude ir construindo um saber-de-si, um conhecimento do meu eu enquanto um homem que está inserido em uma sociedade que o impõe paradigmas e preconceitos, que o coloca em caixas e divisões; mas, também, o meu eu enquanto um ser-potência, um indivíduo com a capacidade de subverter expectativas e alimentar desejos, esperanças, sonhos. E é justamente por essa relação entre o conhecimento e a vida humana que fui tomando consciência do quanto nós, enquanto nortistas, somos relegados para o escanteio dessas terras pindorâmicas: o Norte se enxerga, mas o Brasil não enxerga o Norte. E, ao compreender cada vez mais que o fato de me afirmar nortista, amazonense, manauara, atraía, de alguma forma, outros atravessamentos que não aqueles aos quais eu sabia pertencer, pude alimentar em mim, então, um pilar fundamental de quem eu sou. Afirmar minhas raízes geográficas, especialmente no momento em que escrevo esse texto (um manauara remodelando-se em terras capixabas), é uma forma não apenas de assegurar minha identidade, como também carregar em mim e comigo a coletividade de minha família, amigos e das belezas da terra que, momentaneamente ou não, deixei para trás, em um movimento de, distante de casa, remar contra a maré da saudade e lembrar do rio que é minha Manaus, a cidade-profunda que me gerou, cuidou e constituiu.

Mundo mundo vasto mundo/se eu não fosse bicha,/qual seria a revolução?⁵

Dentre os atravessamentos que me constitui, o ser-viado foi

5 Versos do poema “poema de cinco faces”, retirado do livro “O limiar das fendas”, do poeta amazonense Douglas Laurindo.

o primeiro e mais violento de todos. Ainda criança, aos doze anos, comecei a perceber que eu, de alguma forma, não me encaixava em nenhuma das expectativas que se espera não apenas de um menino, mas de um primogênito, cria de um pai ensinado a ter um filho *homem com H*.

Crescer em um contexto onde eu ainda lidava com o luto pela morte precoce de minha mãe e a tomada de responsabilidade pelo irmão mais novo foi ainda mais assustador ao perceber que todos aqueles clichês do primeiro amor, que vemos tão lindamente representados por garotos e garotas, homens e mulheres, em filmes, séries, novelas, livros, etc., acontecia comigo: o coração palpitante, as mãos suadas, a voz perdida, tudo ao me deparar com meu melhor amigo à época. Foi curioso e assustador experimentar aqueles sentimentos, pois alguma parte minha, ainda que muito inconsciente naquele momento, já compreendia que amar outro garoto era um ato de resistência. Ato este que, desde o momento do meu primeiro beijo, assustado e temeroso em um corredor pouco movimentado do curso de inglês que eu frequentava, até o momento em que redijo esta escrita de si, para mim, sempre foi revolucionário e parte essencial de quem eu era. Apesar disso, eu precisei vivenciar três momentos que me mostraram que ser *bicha*, ou ainda, ser uma pessoa fora do espectro cis-hétero-normativo que nos assombra, era um ato, acima de tudo, constituído de coletividades.

O primeiro destes momentos foi quando, por volta dos 13 anos, tive a oportunidade de ter um professor gay dentro da escola. Para mim, uma criança que já entendia que entender a própria sexualidade também era lidar com questões que estavam para além do meu controle, o fato de existir homens adultos, homossexuais,

que tinham empregos, família, estudo, uma história e uma vida, era quase como um conto de fadas. Ver com meus próprios olhos que sim, havia futuro para as crianças-viadas, alimentou em mim um desejo de construir o meu próprio, apesar da homofobia recreativa que fazia parte do cotidiano escolar e que me ensinava o valor da bicha na sociedade.

O segundo momento - que, apesar dos 13 anos de distância entre meu eu atual e o eu que o vivenciou, ainda suscita uma dor pontiaguda no peito - foi o suicídio deste mesmo professor. Ali eu pude entender, pela primeira vez, que apesar da esperança de dias bons e gloriosos, a dificuldade de resistir sendo uma pessoa LGBTQIAPN+ no Brasil era, e ainda é, enorme. Doía-me pensar: a pessoa que, sabendo ou não, ensinou-me a amar mais minha criança-viada interior, a ter mais orgulho de quem eu era, a sonhar com um caminho de possibilidades para quem era diferente como eu, não suportou o peso de viver em um mundo que constantemente nos invalida, agride, violenta, apaga, escarnece.

Alguns anos se passaram entre esse segundo momento e o terceiro, ponto definitivo em que eu pude compreender mais sobre a coletividade que me formava: o assassinato brutal da travesti cearense Dandara dos Santos, em 15 de fevereiro de 2017. Hoje, quase nove anos após esse crime hediondo, ainda tenho as imagens gravadas em minha cabeça, tão amplamente divulgadas à época - afinal, retomando mais uma vez o poeta Douglas Laurindo, “o corpo é anagrama de porco” (2022, p. 21)⁶, e, portanto, mostrar as desgraças praticadas contra a comunidade *queer*, dessas pessoas à parte da sociedade hegemônica em que vivemos, serve como um lembrete

6 LAURINDO, Douglas. **O limiar das fendas**. Cotia - SP, Editora Urutau, 2022.

cruel do mundo em que vivemos. Mas também passei a entender esse sadismo social como um aviso para nós, as travestis, as sapatões, as bichas, todas aquelas pessoas que são *anagramadas* pelo poder cis-hétero-normativo, algo que a artista Linn da Quebrada deixa nítido em sua música “Oração”:

Eu determino que termine em mim, mas não acabe comigo
Determino que termine em nós e desate
E que amanhã, amanhã possa ser diferente com elas
Que tenha outros problemas e encontre novas soluções
E que eu possa viver nelas, através delas, em suas memórias

Foram esses momentos que me fizeram compreender a imensidão da luta que veio antes de mim, daquelas que resistiram, insistiram, existiram para que pudesse haver hoje um movimento ao qual pertencer, uma causa pela qual lutar, um espaço no qual se sentir acolhido, amado e protegido. A memória individual, a formação do eu, já vimos, não é um ato isolado: é preciso construir, através das lembranças de quem já passou, a possibilidade de um futuro em que “não queimem as bruxas, mas/que amem as bixas/mas que amem/que amem as travas/amem as travas, também”⁷.

Vais encontrar o mundo às portas do Ateneu. Coragem para a luta⁸

Para mim, pensar nos atravessamentos e coletividades apresen-

7 Outro trecho da música “Oração”, de Linn da Quebrada em parceria com Alice Guél, Danna Lisboa, Jup do Bairro, Liniker, Urias, Ventura Profana e Verónica Decide Morrer.

8 Trecho do livro “O Ateneu”, de Raul Pompéia, adaptado por mim.

tadas na seção anterior é, inevitavelmente, rememorar a relação de amor e ódio que, por muito tempo, tive com o ambiente escolar e o sistema educacional como um todo. Acredito que ainda hoje exista uma visão irrealista acerca do que é verdadeiramente a educação, ou, para ser mais específico, do ambiente no qual se faz a educação (visão essa que persiste ainda entre aquelas pessoas que transitam por esse meio ciente de todos os problemas que o perpassam). Não me levem a mal, por favor, pois eu, enquanto educador, *acredito* fielmente que a escola é um importante espaço de construção do aluno-sujeito, em suas individualidades e em seu pertencimento no coletivo, mas, quando Raul Pompéia escreve que “vais encontrar o mundo às portas do Ateneu” e dá o conselho de “coragem para a luta”, é porque por detrás da imagem ideal que temos do ambiente escolar, é preciso *ver* as violências que também são perpetuadas dentro desse espaço.

Antes de falar dessas violências, destaco novamente como o encontro com outras pessoas dentro da sala de aula foi extremamente importante para a minha constituição enquanto pessoa, como a amizade e admiração nutrida pelo meu professor de história, além de encontros e desencontros com pessoas que ainda convivo nos dias de hoje, outras que não me recordo dos nomes, mas que, de alguma forma, deixaram impressões, sentimentos e memórias nostálgicas gravadas no meu subconsciente. Acontece que todos os espaços - incluindo a bolha social que a escola se torna para as alunas⁹ - são suscetíveis a reproduzirem as agressões que existem no “mundo real”, os preconceitos e estigmas que são heranças de memórias passadas que ainda persistem no coletivo social hoje.

Acontece que eu precisei de muita coragem para a luta que

9 Em meus escritos, gosto de priorizar o uso do feminino para a generalização.

foi a escola, pois ela me ensinou cedo a crueldade do mundo; foi no mesmo ambiente em que eu encontrei inspiração e esperança de um futuro saudável que eu entendi o quanto o mundo pode ser cruel, não importa a sua idade, não importa sua história. Na época, ainda não tinha compreensão do que a homofobia era, não do jeito que hoje tenho e compreendo, e de como iria ser uma constante na minha vida dali em diante, mas a escola fez questão de me ensinar o que é o preconceito. No início do meu primeiro ano do Ensino Médio, por volta dos 14 anos, eu era um adolescente normal: brincava com minhas amigas, reclamava de provas, tinha preguiça de acordar cedo e ir para aula, e tinha um *namorico*, aqueles romances bobos que todo adolescente experimenta na vida. Só tinha um problema: ser gay te impede (ou, ao menos, me impediu), de viver plenamente essas alegrias adolescentes. Em um dia, não lembro qual, lembro de ter sido chamado à coordenação. Me suspenderiam em semana de provas, pois havia cometido o grave delito de ser um jovem homossexual em plena luz do dia, na frente de colegas que, horrorizadas, precisavam desabafar com seus pais sobre os horrores gays que assolavam a sua escola. Rememorar esses momentos, ainda que em minha escrita destile tanta ironia, é doloroso. Mas ali eu entendi que o ambiente educacional, o corpo que formava e movimentava as burocracias escolares, jamais estenderia a mão para mim, jamais me acolheria em minhas multiplicidades; ao contrário, me condenaria sem provas de um crime nunca cometido, diga-se de passagem. Não era para o ambiente educacional ser acolhedor? Não era para ele dar liberdade às crianças para que elas pudessem ser quem quer que desejassem, expressando seus sonhos, sentimentos, alegrias e tristezas?

Sem muito o que fazer, fui trocado de escola no meio do ano letivo. Aos 14 anos, deixando para trás todas as minhas amigas e en-

trando, sozinho, em um ambiente completamente novo para mim, eu pensava que o preconceito era algo inerente aos adultos, com suas visões fechadas de como o mundo deveria funcionar, mas o ambiente educacional mais uma vez me foi tormenta. Recluso, deprimido e claramente *viado*, eu era o alvo perfeito para que uma turma de 40 alunas que se conheciam desde a pré-escola pudessem despejar seu ódio e preconceito em mim. As coisas que ouvi naquela época reverberam ainda hoje quando penso em minha trajetória escolar, e deixo que reverberem, pois são elas que me fazem entender meu papel enquanto educador, hoje. Foi ali, sem o apoio da escola, sem o apoio de meu pai, o ápice da minha raiva voltada para a educação, para a escola, pois eu tinha a mais absoluta certeza de que não existiam pessoas que me vissem com o olhar de quem acolhe, cuida e acalenta, mas sempre com o olhar-bala direcionado ao meu eu-alvo, que entendia cada vez mais que o ambiente educacional falhara comigo e continuaria falhando até que eu saísse completamente dele.

Isso não quer dizer que meu caminho não tenha cruzado com o de pessoas boas que, de alguma forma, me deram o suporte necessário para aguentar os anos torturantes de Ensino Médio, tornando-os mais leves, mesmo que um pouco. Mas eu não via a hora de sair daquele lugar e entrar no Ensino Superior, pois eu tinha a certeza de que o espaço universitário seria um lugar que o escolar jamais tinha sido para mim. Ao final do terceiro ano, menos recluso e deprimido, eu tinha o grande sonho de cursar Jornalismo na Universidade Federal do Amazonas, sonho este frustrado pelas notas dos vestibulares que não foram o suficiente para me colocar dentro do curso que eu queria. A última opção disponível para mim (já que, obviamente, eu *não* podia sair do Ensino Médio sem entrar direto em uma universidade, mas isso é assunto para outra hora) foi a quarta chamada de

um curso odioso escolhido pelo meu pai - “eu pago tua inscrição no vestibular só se eu puder escolher o curso”. Entrar na graduação em Ciências Econômicas foi contra tudo que eu tinha planejado para mim na época, e confesso que pisar mais uma vez no ambiente educacional foi extremamente assustador, visto que entrei um mês atrasado e eu tinha a mais convicta certeza de que todas já se conheciam e eu, mais uma vez, viveria recluso e solitário em um ambiente que se tornaria ainda mais opressor para mim, que já o repugnava.

Acontece que foi dentro daquele espaço, que sim, de algumas formas foi opressor para mim, que entendi que eu gostava de dar aula. Entenda, de ‘dar aula’, não de ‘ser educador’. Eu ajudava alguns colegas com algumas disciplinas, dando “aulas de reforço” e, de alguma forma, aprendia o conteúdo com mais facilidade quando sabia que precisava repassá-lo para alguém. Entre as indas e vindas da vida, eu já não estava mais com meu pai, então pude refazer o vestibular sem a artimanha financeira imposta a mim no final do Ensino Médio. Decidi cursar Letras - Língua e Literatura Portuguesa, na Ufam. Meu pensamento à época era: eu gosto de ler, gosto de ensinar, logo, vou gostar de Português.

Por um lado, eu estava mais do que certo. Sou extremamente grato por ter tomado essa decisão de abandonar um curso onde eu simplesmente não me encaixava para entrar em outro que me parecia certo. Mas eu ainda tinha aquele estigma com o ambiente educacional, o que tornava difícil para mim enxergar-me como um educador. Foi naquele ambiente que encontrei professoras-educadoras maravilhosas. Foram as suas histórias, os seus ensinamentos, que me fizeram entender a verdadeira filosofia por trás do sistema educacional; eu me permiti constituir um eu-educador a partir das

inúmeras memórias coletivas que foram se aglutinando no decorrer da graduação, abrindo aqui um destaque saudoso e *in memoriam* para Profa. Maria Sebastiana, que foi a primeira a transformar, em minha mente, a educação em um lar.

Foi a partir de um intenso processo reflexivo que eu consegui chegar à conclusão de que a educação era, sim, transformadora. Não porque ela muda o mundo, mas porque ela é um caminho para mudança pessoal; foi através dela que eu pude ter o vislumbre de um futuro, através dela que eu pude entender a profissão que eu queria seguir, através da educação que eu pude deixar de ser um pequeno aluno assustado para o homem-educador que sigo me tornando a cada dia. A educação pode, sim, mudar o mundo ao nosso redor, mas o seu maior impacto sempre vai ser em nós mesmos. No dia em que a educação não estiver fomentando mudanças dentro de nossos corações, sendo um espaço de afeto e trocas de coletividades, então aí sim eu deixarei de acreditar que ela não consegue mudar o mundo e redefinir os rumos de cada uma das pessoas que nela participam.

É mágico que o centro possa estar em tantos lugares¹⁰

Ao encerrar esta escrita de si, percebo que as narrativas que me habitam - as sensações e saudades de Manaus, a resistência e revolução do corpo-viado e a ressignificação e renascimento do educador - são, como diz Ailton Krenak, os mastros que marcam o centro do meu mundo. Se de ré eu era, em alguma medida, o desamparo, o luto, a reclusão, hoje o verbo é o de um homem que entende sua identidade como um feixe de coletividades que não se constrói a partir de um arquivo solitário, mas sim do encontro de inúmeras vidas,

10 Trecho do livro “Futuro Ancestral” do filósofo indígena Ailton Krenak.

histórias, trajetórias, complexidades que nos tornam humanos mais próximos de nossas humanidades dentro de um coletivo que não consegue ser dissociado de nós. Maurice Halbwachs nos ensina que nunca estamos sós. E, ao fazer esse exercício de olhar para trás para entender o meu hoje, percebo que todos estamos acompanhados pelas multiplicidades de histórias daquelas que vieram antes de nós.

Para finalizar esse exercício da memória, que me fez navegar pelo rio da minha cidade, em um mundo vasto mundo que me demandou coragem para travar as lutas, e que me fez entender que olhar para o passado é, de alguma forma, olhar para as coletividades que atuam como casas nas quais somos visitantes bem-vindos ou felizes residentes, trago novamente as palavras do poeta Douglas Laurindo: “retorno à minha casa/não como se a houvesse perdido/mas para recuperar/o que falta sendo longe”.

O que me acontece, o que me forma: memória e docência

Brenda de Araújo Luiz

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (Bondía, 2002, p. 24).¹

Entre as lembranças e o esquecimento, a memória (*mnemosyne*) constitui um exercício que aciona a ação de ‘lembrar’, provocando-nos uma reflexão profunda sobre a passagem do tempo e sobre como os eventos se entrelaçam e se desvanecem na construção do nosso ser.

A palavra ‘autobiografia’, dividida em suas partes, tem origem grega, e cada elemento carrega um significado específico. “*Autos* refere-se à identidade, ao eu consciente de si mesmo; *Bios* diz respeito à vida simplesmente vivida; e *Grafia* é o meio através do qual ocorre o novo nascimento do eu” (Passeggi, 2008, p. 28).² Assim, a autobiografia pode ser entendida como o relato da própria vida. Esse ato de

1 BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

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

escrever torna-se uma ferramenta poderosa para refletirmos sobre os diversos momentos da nossa história que nos atravessaram e que marcaram nossa vida.

Para Bondía (2002), a palavra experiência – entendida em espanhol como “o que nos passa” e, em português, como “o que nos acontece” – vem se tornando rara na modernidade. Num modo de vida acelerado, saturado de estímulos e informações, já quase não abre espaço para que algo realmente nos toque. Como afirma o autor, “ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (Bondía, 2002, p. 23). Diante disso, Bondía propõe pensar a educação a partir do par da experiência/sentido.

Desse modo, o sujeito da experiência é aquele que se deixa alcançar, tombar e transformar pelo que lhe acontece. A experiência é, segundo Bondía “[...] aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (Bondía, 2002, p. 25-26). No campo da educação, formar é formar-se, em um movimento dialético em que o sujeito se deixa afetar. Por isso, escrever sobre a sua própria experiência/existência torna-se um gesto formativo.

Ao revisitar alguns recortes da minha própria vida, busco, por meio desta escrita, refletir sobre meus processos formativos e sobre os caminhos que me conduziram ao magistério. Organizei o percurso de maneira cronológica para facilitar a compreensão e, ao mesmo tempo, elucidar como cada etapa deixou marcas no meu modo de ser professora.

Nasci em uma pequena cidade do sul do Espírito Santo, a cidade de Muqui, conhecida por abrigar o maior sítio histórico do

estado e por preservar a arquitetura da época do ciclo do café. Gosto de fazer relação afetiva entre minha escolha pela Licenciatura em História e esse lugar que sempre me encantou – as casas antigas e coloridas, as praças sempre bem cuidadas, a festa tradicional do carnaval do “boi pintadinho”. Caminhar por Muqui, admirando seu patrimônio, já era um modo de me deixar atravessar pela história, muito antes de iniciar o curso em 2017. Hoje entendo que a História me chamava desde ali, nas esquinas da minha própria cidade.

Nesse sentido, segundo Paulo Freire, as cidades possuem papel de formação do ser humano. As ruas, as casas, os monumentos são as partes constituintes da cidade que tem a capacidade de forma-se e inclui marcas das vivências individuais e coletivas.

No fundo, a tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais de aventura do espírito (Freire, 2001, p. 14).³

Cursar uma licenciatura quase sempre vem acompanhado daquela pergunta meio espontânea, meio surpresa, “Mas você gosta de ser professora?”. Muitas vezes a pergunta carrega um tom mais negativo do que positivo. Para responder a isso, porém, não basta um “sim” ou “não”. É preciso revisitar a nós mesmos, tocar nos pontos que nos atravessaram ao longo da vida e reconhecer o que, de fato, nos conduziu a essa escolha.

Na minha infância, especialmente na pré-escola, lembro muito pouco dos professores ou da sala de aula em si. O que ficou marcado

3 FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: Ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

mesmo na memória foi o caminho até a escola e a volta para casa. Nesse trajeto, eu tinha o hábito de catar joaninhas coloridas – lembro bem das amarelas com bolinhas pretas e das vermelhas. Adorava procurá-las nos galhinhos e levá-las comigo para casa.

Trabalhar com a memória é compreender que da mesma forma que ela é reconstrutiva, é também seletiva. Ao narrar sobre a própria vida, o sujeito não rememora os fatos do mesmo modo em que aconteceu e sim é uma lembrança daquele momento. Desse modo, damos diferentes ressignificações aos acontecimentos, como afirma Abrahão (2008, 155)⁴ “a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato”. Por isso, ao escrevermos sobre algum fato vivo na nossa memória, estamos ressignificando-o no momento da escrita e refletindo sobre esse momento.

Estudei a vida inteira em escola pública, em apenas duas instituições. A primeira me acompanhou da pré-escola até a 1ª série do Fundamental. Depois, mudei para uma escola no interior da cidade de Cachoeiro de Itapemirim – ES, onde segui meus estudos até concluir o Ensino Médio.

É nessa segunda escola que consigo ter uma lembrança mais viva, em que posso realizar um recorte de contexto social e político.

Desse modo, nessa escola convivi praticamente com as mesmas pessoas durante toda a minha trajetória escolar, desde professores aos colegas de classe. Por ser um distrito de Cachoeiro, havia

4 ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-Memórias: memoriais rememoradas/narrados/refletidos em seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Orgs.). **Memórias, Memoriais:** pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus, 2008.

apenas uma única escola que atendia do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Isso fazia com que nossas relações fossem bastante próximas, a equipe escolar conhecia as famílias e acompanhava os alunos de perto.

Nesse contexto, sendo uma mulher negra, os marcadores de racismo e sexismo atravessam o cotidiano das relações nas escolas. Lembro-me de um episódio no Ensino Médio, durante uma aula de Sociologia, que expôs esse cenário. A professora relata a sua frustração com as cotas raciais, afirmando que essas vagas “tiravam oportunidades” de pessoas como o filho dela, que, segundo ela, teria capacidade para cursar uma universidade, principalmente em medicina, ao contrário dos estudantes por cotas, que poderiam abandonar o curso pela dificuldade.

No momento em que ouvi aquele relato, permaneci calada. Não questioneei a professora, embora rejeitasse profundamente aquele comentário. O que mais me espantou, porém, não foi apenas a fala da professora, mas a reação da turma. A maioria dos colegas – inclusive meus amigos – concordou, apoiou e reforçou o que ela dizia. Foi isso que realmente me deixou chocada, perceber como um discurso abertamente racista podia ser ali legitimado.

Minha aproximação com a disciplina de História começou no Ensino Médio, a partir do 2º ano, quando passei a entender melhor os conflitos políticos e sociais. Foi especialmente o estudo da História do Brasil que me despertou de verdade e acabou sendo um dos motivos que me fez abandonar a ideia de cursar Farmácia para seguir o caminho da História.

Na infância e na adolescência, eu não tinha o hábito da leitura, simplesmente não gostava, e em casa também não havia incentivo.

Por isso, quando decidi fazer História, muita gente ficou um pouco surpresa. Para quem convivia comigo, não parecia um curso que combinava comigo naquele momento.

Contudo, a minha vontade nasceu justamente dessa inquietação em entender o porquê das coisas. Lembro-me de uma aula de História do Brasil em que a professora mostrou que muitos aspectos da nossa realidade são marcas deixadas pelo passado.

Sempre temos professores que marcam nossa vida escolar. Eu poderia citar a de Matemática, Espanhol, Química, todas as professoras mulheres que ainda me recordo dos seus nomes e aulas. Mas houve uma em especial, a professora de História que fez meu interesse pela disciplina crescer ainda mais. Em uma de suas aulas sobre o Islamismo foi simplesmente o máximo. Até hoje me lembro dela desenhando o mapa-múndi no quadro e explicando a trajetória de Maomé, de Meca a Medina. Eu adorei aquela aula.

Todas essas professoras deixaram marcas em mim, marcas que moldaram o tipo de professora que eu gostaria de ser e o tipo de aula que eu gostaria de oferecer. Esse pensamento me leva à obra de bell hooks, “Ensinando a Transgredir” (2013)⁵, que, apoiado na pedagogia de Paulo Freire, defende um ensino que desperta criticidade e provoca questionamento.

Refletir sobre os nossos processos formativos é pensar na postura que assumimos enquanto professores, que tipo de discursos reproduzimos, quais práticas sustentamos e que caminhos escolhemos para conduzir nossos alunos. De acordo com hooks (2013)

⁵ hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

[...] ressaltam que o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula (hooks, 2013, p. 21).

Escolher ensinar, escolher o caminho do magistério, é um ato de resistência como afirma bell hooks. Ensinar não é simplesmente repassar conteúdos ou transmitir conhecimentos, como no caso da História, por exemplo. Nosso trabalho vai muito além disso, lidamos com seres humanos, e é justamente na relação com o outro que nos formamos, tanto como profissionais quanto como pessoas.

Nesse sentido, neste ano de 2025, com quase quatro anos de sala de aula, percebi algo importante, aquela pergunta lá do início “será que eu gosto de ser professora?”, hoje eu respondo com toda certeza: “Sim, eu gosto da minha profissão!”. Gosto de ser essa pessoa que não apenas ensina conteúdos de História, mas que marca a vida de alguém, assim como tantos professores marcaram a minha. Hoje reconheço que também faço parte da história dos meus alunos.

Por isso, quando hooks afirma que ensinar é um ato de resistência, ela mostra que sentir prazer em ensinar é quase um gesto na contramão do que se espera. A sala de aula, muitas vezes, torna-se um espaço difícil, marcado por alunos desmotivados e professores esgotados. Quando essa chave vira para o prazer, abre-se espaço para trocas que vão na direção oposta ao tédio e à apatia. Assim, ensinar com alegria é, por si só, um ato revolucionário.

A partir deste momento, passarei a discorrer sobre o início da minha trajetória como professora.

Acredito que quase todo início de carreira seja marcado por

dificuldades e pela necessidade de adaptação. A primeira vez que atuei como professora regente de uma turma, digo isso para além das substituições, foi por meio de um processo seletivo de designação temporária em uma escola da Rede Estadual do Espírito Santo. Assumi turmas de 8º e 9º ano, além de uma turma da Educação para Jovens e Adultos (EJA).

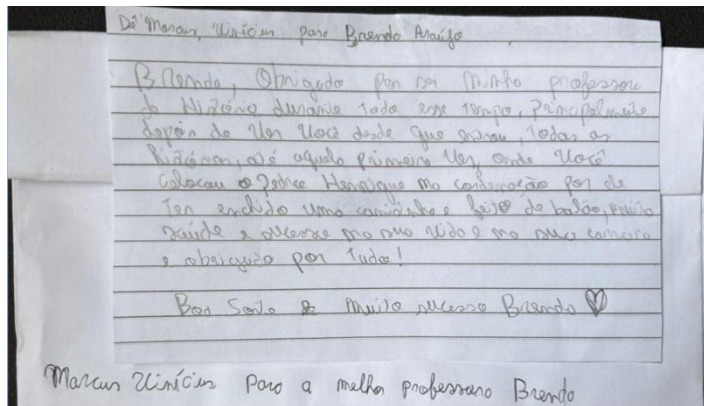
Naquele momento, eu ainda não imaginava o quanto aquela escola me marcaria, ficando registrada na minha memória e nos meus sentimentos. Nesse tipo de processo seletivo, a designação temporária, a pessoa não sabe ao certo por quanto tempo permanecerá na instituição. Os contratos são, em geral, de apenas um ano. Por isso, o professor muitas vezes acaba trabalhando em várias escolas e convivendo com uma certa instabilidade, seja pelo encerramento inesperado do contrato, seja pelo término natural ao fim do ano letivo. Essa dinâmica também contribui para o esgotamento do professor em que todo início de ano é marcado por estresse, pela busca de vagas e pela reunião de documentos necessários ao processo seletivo. E sempre existe a possibilidade de não conseguir trabalho algum.

No meu caso, foi algo bem inesperado. Iniciei minhas aulas nessa escola em 2022 e permaneci nela por quatro anos consecutivos, devido à renovação dos contratos. Bem diferente do habitual, aquele entra-e-sai de escolas, nesse período trabalhei apenas em duas instituições, onde fui acolhida por todos.

Na minha primeira experiência dando aula para turmas do Ensino Fundamental, tudo foi bem diferente do que eu imaginava. Eram turmas grandes, com muitos alunos, e enfrentei algumas dificuldades no controle da sala. Por ser nova — tinha apenas 22 anos na época — os alunos rapidamente percebem a inexperiência, e isso

acaba virando um verdadeiro jogo de testes até descobrirem qual será, de fato, o posicionamento do professor. A seguir, apresento uma cartinha que recebi de um aluno do 8º ano quando precisei deixar a escola, agora em 2025.

Figura 1- Fotografia de carta recebida por aluno



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Essa cartinha foi escrita em um momento de despedidas, após anos muito felizes para mim como professora nesta instituição. Enquanto escrevo este texto e releio a carta, percebo que o que ficou marcado para ele, e de certa forma, o afetou, foram justamente aqueles momentos de distração em sala de aula, como o episódio da “bola de camisinha” que o outro colega havia feito na sala. Quando li a carta pela primeira vez, precisei puxar bem na memória esse dia, porque eu mesma já não me lembrava, ainda assim, para ele, aquilo se tornou um episódio marcante.

Nesse sentido, ser professor vai além das aulas que lecionamos.

Não que isso seja menos importante, mas somos seres atravessados por afetos, construindo relações interpessoais que ultrapassam a verticalidade professor e aluno, permitindo vínculos de amizade, carinho e respeito. Desse modo para hooks (2013)

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (hooks, 2013, p. 25).

Em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, bell hooks também critica a educação bancária, esse modelo em que o professor ‘deposita’ conhecimento no aluno, que por sua vez apenas consome, memoriza e armazena a informação. Para que exista uma educação verdadeiramente voltada para a liberdade, precisamos nos afastar cada vez mais desse tipo de prática. E nós, como professores, devemos nos atentar ao fato de que pequenos gestos do cotidiano, reconhecer afetos, acolher, ouvir, podem fazer uma diferença enorme na vida de um aluno.

Esse capítulo da minha vida como professora iniciante se encerrou em 2025. E ele me deixou importantes aprendizagens, especialmente quando compreendo esse processo à luz de autores como bell hooks, Paulo Freire e Jorge Larrosa Bondía, que nos lembram que a escola deve ser sinônimo de acolhimento, afeto, resistência, liberdade e, principalmente, uma prática que conduza à transformação. Assim, deixo a seguir algumas cartinhas desses alunos que marcaram minha trajetória.

Figura 2 - Fotografia de carta recebida por aluno

De: Gabi
Para: Brenda

Nossa história tem capítulos inesquecíveis, desde o 9º ano até o 3º do ensino médio... foram anos de muitas aulas, muitos quadros cheios, provas difíceis (às vezes traumatizantes kkk) e infinitas risadas. Você fez parte da minha jornada como poucos professores conseguem fazer — não apenas ensinando História, mas fazendo parte da minha vida, você me mostrou o exemplo de mulher por ser uma jovem igual eu, cheia de sonhos que as poucas estão se realizando e ser guerreira e eu fico feliz por isso.

Eu sei que cresci com você por que passei do fundamental pro ensino médio, e você estava lá, e ao longo desse tempo, entre revoluções, impérios, guerras e tratados, aprendi muito mais do que datas e fatos: aprendi sobre respeito, coragem, empatia e, claro o amor que sinto por você.

Quando descobri que você iria embora apertou o coração é tanto que eu fui lá na sua sala te dar um abraço. Saber que você está indo embora, mais pra conquistar sonhos, fico triste que não vai ter SEUS SLIDES ou a aula que eu não esqueço nunca que colocamos a música de KATY PERRY DARK HORSE e todo mundo dançou cantou, nunca te vi ri tanto como essa dia kkk. É muito triste saber que você tá indo embora, mas também dá muito orgulho de ver você crescer. Porque sei que onde você for, vai brilhar e transformar outras vidas como transformou e marcou a minha.

Você foi mais do que uma simples professora — foi minha conselheira, minha amiga, e até minha madrinha de sala. Nos adotou como seus mesmos. E agora, mesmo longe, vai continuar fazendo parte da nossa turma.

Boa sorte nessa nova fase, prof. Vai com tudo, mas leva a gente no coração tá bem sentirei muito sua falta.

É com imenso carinho (e um pouco de lágrimas nos olhos que escrevo essa carta, porque é o mínimo que você merece)

ASSIM COMO O GIRASSOL BUSCA O SOL, DEVEMOS BUSCAR O QUE NOS TRAZ ALEGRIA E ESPERANÇA, MESMO EM MOMENTOS DESAFIADORES. ☺❤

Da sua aluna Gabi ☺❤

Eu amo muito vc Brenda ❤❤❤❤

Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 3 - Fotografia de carta recebida por aluno

Brenda, sentiremos saudade de você, que nessa sua nova etapa você conquistou seus sonhos, estamos felizes e orgulhosos com suas conquistas mas tristes com sua ida, porque você não é apenas uma professora mas sim uma amiga. Continue sendo essa pessoa incrível que a gente admira. ☺❤

Brenda, você é uma professora que eu amo muito e que marcou minha vida de um jeito único. Sei que está indo para uma nova etapa, e desejo toda felicidade do mundo nessa caminhada. Obrigada por tudo que fez por mim e por todos nós. Vai com Deus e que ele ilumine sua vida.

Sei que você vai e que você seja reflexo da graça dele, que seu testemunho mude a vida de muitas pessoas.

Seu no tempo certo a bagada familiar seja sua inspiração, que sua família seja abençoada e próspera.

Eu te amo muito!

Amo muito Brenda!

Fonte: arquivo pessoal da autora

Construindo um lugar de pertencimento

Estéfani Régia Reis do Rozário

Antes da caminhada

Este texto tem como objetivo apresentar a minha trajetória de vida, considerando os testemunhos como ferramenta contra o esquecimento. Apresento brevemente diferentes vivências que tive, buscando problematizá-las a partir das questões das mulheres, da população negra e das pessoas empobrecidas, grupos dos quais faço parte.

A organização do texto foi pensada a partir de uma espiral, na qual é possível passar pelo mesmo ponto mais de uma vez, mas não da mesma forma. Assim, no primeiro tópico “Onde estou: o lugar do pertencimento” apresento as concepções de sujeito e sociedade que assumo, a partir das leituras de bell hooks (2019, 2022)¹, como também, da minha recente aproximação com os conceitos de testemunho de Marc Bloch (2002)².

Em seguida, em “De onde vim: a trajetória em espiral”, apresento parte de minhas memórias autobiográficas, interpretando-as a

1 hooks, bell. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019; hooks, bell. **Pertencimento:** uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.

2 BLOCH, Marc. **Apologia da história:** ou o ofício do historiador. São Paulo: Zahar, 2002.

partir do Censo Demográfico 2000: Características da população e dos domicílios, disponibilizados pelo IBGE. Por fim, encerramos o trabalho com o tópico “A presença do presente, no passado”, onde concebemos o tempo em espiral, em que, presente, futuro e passado são atravessados um pelo outro, e a partir dessa premissa, sonhar futuros de mudanças.

Onde estou: o lugar do pertencimento

Nascemos e mantemos nossa existência no lugar da memória. Traçamos nossa vida por meio de tudo de que lembramos, do momento mais mundano ao mais majestoso. Conhecemos a nós mesmos por meio da arte e do ato de recordar. As memórias nos oferecem um mundo onde não há morte, onde somos sustentados pelos rituais de afeto e lembrança³.

O processo de encontro e reencontro comigo, como sujeito no mundo, é tão complexo quanto belo. Ao mesmo tempo em que me convida a uma profunda reflexão – e consequentemente a um comportamento introspectivo –, é também um convite ao entusiasmo, a reviver memórias que aconchegam o coração. Neste movimento, me sinto convocada a perceber minha trajetória, nessa dimensão microestrutural, como participante, ativa ou passiva, na história oficial, macroestrutural. Ao nos encontrarmos conosco, ao me encontrar comigo mesma, vou ao encontro de todas as conquistas e desafios que vivi até esse momento, ressignificando tanto o meu olhar para a História, em geral, quanto a minha própria história.

³ Texto extraído da introdução ‘saber para onde estou indo’, da obra de hooks, bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Editora Elefante, 2022, p. 26.

Compreendo essa caminhada como uma espiral, em que é possível ter a mesma experiência várias vezes, mas nunca da mesma forma, com a possibilidade de ascensão ou descensão. Portanto, nesta trajetória, há encontros, desencontros e reencontros com pessoas, histórias, lugares e experiências que vão nos construindo e reconstruindo o lugar de pertencimento no território.

Ao final da graduação, em 2018, por intermédio de meu compadre Luan, encontrei bell hooks⁴, uma intelectual estadunidense, professora e ativista, que com suas palavras brandas e firmes, me oportunizou um outro reencontro comigo, despertando um sentimento de pertencimento e um desejo de me colocar no mundo a partir do corpo que carrego e da imagem que transmito.

hooks (2019), enquanto brinca com as palavras, às vezes mais carinhosa, outras vezes mais enfática, me chama a assumir um lugar de coragem no campo de ação política, tanto externa quanto interna, acreditando que a transformação individual tem como consequência mudanças no mundo. É uma convocação a realizar uma dobra sobre mim, sobre meus progressos e regressos, a fim de avaliar de que forma estou reproduzindo aquilo que denuncio.

Atendendo a esse chamamento, apresento este memorial, compreendendo que ao escrever sobre mim, escrevo também sobre a história da minha mãe, do meu pai, da minha irmã, dos meus avós e avós, tias e tios, primas e primos; escrevo a história da humanidade.

Contar história, testemunhar histórias, é uma atividade que a

4 bell hooks usava letras minúsculas para desviar o foco de sua figura individual e dar ênfase a suas ideias e ao trabalho coletivo, em homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks. Essa escolha foi um posicionamento político para que a mensagem não se sobrepusesse ao autor e para evidenciar a luta e o pertencimento a uma comunidade, especialmente no contexto do feminismo e da crítica racial e de classe.

humanidade realiza muito antes de desenvolver a tecnologia da escrita. No entanto, a partir do momento que a história começou a ser registrada, os acontecimentos mantidos para a posteridade eram em sua maioria, dos vencedores, e junto a elas, a do homem universal: branco, hétero, proveniente da burguesia. Chimamanda Adichie⁵ (2019) nos lembrou recentemente, como as histórias narradas a partir de uma única perspectiva podem ser perigosas.

Atualmente, em um movimento de resistência e reexistência, acredito que, enquanto mulher negra, distante das regiões mais abastadas da cidade de Vila Velha, compreendo que relatar minha trajetória é reviver a memória das pessoas que vieram antes de mim, em uma luta também contra o esquecimento.

bell hooks (2022), ao longo de sua trajetória retornou algumas vezes para seu local de origem geográfica, e pôde nesse movimento, reencontrar seu lugar de pertencimento. Nessa caminhada, afirmou que o lugar de pertencimento é edificado também por meio da memória. Para ela, a conexão com a terra, com os sujeitos, com os hábitos e costumes de cada lugar, vivifica a memória sensorial, olfativa, visual, fincando o sujeito na sua cultura, no seu lugar, em seu pertencimento.

Mais recentemente, conheci o historiador francês Marc Bloch (2002) que entende a memória como matéria-prima da história, e por meio dela, a compreensão da humanidade. Ao longo da Segunda Guerra Mundial, enquanto esteve preso, escreveu “Apologia da História ou o ofício do Historiador”, onde relata que toda produção humana – escrita, falada, desenhada, moldada, comunicada – pode

5 Em 2009, Chimamanda Adichie participou de um TED Talk, com o mesmo nome do livro lançado posteriormente. ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ser considerada testemunho.

Neste sentido, para Bloch (2002), as produções de crianças, mulheres e homens, não brancos e brancos; empobrecidos e abastados; irão interferir na trajetória dos demais sujeitos, desenhando um emaranhado de acontecimentos, que produzirão resquícios e impedirão no presente, o esquecimento do passado.

No entanto, a luta contra o esquecimento, ou seja, a construção desse conhecimento que recorre aos testemunhos, aos objetos, memórias, produções literárias e artísticas que pode ser narrada pela história, deve ser feito com beleza e prazer. Para Bloch (2002) a História é um espaço de achados encantadores, tanto pelo processo da pesquisa, quanto por sua conclusão. Para o historiador, ela tem como uma de suas funções o entretenimento de seus interlocutores, tomando a sinceridade como fundamento das práticas, conduzindo a um “espetáculo das atividades humanas, que forma seu objeto específico, e, mais que qualquer outro, feito para seduzir a imaginação dos homens” (Bloch, 2002, p. 44).

Dessa forma, quando olho para minha trajetória, tomando como pano de fundo processos históricos mais amplos, é possível perceber a presença - e a ausência - das políticas públicas, na história da população negra brasileira; a importância do acesso à educação, garantido por meio das escolas públicas; as escolhas das pessoas que vieram antes de mim, para construir - ou não - um futuro possível para os demais. No entanto, escolho destacar as pessoas e grupos que conheci ao longo dessa jornada, que foram fundamentais para construir e constituir quem sou atualmente.

Dito isso, a partir de Bloch (2002), em diálogo com bell hooks (2022), tenho como objetivo, neste texto, apresentar como minha

trajetória de vida é atravessada pelas instituições (Família, Escola, Igreja, Universidade) e como por esses atravessamentos, me torno mulher e negra. Para tanto, busco responder às seguintes questões: “Quais memórias foram guardadas? Quais memórias serão recuperadas?”. Nos próximos tópicos, seguindo a orientação de Marc Bloch, desejo cativar a imaginação de mulheres e homens, entretendo sua inteligência ao narrar minha história de vida.

De onde vim: a trajetória em espiral

Ao aceitar o complexo convite de bell hooks (2022) em “Pertencimento: uma cultura do lugar” de realizar uma dobra sobre mim mesma, observando quem sou e como cheguei até aqui, com a finalidade de ajustar as ações para ter respostas engajadas com o mundo, e com as comunidades que estou inserida, me lembro imediatamente de Marc Bloch.

Para Bloch (2002) as historiadoras e historiadores devem desenrolar a bobina dos fatos históricos em um sentido inverso, do presente para o passado, enquanto fazem as perguntas possíveis para encontrar respostas a respeito de onde viemos. Portanto, o professor dirá: “a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (Bloch, 2002, p. 63). Logo, não é possível perceber o mundo, sem o conhecimento da História, como também, não é possível ser engajada com a transformação do mundo, sem o mesmo.

Ao longo de sua espiral, bell hooks se envolveu constantemente com a construção da sociedade estadunidense, principalmente a partir dos estudos das mulheres. Assim, ao descrever esta

sociedade coloca: vivemos em uma estrutura capitalista, patriarcal e de supremacia branca (hooks, 2022). Apesar de falar de um país que atualmente é considerado como de primeiro mundo, e que por muitos anos influenciou - e influencia - a sociedade brasileira, posso dizer que algo muito semelhante encontramos por aqui. É possível encontrar as desigualdades de renda, produzidas pelo capitalismo; presenciar mulheres sendo assassinadas, por causa do patriarcado; ouvir relatos de violência racial na internet e na televisão. Logo, é possível que encontre algumas dessas violências estruturais nos relatos a seguir.

Afinal de contas, de onde venho? Sou a caçula de uma casa que tem duas filhas. Nasci em uma família nuclear, composta por minha mãe, uma mulher negra de pele clara e, meu pai, um homem negro melaninado. Ambos, provenientes da classe trabalhadora, em contextos emergentes, com forte compromisso social, impulsionado pelo ambiente cristão-evangélico com o qual estão envolvidos.

Nesse contexto empobrecido⁶, selam o matrimônio, iniciam a vida conjugal e seis anos depois, gestam a segunda criança da família. Costumo brincar que esse evento foi a maior motivação para sairmos do aluguel.

É muito comum que eu escute nas narrativas de minha mãe, de como neste tempo, meu pai trabalhava o dia todo e a noite ia para o local onde construía a residência em que moram, avançar na construção, para que quando eu nascesse, já estivessem fora do aluguel.

Nesta trajetória espiralada, com o objetivo de apresentar para as leitoras e os leitores o modo como alcancei as características que

⁶ Uso o termo “empobrecido” e não “pobre” uma vez que essa é uma situação na qual estiveram, e estão, em decorrência das desigualdades sociais.

compõem meu pertencimento, busco fazer a variação de escalas, em que enquanto observo meu passeio pela vida, ao me afastar e olhar a macroestrutura, amplio minhas possibilidades de compreensão da existência humana, das desigualdades estruturais e dos possíveis campos de atuação.

Tomo como marco temporal o ano 2000, quando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) socializa o Censo Demográfico 2000: Características da População e dos Domicílios⁷. Neste material encontramos dados que poderão situar a mim e a minha família no contexto brasileiro, a partir da escolarização, condições de moradia, saneamento básico, profissão de fê, condições financeiras, entre outros. Neste ano, o Brasil⁸ possuía uma população de 44,6% de pessoas negras (a soma de pretos e pardos), em contraposição a 53,7% de brancos.

Os dados apontam que mais de 80% da população estava com seus endereços em áreas urbanas, o que aconteceu de modo aligeirado. Dessa forma, houve grandes aglomerações, que chamamos de favela e ou assentamentos “irregulares”. As pesquisas demonstram que nesse período muitas residências não possuíam banheiro ou condições sanitárias adequadas. É possível que não tivessem acesso também a água tratada, coleta de lixo e energia elétrica.

Neste período, quando estava para completar seis anos de ida-

7 IBGE (ed.). **Censo demográfico : 2000:** características da população e dos domicílios : resultados do universo. Rio de Janeiro: Ibge, 2000. 550 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=785>. Acesso em: 15 nov. 2025.

8 Em 2000, o Brasil possuía uma população de 170 milhões de habitantes, dos quais 91 milhões se classificaram como brancos (53,7%), 10 milhões como pretos (6,2%), 761 mil como amarelos (0,4%), 65 milhões como pardos (38,4%) e 734 mil indígenas (0,4%). (IBGE, 2000, p. 37).

de, morávamos em um domicílio próprio permanente, construído para servir exclusivamente à habitação para quatro pessoas: dois adultos e duas crianças. Uma casa, em localidade urbana, com acesso direto a um logradouro legalizado; de terreno próprio, com abastecimento de água ligado à rede geral e distribuída internamente para um ou mais cômodos.

Os dados sobre alfabetização nacional, indicam que houve crescimento em relação a 1991, de forma que a Região Sudeste possuía mais de 90% da população alfabetizada, enquanto as Regiões Norte e Nordeste, 84% e 75% respectivamente. A alta taxa de alfabetizados na Região Sudeste, nos faz deduzir que meus pais faziam parte do grupo de letrados, considerando sua relação com a comunidade de fé. Em nossa residência, meu pai era o responsável pelo domicílio - uma vez que sua renda era maior -, e em termos de anos de estudos completos, integramos a parte da população (15,1%), que tinha realizado de 11 a 14 anos de estudos escolares, contra a maioria do país de 18,5% com 1 a 3 anos.

Naquele contexto, as pessoas de 15 anos ou mais de idade que se autodeclararam brancas, possuíam taxas de alfabetização menores somente que o da população autodeclarada amarela, e o crescimento em relação a 1991 foi de 4,1%. “[...] Para o segmento de pretos e pardos, cujas taxas de alfabetização sempre estiveram distantes das dos brancos, deve-se enfatizar que o aumento foi bem significativo, ao redor de 14%” (IBGE, 2000, p. 41).

Assim como os dados da escolarização são menores entre a população negra, sua participação entre a população economicamente ativa (PEA) também o é, ficando evidente a relação entre escolarização e renda fixa. Os dados do IBGE colocam que

a taxa de atividade das pessoas de 10 anos ou mais de idade para o total do Brasil foi de 56,6%, que tem na população que se classificou como preta a mais alta (59,3%), embora a participação da população economicamente ativa preta dentro da PEA total representou somente 6,8%, enquanto as participações maiores da população economicamente ativa na PEA total pertencem aos brancos (54,6%) e aos pardos (37,1%), que acompanharam a distribuição relativa da população pela sua cor ou raça (IBGE, 2000, p. 46).

Relaciona-se aos números da renda, os adultos financeiramente responsáveis pela manutenção do lar. Os dados apontam que, em 2000, crescia o número de mulheres assumindo o lugar de responsáveis financeiras, somando a essa condição a de principais responsáveis pelas crianças, o que lhes colocava em jornadas duplas ou triplas de trabalho.

Diferente do contexto apresentado acima, estive em um ambiente em que ambos genitores sentiam-se responsáveis pelo desenvolvimento físico e intelectual das crianças, no entanto, essa organização fazia-se a partir dos papéis de gênero. Meu pai assumiu as responsabilidades financeiras e acompanhamento da vida escolar: mantinha as necessidades estruturais da residência, participava das reuniões escolares e acompanhava alguns deveres de casa. Minha mãe, por sua vez, desempenhava duas jornadas de trabalho com três responsabilidades: seu trabalho assalariado; o trabalho doméstico e o cuidado diário com as crianças – sendo esses dois últimos, trabalhos não remunerados. Logo, respondia pelos cuidados da alimentação, higienização, instrução escolar, educação social etc. Nessa época, meu pai tinha 11 anos de escolarização completa, enquanto minha mãe, apenas 5.

Para ambos, a escolarização é assunto sério, sendo ela a responsável pela possível ascensão social. Sendo assim, sempre ouvi de

meu pai: “Vocês chegarão a lugares muito melhores que o meu”, me fazendo com suas palavras, gestar inúmeros sonhos; já minha mãe, sempre garantiu o horário e o espaço de estudo. Enquanto meu pai me permitia sonhar, minha mãe alimentava esses sonhos.

Através dessas características da minha família, outro aspecto social fundamental: a religião. Nasci e cresci em uma denominação pentecostal, muito comum nos territórios periferizados: a Igreja Evangélica Assembleia de Deus. Essa é uma comunidade de fé primordial para as populações empobrecidas, uma vez que é nesse contexto que temos o incentivo à leitura, por conta dos textos bíblicos; alfabetização musical; senso de comunidade, entre outros. Em 2000, os dados do IBGE demonstram que 49,3% da população negra⁹ estava nas comunidades pentecostais.

Uma característica muito presente em boa parte dessas comunidades é a relação patriarcal, onde assumem o homem como “o cabeça” – representação material de Jesus no lar – e a mulher sua “auxiliadora”, em uma perspectiva que defende o papel social das mulheres estritamente vinculado ao cuidado de crianças, idosos e doentes. Ao relatar a história das mulheres brancas na sociedade europeia, Silvia Federici (2019)¹⁰ identifica um padrão: as mulheres estão presas aos espaços privados (a casa e a cozinha), com seus trabalhos invisibilizados e não remunerados.

9 Analisando pelo contexto da religião, os evangélicos de missão apresentaram 61,2% de declarações de brancos, 32,3% de pardos e 4,9% de pretos, enquanto os evangélicos de origem pentecostal, 49,3% de brancos, 42,3% de pardos e 7,0% de pretos. A religião que revelou distribuição que mais se distanciou da estrutura da população total, dentro das religiões que mais se destacaram, foi a dos espíritas, com 75,6% de declarações de pessoas brancas, 18,5% de pardos e 4,6% de pretos (Brasil, 2000, p. 61).

10 FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

Mesmo que em contextos históricos, políticos e sociais diferentes, podemos dizer que a estrutura capitalista e patriarcal, constatada por bell hooks na sociedade estadunidense, também se apresenta na sociedade européia. Federici escreve:

O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia. É cuidar das nossas crianças — os trabalhadores do futuro —, amparando-as desde o nascimento e ao longo da vida escolar, garantindo que o seu desempenho esteja de acordo com o que é esperado pelo capitalismo. Isso significa que, por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres que consomem sua vida e sua força em prol da produção da força de trabalho que move essas fábricas, escolas, escritórios ou minas (Federici, 2019, p. 68).

Federici (2019) ilustra como o patriarcado operou e opera nas sociedades colonizadas, como o Brasil. Dessa forma, diariamente mulheres em todo território nacional, compreendem a execução do trabalho doméstico - que a autora renomeia como trabalho não remunerado - como demonstração de afeto, amor e carinho.

Quando busco um pouco mais da história da educação das mulheres não brancas, e brancas, na sociedade brasileira encontro como testemunho (Bloch, 2022) os textos de jornais e revistas, algumas fotos de um passado mais recente, que apontam a escolarização das mulheres brancas de classe média e alta, como uma ferramenta para alcançar o progresso. No entanto, muito antes dessa educação que visava um desenvolvimento social, todas mulheres, independente da classe social, foram educadas para o cuidado, o trabalho doméstico, e a subserviência. Logo, a escolarização não aparece para a superação dessas atividades, mas para se somar a elas.

Observando essas relações sociais, permeadas pelas disparidades de gênero, das atividades mais simples às mais complexas, vou paulatinamente me aproximando dos estudos das mulheres, compreendendo que ser homem e mulher na sociedade brasileira, é uma construção social. É tornar-se homem; é tornar-se mulher. Em meu caso, associa-se ao gênero, a raça, logo me torno mulher negra.

A partir do contexto que vivenciei, com a forte influência religiosa pentecostal, vejo que a função social de mulheres e homens é bem definida, a partir dessas¹¹ leituras teológicas, de forma que confirmam o discurso capitalista, patriarcal e supremacista branco. Ao observar umas das interpretações realizadas, a professora italiana diz:

Tal como Deus criou Eva para dar prazer a Adão, assim fez o capital criando a dona de casa para servir física, emocional e sexualmente o trabalhador do sexo masculino, para criar seus filhos, remendar suas meias, cuidar de seu ego quando ele estiver destruído por causa do trabalho e das (solitárias) relações sociais que o capital lhe reservou (Federici, 2019, p. 44).

As historiadoras Irma Rizzini e Alessandra Schueler (2018)¹², ao estudarem o jornal do Rio de Janeiro - capital nacional à época - em 1906, *O Paiz*, apresentam parte do pensamento da sociedade a respeito da escolarização feminina e descrevem que muitos sugerem

11 Existem outras formas de realizar a leitura teológica, a partir dos empobrecidos como fazem a teologia da libertação; ou a partir da sexualidade, com faz a teologia queer.

12 RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Entre o mundo da casa e o espaço público: um plebiscito sobre a educação da mulher (rio de janeiro, 1906). **Revista de História e Historiografia da Educação**, [S.L.], v. 2, n. 4, p. 122, 6 fev. 2018. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/rhhe.v2i4.55858>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/55858> . Acesso em: 02 mai de 2025.

o magistério como uma profissão adequada às mulheres brancas, pois as permitiam ocupar o espaço público, sem decair. Segundo as autoras,

A representação dos vencimentos das mulheres como renda subsidiária e, portanto, o seu trabalho como não necessário à sua subsistência foi recorrente entre os séculos XIX e XX, o que pode ter auxiliado na aceitação social do exercício do magistério feminino, como ocorreu nas cartas do plebiscito. Segundo Scott (1994), o trabalho de homens e mulheres possuía significados diferentes, discurso que produziu uma divisão sexual no mercado de trabalho, concentrando as mulheres em alguns empregos e não em outros. Para a autora, a presença das mulheres nos postos de trabalho gerou o problema do sentido da feminilidade e sua compatibilidade com o trabalho assalariado, tema que mais causou polêmica no plebiscito aqui analisado e muito discutido pelas colaboradoras femininas da imprensa carioca. As posições não eram consensuais, mas tendiam a admitir a profissionalização da mulher desde que isso não afetasse seu papel de esposa e mãe (Rizzini; Schueler, 2018, p. 143 e 144).

No entanto destacam que, muito antes dos anos 2000, as mulheres não brancas, e as brancas pobres, já chefiavam famílias, auxiliavam no sustento do lar e conseqüentemente, trabalhavam fora de casa.

Os estudos têm destacado a atuação significativa das mulheres no mercado de trabalho urbano e rural, desde o período colonial, bem como a importância de sua participação no sustento econômico e na subsistência das famílias. Não raras vezes, os domicílios e famílias eram conduzidos somente por elas (Priore, 1993 *apud* Rizzini; Schueler, 2018, p 125).

Diante da afirmação de Priore (1993), trazida por Rizzini e Schueler (2018), vemos que as funções sociais desempenhadas por

mulheres e homens são construídas socialmente, a depender da classe social, do gênero, da sexualidade e das condições de vida, que podem ou não ser favoráveis¹³. Como as autoras descrevem

As expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto. De tal modo, se faz necessário diferenciar sexo e gênero no entendimento da construção dos papéis ideais de mulher e homem. Nesse sentido, para Melo (2013), o tornar -se homem é também um aprendizado, implementado social e historicamente por diferentes agências, tanto quanto o tornar-se mulher (Rizzini, Schueler, 2018, p.143).

A partir das reflexões apresentadas até aqui, compreendo que me tornei essa mulher negra, envolvida com os estudos das mulheres, preferencialmente negras, a partir das experiências que vivenciei até o momento. No movimento de espiral, por várias vezes - consciente e/ou inconscientemente - fui me mexendo e de alguma forma retornando a minha caminhada, articulada à macroestrutura, sempre descobrindo algo novo, ou então, redescobrindo.

Como coloca Bloch (2002), mesmo a observação passiva de um fenômeno gera algo fecundo, nos apresenta respostas a perguntas, talvez nem pensadas. Dessa forma, olhar para a estrutura material na qual cresci, as condições de vida que tive, me apresentou as vantagens¹⁴ das quais desfrutei ao longo da minha vida.

13 O livro “Memórias de Martha” de Júlia Lopes de Almeida, relata a história de uma orfã de pai, que foi sustentada pela mãe adoentada por anos. Teve a oportunidade de estudar e pôde ascender socialmente, melhorando as próprias condições de vida e da mãe.

14 O sociólogo Carlos Hasenbalg (2006) trabalha o conceito de Ciclo de desvantagens cumulativas, ao colocar que a população não branca, historicamente vivência

A presença do presente, no passado

“Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que jogou hoje”. A primeira vez que fiz uma escuta ativa dessa frase, foi enquanto ouvia o álbum “Amar(elo)” do rapper paulista, Emicida. A memória que tenho, é que a frase fez sentido, mas não sabia como. Este ditado popular em iorubá, brinca com as concepções lineares de tempo que a cultura ocidental tem. Nessa frase, futuro, presente e passado se encontram, se reencontram, se afetam, fazem uma dobra sobre si.

Em “Amar(elo): o futuro é ancestral”, Emicida canta como as vivências podem ser construídas em comunidade, como as amizades podem deixar tudo mais leve; e, enquanto homem negro, como a nossa luta é construída coletivamente; com sonhos sonhados antes do nosso nascimento, com caminhos abertos para passarmos e continuar a sonhar.

Compreendo que para nós, população negra, nas diversas classes sociais, acessarmos os espaços de escolarização - e neste caso, o espaço público com ensino crítico, de qualidade - é usufruir dos diversos movimentos de resistência daquelas que vieram antes de nós, daqueles que vieram antes de mim.

Para fazer a manutenção dessa resistência, para manter os caminhos abertos para que os que virão possam passar, para construir um futuro? O conhecimento histórico. Dessa forma, compreendo

e deixa como herança imaterial as violências raciais, de classe, recursos materiais, intelectuais e emocionais, perspectivas de sonhos e desejos. Nesse sentido, uso a palavra vantagens, não como sinônimo de privilégios. Privilégios possuem aqueles que não pertencem à classe trabalhadora. Logo, as vantagens são as diferenças que permeiam as estruturas sociais de raça, gênero e subclasse social, que garantem preferência de um sujeito em relação aos demais.

que, para responder às minhas inquietações, e ajustar meu compromisso com a sociedade, devo apreender a história.

Eu, enquanto uma mulher negra, sinto-me convidada a produzir a história, a partir da perspectiva dos marginalizados, sabendo que as premissas que constroem as sociedades são escolhas culturais. Portanto, é possível sonhar e edificar uma sociedade em que o racismo, o capitalismo e o patriarcado não existam em sua estrutura. Esse era o sonho de bell hooks. Esse é o meu sonho.

Halina Leal, ao escrever o prefácio de “Pertencimento: uma cultura do lugar”, compreende a mensagem do livro como um convite a acreditar no fim das opressões, sendo esse sonho possível por meio da participação de todas e todos, em um movimento constante de crítica, e autocrítica, de consciência e de amor, sendo eles responsáveis por permitir “a cada uma de nós encontrar o seu papel de atuação [...]” (hooks, 2022, p. 16).

Então, para onde vou? Tenho ido ao encontro das comunidades, dos espaços coletivos, buscando caminhar com mulheres e homens que acreditam nas escolhas culturais que beneficiam a todas pessoas; que construam uma cultura do lugar que valoriza a terra, o tempo, os encontros, a beleza da simplicidade, como formas de ser, de existir, reexistir e resistir.

Vou ao encontro do bonito, da emoção, de amigas e amigos. Vou abraçar minha afilhada e ler seus livros favoritos. Vou ao encontro do presente, ao conhecer o passado. Vou ao encontro do futuro, ao conhecer o presente.

Acredito que, enquanto finalizo a escrita deste memorial no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Es-

pírito Santo, torno concreto a realização do sonho da minha mãe, do meu pai, dos meus avós e avôs - que não estão entre nós -, das minhas tias e tios, e de todas e todos que vieram antes de mim... Faço do meu presente, o futuro deles, e por isso, ancestral.

“Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que jogou hoje”.

O futuro é ancestral.

Eixo II

*O corpo, a dor e
o desvio de rota*



Escrita de si: uma trajetória de vida

Lorrany Costa de Oliveira Lima

O presente memorial tem como finalidade apresentar a minha trajetória formativa no campo da educação, destacando os processos, experiências e reflexões que contribuíram para a construção da minha identidade pessoal e profissional. Ao revisitar meu percurso educacional e as vivências que marcaram minha atuação, busco evidenciar os fundamentos e experiências que orientaram meu desenvolvimento enquanto professora, bem como os desafios e aprendizados que consolidaram meu compromisso com a educação.

Para tecer os percursos e memórias que remontam minha trajetória, faço uso de autores como Larrosa (2002)¹ e Benjamin (1996)² como aporte teórico a fim de embasar a elaboração de uma narrativa que valoriza a experiência, entendida, segundo Larrosa (2002) e Benjamin (1996), como espaço de produção de sentidos, memórias e aprendizagens.

Desde a infância, fui influenciada direta e indiretamente no meu núcleo familiar a estudar e ler livros. Cresci em um lar com

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

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

minha mãe, meu pai e um irmão mais novo. Mesmo com recursos limitados, tínhamos uma pequena biblioteca improvisada no quarto com coletâneas de livros infantis e histórias religiosas. Eu ainda não sabia ler, mas vivia rodeada por livros. Recordo-me de ver meu pai estudando ao chegar do trabalho, pois o mesmo ingressou na Universidade Federal do Espírito Santo no curso de biblioteconomia após o nascimento dos filhos.

Ser criança traz consigo diversos atributos, dentre eles, a proatividade. Lembro-me de querer ajudar meu pai com seus estudos, mesmo sem saber ler. Ele permitia minha participação e falava que quando eu crescesse, deveria estudar na mesma universidade que ele, pois era gratuita e era de renome. Ver meu pai estudando e promovendo a universidade pública em casa me influenciou muito, mesmo que essa lembrança não fosse tão clara na minha memória. Essa frase, inscrita em minha memória, demonstra o que Halbwachs (1990)³ explicita: muitas vezes, aquilo que nos recordamos não é apenas o que vimos, mas o que os outros nos transmitiram, completando nossas lacunas e fortalecendo ou modificando nossas lembranças.

Comecei a estudar aos 4 anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no bairro Carapina, na Serra/ES por não ter vaga no CMEI onde eu morava. Não era longe e eu fazia esse percurso a pé todos os dias. Lembro-me de ir com a minha mãe e às vezes com a minha avó, que trabalhava no local como merendeira. Uma professora muito querida, a qual lembro nome e fisionomia até hoje, orientou minha mãe a investir na minha educação e me matricular na Rede Municipal de Vitória, pois naquela época a qualidade da educação em Serra ainda estava em aprimoramento.

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

Seguindo o conselho da professora, fiz o que hoje é conhecido como Grupo 5 no CMEI Jacyntha Ferreira de Souza Simões, em Goiabeiras/Vitória. Aqui, percebe-se também aquilo que Benjamin (1996) descreve como a potência da narração: as palavras dessa professora não foram apenas um conselho, mas um acontecimento capaz de redesenhar o curso de nossa vida. A narrativa dela interferiu na minha própria narrativa.

Nós morávamos na Serra e não tínhamos condições de ir de van escolar, então minha família fez muitos sacrifícios para que pudessemos estudar em boas escolas, como dormir na fila das escolas para conseguir matrícula, participar de sorteios para vagas e nos levar para a creche de ônibus e permanecer as 4 horas de aula na pracinha esperando a nossa saída por não ter passagem de ônibus suficiente para ir para casa e depois voltar. Eram 4 horas expostas, fizesse chuva ou sol, sem beber água, sem usar o banheiro e sentada em locais improvisados. Esse e outros esforços por parte dela foram experiências que provocaram em mim atravessamentos profundos, conforme Larrosa (2002) e me fizeram valorizar as oportunidades que tive e compreender que além do grande amor dela por mim e pelo meu irmão, ela sabia que os sacrifícios valeriam a pena, pois a educação é fundamental para a vida, em seus diversos aspectos. Essa experiência, profundamente marcada pela vulnerabilidade e amor, é aquilo que Larrosa nomeia como experiência que nos “tomba”, que nos expõe e nos forma. São acontecimentos que nos atravessam e constituem aquilo que somos.

Mesmo após 22 anos, ainda encontro nas memórias do passado o sentimento que tive ao entrar naquele CMEI. No meu imaginário infantil, aquele lugar era um castelo, cheio de rampas, torres

e parques. Esse imaginário também é memória coletiva, pois, como lembra Halbwachs (1990), mesmo quando estamos fisicamente sós, nunca estamos sós em pensamento. Carregamos conosco os grupos, as vozes, os modos de ver o mundo que aprendemos com os outros. Minha forma de perceber aquele espaço não era apenas minha, era também fruto daquilo que me foi ensinado a esperar da escola, da infância e do mundo. Eu era a criança mais feliz e não gostava de faltar nenhum dia, pois queria estar lá experienciando cada local, cada sabor e cada nova amizade.

Foi nesse local que aprendi a ler, escrever meu nome e que fiz amigos que continuaram em minha vida por muitos anos. Hoje consigo compreender o impacto da Educação Infantil na minha carreira e na minha prática docente, pois o sentimento de encantamento com aquele ambiente criou em mim um atravessamento positivo, fazendo com que eu quisesse estar naquele local.

Não muito longe dali, no bairro vizinho - Maria Ortiz - existe uma Escola Municipal chamada Juscelino Kubitschek de Oliveira (EMEF JKO). Ela foi meu segundo lar por 8 anos. Todos os dias saía de André Carloni, em Serra, e ia de ônibus para a EMEF JKO. Acordava muito cedo para estar lá e ia sozinha com meu irmão algumas vezes, pois nem sempre tinha passagem para algum adulto nos acompanhar. Nós dois passávamos juntos na roleta e íamos andando Maria Ortiz adentro. Por medo da situação a que estávamos expostos, minha mãe começou a tomar conta de crianças em casa para que pudéssemos ir de transporte, e assim foi por 8 anos. Eu me sentia em casa, pois estava com os mesmos amigos e equipe escolar por muito tempo. Eu tinha o meu banco, as minhas “tias” e os meus esconderijos. O que no começo era estranho para mim, tornou-se

familiar com o passar do tempo (Velho; Nunes, 1978)⁴.

Meu primeiro contato com a pesquisa começou na EMEF JKO. Na sétima série a professora de ciências começou a iniciação científica e eu fui selecionada para participar, pois tinha as melhores notas das turmas de sétima série. Além de receber uma bolsa mensal, eu ficava na escola à tarde e nesses momentos nós desenvolvemos pesquisas sobre alimentação e estilo de vida saudável. Pesquisamos nos livros e na internet sobre obesidade, exercício físico e alimentação, e compartilhamos os resultados da pesquisa pelas paredes da escola. Também realizamos aferição de peso e altura dos alunos e ensinamos cada um a calcular seu índice de massa corporal (IMC). Esse projeto foi muito importante para a minha formação, pois além de me colocar em contato com a pesquisa científica também serviu para me manter motivada estudando.

Lá eu ouvi falar pela primeira vez no CEFET, atual Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Recordo-me de ouvir que aluno do CEFET tinha mais facilidade em se tornar aluno da UFES, já muito familiar para mim devido ao meu pai. Fui muito incentivada a me preparar para isso, mas desisti do processo quando descobri que eu, como filha de funcionário de instituição particular de ensino, poderia ser bolsista integral.

O Ensino Médio começou então em um local diferente do habitual: era meu primeiro contato com uma escola particular. Concluí os três anos do Ensino Médio na escola Americano Batista. Algo que percebi no começo foi a diferença da preocupação com o ingresso na Universidade Federal. Na escola pública, é como se a UFES fosse

4 VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 1 – 13.

vista como o local de esperança de mudança de vida. No Americano, os estudantes não demonstravam tanto interesse em ser alunos de uma universidade pública. O importante era estudar, não importando onde isso aconteceria. Como os pais de muitos deles tinham condições financeiras favoráveis, a possibilidade de pagar para estudar fazia parte de suas realidades.

Como minha vida familiar sempre foi demarcada por uma realidade financeira fragilizada (não nos faltava o que comer, mas vivíamos no limite do acesso aos direitos básicos), eu sabia que se eu não estudasse para passar na UFES ou para ser bolsista integral, eu não faria faculdade. Eu frequentava aquela escola, mas sabia que não pertencia àquele lugar, que não era como aquelas pessoas. Eu comprava suas apostilas usadas, comia a refeição que trazia de casa, usava sapatos pretos masculinos (os mais baratos que encontramos para se adequar ao código de vestimenta) e saía bem cedo de casa e voltava bem tarde, pois o trajeto de ônibus era longo.

No Ensino Médio a vida ficou mais frenética, os estudos mais intensos e o tempo mais escasso. Durante os três anos que se passaram, fiz duas amigas de verdade com quem mantinha contato diário na escola e com quem tenho contato até hoje. As pessoas estavam tão preocupadas competindo umas com as outras que parecia não haver lugar para tecer pontes de relacionamentos verdadeiros. Ao longo desses anos, mantive poucas amizades profundas, talvez porque, como aponta Benjamin (1987)⁵, vivemos em um tempo em que a “informação” substitui a “experiência” — tudo rápido, competitivo, superficial.

5 BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Quando terminei o Ensino Médio decidi não ingressar na faculdade pois me dedicaria por 18 meses à um serviço voluntário oferecido pela religião que pratico desde pequena e que influenciou muito a maneira como lido com o público, com grupos e com crianças, pois lá temos a oportunidade desde crianças de fazer apresentações e de ter responsabilidades que envolvam o cuidado e o serviço à outras pessoas.

Desde criança, sempre tive o desejo de ser médica. Queria muito ser pediatra ou dermatologista, e eu me mantive firme nesse “sonho” até os 20 anos, quando no fim desse serviço voluntário descobri uma neoplasia maligna de grau II no rim esquerdo. Por causa disso eu tive que interromper o que estava fazendo e voltar para o estado do Espírito Santo para fazer exames e me tratar. Foi um processo muito doloroso, tanto fisicamente quanto psicologicamente. Apesar de não precisar de fazer quimioterapia pois pude recorrer à uma cirurgia de retirada do órgão afetado, passei por muitos exames e por uma cirurgia cuja recuperação foi bem dolorosa. Perdi a visão por um tempo pelo trauma da dor, tive que pausar minha vida e os meus planos por 6 meses e carrego até hoje as consequências dessa doença que me pegou tão jovem e desprevenida.

Por causa disso, desenvolvi muito receio e repulsa aos hospitais e às clínicas médicas. O cheiro, o som e o nome faziam vir à tona todo o sofrimento vivido que eu queria esquecer. Entrei em conflito interno: como serei médica se não quero reviver essas experiências ou ver pessoas passando pelo mesmo que eu passei? Era como se eu sentisse toda a dor novamente, como se fosse visceral. Eu não suportava essa ideia, então abandonei a ideia de ser médica e iniciei aos 20 anos a busca por uma profissão.

Nunca pensei em ser professora, apesar de já ter ouvido diversas vezes na igreja que eu era ótima ensinando e apesar de já ter ajudado minha bisavó analfabeta, aos 8 anos de idade, a ler. Sempre que tínhamos um momento juntas eu pegava os livros da minha casa e ensinava a ela o que eu sabia e ouvia: você tem que ser professora quando crescer. Porém, eu estava tão decidida que seria médica que nunca pesquisei sobre nenhum outro curso ou profissão, pois tinha certeza do que queria, e eu realmente tinha, até o inesperado acontecer.

Ao recorrer às minhas memórias pessoais e coletivas para tentar explicar como decidi cursar pedagogia e me tornar professora, não encontro um motivo específico, mas vários fragmentos que somados, tiveram certo impacto na minha escola profissional. Não posso dizer que ser professora sempre foi meu sonho, que minha paixão é ensinar e que a educação é tudo para mim, como muitos profissionais dizem. Eu compreendo a importância do ensino e da educação como ferramenta de transformação dos indivíduos e da sociedade, mas não escolhi essa área por esse motivo.

Como na igreja eu sempre tive muito contato com crianças e com o ensino, eu senti que tinha certa facilidade para lidar com esses dois grupos de escolha. Além disso, cursar pedagogia trazia a possibilidade de trabalhar durante o dia e estudar a noite, e após a conclusão do curso, poderia atuar em meio período em uma escola. Depois que eu e meu irmão crescemos, minha mãe fez faculdade de pedagogia. Revisitando as memórias coletivas, percebo que as nossas conversas sobre o curso e sobre a atuação como professora também me influenciaram a seguir nessa área, mesmo que na época isso não fosse tão evidente.

Em 2019 passei em pedagogia no IFES de Vila Velha e cursei o primeiro semestre lá. Foram 6 meses de muito aprendizado onde conheci professoras extremamente competentes e brilhantes que me inspiraram, motivaram e ensinaram muito. Foi uma experiência muito positiva e eu senti muito por precisar abandonar a instituição, pois o curso era integral e eu precisava trabalhar durante o dia. Nesse curto tempo, fiz amizade com uma mulher e nos tornamos amigas, além de parceiras de trabalhos e estudos. Eu e ela morávamos mais próximas à UFES do que ao IFES e precisávamos estudar no período noturno, então quando a UFES abriu o edital 2019/2 para as turmas do noturno, nos inscrevemos, passamos e começamos a estudar em agosto na mesma turma.

Ao iniciar na Universidade Federal, senti uma diferença muito grande de onde eu estava, pois tinha mais proximidade com os professores e com a turma no IFES, mas logo me adaptei ao modo UFES de lidar com os alunos. Durante a graduação, tive muitos momentos de altos e baixos, onde pensei em desistir por encontrar com professores que não compreendiam e nem facilitavam as disciplinas/encontros para os alunos que trabalhavam e estudavam. O volume de leituras e trabalhos era conciliável com a rotina do estudante trabalhador, mas a rigidez quanto ao horário de chegada e saída foi um dificultador em algumas disciplinas.

Durante o segundo semestre, o mundo se deparou com a pandemia da Covid-19 e as aulas foram suspensas. Algum tempo depois, organizamos o calendário e retomamos o ensino de forma remota, no que foi conhecido por Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE). Mesmo estudando de casa com transmissão das aulas em tempo real, eu consegui aprender e me desen-

volver. A minha experiência com o EARTE foi positiva pois eliminou muitas barreiras que eu enfrentava diariamente no ensino presencial: atrasos na chegada, trânsito, ônibus lotados, gastos com combustível, longo tempo de deslocamento entre trabalho-universidade e universidade-casa e diminuição no controle dos corpos. Apesar de todos na turma serem maiores de idade, muitos professores retalhavam os estudantes que saíam “muito” para ir ao banheiro, para comer ou por qualquer outro motivo, causando constrangimento e sensação de domínio injusto sobre os corpos adultos.

Ao recorrer às memórias construídas durante esse período de isolamento social, percebo que tive atravessamentos profundos durante muitas aulas, pois estava em um contexto diferente, que era o meu lar, com o meu alimento, água e banheiro disponível sempre que necessário. Não é possível ter bom aproveitamento nos estudos tendo fome, sede ou cansaço profundo. Por mais contraditório que pareça, esse foi um período em que a minha turma se uniu mais, pois percebemos que juntos éramos ouvidos quando precisávamos reivindicar mudanças e melhorias.

Em 2021, eu me casei com o Icaro e passei a morar mais longe da Universidade. O casamento, ao contrário do que muitos pensam ou esperam, trouxe mais leveza à minha vida e me permitiu sair do trabalho para me dedicar aos estudos, aos estágios e ao trabalho de conclusão de curso. No meu novo lar eu tinha a paz, o silêncio e a ausência de conflitos que não tinha na casa dos meus pais, pois morávamos em uma espécie de vila, com 4 casas em uma. Eram muitas pessoas, muitos animais, pouca privacidade e silêncio. O fato de sair do meu trabalho para poder me dedicar aos estudos fez uma grande diferença na conclusão do curso, pois pude participar de mais even-

tos e me envolver mais com a universidade.

Durante minha trajetória profissional, é notável que ela sempre foi marcada pelo trabalho em escritório. Na maioria das vezes, fui assistente administrativo, que é um nome moderno para aquele que faz tudo e que está em todas as áreas da empresa. Atuei em oficina mecânica, loja de móveis planejados, indústria química e em uma grande indústria multinacional do ramo do aço e do ferro. Nenhuma delas se aproximava da docência e da educação, e meu primeiro contato com a escola foi por meio do estágio obrigatório. Como trabalhei a maior parte da graduação, não pude vivenciar o estágio remunerado, então precisei aproveitar ao máximo os períodos de estágio obrigatório para conhecer parte da realidade escolar e compreender se eu realmente gostaria de exercer essa profissão pelo resto da vida. Felizmente tive experiências positivas pelas escolas que passei e percebi que o ambiente escolar, mesmo com todos os seus limites e dificuldades, era incomparavelmente melhor do que o ambiente adoeceador do escritório. Minhas experiências anteriores não foram positivas, mas saber que na escola teria experiências e desafios diferentes me deu esperança e mais certeza. Pensamentos como “O que eu estou fazendo aqui?” não passavam mais pela minha cabeça, porque quando pisei na escola, fiquei feliz por saber que um novo capítulo na minha vida estava prestes a começar.

Em fevereiro de 2024 foi a minha formatura e em julho do mesmo ano a Prefeitura da Serra me chamou para atuar como professora temporária nas séries iniciais. Fiquei tão feliz quando descobri que tinha uma vaga na escola que ficava na rua da minha casa, localizada em Morada de Laranjeiras, que esqueci que começaria algo totalmente novo. Fui à escola entregar meu memorando e me

apresentar, e já conheci a equipe gestora e tive uma conversa de quase duas horas com a pedagoga, que me recebeu muito bem e me explicou sobre a realidade escolar e o perfil da turma. Eu estava no lugar de uma professora em licença médica e comecei minha atuação na docência como professora do terceiro ano do Ensino Fundamental. Encontrei muito apoio junto à pedagoga e às coordenadoras, então não senti muita dificuldade nesse começo e me adaptei rapidamente àquele contexto. Desenvolvi laços afetivos com a turma e com a gestão daquela EMEF, mesmo em um tempo tão curto, e por isso em 2025 escolhi aquela escola novamente, mas tive que abandonar essa cadeira em abril pois ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFES.

Nesse mesmo ano a prefeitura iniciou a chamada do edital para Educação Infantil em designação temporária que eu havia participado, e em janeiro comecei a atuar em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Feu Rosa, pela primeira vez na vida. Diferente do Ensino Fundamental onde me senti acolhida e situada, a Educação Infantil foi uma experiência difícil no começo. Eu estava sozinha em uma sala pequena com 5 alunos público-alvo da educação especial e não recebi ajuda ou direcionamento da equipe gestora, mas era constantemente criticada por todas as propostas que eu apresentava. Até criar uma rotina escolar e um vínculo com os alunos foi desafiador e eu pensava “é para isso que eu estudei tanto?”, sem vontade de voltar no outro dia. Essa situação foi revertida quando recebi uma cuidadora e uma auxiliar em abril, e a partir de então os dias se tornaram mais leves e felizes.

Em 2024 prestei concurso para séries iniciais e Educação Infantil na Serra, minha cidade, e passei nas vagas imediatas em Edu-

cação Infantil e fiquei no cadastro de reserva em séries iniciais. Em maio comecei a atuar como efetiva e decidi continuar na mesma escola por já estar mais habituada com a turma e por ter feito ótimas amizades no ambiente de trabalho, algo não muito comum na minha vida. Dessa forma, reconheço que a minha trajetória na educação é recente, tendo atuado como professora por um ano e meio em duas escolas, até o momento. Porém, é importante compreender que minhas lembranças não são registros soltos, mas parte de uma memória coletiva: familiar, escolar, comunitária. Elas são revitalizadas, completadas e reorganizadas pelas narrativas que atravessaram a minha existência — sejam as narrativas dos meus pais, professores, amigos, ou dos autores que, hoje, me ajudam a compreender aquilo que vivi.

Assim, este memorial não apenas relata fatos, mas busca, à luz de Larrosa, Benjamin e Halbwachs, compreender como fui sendo formada pelos acontecimentos que me tocaram e pelos grupos que me sustentaram, constituindo o saber de experiência que orienta minha prática e meu modo de estar no mundo.

A arte de forjar-se: os trânsitos entre a vida, a escola e a dinâmica social

Luisa María Muñoz Muñoz

Quão belo foi o desenvolvimento do jovem Giebenrath! Por impulso próprio afastou de si a ociosidade e o jogo, nunca riu tolamente nas aulas e deixou de lado os passatempos favoritos que para ele eram a jardinagem, a criação de coelhos e a pesca para dedicar-se inteiramente aos estudos.

Hermann Hesse

Pensar na trajetória da minha vida, é pensar em um caminho de encontro comigo mesma, uma história de conscientização das múltiplas facetas nas quais um ser humano pode se desenvolver, pois conforme afirma García (1949)¹ o homem deve ser compreendido como uma unidade complexa, na qual convivem sua dimensão social e individual, o material e o consciente, seu papel de cidadão e sua vida interior, assim como seus impulsos corporais e seus anseios transcendentais. Nesse sentido, o território onde cresci, os lugares que habitei em seu momento e aqueles que conheci por um período mais curto; com suas culturas, geografias e seus povos, foram os que me permitiram construir uma identidade e uma história de vida que me reconforta profundamente poder narrar.

1 GARCIA, Antonio. **Dialética da democracia**. Bogota: Ediciones desde abajo, 2013.

Inicialmente, é necessário expressar que pertenço a um território maravilhoso localizado no sudoeste da Colômbia, no estado de Nariño, especificamente em uma zona rural do município de Colón. Trata-se de um lugar formado por uma paisagem natural onde predomina o verde das montanhas, os riachos puros que abastecem nossas comunidades e o aroma do café, que valorizamos imensamente, pois além de ser um bem comercial historicamente gerou paz em nosso território ao sustentar todo um país inclusive em épocas em que a violência o atingiu com grande dureza. Nesse sentido, identifique-me profundamente com o pensamento de Nieto (1997)², quando afirma que o café gerou transformações históricas na Colômbia, ao passar de cenários de radicalismo e desordem para dinâmicas de maior estabilidade e objetividade, favorecendo dessa forma os pequenos produtores que cultivavam diretamente a terra, fortalecendo assim um ambiente de maior paz e tranquilidade em toda a região.

Atualmente, a cafeicultura continua desempenhando um papel essencial em nossas vidas. Como expressão disso, minha comunidade em geral vive em torno da cultura do grão, a qual nos permitiu construir lares mais adequados, garantiu que as crianças pudessem estudar, gerou emprego e se tornou o pilar que sustenta muitas comunidades que em sua maioria são de poucos recursos. Em poucas palavras, o café tem sido um dos fatores que me permitiu a mim e a muitas pessoas acessar uma vida mais digna. Nesse contexto, não tive limitações econômicas nem de outra natureza que comprometessem meu ingresso na escola. Assim iniciei minha vida acadêmica no centro educacional rural da minha comunidade, que por pertencer a uma área pequena não tinha muitos alunos e contava apenas

2 NIETO, Luis Eduardo. **O café na sociedade colombiana**. 10. ed. Bogotá: El anacora editores, 1997. 34 p.

com uma professora que até hoje continua ministrando as mesmas aulas nos níveis de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental.

Aqueles anos foram tranquilos, pois minha preocupação não girava em torno da escola ou do saber formal. Para além disso, minha atenção estava voltada para fugir com meus amigos depois das aulas para a quebrada, para escalar cascatas ou barrancos de terra; brincar de boneca na casa de uma amiga; roubar mamões e bananas no terreno ao lado da escola, não por fome, mas pelo prazer de fazê-lo, para depois sentir o medo de sermos repreendidos por nossos pais. Naquela época não tínhamos celular, por esse motivo nosso contato mais sólido era o contato direto com os outros e a relação íntima com a natureza. Essa dinâmica pessoal permitiu-me desenvolver uma sensibilidade e um profundo respeito pelos outros seres que habitam o mundo. Além disso, fortaleceu meu corpo e minha saúde integral graças ao movimento constante e à serenidade que acompanhava todos os nossos dias.

Voltar minha memória àquela época é recordar que o contato com a natureza tem sido um dos maiores mestres que tive na vida, pois me convidou a pensar sobre a relação do ser humano consigo mesmo e também sobre aquela que ele mantém diante do próprio mundo. Afirmo isso precisamente porque o vínculo que se estabelece com o outro, e aqui quero me referir fundamentalmente ao mundo natural, é uma relação em que predomina o ego de nosso gênero, empenhado em dominar e destruir, sob a falsa suposição de que assim será possível alcançar bem-estar; no entanto, fortalece-se a inquietação da própria vida, já que dependemos dos outros seres que coexistem paralelamente conosco para poder existir.

Essa leitura da realidade sempre me conduziu à perspectiva nietzscheana, a partir da qual aprofundi e fortaleci minha crítica em relação a esse modo de compreender o mundo. Nietzsche (2012)³ sustenta que o ser humano é antes de tudo um animal, contudo é o mais interessante de todos por sua capacidade intelectual. Na imensidão do universo, possuir uma ferramenta tão extraordinária como essa o levou a acreditar-se um ser investido da mais alta dignidade. Assim, o homem atribuiu a si mesmo um caráter de superioridade diante das demais espécies, e dessa posição se outorgou o direito de legislar sobre elas. Nessa direção, a crítica de Nietzsche (2012) concentra-se na maneira como o ser humano se relacionou com suas próprias criações, esquecendo que é um animal artista que inventou o conhecimento para sua própria subsistência. Por esse motivo, seu próprio egoísmo o conduziu a uma posição perigosa, a ponto de colocar-se à beira de um precipício e sentir-se amedrontado diante desse perigo.

À luz desse pensamento, o vínculo com a terra tem sido um convite constante para me interrogar e orientar minhas ações com maior consciência. Além disso, considero fundamental a sensibilidade que despertou em mim e que me conduziu a uma dinâmica de respeito alinhada com a ideia de Han (2019)⁴, segundo a qual respeitar é em essência uma forma de louvar. Nesse sentido, minha expressão de respeito diante daquela alteridade se manifestou desde muito jovem por meio do desenho, da pintura, da escrita, do contato com o jardim e, em geral, de uma atitude de reconhecimento e de

3 NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral e outros fragmentos da filosofia do conhecimento**. Tradução de Luis Manuel Valdés. 2. ed. Madrid: Tecnos, 2012.

4 HAN, Byung-Chul. **Louvor à Terra**: Uma viagem ao jardim. Tradução de Alberto Ciria. Barcelona: Herder, 2019.

um sentido de proteção sobre o mundo natural. Essa sensibilidade inicial não ficou circunscrita ao vínculo com a natureza; pelo contrário, uma das coisas que aprendi com ela foi viver em harmonia com toda forma de vida. A partir de então, começou a florescer em mim um interesse por compreender o ser humano em todas as suas dimensões, como se a relação com a terra tivesse sido o primeiro gesto que abriu a possibilidade de olhar, escutar e sentir de outro modo aqueles que habitam comigo este mundo.

Após essa experiência continuei meus estudos do terceiro ano do Ensino Fundamental na escola localizada no povoado mais próximo da minha vereda, conhecido como *Villanueva*. Ali a dinâmica escolar era diferente devido ao maior número de estudantes e professores. Quando iniciei meus estudos, meu rendimento acadêmico não foi dos melhores, pois sempre tive dificuldades com a escrita e com a matemática; enquanto isso, eu observava outros colegas sendo elogiados e colocados como exemplos por terem bons resultados em todas as disciplinas. No meu país, ao finalizar cada período letivo concede-se às três melhores notas uma pequena bandeira que é presa na camisa do estudante, como símbolo de reconhecimento por seu desempenho acadêmico. No entanto, apesar desse ambiente de competição e distinções, meu interesse naquele momento não estava em receber um reconhecimento, pois ainda sentia o desejo de estar imersa no jogo e na relação viva com a natureza.

No entanto, minha percepção da realidade mudou quando completei doze anos. Nessa época tive que enfrentar a separação dos meus pais, assim como o *bullying* por parte de alguns colegas de classe. Eu morava com meu pai, que assim como minha mãe nunca deixou de me apoiar nos estudos. Nessas circunstâncias, fui interio-

rizando a ideia de que deveria me esforçar ao máximo para obter boas notas, e assim conquistar respeito em um ambiente onde sentia que meu valor era imperceptível. Lembro-me de que naquela época conheci um professor que possuía um talento excepcional para a matemática; no entanto, ele não se dedicava ao ensino de maneira formal devido ao seu constante desacordo com as normas e protocolos exigidos pela academia. Apesar disso, ele sempre era procurado, inclusive por pessoas de outras partes do estado. Ainda guardo na memória com plena lucidez suas palavras quando me disse que o respeito pode ser alcançado por meio da riqueza ou do saber. Diante dessa afirmação optei por mergulhar no mundo do conhecimento.

Com a pretensão de ser uma estudante destacada comecei a estudar com muito rigor. Naquele colégio a dinâmica habitual consistia em transcrever o que o professor ditava do livro e ouvir atentamente a explicação dos conteúdos. No momento das avaliações, tudo dependia do que estava registrado em nossos cadernos; por esse motivo, cada prova implicava memorizar conteúdos. Em disciplinas como matemática ou química, adicionalmente, precisávamos saber resolver problemas que em sua maioria provinham das atividades que havíamos realizado anteriormente. Como consequência, eu não dispunha de tempo para outra coisa além de memorizar informações ou resolver problemas de álgebra ou química. Da mesma forma, comecei a me alimentar inadequadamente, meu contato com a natureza diminuiu consideravelmente e tampouco conseguia compartilhar um tempo significativo com as pessoas ao meu redor.

Apesar de tudo, naquele momento eu compreendia que aqueles sacrifícios faziam parte de um esforço que valia a pena, pois já contava com o apoio dos meus professores, meus colegas de classe

começaram a me respeitar um pouco mais e meus pais sentiam orgulho de mim. Lembro com humildade que naquela época cheguei a ser a segunda melhor estudante de toda a escola e também da minha turma. Esses feitos, sem dúvida, contribuíram para construir uma imagem de excepcionalidade dentro de uma sociedade na qual antes eu me sentia marginalizada, especialmente em um povoado onde tudo é perceptível e distinguir aqueles que se destacam é quase inevitável.

Depois de seis anos imersa nessa dinâmica, os problemas na minha família não haviam terminado e o *bullying* continuava presente. Além disso, meu corpo começou a manifestar os sintomas de uma rotina de vida deteriorante, revelando-se em gastrite, perda de peso e um acentuado transtorno cognitivo. Envoltos nessa situação busquei ansiosamente uma saída, o que me motivou a conversar com meus pais sobre a situação de *bullying* que estava ocorrendo e a expressar minha recusa em continuar estudando naquele centro educativo. Como consequência, uma tia teve a generosidade de me oferecer sua casa para que eu pudesse completar meus dois últimos anos de escolaridade no povoado onde ela residia. Diante dessa proposta, meus pais me concederam permissão para continuar estudando nessa localidade. Ainda guardo na memória a expressão dos meus professores ao saberem da minha decisão. Vários se aproximaram com preocupação; inclusive, o diretor me pediu pessoalmente que eu não me retirasse. Mas com a determinação firme no meu coração mudei de centro educativo.

Em virtude dessa decisão, cursei meus dois últimos anos em Gênova, uma pequena comunidade de onde são oriundos os professores que orientaram meus estudos e que se destaca pela notável

quantidade de profissionais, sobretudo nas áreas de medicina e engenharia. Nesse período, dediquei-me intensamente a me preparar para a prova do Estado (ICFES)⁵, com a esperança de ingressar no ensino superior e estudar medicina, profissão que meu pai havia me incutido como horizonte de vida desde a minha infância. A educação naquela instituição não se reduzia à memorização de conteúdos, pois o componente crítico era melhor incorporado. Além disso, havia uma preparação bem estruturada para o ICFES. Esse tempo em termos acadêmicos transcorreu com maior serenidade, considerando que eu não figurava entre os três primeiros lugares, mas conseguia me destacar em ciências sociais, filosofia e espanhol. No entanto, a saúde do meu corpo não era das melhores e a situação com o *bullying* persistia, inclusive com mais força. Embora o corpo docente e o diretor tenham realizado múltiplos esforços para lidar com o problema, este se manteve como um desafio difícil de conter.

Em 2017, prestei o exame ICFES e graças à minha pontuação consegui obter uma bolsa que o governo do ex-presidente Juan Manuel Santos concedia para pontuações superiores a 349 pontos. No entanto, mesmo com 359 não consegui ingressar em Medicina. Por esse motivo, meus pais me apoiaram para iniciar um curso que abandonei rapidamente ao ser admitida em Geologia, uma profissão com grande projeção laboral no meu país. Dadas as circunstâncias, viajei para a cidade de Bucaramanga, lugar onde minha saúde física e mental se desestabilizaram completamente. Ainda me lembro da minha incapacidade de reter na mente duas palavras ou um número, além da fraqueza física para me deslocar e da vontade constante de

5 O ICFES ou Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação, é uma entidade colombiana responsável por avaliar a qualidade da educação em todos os seus níveis por meio de testes padronizados, como os exames Saber 11° (para alunos do ensino médio) e Saber Pro (para o ensino superior).

dormir o tempo todo. Minha mãe preocupada levou-me ao psiquiatra, mas a meu ver consumir medicamentos não representava uma solução para o meu problema. Por esse motivo, com a mente totalmente confusa abandonei o curso para poder me recuperar física e mentalmente em meu lar.

O retorno à minha cidade natal foi um episódio difícil na minha vida, pois me deparei com um círculo de pessoas que limitaram-se a julgar minha aparente incapacidade por não ter conseguido concluir o curso que havia escolhido estudar. A dor se aprofundou ao perceber que essas críticas vinham justamente daqueles que haviam desempenhado um papel central na minha formação acadêmica. Inevitavelmente, essa experiência me faz pensar constantemente na imagem de Hans Giebenrath, personagem que Hesse (2023)⁶ apresenta em seu livro “Debaixo da Roda”. Hans é um jovem que em seu esforço para cumprir as expectativas de seus pais e professores, sacrifica outras áreas de sua vida para dedicar-se unicamente aos estudos. A pressão e a exigência começam a afetar sua saúde física e emocional, e sua busca pela perfeição acaba por exauri-lo, até conduzi-lo à morte. Dessa forma, Hesse (2023) mostra as consequências de um sistema educativo e social que privilegia o desempenho em detrimento do bem-estar integral dos próprios indivíduos.

Desse modo, com a mente cheia de confusões iniciei um processo de investigação pessoal que me permitiu iluminar a situação na qual eu me encontrava imersa, e com isso extrair os aprendizados necessários para reconfigurar meu modo de estar no mundo. Nesse percurso foram os livros, a música e um reencontro renovado com a natureza que me ofereceram um amparo silencioso, devolvendo-me

6 HESSE, Hermann. Sob o Peso das Rodas. Tradução de Genoveva Dieterich. 5. ed. Madrid: Alianza editorial, 2023.

a serenidade e a clareza que o desconcerto havia dissolvido naqueles momentos. Por meio de um lento processo de deliberação interior foi emergindo em mim uma nova consciência, mais afinada e lúcida, a partir da qual compreendi que minha vocação essencial estava inscrita no exercício do pensamento crítico. Assim, com a plena certeza que brota das convicções profundas, decidi orientar minha vida para a filosofia.

Uma vez tomada a decisão, retomei meus estudos na Universidade do Cauca, em Popayán, uma região onde convergem de maneira excepcional múltiplas expressões culturais e onde o peso da história se manifesta em cada espaço do território. Esse lugar, atravessado por cenários persistentes de violência, configurou uma realidade diante da qual a universidade não permaneceu alheia. Consequentemente, o curso de Filosofia tem sido profundamente marcado pelas correntes de pensamento do sul global, que orientaram o plano de estudos para perspectivas críticas e decoloniais. Do mesmo modo, tem-se impulsionado de forma decidida a preservação de vínculos com as comunidades do território, partindo do pressuposto de que a reflexão filosófica não pode se desligar dos contextos que a nutrem, nem das vozes que historicamente foram silenciadas.

À luz dessa dinâmica, minha formação foi consideravelmente influenciada pela presença de alguns professores que deixaram uma marca decisiva na minha maneira de compreender o mundo. Graças a eles aprendi a olhar a realidade com lentes mais amplas e críticas, a reconhecer a riqueza da nossa própria cultura e a valorizar o pensamento que emerge do nosso território. Aqueles anos foram atravessados por múltiplos encontros intelectuais e afetivos, que me revelaram a profunda importância das humanidades como horizon-

te para interpretar a experiência, ampliar a sensibilidade e situar-me com maior critério no tecido social e cultural que habitamos. Isso me incentivou a compartilhar com outros os conhecimentos que eu havia adquirido, convencida de sua pertinência em uma sociedade cada vez mais desgastada pela ausência de pensamento crítico. Assim, fui reconhecendo na educação uma aliada essencial para os propósitos vitais e intelectuais que eu pretendia perseguir ao longo do meu projeto de vida.

No entanto, em meu último ano de estudos tive a oportunidade de conhecer dois professores que me deram aula e com eles voltou em mim o sentimento de discórdia com o mundo acadêmico. Neles encontrei a imagem de um autoritarismo e uma evidente dissonância que emergia por meio de suas palavras e de seu agir, algo que em todo caso me deixava profundamente desconcertada. Naquela época lembro que meu fazer estava atravessado pelo peso de uma obrigação, na medida em que assistir àquelas aulas era um completo martírio, pois eles tinham a faculdade de dizer e fazer tudo o que quisessem com os estudantes que não gozavam de sua simpatia. Eu pertencia a esse grupo, talvez porque sempre procurei me conduzir de acordo com meus princípios e, fundamentalmente, porque nunca renunciei a pensar com autonomia própria, um gesto que para eles resultava incômodo.

Foi justamente nessa época que comecei a escrever meu trabalho de conclusão de curso e com o desejo de finalizar meus estudos tive a fortuna de encontrar um professor que estava orientando trabalhos voltados para a educação com estudantes prestes a concluir sua formação. Sua maneira de pensar, assim como a coerência entre suas palavras e suas ações, despertaram em mim uma profunda sin-

tonia, o que me levou a confiar a ele a orientação do meu projeto de conclusão. Sob sua tutoria dispus de um espaço fecundo para explorar a obra de Estanislao Zuleta, um filósofo colombiano a quem tenho especial apreço. Ao perceber a proximidade de seu pensamento com o de Paulo Freire, decidi tecer minha reflexão a partir do diálogo entre esses dois educadores, com o propósito de configurar uma proposta educativa comprometida com a justiça social.

À medida que avançava na construção do meu trabalho, descobri-me questionando profundamente a academia. As contradições daqueles professores aos quais me referi anteriormente me geravam um desconcerto que por momentos se tornava doloroso. Eu não conseguia compreender como sujeitos formados durante anos no campo das humanidades, e profundamente familiarizados com o pensamento de Freire e Zuleta, podiam encarnar contradições tão profundas. Eu os ouvi falar com eloquência em um auditório cheio de estudantes sobre a importância do encontro respeitoso; no entanto, fui silenciada nas aulas, assim como outros colegas, por essas mesmas vozes que pregavam aquilo que nem sempre estavam dispostas a praticar.

Aquele período foi marcado por um profundo incômodo; contudo, foi precisamente essa tensão, esse desencanto com certos modos de praticar a educação que me impulsionou a escrever um trabalho de conclusão de curso pelo qual ainda guardo grande apreço. Ele foi construído a partir de uma realidade concreta e nesse processo as perspectivas de Zuleta (2010)⁷ e Freire (2005)⁸ terminaram por me convencer, pois ambos afirmam que a educação abre um horizonte

7 ZULETA, Estanislao. **Educación e democracia:** um campo de combate. 1. ed. Bogotá: Omegalfa, 2010.

8 FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido.** 2. ed. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2005.

real para a transformação social, já que nela reside a possibilidade de intervir na formação da consciência humana. Nessa perspectiva, como bem sustenta Zuleta (2010) é possível travar uma luta orientada à construção de mundos mais dignos de serem habitados; por isso, a educação deve ser compreendida como um campo de combate. À margem daquela experiência formativa, meu trabalho de conclusão me permitiu elaborar uma proposta de pesquisa que apresentei ao edital de bolsas do grupo de cooperação de universidades brasileiras (GCUB)⁹, do qual com grande fortuna fui selecionada para realizar um Mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, no Brasil.

Hoje, depois de um longo e diverso processo de aprendizagens provenientes de diferentes contextos, pessoas e circunstâncias, reconheço-me como uma mulher mais consciente de si mesma e de seu lugar no mundo. Preservo a profunda convicção do amor e do respeito que dedico à minha profissão, pois nela vislumbro a possibilidade real de suscitar transformações na consciência individual, capazes de orientar novas formas de vida que promovam um autêntico bem-estar coletivo. Acredito firmemente que por meio da educação e do pensamento filosófico, é possível contribuir para a construção de modos de habitar mais humanos, mais sensíveis e mais justos. Por esse motivo, à luz desse pensamento, continuo trilhando este caminho que se renova constantemente, impulsionando-me a sustentar uma práxis educativa que dialogue com a realidade e contribua para a construção de horizontes de vida mais justos e transformadores.

⁹ Associação de universidades brasileiras que promove a internacionalização e a cooperação acadêmica, científica e cultural, oferecendo programas de mobilidade como o GCUB-Mob, que concede bolsas integrais para mestrados e doutorados no Brasil a estudantes estrangeiros, com o apoio de organismos como a OEA e o governo brasileiro.

Corpo, trabalho e travessia

Cláudia Vieira

Comecei minha caminhada na Língua Brasileira de Sinais quando ainda era quase menina, aos quinze anos, quando o mundo parecia maior do que eu dava conta e, mesmo assim, me coube mais um idioma — o das mãos que dançam. Entrei na comunidade surda como quem entra num rio sem perceber a profundidade: primeiro os pés, depois o corpo inteiro, até que, sem notar, eu já era parte daquela correnteza. A fluência veio como quem amadurece: silenciosa, insistente, inevitável.

Um dia me disseram que havia uma porta - o PROLIBRAS - e que quem a atravessasse seria reconhecida como intérprete. Fui. Passei. E ali começou outra vida.

Deixei o setor terceirizado do Bradesco e segurei a mão do destino: PMV, SEDU, editais, trabalho. Trabalho de segunda a segunda, como se o capitalismo tivesse grudado meu nome ao verbo trabalhar.

Nesses momentos, lembro-me de Foucault, quando escreve que a vida moderna nos coloca em máquinas de produção de nós mesmos: “Somos sempre obrigados a produzir a verdade sobre nós mesmos” (Foucault, 1988, p. 40)¹. E eu produzindo, todos os dias, a

1 FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed.

verdade de que não podia parar.

Sou mãe solo de uma menina que é sol e tempestade, que caminha comigo desde sempre. Não temos família por perto. O pai, ausente. E eu, com uma promessa tatuada no peito: **ou daria certo ou daria certo.**

Entre tropeços e fúrias, fiz Pedagogia, fiz Letras Libras, fiz de mim mesma território de estudo e de resistência. Mergulhei na comunidade surda, fui monitora voluntária, treinei turmas inteiras, trabalhei manhã e noite, estudei à tarde. Minha filha caminhou comigo por salas de aula, creches, ônibus, noites insones. Ela aprendeu cedo que o amor também é movimento.

Entre esforço e culpa, virei destaque em acessibilidade em Vitória e arredores. Chamavam meu nome e ele ecoava mais alto do que meu cansaço. A acessibilidade virou lei. E a aposta, enfim, se cumpriu: ia dar certo.

As demandas aumentaram como maré cheia. Abri um CNPJ. Quando notei, já não cabia mais sozinha dentro de mim. Montei uma equipe. Passei a gerir outras vidas trabalhando ao lado da minha. A UFES chegou, outros espaços chegaram, e eu fui indo.

Sempre quis fazer mestrado — mas o tempo nunca deixava. Moro de aluguel, não tenho carro, e prometi a mim mesma que este ano e o próximo seriam de juntar chão, juntar fôlego, juntar paz. Porque minha filha precisa de mim inteira — e eu, tantas vezes, só tenho metades para oferecer.

Foi quando minha amiga Lucyenne, que virou vizinha e farol, me disse: “Nunca é a hora certa para fazer mestrado. Então faça

agora.”

E eu fiz. Ou tentei fazer. Ou fui fazendo com medo, com coragem, com vontade de me esconder.

O corpo gritou primeiro: dores paralisantes, insuportáveis. O diagnóstico: fibromialgia — essa névoa que abraça os ossos sem pedir licença.

Nietzsche me atravessa nesses dias em que minha força parece falhar: “Aquilo que não me mata me fortalece” (Nietzsche, 1888, p. 6)².

E embora muitas vezes eu me sinta morrendo, sigo acreditando na força que nasce dessas dores.

E como se fosse pouco, passei também no processo seletivo para ser professora substituta do Letras-Libras — a casa onde me formei. Era tudo ao mesmo tempo e agora — como o livro que li na adolescência e que me ensinou que a vida, às vezes, não sabe esperar.

Chorava, tremia, endurecia. O desespero tem dentes. O capitalismo também. Eles me mordem nas horas em que eu só queria ser humana, respirar, existir sem metas que me esmagam.

Foucault sussurra desses apertos: “O corpo é a superfície onde se inscrevem os acontecimentos” (Foucault, 1975, p. 22)³. E o meu corpo inscreveu tudo — trabalho, maternidade, cansaço, amor, resistência.

2 NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O crepúsculo dos ídolos ou a filosofia a golpes de martelo**. Tradução de Edson Bini e Márcio Pugliesi. Curitiba: Hemus, 2001.

3 FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2015.

Há alguns anos, na Chapada dos Veadeiros, sussurrei para mim mesma uma verdade que nunca esqueci: “Ou você larga tudo e vai viver no mato, simples e viva; ou morre sem perceber seus dias passando. Ou mata ou morre. Ou morre por isso ou mata.”

E sigo nesse paradoxo — vivendo e morrendo um pouco a cada dia.

“Suporte, suporte *Baby Baby*,
suporte!
...oh, *baby*, não chore
Foi apenas um corte
A vida é bem mais perigosa do que a morte
Suporte, oh, baby, suporte.”
(Cazuza - Barão Vermelho – “*Baby Suporte*”)⁴

Sinto-me na melhor fase por conseguir escolher minhas metas e organizar meus objetivos — embora eu saiba que é muito mais do que posso administrar. Esse fluxo exige de mim tantas Claudias que muitas delas não conseguem participar inteiras. O capitalismo divide, enrijece. Sou feliz pelo que alcancei, mesmo não podendo me dar inteira aos meus próprios sonhos. Divido-me tanto que às vezes não sei onde está o começo de mim.

Mas sigo com o propósito de me estabilizar, de respirar de novo, de sentir o dia passar sem pressa.

Gosto da praia — do vento organizando meus pensamentos.

Gosto do violão ao luar — na beira do mar ou em volta da fogueira — porque ali meu corpo descansa da guerra.

⁴ Cazuza; Barão Vermelho. “**Baby Suporte**”. Maior Abandonado, 1984.

E quando não faço isso, a fibromialgia me lembra que o corpo também exige poesia.

Vou andando.

Às vezes cambaleando.

Às vezes firme.

Mas sempre andando.

Fazer mestrado em educação, pela primeira vez,
é como tentar acender uma vela no meio do vendaval.

O mundo sopra forte, as contas chamam, o corpo exausto pesa,
e ainda assim há uma chama teimando em ficar acesa.

É entrar na academia carregando não só livros,
mas boletos, responsabilidades, noites mal dormidas,
e uma criança que te chama.

A mochila não é leve — e nunca será.

Dentro dela cabem teorias, planos de aula, agendas,
e também as pequenas mãos que te seguram o coração.

A maternidade solo não espera,
não concede licença poética nem acadêmica.

Ela exige presença na febre, no dever de casa, no abraço de fim de dia.

E mesmo assim, você insiste em estudar o humano
enquanto tenta permanecer humana.

O capitalismo te cerca como um bando de cães famintos.

Trabalhar, produzir, entregar, sobreviver —
um ciclo sem fôlego, uma engrenagem que range.

E no meio disso, você se pergunta
como é que se faz ciência
quando o corpo pede descanso
e o tempo é luxo de poucos.

Mas ainda assim você vai.

Vai porque há um chamado antigo, visceral,
que diz que a educação muda o mundo
e que você quer ser parte dessa mudança —
ainda que aos pedaços.

Fazer mestrado em educação, sendo mulher, trabalhadora e
mãe solo,

é um ato de desobediência ao destino que tentaram te impor.

É escrever no próprio corpo um manifesto:

“Eu não abro mão de mim.”

É estudar com os olhos ardendo,
escrever com o coração apertado,
chegar na aula com a alma cansada,
mas voltar pra casa com ela um pouco mais viva.

É caminhar sabendo que ninguém fez o caminho por você,
e ainda assim, você segue — firme, trêmula, mas segue.

Porque educar é também isso:

insistir na possibilidade.

E você insiste.

E resiste.

E existe — apesar de tudo.

Fazer mestrado em educação, pela primeira vez,

é provar ao mundo que o conhecimento não pertence aos desencansados,

mas aos que lutam, aos que caem,

aos que quebram e colam as próprias peças antes de amanhecer.

É olhar para a sua filha e pensar:

“Estou estudando por nós duas.”

E no fim, você entende:

não é só um mestrado.

É uma caminhada de coragem.

É uma escrita de si.

É um ato de amor.

Essa é a minha escrita de mim.

Essa é a minha caminhada.

Sementes do invisível

João Pedro Pietralonga Leocadio

Escritas de si. Como é difícil escrever sobre si. Em primeira instância aparenta ser fácil e fluido, né? Mas fato é, que ativa alguns gatilhos. É bloqueio. É desafio. Falar particularmente sobre mim é um movimento que rompe com as fronteiras do silêncio, e hoje te convido a ver o porquê.

De maneira introdutória, não posso começar o presente memorial sem evidenciar que ele não se restringe apenas à escrita de uma trajetória de fatos e títulos acadêmicos... é um exercício sobre singularidade. Singularidade essa que perpassa pelo conceito de autolocalização no mundo, ato esse concebido na perspectiva de bell hooks como um ato político. Necessário portanto, expor a complexa teia de relações de poder, classe e raça que constituem a perspectiva de vida e de identidade do meu eu pesquisador.

Não posso me esquecer de referenciar também que, a estrutura aqui é inspirada na filosofia da experiência de Jorge Larrosa Bondía¹, em que escrever sobre si é na verdade uma busca pelo saber de experiência, da ética e a estética que nascem não dos livros, mas da carne que sente e da mente que recusa a ser pequena. Portanto,

¹ BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n. 19.

o memorial busca o saber de experiência como naqueles momentos em que o sujeito é “alcançado, tombado ou transformado”. É também um convite à lentidão e à atenção, para que os acontecimentos chamados singulares possam se mostrar e constituir o caráter e a sensibilidade do pesquisador (Bondía, 2002). A própria narrativa, ao ser construída, dialoga com a noção foucaultiana de que o sujeito é uma construção histórica atravessada por relações de poder que o constituem e o interpelam (Foucault, 2013)².

É a partir da singularidade das vivências, marcadas pela convergência de raça, classe e educação, que se origina, por exemplo, o projeto de pesquisa de mestrado. Dessa mesma maneira, olhar para essa singularidade, olhar para minha trajetória e me colocar enquanto sujeito de experiências é na verdade, evidenciar o eco necessário de todas as batalhas travadas neste corpo.

Despertar: a pele parda e o despertar da autoconsciência.

O primeiro passo para a autoconsciência. Um jovem pardo, nascido do ventre de uma família onde o branco era a regra, e o pardo, a exceção silenciada. Inserido na comunidade periférica de Soteco, em Vila Velha. Essa descrição não deveria, em um mundo ideal, definir minhas experiências subsequentes. Contudo, estamos inseridos em um contexto social onde a cor da pele e a origem já são marcadores de significado.

A primeira batalha que me atravessa nesse percurso foi, por-

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

tanto, o racismo. Nos primeiros anos, dentro e fora da bolha familiar, o racismo vestia-se de “brincadeiras” e risadas. E como em “contos de fadas”, eu via-me aproximar de um personagem nada muito longe dessa narrativa, o patinho feio. Uma piada. Um rótulo. Alvo de discriminação e exclusão social. Em meio a toda essa história, eu começava a formar o meu eu, como uma grande e complexa incógnita. Eu sou, de fato, diferente? De fato, isso define quem eu sou? A busca por essa resposta se tornou o motor de uma vida dedicada à reflexão, à ação e à emancipação.

Essa experiência de ser a “exceção silenciada” dentro de um núcleo majoritariamente branco ressoa como a teoria da memória coletiva de Maurice Halbwachs.³ A memória individual não existe no vácuo, ela é sempre enquadrada por um contexto social. A memória coletiva da sociedade brasileira, marcada pelo mito da democracia racial, tende a silenciar as experiências de racismo, tornando a autoconsciência racial um ato de resistência contra o quadro social dominante. A autolocalização de bell hooks⁴ surge, assim, como um imperativo ético e político para desnaturalizar a invisibilidade imposta.

Des(ordem): o ambiente escolar e a produção do fracasso

Viver conscientemente significa pensar criticamente sobre nós mesmos e o mundo em que vivemos.

bell hooks

3 HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 1990, p. 25-89.

4 hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade/ bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p. 9-82.

Como sucede à maior parte das pessoas, o ambiente escolar foi um importante precursor de questões que formaram minha identidade. Da infância até o Ensino Médio, com o “privilégio” (ou não, rs.) de estudar em escolas privadas. Uso as aspas para sublinhar como esse termo pode carregar discursos, mas o marco significativo mesmo é a desordem que se instalou. Se até então minha luta era mascarada por brincadeiras e risadas, a partir desse momento, a luta se tornou mais explícita. Onde estavam os debates raciais? Onde estava a formação do sujeito pardo? A escola jogava um “pique-esconde” com as pautas raciais, culturais, de poder e de classe, enquanto eu buscava me singularizar.

Essas instituições, muitas vezes, são mostradas por tendências neoliberais, que atendem a uma lógica mercadológica. A lógica de não criar sujeitos críticos e reflexivos, mas sim indivíduos que executam, obedecem e produzem. Nesse sistema, o aluno é reduzido a um número, como um código de barras, não é mesmo? Portanto, estava eu tentando ascender no *ranking*.. E não, não me refiro à Fórmula 1, nem ao atletismo, nenhuma dessas modalidades.. Falo na luta pela resistência, pela sobrevivência.

Esse pensamento se alinha à crítica de Paulo Freire⁵ à educação bancária, onde o educando é visto como um recipiente a ser preenchido, e não como um ser que constrói o conhecimento em diálogo com o mundo. De modo marcante, a transição para o Ensino Médio e a trajetória de preparação para o vestibular, trouxe a somatória precoce de inúmeras interrogações, resultando numa incógnita ainda maior. A des(ordem) culminou na somatória de notas

5 FREIRE, Paulo. **Cartas para Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 9-36; 1ª carta (p. 37-48); 12ª carta (p. 183-236); 13ª e 14ª cartas (p. 237-269).

baixas, comportamentos hiperativos e ocorrências excessivas. Esta foi a combinação necessária, para que os responsáveis fossem acionados, na tentativa de alinhar o meu comportamento. E é aquele ditado: daí para frente, foi só... foi só o começo!

O começo de mais uma rotulação. O problema deixou de ser apenas comportamental e passou a ser psíquico... E olha ele aí! O diagnóstico veio. Descoberto o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Pois é, o atípico deu lugar ao “errado”, e isso abriu espaço para que o termo fosse pertinente às minhas reflexões. Quando o diagnóstico veio à tona, veio com ele o quadro de tratamento: medicalização e sucessivas terapias.

A questão que se impõe é: isso diz mais sobre mim, ou sobre o modelo que tentam me impor? Qual o impacto disso durante a adolescência? Essa trajetória encontra eco nas análises de Maria Helena Souza Patto⁶ sobre o fracasso escolar, que não é um fenômeno individual, mas sim o “triunfo de uma classe e sua visão de mundo”, que patologiza a diferença e a inadequação ao modelo. Da mesma forma, Moysés e Collares⁷ denunciam a medicalização como um “obscurantismo reinventado” uma forma de silenciar as questões sociais e pedagógicas complexas por meio de diagnósticos individuais. O processo, embora curto, deixou a reflexão sobre a crise psíquica fabricada na sociedade contemporânea, conforme aponta Vladimir

6 PATTO, Maria. Helena. Souza. Raízes Históricas das Concepções sobre o Fracasso Escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In: PATTO, Maria. Helena. Souza. **A Produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

7 MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (orgs.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

Safatle.⁸ Com esse processo curto e sem continuação para próximos capítulos, as terapias que eram necessárias tinham sido concluídas, a medicalização já tinha dado efeitos colaterais o suficiente para eu parar. A vida ia, e aos trancos e barrancos, ali estava eu, me deixando levar por ela.

Palavras cruzadas: o peso da escolha e a exaustão do vestibular

Era chegado o fim do Ensino Médio, fiz a transição de uma escola para outra, que atendia ainda mais ao modelo mercantilizado e universalizado. Os dias começaram a ficar contados e o fantasma do ENEM era insistente, perseguia minha jornada. As primeiras provas como treineiro foram sinônimo de esgotamento mental, estresse, angústia, desespero. O resultado? Sem muitas expectativas. E nesse último ano da escolarização, me deparei com uma série de incertezas sobre qual caminho seguir. Nessa fase da vida, é como se a panela de pressão extrapolasse a vedação.

A possibilidade da Educação Física veio, eu fui aprovado pela UFES. Mas, ainda havia um sonho, o de seguir os passos da Psicologia. A escuta que aproxima, a fraternidade, o ser abrigo para a tempestade interna do outro. Tudo isso me seduzia. Foi difícil, decidi tentar de novo. O pré-vestibular se tornou o próximo passo.

Outra prova do ENEM, e com ela, o antigo sentimento angustiante. O passar do relógio me dominava. A falta de tempo me

8 SAFATLE, Vladimir. **A era de crise psíquica fabricada. Outras palavras.** Publicado 11/12/2024 às 18:38 - Atualizado 11/12/2024 às 18:54. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/era-de-crise-psiquica-fabricada/>. Acesso em: 27 nov. 2025.

consumia. Ao mesmo tempo que desejava estar fora dali, também precisava de todo tempo do mundo naquele lugar. Essa exaustão e a sensação de que o tempo se esvai, característica da vida moderna, pode ser lida à luz da crítica de Walter Benjamin⁹ sobre a perda da experiência (*Erfahrung*) em favor da mera vivência (*Erlebnis*). A experiência, que exige tempo, lentidão e a capacidade de narrar, é sufocada pela técnica e pela urgência do desempenho, transformando a preparação para o vestibular em um campo de batalha onde a reflexão é substituída pela técnica de prova.

Reconstrução

Mudei o rumo. Mudei de ideia. Decidi seguir com o resultado. A Educação Física também poderia transformar vidas. Afinal, o esporte aproxima, fortalece vínculos em favor de uma comunidade. A licenciatura superou o bacharelado, por fim, ensinar é em si um ato de amor ao próximo, e a educação pedagógica poderia florescer em mim a satisfação de despertar no outro a humanidade que nos une, através do movimento. Como aprendi em *Cartas para Cristina*, de Paulo Freire.

Ao ingressar na Universidade Pública senti a necessidade de trabalhar no comércio, era a oportunidade de conciliar os estudos com a renda. Uma enxurrada de aprendizados foram vivenciados, mas com eles, o peso de carregar inúmeras funções e falta de valorização profissional.

Durante a graduação, os estágios nas áreas de Ensino Infan-

9 BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.(Obras escolhidas, v. I). p. 197-221.

til, Fundamental I e II , e Ensino Médio, me permitiram lidar com a realidade do professor de Educação Física. Entender como esta área era negligenciada, principalmente no nível médio, trouxe-me críticas sociais. Sob a ótica escolar tradicional, o movimento e a partilha através de práticas esportivas pedagógicas são insignificantes em comparação à uma série de “decorebas” para vestibulares. O sentimento de comunidade que o esporte é capaz de oferecer fica em segundo plano, perdendo espaço para o *script* popular de como um jovem adolescente deve se portar, dos 15 aos 17 anos, em uma corrida contra o tempo e as incertezas.

A escolha de uma profissão resultará em um trabalho a ser cumprido, sendo este determinante da maior parte do seu tempo em uma rotina. Decidir sobre este tópico é decidir sobre grande parte da vida, e esta resposta é frequentemente cobrada de forma precoce e irracional, em uma fase de crescimento e dúvidas, onde existem tantos caminhos que se torna delicado escolher o próximo passo. Fato é, pessoas são indivíduos particulares, nada é regra quando se trata de ser humano. Isso diz sobre o tempo de cada um, sobre suas escolhas, atos e consequências. Em uma aula, por exemplo, não é possível atender às expectativas de um plano estritamente, pois a troca entre indivíduos é capaz de mudar do rumo A para o C, em instantes, e esta prática educativa também é um desafio a ser compreendido pelo profissional educador.

Des(apontamento) e o saber da experiência na Universidade

Seguindo em frente, cá estava eu. Feliz, primeiros passos dentro de uma Universidade Federal. Lembro-me muito bem dessa eta-

pa, do primeiro período, de uma disciplina denominada “Seminário Articulador de Conhecimentos (SAC)”. Foi um espaço de extrema importância para a formalização da busca pelo saber da experiência. Nela, realizamos escritas e narrativas que se tornaram marcos de minha trajetória. Passeando pelos arquivos guardados, deparei-me com um primeiro registro, registrado na Figura 1. Este foi o registro do eu calouro e com expectativas, mesmo com o contexto pandêmico da COVID-19.

Figura 1 - Exercício 1: esquema biográfico



Fonte: acervo pessoal do autor.

Um segundo registro, o “Exercício 2 - Escrita da primeira narrativa”, foi intitulado “Paciência – Processo Formativo”. Nele, relatei uma trajetória marcada por questionamentos sobre as expectativas sociais e a escolha profissional. Após dois anos de preparação para o vestibular, optei inicialmente por Psicologia, mas ingressei, por aprovação, no curso de Educação Física – Licenciatura na UFES. As

primeiras semanas presenciais foram transformadoras, gerando experiências positivas e laços afetivos. Contudo, o início da pandemia de COVID-19 interrompeu abruptamente essa vivência, substituindo-a pelo Ensino Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE). Este modelo agravou minhas dificuldades associadas ao TDAH, prejudicando a aprendizagem e a organização, além de privar-me de experiências práticas e formativas essenciais. Apesar dos desafios, destaquei os aprendizados valiosos sobre saúde, relações humanas e organização pessoal. O título do texto foi inspirado na música “Paciência”, de Lenine, ecoando a reflexão sobre a necessidade de calma e resiliência em um mundo acelerado, enfatizando que “a vida é tão rara” e, apesar de tudo, não para.

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Lenine (1999)¹⁰

Desde então, foi um sopro até a formatura.

Novos sentidos e o legado do afeto

É diante desse cenário que surge o Projeto de Mestrado em Educação, na linha de Formação Humana e Políticas Públicas. Esse

10 LENINE; FALCÃO, Dudu. *Paciência*. In: LENINE. **Na Pressão**. Barueri, São Paulo: BMG Brasil, 1999.

projeto, que se desenha a partir de todas essas reflexões, é a consolidação de um novo propósito, onde a pesquisa se torna uma ferramenta de intervenção social e de resgate da humanidade. A convergência entre educação, avaliação em larga escala (experiências com ENEM) e as Políticas Públicas que atravessaram toda essa trajetória se unem para concluir e conectar todas as ideias e experiências.

A formação do pesquisador e do educador é um processo contínuo, moldado pelas experiências e pelas perdas.

Neste ponto da escrita, é impossível não fazer uma homenagem a João Márcio, meu primo que veio a óbito durante essa escrita. Como isso me atravessou. A dor da perda, a necessidade de seguir em frente e a busca por um sentido maior na vida e na arte de educar remetem à filosofia de Nietzsche¹¹, onde a arte e a vida se entrelaçam na busca pela superação e pela afirmação da existência, mesmo diante do sofrimento. O legado de amor e compaixão de João Márcio se torna, assim, um motor ético para a práxis do pesquisador. E deixo aqui uma singela homenagem, a esse que foi personagem coadjuvante em todo esse processo de graduação e de pós-graduação. Meu eterno professor da vida.

“É, Jhon... eu ainda tento me convencer de que é mentira. Estou sem chão. Mas, aos poucos, a ficha vai caindo... Estão sendo os dias mais difíceis, tristes e sem cor da minha vida. Mas, a todo tempo, estou tentando fazer o que você faria por mim, pela família e pelos seus. Estou tentando cuidar de tudo. Estou tentando dar o meu máximo, estou tentando me doar. Por você. Há pouco, estávamos aqui conversando sobre a vida, sobre as nossas particularidades e plane-

11 DIAS, Rosa Maria. Arte e vida no pensamento de Nietzsche. **Cad. Nietzsche**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 227-244, 2015.

jando nossos passos juntos. E sabe, Jhon... quando eu estava no voo indo te buscar, vi pela janela o horizonte, e o dia amanheceu com o céu mais vermelho desse mundo. O sol nascia tão vermelho, como um coração explodindo de amor. Tudo isso porque Deus elevou ao céu a pessoa que mais amou e mais teve compaixão pelo próximo. Você sempre foi isso: amor incondicional. Foi lindo ver quem estava a bordo presenciar aquilo e se emocionar. Eram fotos para lá e pra cá. Mas eu só pude contemplar e me permitir sentir o conforto que o seu amor sempre proporcionou. Você sempre esteve para todos. Sempre ia de um canto ao outro. Sempre andava por Vitória, Guarapari, São Paulo... pela família, pelas amizades, pelo trabalho. Mas, em todos esses lugares, você tinha o seu cantinho individual, né? Seu momento. Sagrado. Como um trono de rei. Você se recolhia e sempre saía de lá muito mais fortalecido. Você sempre foi muito mais pelos outros do que os outros por você. E você foi feliz assim: feliz nos outros, vendo os outros se realizarem. Sim, nós tínhamos muitos sonhos e muitos planos. Mas nem sempre são os nossos, e sim os de Deus. E como Deus sonhou na gente, viu? Os primos João's. Você, o "Jhon", e me chamava de "Jota". Antes de iniciar ou terminar qualquer frase, era "Jota". Essa sua voz falando apenas "Jota" ainda soa no meu ouvido, na minha mente, no meu coração. Coração esse que hoje se encontra destruído, dilacerado, pelo seu amor!!! Você sempre foi e sempre será o meu primo, o meu amigo, o meu anjo, o meu pai, o meu irmão, o meu professor, o meu conselheiro, o meu líder, o meu parceiro, meu companheiro, meu aventureiro, o meu exemplo, o meu tudo. O MEU JHON!!! Descanse em paz. O seu legado é o amor infinito."

Eixo III

*A escola disciplina,
poder e resistência*



me fiz
no que
escapou

Entre redes e tensões: as tramas que tecem minha existência

Ludmila Martins Teixeira de Siqueira

Deixa eu me apresentar
Que eu acabei de chegar
Depois que me escutar
Você vai lembrar meu nome
É que eu sou de um lugar
Onde o céu molha o chão
Céu e chão gruda no pé
Amarelo, azul e branco [...]
[...] Ao meu passado
Eu devo o meu saber e a minha ignorância
As minhas necessidades, as minhas relações
A minha cultura e o meu corpo
Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje?
Não sou escrava dele”
AnaVitória, (2021)¹

Antes de entrarmos na minha vida profissional e acadêmica,
“deixe-me apresentar..”, nascida em 21 de agosto de 1976 na cida-

1 ANAVITÓRIA. Amarelo, azul e branco. In: ANAVITÓRIA. **Cor.** [S. l.]: Universal Music, 2021. Disponível em: Spotify. Acesso em: 27 nov. 2025.

de de Vila Velha, estado do Espírito Santo, sou filha de um mineiro que sempre vai te perguntar: “Você conhece Ubá?”, ele com muito orgulho veio de lá. Minha mãe, professora alfabetizadora do município de Vila Velha, atualmente aposentada, nascida no município de Anchieta, Espírito Santo, conheceu meu pai em terras capixabas quando ele veio a trabalho como bancário. Costumo dizer que eu nunca saí do chão da sala de aula, muitas vezes, por não termos com quem ficar em casa, já que meu pai, representante comercial nesse período, viajava com frequência a trabalho, eu e minha irmã acompanhávamos minha mãe em seu trabalho na escola pública. À época, ela lecionava para a primeira série. Me lembro com carinho do colchãozinho que ela colocava embaixo do quadro para que pudessemos descansar enquanto ela alfabetizava seus alunos. Acredito que foi ali, entre lousa e giz, que a mágica aconteceu e minha vocação para o magistério nasceu.

Minha trajetória educacional teve início em um lugar de forte ambivalência, marcado pela convivência simultânea com dois mundos escolares profundamente distintos: a escola particular católica, regida por um disciplinamento intenso e por um dispositivo religioso-moral que regulava condutas, gestos e modos de existir; e a escola pública, onde acompanhava minha mãe, observando uma dinâmica constituída por afetos, improvisações, negociações e formas de convivência que escapavam à rigidez normativa da escola privada. Esse duplo pertencimento inicial constitui, por si só, um laboratório para compreender o que Foucault denomina de microfísica do poder e o que Elias concebe como figurações em constante transformação.

Na escola particular, o poder disciplinar se revelava em toda a sua extensão. A disposição das carteiras, os olhares vigilantes das

freiras, a organização meticulosa da rotina, a sujeição dos corpos aos gestos prescritos, o silêncio como valor moral e pedagógico, tudo compunha uma economia política dos corpos que Foucault analisa de modo exemplar em *Vigiar e Punir* (1987)². Ali, vivenciei o que ele chama de “fabricação dos corpos dóceis”, submetidos a micro-penalidades que não eram necessariamente rudes, mas constantes, moduladas, capilares. Essa vigilância tornava-se pouco a pouco internalizada, de modo que eu mesma me tornava guardiã das normas que me atravessavam: corrigia minha postura, policiava gestos, temia desvios. A capela, espaço ambíguo entre o sagrado e o disciplinar, condensava essa experiência.

A escola pública onde minha mãe lecionava, por outro lado, apresentava outro regime de poder, menos centrado na vigilância e mais na convivência, na interdependência e no cuidado. Elias (1994, 2011)³ nos ajuda a compreender que a autoridade ali não se exercia como mera imposição vertical, mas emergia das relações, das posições que os sujeitos ocupavam na figuração social escolar. Via minha mãe mediar conflitos, adaptar estratégias pedagógicas, negociar com colegas, administrar escassez material e ao mesmo tempo produzir vínculos fortes com os estudantes. Se na escola particular eu aprendia que o poder se exercia pela normalização dos corpos, na escola pública percebia que ele também se expressava pelas formas de cooperação e pelas redes de apoio que possibilitavam a vida escolar cotidiana.

Essa experiência dual constituiu o núcleo inicial do meu pro-

2 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

3 ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994; ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2 v. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

cesso de subjetivação: aprendi simultaneamente a obedecer e a negociar; a silenciar e a falar; a me adequar e a cuidar; a resistir silenciosamente e a criar caminhos possíveis. Como nos apontam Foucault (1987) e Elias (2011), o sujeito não é apenas efeito do poder, mas também seu veículo, seu operador. Minha infância, portanto, foi marcada por esse duplo pertencimento, que se tornou determinante para minha compreensão posterior da escola como lugar de disputa simbólica, de regulação dos corpos e de produção de subjetividades.

O ingresso na universidade constituiu um novo momento desse percurso, inaugurando uma configuração social distinta, marcada pelo dispositivo acadêmico e pelo poder-saber característico das instituições de ensino superior. O curso de Letras–Inglês abriu-me para novos discursos, novos modos de pensamento e novas formas de autoquestionamento. Compreendi, gradualmente, que a formação docente não é apenas técnica ou metodológica, mas discursiva: é um processo no qual se aprende a ocupar um lugar específico na figuração educacional. Foucault (1979, p. 27)⁴ lembra que “não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber”, e a universidade representa exatamente esse campo: ela produz discursos legitimados que conformam uma identidade profissional, regulam expectativas e delimitam horizontes de ação.

Ao mesmo tempo, minha posição como estudante dependia de interdependências variadas: professores, colegas, instituições culturais, currículos, avaliação. Elias (1994) nos indica que essas figurações são móveis e que as posições que ocupamos nelas transformam-se historicamente. A universidade foi o espaço no qual comecei a compreender que ser professora não é simplesmente uma escolha

4 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

vocacional, mas uma posição ocupada em uma rede complexa de poderes, expectativas sociais, discursos e normas que produzem determinada forma de subjetividade docente.

O início da carreira como designada temporária, em 2000, representou outro momento de intensificação das relações de poder. A figuração escolar em que ingressei, marcada pela precariedade e pela constante ameaça de instabilidade, demandava de mim habilidades de negociação, autocontrole e alinhamento institucional. Foucault (1979, p. 98) observa que o poder “funciona e se exerce em rede. [...] Os indivíduos não só circulam nele como estão sempre em posição de ser o veículo desse poder”. Eu circulava nessa rede vulnerável, tentando não apenas permanecer, mas construir autoridade em um espaço no qual minha posição era frágil. Cada interação com gestores, colegas, estudantes ou famílias atravessava minha identidade docente, produzindo formas específicas de sujeição e ação.

A aprovação no concurso municipal de 2003 representou uma mudança significativa na minha posição na figuração escolar. A estabilidade transformou as relações que eu mantinha com a instituição, mas não eliminou o poder: apenas o deslocou. Foucault (1987, p. 112) destaca que a autonomia não anula o poder; ela reconfigura os modos como ele se exerce. Elias (2011, p. 74) acrescenta que a interdependência permanece como princípio constitutivo da vida social. Assim, minha nova posição alterou a forma como eu me relacionava com a comunidade escolar, mas continuaram presentes as tensões, exigências e regulações próprias da escola como instituição moderna.

Com minha entrada na escola de tempo integral, a partir de 2022, vivenciei uma intensificação dos mecanismos de governamen-

talidade. Foucault (1979, p. 105) analisa como as sociedades modernas regulam os sujeitos através da gestão dos tempos, dos fluxos, dos espaços e dos comportamentos. A escola de tempo integral, com sua organização minuciosa da rotina, com múltiplas funções atribuídas ao qual prestei o concurso público para professora de Inglês, também era coordenadora, professora de Projeto de Vida e de Estudo Orientado, tornou-se um campo particularmente denso de disciplinamento e autocontrole. Elias (1994, p. 102) nos indica que quanto mais complexa a instituição, maior a interdependência entre seus membros e mais delicadas as negociações que sustentam sua dinâmica cotidiana.

Nesse processo, experimentei divisões internas entre demandas institucionais, expectativas externas, necessidades reais dos estudantes e limites concretos das condições de trabalho. Foucault (1987) nos indica que a escola produz discursos de verdade que classificam sujeitos, normalizam comportamentos e instituem hierarquias. Ser professora, nesse contexto, significava simultaneamente ser avaliada e avaliar, ser controlada e controlar, ser objeto e agente dos discursos que atravessam a educação contemporânea.

Foi no contato profundo e durante maior exposição ao modelo de escola em tempo integral, com estudantes público da Educação Especial que vivenciei de modo mais agudo as tensões entre esses discursos normalizadores e a necessidade de construir práticas inclusivas e humanas. Foucault (1979, p. 91) afirma que “onde há poder, há resistência”, Elias (2011, p. 115) nos aponta que a resistência só pode ser compreendida como deslocamento dentro da figuração social: não é um ato heroico individual, mas um movimento que altera, mesmo que minimamente, a configuração das interdependências.

Minha aproximação com a Educação Especial tornou-se, portanto, um espaço privilegiado de resistência, reflexão e reinvenção.

A pesquisa que desenvolvo sobre escolarização de estudantes público da Educação Especial em escolas de tempo integral inscreve-se dentro desse campo de tensões. Investigar práticas, discursos e condições institucionais não é apenas descrever uma realidade, mas intervir nela. A análise de Foucault (2004, p. 37)⁵ sobre o poder, que não deve ser derrotado, mas analisado, orienta minha postura investigativa: Compreender as redes que produzem exclusões e inclusões é o primeiro passo para deslocá-las. Elias (1994) nos reforça que mudanças nas figurações só ocorrem quando se alteram as posições de interdependência. O trabalho de pesquisa, ao produzir discurso, saber e visibilidade, tem a potência de modificar posições e renegociar relações.

A escrita de si, inscreve-se no campo das práticas discursivas que mobilizam o sujeito a reconhecer-se como produzido historicamente, situado em relações de poder e interdependência. Narrar a si mesma não é buscar um “eu” originário, substancial, psicológico: é percorrer os trajetos pelos quais discursos, instituições e práticas configuraram modos de ser e agir. Trata-se de um gesto simultaneamente arqueológico e ético, no qual o sujeito se reconhece como efeito de problematizações, normalizações, resistências e deslocamentos. Foucault nos aponta que a constituição de si implica processos contínuos de subjetivação, isto é, maneiras históricas de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de determinadas práticas, poderes, saberes e modos de vida.

5 FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Norbert Elias, de maneira análoga, nos indica que os indivíduos existem sempre dentro de figurações sociais complexas, tecidas pela interdependência. Não há sujeito isolado; há posições relacionais que emergem e se transformam no interior de redes históricas de poder. O sujeito, para Elias, é inseparável da sociedade: não como oposição entre indivíduo e coletivo, mas como co pertença constitutiva. Ao escrever minha trajetória em diálogo com essas duas perspectivas teóricas: Foucault (1979) e Elias (1994), não como lentes que simplesmente emolduram uma história já pronta, mas como operadores conceituais que me permitem compreender como fui sendo engendrada nos e pelos espaços escolares, nos afetos familiares, nos discursos pedagógicos, nas políticas de Estado e nas formações institucionais pelas quais transitei.

Assim, este memorial se inscreve no encontro entre a escrita de si e a microfísica do poder, entre a análise das configurações sociais e a reflexão sobre minha própria posição na figuração educacional contemporânea. Busca compreender como uma trajetória docente, marcada por deslocamentos, precariedades, resistências e reconfigurações, constitui-se como prática formativa e como campo de problematização ética. Foucault nos aponta que o poder “é o nome que se dá a uma situação estratégica complexa numa sociedade dada” (Foucault, 1979, p. 89), em diálogo com Elias (1994), essas situações estratégicas se desenrolam em longa duração, em processos que articulam indivíduos e instituições. Assim, esse texto em tela é, portanto, uma análise de mim mesma enquanto participante e produto dessas redes históricas.

Com quem, em quais configurações e sob quais interdependências histórico-sociais sou eu neste momento da história? A respos-

ta não pode ser simples, pois o próprio gesto de escrever de si revela a inexistência de um sujeito fixo, estável ou originário. O que emerge desta escrita é uma compreensão foucaultiana e eliasiana do eu: sou produzida nas redes de poder, saber e interdependência que atravessam a escola pública contemporânea, e também atuo para deslocá-las, resisti-las e, por vezes, transformá-las. Sou professora-pesquisadora em processo, atravessada por tensões, aberta ao inacabado, implicada na luta por inclusão, democratização e humanização da educação. Este memorial não encerra minha trajetória: inaugura um modo contínuo de observar-me eticamente, analisar minha posição nas figurações e repensar as práticas que constituem meu agir docente.

Escrita de rir

Victor Nogueira Lage

Em “As revoluções do capitalismo”, de 2006, Maurizio Lazzarato¹ lê certos episódios da política estadunidense como acontecimentos, tomando as manifestações ocorridas na reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC) em Seattle, em 1999, como um ponto de inflexão para pensar a política a partir do que irrompe, e não apenas a partir de sujeitos já formados. Inspirado por Deleuze e Guattari, Lazzarato propõe que o acontecimento antecede e molda os modos de subjetivação. Essa perspectiva abre uma possibilidade interessante: ao colocar o acontecimento antes do sujeito, podemos pensar tanto processos amplos, situados em escala nacional ou global, quanto aquilo que se passa nas micropolíticas do cotidiano, onde relações, gestos e afetos também produzem efeitos políticos.

Nesse sentido, ao colocar os processos de subjetivação no centro da análise política, podemos olhar para aspectos do cotidiano escolar, como o currículo, não apenas como um conjunto de conteúdos, mas como um dispositivo que organiza modos de ver, agir e sentir. Em muitos contextos, essa organização acaba sendo lida como reprodução de uma lógica disciplinar, tal como aparece nas leituras

¹ LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

mais difundidas de Vigiar e Punir (2014)², ou como resultado de mecanismos de distinção social que Bourdieu (2011)³ descreve. Ainda que essas interpretações não esgotem a complexidade do currículo, elas ajudam a perceber que a escola participa ativamente da formação de sujeitos.

No entanto, o cotidiano escolar não é apenas esse conjunto de forças que nos orientam quase sem perceber. Há também pequenos desvios, momentos que quebram a sequência prevista e bagunçam um pouco o que parecia ordenado. Entre esses instantes, o riso sempre me chamou atenção. Ele surge de repente, às vezes fora de hora, às vezes como resposta involuntária, e parece revelar algo que a própria escola tenta manter silencioso. Há risos que desarmam, que atrapalham ou que aproximam. É por isso que começo a suspeitar que o riso, longe de ser apenas uma distração, pode dizer muito sobre como participamos da construção do que somos, no meio dessas relações que compõem o ambiente escolar.

Pois é, caro leitor, estou aqui escrevendo sobre o riso e, até agora, nada de te fazer rir. Uma lástima, eu sei. A verdade é que meu interesse pelo riso tem muito mais a ver com a sua força de insurreição, do que com a capacidade de inventar uma boa piada. Por isso já deixo minhas desculpas registradas. Esta reflexão corre o risco de ficar séria demais para alguém que se propôs a escrever a partir da própria vida, e, para completar, mesmo depois de vasculhar minhas relações em busca do que nelas resiste, encontrei no riso uma potência, mas não encontrei nele nenhuma piadinha pronta para salvar este ensaio. Um xiste? Nem se eu tentasse muito.

2 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

3 BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

Se olho para minha trajetória no campo da educação, dos anos iniciais até a pós-graduação, percebo uma constante: o riso. Às vezes nem era exatamente o riso, mas o simples bom humor alheio, que tornava o processo educativo algo maior do que a obrigação de cumprir objetivos. Começo minha narrativa na infância mais incipiente, curiosamente em uma escola que levava o nome de um palhaço. No meu breve período em colégios privados, guardo poucas lembranças daquilo que costuma marcar os anos iniciais: a rotina diária, os horários, os métodos de alfabetização, as primeiras lições de leitura e a introdução aos numerais. Tudo isso se perdeu. O que permanece com nitidez são as sextas-feiras em que levávamos brinquedos de casa. Formavam-se rodinhas animadas para mostrar o que cada um trazia e, mais que brincadeiras, surgiam conversas e pequenos relatos sobre a história de cada objeto: quem deu, por que era especial, o que representava. Na época, eu só achava tudo aquilo divertido. Só mais tarde, ao revisitar essas memórias, percebi que esses pequenos encontros talvez digam mais sobre educação do que qualquer método formal.

Poucos anos depois, já no Ensino Fundamental, mudo-me para a escola estadual onde estudaria até o fim do Ensino Médio. Foi ali que senti a tensão entre aquele mundo do palhaço e da brincadeira e o início das aulas em fileiras rígidas, atenção centrada na professora e, sobretudo, silêncio. Nesse novo cenário, conheci o que se tornaria meu grande inimigo escolar: a conversa paralela. Aquele cochicho que hoje, enquanto professor, me suga boa parte da energia, naquela época era apenas uma pequena alegria cotidiana. Conversar sobre o fim de semana, sobre algum colega, sobre qualquer assunto que não fosse o conteúdo do quadro era, para azar das tias que passaram pela minha vida, um exercício que me parecia irresistivelmente prazeroso

desde muito cedo.

E foi nesses cochichos, nessas pequenas distrações, que o riso reapareceu. Não como aprendizado, não como descoberta profunda, mas como aquilo que deixava a escola menos pesada. Era um riso miúdo, às vezes só um sorriso mal contido, que corria por debaixo da mesa e quebrava por instantes a seriedade que todos pareciam esperar de nós. Hoje vejo que ele nunca teve a ver com indisciplina ou rebeldia no sentido grandioso do termo. Era simplesmente uma maneira de existir ali, de respirar um pouco quando tudo pedia compostura.

Poderia o riso ser uma máquina de luta (Lourenço, 2019),⁴ isto é, uma força de enfrentamento à lógica produtivista que parece ganhar cada vez mais terreno nos currículos? Deslocaria o riso da forma como somos subjetivados por essa lógica capitalista? Se por um lado ele aparece como algo alienador, como o riso marcado pela televisão, apoiado em esquetes que seguem receitas simples e repetem a velha fórmula de rir do oprimido, por outro há um riso que emerge da partilha, dos encontros e do estranhamento que fazemos juntos do mundo. Esse riso não se orienta por bordões, mas pela criação de uma zona comum, ainda que mínima, onde algo novo pode acontecer. Diante dessa disputa, fica a questão: como abrir espaço para um riso que não reproduza a ordem, mas a desestabilize?

Bergson (1983)⁵, ao investigar filosoficamente o riso, oferece um ponto de partida que me interessa muito. Para ele, rimos quando

4 LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força do riso como máquina de luta entre a atenção e o apego à vida**: cartografias das aprendizagens em uma escola pública. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

5 BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

algo do vivo se deixa capturar por uma espécie de automatismo:

Mas se a imitação dos gestos é já risível por si mesma, mais ainda se tornará quando se aplicar a desviá-los, sem os deformar, no sentido de alguma operação mecânica, como a de serrar madeira, por exemplo, bater numa bigorna, ou puxar incansavelmente a corda de um sino imaginário. Não que a vulgaridade seja a essência do cômico (embora de certo modo faça parte dele). É, antes, que o gesto apreendido parece mais francamente maquinal quando o podemos ligar a certa operação simples, como se ele fosse mecânico de propósito. Sugerir essa interpretação mecânica deve ser um dos processos prediletos da paródia. Acabamos de deduzi-la a priori, mas sem dúvida os bufões há muito têm intuição dela (Bergson, 1983, p. 20).

O interessante é perceber que esse automatismo, justamente por aparecer onde não deveria, se torna risível. O riso revela a rigidez, mas ao revelá-la também a desmonta. Há aí um pequeno abalo no que se pretendia estável, uma fresta pela qual a vida escapa. E talvez seja nesse ponto que o riso possa ganhar uma dimensão política, ainda que mínima, ainda que cotidiana: não por carregar um discurso, mas por impedir que nos tornemos totalmente aderidos à engrenagem.

Quando revisito minhas memórias de sala de aula, percebo como certos gestos escolares carregavam algo daquela rigidez de que falava Bergson, uma tendência do cotidiano a transformar o vivo em repetição. Ele lembra que o automatismo não esgota o cômico, mas é um de seus mecanismos mais visíveis, sobretudo quando a situação deveria ser flexível. A escola, com seus alinhamentos, seus comandos e seu silêncio quase coreografado, era um terreno fértil para isso. E justamente ali o riso surgia como um pequeno desajuste: não um ato grandioso, mas uma fissura simples, capaz de interromper por instantes a previsibilidade. O riso funcionava como lembrete de que

a vida não cabe inteira nos moldes que tentam nos impor.

Ainda no fundamental, também nas aulas de Matemática e de Português, passávamos horas com professoras que me pareciam gerais, sem receio de recorrer a um repertório inteiro de técnicas disciplinares que, hoje percebo, talvez fosse a forma que elas encontravam para realizar aquilo que entendiam como o objetivo de seu trabalho.

Finda o recreio. Voltamos para a sala e lá se vão dez minutos de uma aula de matemática que, para mim, já nasceu fadada ao tédio. Minha cabeça está há dez minutos ocupada com uma lista de assuntos que eu queria puxar com o colega à minha frente, mas me contenho. Contenho-me até que a pedagoga aparece na porta com um maço de bilhetes na mão.

– Que será dessa vez?

Enquanto o burburinho crescia e as professoras conversavam à porta, de costas para a turma, também aumentava exponencialmente o número de teorias e piadas sobre os bilhetes que a coordenadora trazia. Cada um inventava uma possibilidade mais absurda que a outra, como se aquela pequena pilha de papéis tivesse o poder de decidir o destino de todo mundo ali.

– Deve ser por causa do Guilherme puxando a calça do Jonathan. (Risos espalhados).

– Deve ser algum passeio.

– Passeio pra onde? Fábrica de papel?

– Projeto Xerimbabo!

– Só se for pra vocês irem como os animais.

Aquela breve confusão de piadas e adivinhações não tinha grande profundidade, mas produzia algo: um certo tipo de cumplicidade. Não era só rir da situação, mas inventar juntos, completar falas, exagerar histórias. O riso ali não servia para desafiar a autoridade, nem para tornar a aula menos rígida, mas para afirmar uma pequena comunidade inventada no intervalo de alguns minutos. Era um modo de estar com o outro; uma espécie de inteligência coletiva improvisada que aparecia sem aviso e desaparecia logo depois, mas deixava uma marca.

Nem sempre o riso criava aproximação; havia momentos em que operava ao contrário. Em certos episódios da escola, ele surgia como gesto de redução, modo rápido de marcar fronteiras e reafirmar desigualdades. O riso podia expor, diminuir, impor um lugar. Perceber isso, anos depois, me faz entender que o riso não é neutro nem inocente: ele pode unir, mas também ferir, e é nessa dupla face que parte de sua força se sustenta.

Mas também havia risos que escapavam desse terreno. Risos que constrangiam o homofóbico, por exemplo. Que desmontavam uma disciplina que já não fazia sentido para nós, que por alguns instantes permitiam a uma turma de pirralhos deslocar a rigidez da aula e transformar o velho arranjo professor-aluno em algo mais próximo de um coletivo, talvez até de uma conversa.

Depois de atravessar essas memórias, começo a perceber que o riso nunca foi apenas um gesto isolado. Ele fabricava modos de estar na escola, criava aproximações e revelava tensões hierárquicas. Era uma espécie de força que podia tanto afrouxar a rigidez do cotidiano quanto reforçar pequenas violências. É por isso que, ao entrar no campo teórico, a pergunta que me acompanha não é outra senão: o

que é que se produz quando rimos?

Se, com Foucault (1996)⁶ e Lazzarato (2006),⁷ compreendemos que a produção de subjetividade se dá por meio de dispositivos que modulam condutas, afetos e modos de existir, é possível aproximar essa chave de leitura das formulações de Guattari e Rolnik (1986),⁸ que entendem a subjetividade como processo sempre aberto, tecido por forças coletivas e instáveis. São perspectivas distintas, mas convergentes na recusa de qualquer essência do sujeito e na aposta de que o que somos se fabrica no encontro com aquilo que se dá nas relações que tecemos.

Nesse sentido, pensar o riso dentro da escola deixa de ser apenas observar seu uso pedagógico ou suas funções sociais e passa a ser encarar o riso como um 6 operador de subjetivação. Em uma lógica neoliberal que captura afetos e comportamentos para produzir modos de vida adaptáveis, performáticos e frequentemente precários, como sugere Carvalho (2025).⁹ O humor pode funcionar tanto como um dispositivo que reforça esses modelos quanto como uma força que os desacomoda. Ele pode fabricar subjetividades dóceis e facilmente governáveis, mas também pode abrir brechas, deslocar ritmos, desativar automatismos e permitir que outras formas de presença no mundo se insinuem.

Penso esta escrita alinhado aos modos pelos quais Montaigne

6 FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1996.

7 LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

8 GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

9 CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: Incidências na escola pública brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 935–956, 2020.

(2000a; 2000b; 2002)¹⁰ fazia filosofia. Nesse sentido, pensar uma escrita de si não é contar histórias da própria vida, mas fazer da escrita um espaço para observar transformações de si e do próprio pensamento, quase como um laboratório: ensaiar, tentar. Ao me fundamentar teoricamente em Lazzarato (2006) e Foucault (1996), venho tentando ler esse “eu” como um indivíduo entrecruzado por diversas forças e relações institucionais, de modo que, ao enunciar-me enquanto sujeito, carrego comigo uma miríade de conexões que compõem o que posso chamar de “eu”. Fazer uma escrita de si, portanto, não significa revelar uma essência última de minha personalidade, mas procurar por constantes e pinçar eventos que me parecem pontos importantes ao longo da trajetória que venho tentando narrar.

Há vários anos que tenho apenas a mim como alvo de meus pensamentos, que apenas a mim examino e estudo; e se estudo outra coisa é para prontamente exprimi-la sobre mim, ou em mim, melhor dizendo. E não me parece estar em erro se, como acontece nas outras ciências, incomparavelmente menos proveitosas, compartilho o que aprendi nesta, embora não me contente com o progresso que fiz. Não há descrição semelhante em dificuldade à descrição de si mesmo; nem por certo em utilidade (Montaigne, 2000, II, 6. p.70).

Vejo na obra de Montaigne (2000a; 2000b; 2002) uma beleza imensa, em grande parte pelo que ele realiza ao conduzir um verdadeiro “exame de si”. Mas será possível pensar, à maneira de Montaigne, sem reduzir essa ideia de si mesmo a mero ensimesmamento? Considerando que ele é um pensador renascentista, ante-

10 MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. Vol. 1. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002; MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. Vol. 2. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2000a; MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. Vol. 3. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

rior à formulação de um sujeito-objeto mais rígido, como surge no pensamento moderno, não podemos inferir que Montaigne estivesse tratando de um eu como uma substância completamente individual. Assim, não vejo contradição em me inspirar em sua filosofia para refletir sobre a subjetivação contemporânea e as formas pelas quais nos constituímos enquanto sujeitos em nossas relações cotidianas.

Ao analisarmos as formas de humor, percebemos com Bergson (1983) que o riso é profundamente social, construído a partir das relações. Nessa perspectiva, ele pode criar pequenas quebras nas dinâmicas institucionais. Integrando essa visão à abordagem de Foucault, como aponta Roberto Machado (2006),¹¹ podemos entender o riso como uma tecnologia de produção de subjetividades: um gesto que opera nos jogos de poder, revelando modos de ser dos sujeitos e podendo tanto reforçar disciplinaridades quanto gerar resistências.

de Montaigne para pensar minha escrita exatamente por ele propor uma investigação em que o eu se torna objeto central do ensaio, sem que isso implique um afastamento rígido entre sujeito e objeto. Pretendo acompanhar as transformações de um eu que se produz coletivamente. Nesse sentido, o eu que ria das histórias que motivavam cada colega a levar determinado brinquedo na sexta-feira dos brinquedos passa a rir de novas situações no Ensino Fundamental e, mais tarde, no Ensino Médio, mostrando que o riso me acompanhou ao longo da trajetória escolar.

Percebe-se aqui que o riso, capaz de produzir tanto partilha quanto rupturas, carrega consigo múltiplos signos e sentidos, nenhum deles isoladamente valorado (Graciano; Santos, 2022).¹² Todo

11 MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

12 GRACIANO, Daniel Perico; SANTOS, Cássia dos. Os dentes da multidão:

riso é, em certa medida, coletivo, pois traz consigo um emaranhado de significados, valores e normas. Entre o humor que ridiculariza o outro e aquele que cria momentos de partilha, as pequenas quebras na rotina surgiam pelas brechas do dia, na hora de beber água, de ir ao banheiro, quando a professora se ausentava. Ali, os currículos pareciam se reinventar, e a tensão entre a sexta-feira da brincadeira e a sexta-feira rígida de conteúdos parecia ganhar ares de vitória da imaginação, da partilha e do escape.

Bergson (1983) nos lembra que o riso é profundamente social, revelando relações, normas e valores. Minhas memórias escolares mostram como ele atravessa o cotidiano, produzindo coletivamente modos de ser e de se relacionar.

Ao avançar para o Ensino Médio, percebi que o riso seguia presente em minha trajetória escolar, sem que sua importância ou densidade se tornassem necessariamente diferentes. As pequenas brechas do cotidiano continuavam a produzir encontros e afastamentos, e é apenas olhando como adulto que se tende a subestimar a riqueza das experiências infantis. O riso, assim, permanece como indicador das relações sociais, das normas e das subjetivações.

Mesmo em momentos aparentemente banais da rotina escolar, o riso encontrava suas brechas. No Ensino Médio, lembro-me de uma travessura que provocou risos inevitáveis: um amigo soltou estrategicamente uma daquelas bombinhas de fedor no meio da sala, e por alguns minutos ninguém sabia de onde vinha o cheiro. A professora, mantendo a compostura, limitou-se a dizer: “Acho que é um cheiro passageiro, gente”, ignorando olhares e cochichos da turma.

uma arqueogenealogia do riso. **Caderno de Letras**, n. 43, p. 389-401, 23 set. 2022.

O riso surgiu justamente desse desequilíbrio: a tensão entre a autoridade que tenta preservar a normalidade e a cumplicidade silenciosa entre nós, evidenciando como pequenas brechas podem gerar encontros inesperados e revelar relações de poder.

Fomos então evacuados para o pátio, e foi fora das paredes da sala que a situação revelou seu efeito mais interessante. Longe do constrangimento imediato, começamos a compartilhar histórias de outras travessuras, e o episódio inesperado se tornou uma oportunidade de partilha e riso coletivo. O que importa não é o ato em si, mas a quebra da rotina que abriu espaço para conversas e encontros que antes não existiam, mostrando como pequenas brechas podem produzir efeitos coletivos e aumentar nossa potência de agir juntos.

Por fim, escrevo na tentativa de perceber um pouco das constantes e dos desvios ao longo das minhas vivências no campo da educação. É para perguntar, com a maior convicção possível, o que me inquieta hoje. Olhando para os currículos que vivi, que forças ainda incidem sobre os documentos e normativas, e quais ferramentas de resistência ainda funcionam? O riso, que tantas vezes atravessou minha trajetória escolar, surge aqui como uma dessas ferramentas: capaz de criar brechas, revelar tensões e permitir encontros inesperados. Escrever sobre ele é, assim, ensaiar como pequenas rupturas podem nos mostrar caminhos de resistência, partilha e produção coletiva de subjetividades.

Na graduação e na pós-graduação, percebo que as dinâmicas mudaram, mas a tensão entre normas e brechas persiste. O riso continua presente, agora mais sutil, seja em seminários, discussões ou em encontros fora da sala, em barzinhos e outros espaços mais ou menos regulados, que abrem espaço para questionamentos sobre currículos,

práticas e relações institucionais. Essas experiências mostram que, mesmo em contextos diferentes da escola, é possível encontrar pequenas rupturas que permitem produzir subjetividades coletivas e refletir sobre modos de resistência.

Escrita de si em diálogo com as perspectivas filosóficas e encontros com outros campos com e na educação

Larissa Felipe Guedes

Este texto se propõe como um exercício de escrita de si, compreendida aqui como uma prática formativa e investigativa no campo da Educação. A partir de uma perspectiva autobiográfica e reflexiva, busco compreender os processos que me constituíram como educadora, articulando memórias pessoais, experiências escolares e referenciais filosóficos.

Inspirada nas reflexões de Foucault¹ sobre o cuidado de si e nas concepções de Larrosa² acerca da experiência como transformação, esta narrativa pretende evidenciar como o ato de escrever sobre si é também um ato de formação. O texto se insere, portanto, no contexto de uma pesquisa-formação aproximando-se de perspectivas autoetnográficas e narrativas, que dialoga com o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), ao buscar, nos fragmentos, rastros e vestígios da memória, os sinais de um processo educativo em constante construção.

1 FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

2 LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

Eu me constituindo como educadora: uma narrativa de formação e experiência

Para falar do motivo de ter me tornado educadora/professora acho que seria necessário considerar muitos aspectos da minha vida, a partir da infância e dos processos pelos quais passei na minha própria fase escolar.

Eu me percebia, na infância, como uma menina/mulher, agitada e espreitada, destoando do perfil de vaidade de minha mãe e irmã, as únicas figuras femininas com quem convivia. Aprendia tudo muito rápido e perdia a paciência com quem não conseguia ter o raciocínio tão rápido quanto o meu.

Fui alfabetizada e inserida na escola antes do tempo, pois tinha que acompanhar minha irmã, 3 anos mais velha, na vida escolar. Com isso, aos 5 anos já cursava a Classe de Alfabetização, e tornei-me aluna bolsista de uma escola tradicional e católica da Zona Sul do Rio de Janeiro, após passar por vários processos de admissão, que visavam comprovar minhas reais aptidões para a idade e para adentrar a realidade daquela escola. Essa experiência também revela como a escola, enquanto instituição, regula corpos e destinos (Foucault, 2004), impondo critérios de seleção que não eram apenas pedagógicos, mas sociais e morais, afinal, ser filha de pais desquitados era considerado um “problema” para a época por se tratar de uma escola tradicional e católica.

Após a admissão, condicionada à comprovação de todos os critérios, precisei passar por um acompanhamento integral no Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola durante todo o ano letivo. O objetivo era atestar que meu desenvolvimento, apesar de eu ser um ano mais nova que os demais, estaria em paridade com o

da turma. Esse acompanhamento envolveu sessões alternadas com fonoaudióloga e psicopedagoga, focadas em monitorar minha evolução cognitiva e emocional para lidar com essa nova experiência, antes do período proposto pelo estabelecimento pedagógico.

Não possuo memórias ou fotos da minha primeira infância, embora tenha frequentado a creche desde os três meses de idade, as minhas lembranças vívidas iniciam-se apenas no período escolar, a partir dos três anos, sendo as experiências de aprendizado dessa época as que acompanham minhas recordações mais antigas.

Tive uma infância privilegiada, na década de 1980, numa cidade grande em uma capital moderna e movimentada do Brasil, nasci e cresci no Rio de Janeiro, por estudar em escola privada, por ser filha de uma mãe que decidiu se afastar da família por almejar coisas melhores, por ter sido sempre influenciada nas artes, cultura e história, assistir a documentários, ler jornais, possuir assinaturas de revistas, o que no período não era comum a muitos do meu círculo de amigos infantis.

Minha mãe, apesar de não possuir formação superior, trabalhava em uma renomada empresa de engenharia da época. Embora eu não tenha tido contato com meu pai biológico, meu padrasto foi uma figura de grande influência na minha infância e principalmente na minha educação e compreensão cultural. Vinte anos mais velho que minha mãe, ele possuía uma formação diferenciada e um vasto arcabouço cultural: tocava mais de dez instrumentos musicais, falava cinco línguas estrangeiras, e demonstrava um conhecimento extenso, sendo formado em engenharia civil. Essa convivência me influenciou a desenvolver o gosto pela leitura, escrita, música e, sobretudo, a habilidade de interagir e conversar com todo tipo de pessoa, em

qualquer lugar ou ocasião, tive aulas de boas maneiras e etiqueta para acompanhar a vida social do meu padrasto e saber aplicar esses conhecimentos em diversas situações do dia a dia.

Essas primeiras influências mostram como o processo formativo não se dá apenas no espaço escolar, mas também na trama das relações familiares e culturais, nas quais se constroem as primeiras experiências de si (Larrosa, 2002).

Hoje, percebo que essa busca da minha mãe por “coisas melhores” e essa imersão na cultura não aconteciam em um vácuo, a década de 1980 no Brasil foi um período de redemocratização, de uma efervescência cultural que prometia novos ares após anos de regime militar. Talvez essa atmosfera de abertura e possibilidade tenha alimentado, mesmo que inconscientemente, o ambiente em que cresci.

Nesse ponto, cabe observar que, como ensina Saviani (2008), a redemocratização também se refletiu nas práticas escolares e culturais, constituindo novas formas de pensar a educação. Em termos filosóficos, compreendo que minha vida, enquanto sujeito, só pode ser lida dentro de seu tempo histórico, pois, como defendia Dilthey (2010)³, a experiência individual é inseparável da história coletiva. Assim, o ato de narrar torna-se também um ato de interpretação, no sentido diltheyano, em que o singular se abre para o universal da experiência docente.

Por outro lado, o distanciamento do convívio familiar era compensado pelo acesso a um vasto acervo informacional, enciclopédias em forma de livros, acesso a museus, bibliotecas e livrarias e revistas

3 DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às ciências do espírito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

me bastavam e supriam em mim a necessidade de compreensão e a velocidade do meu pensamento e raciocínio.

Na infância sempre muito bem-sucedida na escola, em todas as áreas de conhecimento, exceto na infame Educação Física, apesar de praticar esportes (natação, *ballet* e *jazz*) nunca gostei de participar de atividades de esporte coletivo e por isso sofria com as aulas. Sempre arrumava uma maneira de substituir as atividades físicas por trabalhos escritos e textos que comprovassem meu conhecimento sobre os temas abordados. Aqui já se percebia, mesmo que intuitivamente, minha forma própria de aprender e resistir às imposições escolares.

Essa resistência, vista à luz de Larrosa (2002), pode ser compreendida como o início de uma pedagogia de si, um modo singular de relação com o conhecimento e com o próprio corpo.

Este processo de escrita autobiográfica aproxima-se do paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989), na medida em que busca, nos fragmentos de memória e nas marcas do vivido, os sinais de uma formação em construção. Cada lembrança, cada gesto e cada resistência narrada aqui funcionam como indícios de um processo formativo que se revela na sutileza dos rastros e na interpretação dos vestígios de si.

Larrosa (2002) explica que a experiência formativa não é apenas adaptação, mas aquilo que nos toca e nos transforma, e minhas “resistências” foram experiências constitutivas. Em minha trajetória escolar, percebo que minhas resistências às normas e ritmos impostos eram formas de afirmação de uma subjetividade própria. A escrita, desde então, tornou-se forma de mediação entre o mundo e o meu pensamento. E por ser despachada, bem comunicativa e sempre solícita com os professores, acabava conseguindo subverter a ordem

imposta.

As experiências marcadas pela saúde e pela doença também atravessaram minha formação. A partir de uma idade entre a pré-adolescência e a adolescência, por volta dos 13 anos avançaram os problemas de saúde, que haviam sido deixados de lado, na infância, por um tempo. Para que a minha vida seja contada de forma plena não podemos deixar de falar das inúmeras idas e vindas a emergências de hospitais e clínicas, por conta da minha agitação e falta de atenção aos pequenos detalhes. De queimaduras em cerca de 40% do corpo, a deslocamento de ossos, cortes, arranhões, acidentes domésticos e tantas outras coisas.

Por conta de um tratamento que levou em torno de 2 anos para a cura quase completa do joelho, uso de imobilizador por 1 ano e tratamento em clínica de reabilitação compartilhada com pessoas que possuíam os mais diversos problemas motores e de saúde, fiquei envolvida com a aura da medicina, muitas consultas, médicos, tratamentos, cirurgias, fisioterapeutas e toda uma gama de pessoas envolvidas no tratamento. A decisão de me tornar médica parecia a mais óbvia e realista, dada a intensidade do contexto vivido.

O que culminou com o próximo prognóstico que ocorreu aos 16 anos, quando já cursava o último ano do 2º grau, hoje Ensino Médio, um grave problema nas articulações do maxilar que me fizeram sofrer com mais de 10 cirurgias grandes e pequenas, muitos tratamentos, adaptações de vida. A pior delas foi não poder mastigar ou comer nada sólido por pelo menos 2 anos. Uma adolescente, que ficou irreconhecível em sua aparência, sem poder me alimentar da maior parte das coisas que qualquer pessoa comum poderia, que tinha inúmeras limitações estéticas, higiênicas, físicas e outras. A de-

cisão só se fortaleceu, e o vestibular que era feito individualmente para cada uma das várias faculdades e universidades públicas do Rio de Janeiro, foi prestado para Medicina. Nesse momento, a medicina deixou de ser apenas uma vocação e tornou-se um dilema identitário: tratar a mim ou tratar os outros?

E nesse momento de decisão tomada, houve uma crise de identidade, o que farei da vida, vou tratar a mim ou as outras pessoas, a medicina é por motivos pessoais e tanta proximidade com aquele ambiente hospitalar agora tão próximo e conhecido ou por que era a minha escolha pessoal, de cunho profissional e interesse acadêmico?

Hoje, a mulher que sou compreende que aquela adolescente, perdida diante do vestibular, não estava simplesmente em crise. Ela estava, sem saber, em um ato de resistência, pois a experiência, como nos ensina Larrosa (2002), nos toca e nos transforma de forma irreversível. Essa resistência ecoa no pensamento de Deleuze e Guattari (1995)⁴, para quem a vida é feita de linhas de fuga, de movimentos que escapam às normas e abrem novas possibilidades.

Olhando com os olhos de agora, de mulher e adulta, percebo que eu não fugia da medicina, mas buscava uma forma de curar o mundo que as cirurgias e os diagnósticos que eu conhecia tão bem não poderiam jamais alcançar. Aquele momento marcou o distanciamento da menina que havia escolhido a carreira. Embora eu não seja mais aquela pessoa, ela me trouxe todas as suas experiências e aprendizados, sendo fundamental para a construção da identidade que possuo hoje.

A dúvida se aproximou no momento mais inapropriado, e cul-

4 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

minou em uma desistência do curso, do vestibular e até mesmo do comparecimento dos locais de provas nos dias indicados para a realização da 2ª etapa tão temida do vestibular. Consegui trocar a escolha do curso em apenas uma universidade e fiz a prova para o curso de Pedagogia, que passei, mas decidi não cursar, por pensar que não era o meu destino, meu sonho ou mesmo o meu dom, ser professora, uma ideia equivocada, na minha concepção da época, sobre o que significava educação e magistério.

A minha paixão era saber de todas as coisas, em épocas e contextos diferentes, sempre gostei do ambiente de museus e bibliotecas, apesar de silenciosos, mexiam com a minha inquietude interna e minha cabeça sempre acelerada, sempre adorei uma fofoca, bem contada e sempre soube contar uma boa história como se fosse uma fofoca para manter as pessoas entretidas. Essa paixão pela narrativa, que também é potência educativa, se conecta ao que Benjamin (1987)⁵ chama de “arte de narrar”, que mantém viva a experiência humana. A história me ensinou a compreender o tempo, o espaço e as relações humanas como construções, preparando-me, sem saber, para a docência.

Opção mudada após o período das provas de vestibular, o que fazer? Não dava mais tempo de aceitar a vaga da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e iniciar o curso de Pedagogia, não tinha como refazer as provas das quais decidi faltar e a mudança completa de área e de curso não tinha como aproveitar nada das disciplinas prioritárias que mudaram de química, física, biologia e matemática para história, geografia e língua portuguesa. A decisão foi aguardar e realizar o vestibular de uma universidade privada e

5 BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

cursar HISTÓRIA, o curso que mais me identificava, e não por questões médicas e sim por preferências pessoais.

Assim, ingressei no curso de História em uma universidade privada. A escolha não foi motivada apenas pela troca do curso no meio do processo do vestibular, mas principalmente por fatores práticos: eu precisava trabalhar devido à mudança econômica brusca após a separação dos meus pais (minha mãe e meu padrasto). Além disso, as universidades públicas do Rio de Janeiro voltavam de uma greve de oito meses, com seus calendários desestruturados e prazos incertos. Minha personalidade (como uma boa virginiana) me impediria de lidar com tantas reformulações e adaptações e preferiu a previsibilidade. Por isso, a universidade privada era a opção mais segura naquele momento.

Apesar da minha escolha por uma instituição privada, a realidade do Rio de Janeiro, com suas inúmeras opções de universidades públicas, permitiu um contato acadêmico muito próximo. Dividi aulas, ambientes e professores em atividades de campo e disciplinas complementares, participei ativamente de aulas e encontros principalmente na UERJ e na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais do Largo de São Francisco, no centro da cidade.

Essa escolha também exigiu que eu trabalhasse para pagar as mensalidades da faculdade de minha escolha, algo que com certo prazer eu mantive naqueles 3 ou 4 anos de aprendizado das formas mais diversas e frequentando os locais culturais e históricos do centro da cidade do Rio de Janeiro de maneira bastante comum, integrada e com muita familiaridade.

Ao finalizar o curso, enfrentei a crise comum a todo recém-for-

mado, a dúvida sobre a escolha do curso, se teria viabilidade futura e possibilidades de atuação profissional com essa formação. Não queria ser professora de jeito nenhum, pois minha experiência no estágio supervisionado foi em uma escola privada da Zona Sul do Rio de Janeiro, em um modelo elitista em que eu já não me identificava, com estudantes que tomavam as decisões de suas vidas e com aval de seus pais, conhecidas como escolas em que o “papai pagou e o aluno passou”. Rejeitando aquela realidade após o estágio, abandonei a escola e determinei que só atuaria profissionalmente em minha área de formação, do contrário não iria trabalhar.

Pedi demissão do emprego, aquele mesmo que me fez conseguir pagar as mensalidades de todo o curso de História e me joguei no universo, com uma única carta na manga, fazer um curso de Guia de Turismo, pois se a História me deu algum conhecimento adicional, foi sobre todas as possibilidades que a história do Rio de Janeiro carrega com ela e as diversas maneiras de usar isso a meu favor. Realizei o curso de Guia de Turismo da Embratur, recebi a minha carteirinha de Guia e resolvi aceitar qualquer proposta que me fizessem. A História, nesse caso, tornou-se ponte com a cultura, a cidade e as narrativas do Rio.

Quando a proposta que recebi foi a de vir para o Espírito Santo e trabalhar em uma escola, aceitei, solteira, sozinha, e em outro estado, com coragem, recém-formada e cheia de vontade de experimentar o que o mundo e a minha formação teriam a me oferecer. Quando entrei na escola a primeira vez, fiz inúmeras comparações mentais com a minha própria formação e história de vida no contexto escolar, eu estava ali, em uma escola pública do interior do estado do Espírito Santo, em uma realidade completamente diferente da

minha formação e vivência, assustada e cheia de novidades, um sotaque diferente e expressões linguísticas bem marcadas.

Percebi que o que parecia assustador ou exótico, me era mais comum do que eu imaginava, era familiar, e me encontrei naquele contexto caótico, desafiador, altamente pedagógico e repleto de possibilidades, minha cabeça sempre acelerada era inundada de ideias e possibilidades e aquelas crianças aceitavam e admiravam essa agitação em mim, e foi ali que encontrei uma parte de mim que sempre havia ficado presa, apagada, acorrentada ou mesmo domada para não assustar as pessoas do meu entorno com a velocidade em que ocorriam.

Percebi que o caos da escola pública não era desordem, mas vida pulsante. Minha inquietude, antes vista como problema, tornou-se potência pedagógica. Essa transformação remete a Foucault (2004), ao tratar do “cuidado de si” como prática ética e estética: é no exercício da relação com o outro que nos constituímos. Assim, a professora que sou nasceu da experiência, e não de um dom, pois a docência se constrói historicamente, como fruto de encontros e transformações. O encontro com os alunos foi, portanto, também encontro comigo mesma. Essa constituição do sujeito docente, tecida pela experiência, ecoa a noção foucaultiana do ‘cuidado de si’ (Foucault, 2004), entendida como uma prática ética que produz modos de existir no mundo.

Qual era a razão de ser desse encontro? Hoje entendo que a ordem do meu mundo privilegiado era, de certa forma, uma ordem que silenciava, que exigia contenção. Aquele caos da escola pública não era desordem, era vida, era a realidade sem filtros. Foi ali que a minha inquietude deixou de ser um problema a ser domado e se

tornou uma ferramenta para me conectar com a inquietude dos próprios alunos. Encontrei ali uma autenticidade que a ordem rígida da minha formação anterior jamais poderia me oferecer.

Mas ali, isso não era ruim, pelo contrário, eu compreendia os alunos que eram como eu, e aprendia a ter paciência com aqueles que não tinham a mesma velocidade que eu, fui aprendendo que não só cada um tem sua velocidade, tempo e maneira de aprender, como eu deveria exercitar a minha agilidade ao tentar compreender ajustar isso dentro das minhas aulas com as minhas turmas.

Passei a compreender que cada aluno tem sua própria velocidade de aprendizagem e que meu desafio era adequar minha agilidade para respeitar a diversidade. Foi nesse processo que me tornei professora, algo que antes rejeitava. A experiência me ensinou que a docência não é dom natural, mas construção histórica, social e ética.

Atualmente, eu adoro o ambiente escolar, as confusões, fofocas, agitação, o dinamismo, as interações, as atividades diárias, o contato com os alunos e a possibilidade de aprender coisas novas com os estudantes a todo e qualquer momento.

Acabei me tornando o que nunca quis ser, professora, o que nunca tive o dom pra ser, educadora, e principalmente me atentei que em minha família existem inúmeros professores e somente depois que me tornei uma é que me atentei para a importância, os fardos e os presentes que se tornaram em minha vida, fazendo parte de quem eu sou hoje e sendo parte de muito do que passei em minha trajetória. Somos todos a construção de partes, uma colcha de retalhos sendo costurada através do tempo e das experiências.

Quando paro para analisar, reviver momentos da infância,

adolescência e juventude, percebo que muitas decisões fizeram com que eu me constituísse a pessoa que sou hoje, muitas coisas, informações e vivências deixaram de ser expressas, contadas ou narradas nessa escrita de mim, mas eu sou um ser em constante mudança, progresso e experiências de vivências.

A maior parte das etapas da minha vida foram complicadas, difíceis e cobertas de traumas, principalmente relacionados a área da saúde, mas não assumi que eles pudessem reger todas as áreas da minha existência e dessa forma, mudei os planos, reescrevi a minha história e a partir dessa mudança de rota consegui me tornar a pessoa que sou.

Contudo, recusei que esses episódios medicalizassem minha vida e definissem meu destino. Como aponta Foucault (1979), a medicalização funciona como dispositivo de controle dos corpos; resistir a isso foi também um exercício de liberdade.

Eu me constituo como uma mulher, branca, consciente de meus defeitos e virtudes, mas principalmente que por meio da educação tenta e vai continuar tentando fazer a diferença, visando a transformação, na minha vida e na de quem eu conseguir atravessar o caminho.

Não sou só professora de escola pública, minha atuação extrapola os muros da escola, estendendo-se a movimentos populares e atividades sociais. A educação permeia a minha vida não somente de maneira formal, mas especialmente e excepcionalmente de maneira informal. Através da coordenação do cursinho pré-vestibular social, das aulas de evangelização espírita, com os atendimentos às crianças do conselho tutelar e ajuda às famílias que perderam suas casas e famílias, através do contato com as pessoas que fazem parte da minha

vida em partes tão pequenas e da mesma forma tão importantes que nem imaginam o quanto contribuíram e contribuem para a minha educação social, cultural, pedagógica, emocional e familiar.

Nesse sentido, minha vida é atravessada por uma ética e estética da existência (Foucault, 2004), em que ser professora não se reduz à função profissional, mas se estende à vida social, cultural e política. A educação, para mim, não é apenas uma carreira, mas uma forma de constituir o mundo e a mim mesma.

Se eu tivesse perdido meu tempo ou mesmo minha energia tentando encontrar um problema médico em mim em relação a minha maneira de aprender eu teria medicalizado a minha vida educacional e não superado os obstáculos que minha cabeça me impunha. Revisitar minha trajetória pela escrita de si me faz compreender que educar é também narrar-se: cada palavra e cada memória são modos de pensar o mundo e a mim mesma. Assim, a escrita torna-se exercício de liberdade, de resistência e de formação.

Revisitar minha trajetória pela escrita de si permitiu compreender que a formação docente ultrapassa o espaço institucional e se constrói nas experiências cotidianas, nos encontros, nas resistências e nas reinvenções de si. Cada lembrança analisada se configurou como um indício formativo (Ginzburg, 1989), revelando as marcas sutis que compõem a identidade da professora que sou hoje.

Assim, a escrita se tornou também uma metodologia de auto-conhecimento e de pesquisa, um modo de compreender o passado para ressignificar o presente e projetar o futuro. Nessa perspectiva, ser educadora é narrar-se continuamente, tecendo entre o vivido e o pensado a ética e a estética da existência que fundamentam a prática docente.

Trajetórias e andanças: um relato ao meu eu me constituindo professora

Julia Santos Gonçalves

Dedico esse relato à Julia, aquela menina sonhadora, dedicada e esperançosa que outrora se fez forte em mim.

Início minha escrita me auto localizando, sou uma mulher cis, branca e de classe média. Acredito ser importante trazer essa contextualização para situar o meu contexto social. Nesse sentido, compactuo com a ideia de hooks, quando a autora nos alerta sobre a importância de falar “de onde se fala”, pensar as teorias e conceitos a partir da experiência vivida faz todo o sentido, especialmente quando se trata de diferentes realidades sociais e políticas.

Falar sobre minha jornada educacional é embarcar em uma viagem no tempo na tentativa de me recordar e me conectar com as minhas memórias. Confesso de antemão que minha memória me prega peças frequentes, o que me faz recordar de poucos registros de minha vida, especialmente enquanto criança. Mas vamos lá, aceito o convite dessa jornada para dentro.

Minha trajetória educacional básica se passou em escolas particulares de diferentes vertentes. Já vivenciei a experiência de uma escola católica, e apesar de não ser praticante dessa religião, nem

sequer a minha família, acredito que o motivo de estar nessa instituição era de que a mesma sempre foi considerada uma escola de formação humana e acadêmica de excelência, além de oferecer diversas atividades enriquecedoras, como banda, teatro, atividades físicas diversas.

O fato dessa escola em questão ser católica não me incomodava e nem me trazia grandes problemas, até porque não existia uma obrigatoriedade em performar nenhuma atitude religiosa, mas me recordo que nas aulas de ensino religioso, sempre insistia na conversa sobre demais religiões e o espaço para isso existia, apesar de não ser muito valorizado. Como sempre fui próxima de religiões espiritualistas, como espiritismo e umbanda, esse debate sempre me foi caro e, de certa forma, me sentia um pouco inclinada à trazer esses assuntos em uma escola como a minha da época, algo dentro de mim pulsava por transgredir o posto e elaborar sobre o que me tocava de fato. Olhando em retrospectiva, acredito que esse posicionamento questionador e que buscava por quebra de paradigmas foi muito incentivado pela minha relação familiar. Em um ambiente espírita, normalmente há abertura para diálogos e diferentes pontos de vista, com isso, em meu ambiente familiar sempre foi um motivador nesse sentido, sempre fui provocada a falar a minha voz e questionar o que me for dito.

Ao escrever sobre isso, me recordo que a minha experiência de estar numa escola como essa era muito distinta dos demais colegas de turma. Estudei nela por oito anos e confesso que apesar de possuir um lastro de excelência acadêmica, ao final já estava esgotada e me sentia sufocada. Acredito que toda a minha bagagem religiosa e familiar, todas as experiências que já havia vivido me faziam

perceber aquele lugar de maneira diferente dos colegas. Muito me incomodava, muito me fazia questionar, muito me sufocava. Ter a mínima capacidade de ver o mundo com outros olhos, olhos que não aceitavam de forma tão dócil a rigidez, que não se contentavam com seguir o que era esperado. Olhos que se agoniavam ao perceber que as relações pouco importavam, que o outro (que era diferente) pouco importava, me fez deslocar daquele ambiente e sentir que me cabia em outro lugar.

Fazendo uma ligação entre o que Bondía (2002)¹ nos traz em seus estudos vinculados à experiências e os saberes da experiência, pensar que nos constituímos nas experiências a partir do que nos afeta, nos atravessa, nos toca, eu percebo que esse ambiente escolar foi um grande marco dos meus afetamentos, que claramente me formaram e me trouxeram onde estou hoje. Aquela Julia que não se encaixava e iniciou seu processo de busca de si, busca do seu lugar, busca do que lhe cabia e da constituição do seu pensar, ainda existe hoje e ainda faz esse movimento de busca, que iniciou lá atrás. Uma busca sempre regada de como as experiências que fui vivenciando me afetaram e afetam, me desenham e me inclinam a me tornar minhas novas versões inacabadas e esperançosas pela versão seguinte.

Sempre fui muito interessada no meu processo de formação, participava das atividades extracurriculares, que inclusive, foram muito importantes para minha constituição pessoal, a presença de signos da Arte foi importantíssima para meu desenvolvimento. Guardo memórias afetivas muito potentes relacionadas ao teatro e a dança dessa época da escola, essas experiências de contato com a arte quando muito nova foi importantíssimo para a minha constitui-

¹ BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002, n. 19.

ção como pessoa, pude desenvolver um olhar mais sensível comigo e com as minhas relações, e por isso, concordo profundamente com Larrosa quando o mesmo diz que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece ou o que nos toca” (Bondía, 2002, p. 21). Nesse sentido, sinto que viver essa imersão artística foi transformador na minha trajetória e sei que me conduz a ser quem sou hoje, inclusive, como professora.

Os professores que tive considero bons professores no quesito acadêmico, mas me recordo de poucos que eram investidos nas questões mais atreladas à formação humana dos estudantes, fato que hoje, como professora, teço críticas visto que sabemos que uma educação alinhada às questões que conversam com as vidas e rotinas dos estudantes é essencial para que a educação seja contextualizada e atinja os objetivos de movimentar pensamentos e instigar a criticidade nos sujeitos.

Porém, me recordo perfeitamente da professora mais marcante da minha Educação Básica, era a Professora Tânia e, obviamente, era a professora de Ciências. Tenho muita convicção que parte da minha motivação em ser professora veio da minha relação com a Tânia. Ela era amorosa, dedicada. Eu a admirava muito. Fico muito feliz quando a encontro hoje e ela se recorda de mim e fica muito alegre de saber do meu desenvolvimento como professora de Biologia (é bom ver pessoas reconhecendo a profissão docente, pra variar). Considero que trilhei uma jornada de preparação acadêmica muito valiosa enquanto estive nessa escola, mas sempre percebi e reconheci uma escola elitista e repleta de condicionamentos excludentes típicos de ambientes de segmentos “médios-altos” da sociedade. Tal característica sempre me incomodou ao ponto que ao adentrar o Ensino

Fundamental II, optei por não estar mais ali. Hoje sou grata pelo tempo que passei nesse ambiente, reconheço a boa educação que tive em diversos contextos e consigo analisar e compreender os meus incômodos e porque eles existiam. Reconheço que é uma escola que tem uma intencionalidade interessante e, muitas vezes, me senti bem ali, mas creio que há muito o que se repensar sobre as narrativas excludentes e as escolas tradicionais.

Outra experiência a qual me recordo foi a de uma escola direcionada a exames como ENEM, a qual passei 3 anos de minha vida, que me atravessou de uma maneira completamente diferente. Ali, a relação era mais capitalista (estou aqui para um certo objetivo concreto: passar no ENEM, não me formar como cidadã. Direto, mas verdadeiro). De fato, não percebi investimento no processo de formação integral e humana do estudante, éramos simplesmente máquinas de passar no vestibular e por certo, conquistamos os objetivos, mas hoje me pergunto: “a que custo?”. A vivência de uma educação tecnicista te dá um “caldo” e te empurra no abismo do mundo capitalista e competitivo em que vivemos, você aprende a ser produtivo, a entregar o que é esperado de você, a funcionar como uma máquina e, por consequência, produzir sujeitos adoecidos e desconectados do mundo por falta de tempo. Lembro-me então de Foucault, quando afirma que “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (Foucault, 2014, p. 135)², e percebo como aquela lógica escolar moldava não apenas nosso dia a dia, mas nossa própria forma de existir.

Tive professores extremamente intelectualizados em seus campos de ensino, detentores de muitos conhecimentos e que cumpriam

2 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

o papel esperado pela escola. Me recordo que as relações eram cercadas de competitividade e pressão veladas, também típicas de ambientes mercantilizados de educação, em que números e metas são o que regem os discursos e práticas educacionais. Não me recordo de uma aula prática, aulas experimentais, saídas pedagógicas, aulas de educação física, rodas de conversas, debates ou qualquer metodologia que fugisse do padrão aula expositiva e exercícios para ENEM e vestibulares.

Longos, repetitivos e cansativos treinamentos de prova (famosos simulados aos finais de semana), aulas integrais para as turmas selecionadas e toneladas de conteúdos diários. Sei pouco sobre a história da escola, confesso que havia um foco maior na minha presença ali e meu rendimento, mas acredito que de certa forma, a escola cumpriu com o que se propôs em relação à mim e à expectativa de ser aprovada no ENEM, afinal, cá estou na UFES novamente, após minha graduação, cursando o Mestrado.

Não se trata de uma escola, mas de uma Universidade, a UFES também constitui um processo muito importante na minha formação, pois, apesar de ser uma grande “virada de jogo” na forma de conceber a educação na minha vida, levando em consideração o histórico de escolas mais tradicionais, excludentes, elitistas e conservadoras que habitei, a UFES performa esse espaço de abertura ao diferente, de coexistência de diversas pessoas, grupos e formas de pensar e existir.

Porém, em descompasso com essa realidade, em meu curso de graduação, Ciências Biológicas, o processo de ensino-aprendizagem segue o padrão de educação bancária, foram poucas as disciplinas abertas ao diálogo, à troca de experiências, a diferentes formas de

ensinar e aprender. Sempre muito positivista e cientificista, o conhecimento era rígido, mensurável e delimitado (o que se fala aqui é o que tem valor, o que se pode medir e descrever) e todo esse processo, inicialmente, era validado na minha mente, afinal eu tinha esse contexto forte em mim e acreditava que queria ser uma cientista das ciências “duras”.

Todo esse pensamento e estrutura mental começou a se fragmentar na pandemia e depois, no curso de Licenciatura. Comecei a questionar a forma de se fazer Ciência, de constituir conhecimento, de existir como pesquisadora. E percebi, que existe muito para além das ciências “duras”, muitas formas de existir, se pensar, de ver os dados, de analisar, de ser cientista, de ser pesquisadora e aqui estou, mergulhando nesse novo Universo das Ciências Humanas.

Começar a entender que a educação, a pesquisa, o conhecimento se fazem de formas outras, considerando as trajetórias dos sujeitos envolvidos, os agenciamentos coletivos, os afetamentos, as diversas formas de existir foi um abrir de olhos tremendo. Saber que meus saberes pessoais e aqueles constituídos coletivamente compõem de forma única e importante quem sou como profissional, professora e pesquisadora, e não representam uma fraqueza ou impossibilidade foi como um raio de sol pela manhã, trazendo a boa nova e a esperança que estava adormecida em mim. Nesse processo, reconheci profundamente o que bell hooks afirma ao dizer que “a educação é uma prática da liberdade” (hooks, 2013)³, compreendendo que minhas experiências, afetos e atravessamentos não apenas me constituem, mas libertam meu modo de aprender e ensinar.

3 Hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2013. p. 9-82.

Aprendi durante meu curto tempo aqui no Mestrado em Educação, na UFES, que o tempo é poderoso e que ele nos faz potentes. A partir dele criamos, somos, nos transformamos, nos entendemos. Nesse movimento de me reconhecer e me reconstruir, encontro ressonância nas palavras de Nietzsche, quando afirma: “torna-te quem tu és” Nietzsche (2001, p.194)⁴, pois é exatamente nesse processo de acolher minhas experiências, afetos e caminhos singulares que sou convocada a me tornar, cada dia mais, aquilo que está em constituição em minha trajetória.

Aos poucos compreendi que pensar, criar e educar exige tempo, silêncio e respiro, aquilo que Nietzsche chama de *Muße*, o tempo livre necessário para que os processos se façam. Como ele afirma, “todo homem profundo precisa de um pouco de solidão, de tempo livre, de lentidão” (Nietzsche, 2001, p. 206), e foi apenas quando me permiti esse ritmo que pude iniciar o processo de reencontro com a minha voz como professora e pesquisadora. Está sendo nesse processo, que estou internalizando a relação entre produção, escrita, pesquisa, questionamento, assentamento de conceitos e informações e o tempo, visto que é a partir desse espaço tempo que os *links* entre o que vivemos, pesquisamos e os conceitos teóricos são pensados e elaborados.

Nesse outro espaço chamado Academia, uma expectativa foi quebrada inicialmente. Vindo esse fluxo de outros possíveis na educação e na pesquisa, acreditei que o ambiente acadêmico do Mestrado teria esse cerne, porém, não foi esse cenário que encontrei na maioria das disciplinas e interações. Muitos foram os momentos em que a educação se fez de forma bancária e sem conexão com o

4 NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

contexto social e realidades dos alunos. Metodologias de aulas tradicionais, que não exploram modos outros de ensino aprendizagem. Mesmo com muito conhecimento sendo colocado em movimento, os meios seguem como há anos atrás na maioria das vezes.

Trazendo de forma rizomática outro aspecto da minha trajetória, gostaria de falar sobre minha jornada como professora. Que muito tem relação com minha caminhada como estudante, mas que muito rompe com esse universo dentro de mim.

Posso dizer com propriedade que a ideia de ser professora sempre foi algo dual na minha mente: nunca quis ser professora da Educação Básica, me considerava “sem jeito” com pessoas jovens e sempre me dei melhor com adultos, porém, por outro lado, minha brincadeira preferida quando criança era a famosa “escolinha”, eu era a professora de Ciências dos meus amiguinhos e adorava escrever no quadro branco com as minhas várias canetas coloridas. Acredito que essa seja uma vivência-memória quase coletiva de muitas professoras, era muito boa a sensação dentro da minha cabecinha de criança de “contribuir” para o conhecimento dos colegas, de ensiná-los algo, especialmente aquilo que eu tanto gostava, a natureza.

Esse desejo foi acrescido do contato com maravilhosas professoras de Ciências e Biologia no período escolar, como a Tânia, e depois, acrescido da ideia de ser cientista, pesquisadora, palestrante e professora universitária. Mas, como todo bom sonho, sofre com as influências externas e opiniões da sociedade. Logo ao entrar no Ensino Médio, na escola preparatória para o ENEM, me deparei com o discurso “professor é pobre, ninguém valoriza, vai pra sempre ganhar mal e ser infeliz”. Esses discursos frequentes me deixavam muito triste e desesperançosa por que, afinal, tinha cultivado esse

desejo em mim desde sempre e conseguido atrelar a possibilidade de ter sucesso, vinculando a pesquisa e as palestras ao que eu tanto gostava de estudar e explicar, a Biologia.

Ao seguir cursando o Ensino Médio, por me destacar pela dedicação e bom rendimento, acabei me influenciando pelos colegas e professores ao redor a cursar medicina porque, vez ou outra, ouvia a seguinte fala “você é inteligente e capaz, vai jogar isso no lixo fazendo Biologia? Não, faça medicina, é o que dá dinheiro, reconhecimento!”. Confesso que por um tempo acreditei nisso, acreditei que poderia ser feliz nessa escolha, foi só quando ela era uma realidade possível para mim, que percebi que não queria segui-la. Meu coração pulsava por outro caminho e decidi acreditar nele com todas as forças.

Entrei na UFES, fiz um excelente curso de graduação de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, sempre me mantendo com notas altas e continuei com a ideia de produzir sem parar, sem analisar se a forma como aquele curso se constituía fazia sequer sentido para mim. Desde cedo entrei em grupos de pesquisa, participei de iniciações científicas e ocupada todo o tempo possível com algo que “valia a pena”, numa corrida incessante para provar que tinha escolhido o melhor caminho, que sim, biólogos pesquisadores podiam ter sucesso e “serem alguém na vida”, como eu muito ouvia que precisaria batalhar muito para ser. Bom, todo esse ritmo foi quebrado com a pandemia, que pisou no freio e fez tudo que eu acreditava começar a se desfazer, se confundir e se quebrar. Acho que esse foi o primeiro momento em que eu parei, de fato. Primeiro momento que respirei, que não produzi da mesma forma. Tive que me reestruturar, focar em algumas questões pessoais que pediam atenção

e cuidado, mas mesmo assim, continuei as disciplinas, e assim que possível, me formei em Bacharel. Em seguida, iniciei o último ano de Licenciatura e aí muita coisa mudou.

Sempre estive longe dos estudos das Ciências Humanas e Sociais, tinha uma inclinação maior às Ciências Exatas e, por muito tempo, acreditei que não levava jeito, que meu cérebro não entendia bem esses tipos de conhecimentos e que não me interessavam muito. Para meu enorme engano, foram justamente eles que me “salvaram” nesse momento de vida. Foram os estudos de Psicologia da Educação que me fizeram “segurar a barra” da pandemia e conseguir ver uma luzinha no fim do túnel. A essa altura, já estava desgastada com as expectativas quebradas em relação às pesquisas que vinha fazendo há 4 anos, já não me sentia animada e esperançosa com um futuro como bióloga pesquisadora, inclusive, devido à todas as dificuldades e impossibilidades que a pandemia trouxe: as pesquisas pararam, os resultados com o tempo não faziam mais sentido, estava desmotivada e sem rumo.

Foi aí que o cinema e a educação entraram em cena como um raio de sol bom daquele das manhãs de domingo. Foi a primeira vez durante a minha vida de estudante que fiz algo “diferente” em sala de aula, que movimentei pensamento para além de uma aula expositiva, em que só ouvia e registrava em meu caderno o conteúdo. Isso me marcou muito.

Dois foram os pontos principais de afetamento na disciplina de Psicologia da Educação, o primeiro foi a forma de avaliação, para mim uma nova forma, inovadora e interessante. Nos era pedido para ler o texto da aula e escrever uma resenha sobre os mesmos, considerando o que achamos dos textos, como eles nos afetavam, quais

relações que fazíamos entre os textos e nossas vivências e os conhecimentos teóricos que trabalhamos em aulas. O segundo, foi sobre utilizarmos um filme como experiência formativa, como disparador de conversações, trocas de experiências, afetações e saberes. Nesse sentido, vivenciar a potência de uma produção cinematográfica e das trocas, a partir dessa experiência, entre sujeitos na minha formação como professora e pessoa, e entender que existem formas outras de pesquisar e de existir no ambiente acadêmico, vinculando quem sou com o que estudo, como que me afeta e afeta o coletivo em que estou, me fez abrir os olhos para possibilidades outras de me fazer quanto pesquisadora e profissional. Foi esse movimento que me motivou a estar aqui na UFES novamente e me aventurar em sala de aula da Educação Básica como professora de Biologia do Ensino Médio da Rede Estadual do Espírito Santo.

Abrindo um novo capítulo da minha caminhada, adentrando o universo de professora da Educação Básica, me afetei de formas diversas. Primeiramente, o estranhamento com o ambiente escolar público de uma comunidade em área de vulnerabilidade social e econômica, o qual era muito distinto do que eu vivenciei enquanto jovem estudante. A forma como a escola era vista, era habitada, os comportamentos, os valores e os ideais da comunidade escolar. Foi um processo de grande adaptação e processos internos de alinhamento de expectativas do que esperar desse local e das relações ali a serem construídas, de como estar como professora para aquele contexto, de como abrir mão do ideal de professora que eu vivi e carregava comigo, a expectativa da entrega e valorização dos alunos, especialmente, comparando à minha própria trajetória como estudante e relação com meus professores.

Nesse atravessamento inicial, compreendi com mais nitidez aquilo que Larrosa afirma: que o saber de experiência se dá na relação entre o sujeito e o mundo, naquilo que nos acontece e naquilo que fazemos com o que nos acontece (Bondía, 2002). Tudo aquilo que me acontecia, as tensões, o estranhamento, os desafios começava a exigir de mim uma reelaboração profunda do meu estar no mundo como professora.

Foi um período extremamente difícil, tive uma série de dificuldades envolvendo minha saúde mental e minha adaptação àquela nova realidade. Muitas dúvidas, muitas dores, muitas insatisfações. Aos poucos, percebi também como certas lógicas institucionais atravessavam a escola e os sujeitos que nela habitam. Foucault ilumina esse lugar quando nos lembra que a escola é uma máquina de vigiar, hierarquizar e normalizar (Foucault, 2014). E era justamente dentro dessa maquinaria que eu tentava existir como docente. Por fim, cheguei à conclusão que o chão da sala de aula da Educação Básica não era pra mim. Me sentia e me sinto desvalorizada, desrespeitada, sem estímulo mental, sem apoio da gestão e sem perspectiva de melhoras.

Ainda assim, algo me mantinha tentando: a crença, talvez tímida, mas persistente, de que ensinar tem uma dimensão de aposta no futuro. bell hooks, nos ilumina com a ideia de que ensinar é sempre um ato de esperança, mesmo quando acontece em condições de opressão (hooks, 2013). E era essa esperança que, de algum modo, me ancorava e me fazia seguir remando.

Após algum tempo, consegui mudar de escola e, com a experiência, fui desenvolvendo formas de existir nesse espaço de maneira menos dolorosa, mas ainda tenho minhas dúvidas se pertencço. Sigo criando linhas de fuga, propondo formas outras de ser professora,

mesmo diante do peso de sobreviver a um sistema de ensino que se perfaz de forma completamente oposta ao que acredito como Educação. Sigo produzindo minhas pequenas resistências, reinventando gestos, escutando meus limites e minhas potências. Nesse sentido, hooks também ensina que trazer a mente, o corpo e o espírito para a sala de aula é um ato de resistência (hooks, 2013). E é isso que tenho tentado fazer: existir inteira, apesar das forças que tentam fragmentar.

E, nessa reinvenção permanente, encontro ressonância no pensamento de Nietzsche, que somos artistas de nossa própria vida (Nietzsche, 2001). Talvez a docência, para mim, seja isso: a arte de criar modos de existir onde parecia não ser possível.

Sobre as autoras e autores

Brenda de Araújo Luiz

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE / UFES, na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas, com especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e graduada em História pelo Centro Universitário São Camilo ES (2019). Atualmente é professora de História na Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim.

Cláudia Vieira

Mestranda em Educação (UFES 2025), Bacharel em Letras Libras (UFES 2018), Pedagoga (FABRA - 2014), Proficiente em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa / Língua Brasileira de Sinais - PROLIBRAS (UFSC | MEC | INES | UFES - 2008)); Habilitada em Educação Especial Inclusiva no contexto de Altas Habilidades / Superdotação, Braille, Sorobã, em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual e Informática na Educação (CESV - 2015); Pós-Graduada em Educação Especial Inclusiva e Informática na Educação (FABRA - 2017). Participa do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos - GIPLES (UFES- 2018).

Estéfani Régia Reis do Rozário

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 Gestão Escolar Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade (FAMART). Integra o Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe), desenvolvendo estudos no campo da educação e têm se articulado em torno das linhas de pesquisa “História da formação e práticas de professores no Espírito Santo” e “História e historiografia da educação do Espírito Santo”. Atua como professora e coordenadora, na educação infantil, da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha.

Filipe Barbosa dos Santos

Mestrando na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Licenciado pela Faculdade Doctum (2024). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão (GRUPGIE). Atuou na Educação Especial pela Prefeitura Municipal de Vitória. Bolsista CAPES.

Julia Santos Gonçalves

Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela UFES. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Professora de Biologia da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo.

Larissa Felipe Guedes

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE / UFES, na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa (CNPQ/UFES): memórias, narrativas e histórias das/nas escolas capixabas: diálogos na formação de professores. Possui Especialização nas áreas de História Política, Educação do Campo e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Mundo do trabalho. Possui graduação em história pela Universidade Gama Filho (2007) e em Geografia pela Universidade Metropolitana de Santos (2014). Técnica Pedagógica na Gerência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo.

Lauane Barbosa Gusson

Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui especialização (pós-graduação lato sensu) em História do Brasil. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE/UFES) e o Laboratório de Estudos em História do Tempo Presente (LABTEMPO/UFES). Desenvolve pesquisas na linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Bolsista FAPES.

Lorrany Costa de Oliveira Lima

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES, na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em

Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares. Possui especialização em Gestão Escolar e Alfabetização. Possui graduação em pedagogia (2024) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como professora da educação básica em Serra, como professora da educação infantil e séries iniciais.

Lucas Souza do Nascimento

Graduado em Letras - Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Linguagens, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Faz parte do grupo de pesquisa Literatura, onde pesquisa, entre outras coisas, sobre representatividade e as relações étnico-raciais dentro da literatura infantil e juvenil.

Ludmila Martins Teixeira de Siqueira

Mestranda em Educação PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000). Especialista em Língua Inglesa (2004) pela Fundação Educacional da Região dos Lagos (Ferlagos). Professora efetiva da rede da Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV). Possui experiência de 24 anos como professora regente do Ensino Fundamental II e há 03 anos atua em uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral (UMEFTI) da PMVV. Participante do Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq). Tem como temas de interesse: o ensino de língua inglesa, Educação Especial e as escolas de tempo integral.

Luisa María Muñoz Muñoz

Graduada em Filosofia pela Universidade do Cauca, Colômbia. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Faz parte do grupo de pesquisa Proteoria.

Marina Rodrigues Suhett de Rezende

Professora da Educação Básica, forjada nas estradas de chão e nas salas multisseriadas das escolas do campo. Entre infâncias campestinas, Ensino Fundamental e Médio, construiu sua docência como quem cultiva: com escuta e atenção ao tempo de cada aprendizagem. Licenciada em Biologia e em Pedagogia, ampliou sua formação com pós-graduação em Análises Clínicas, Psicopedagogia e Gestão Escolar. Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), vinculada à linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. Nesse percurso investigativo, dedica-se a pensar a educação não como objeto estático de análise, mas como experiência que se produz nos encontros, nas relações e nas práticas cotidianas, compreendendo-a como espaço de constituição de sujeitos e criação de sentidos.

João Pedro Pietralonga Leocádio

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES), na linha Educação,

Formação Humana e Políticas Públicas. É bolsista CAPES e membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA). Atua nos estudos sobre Avaliação Educacional, Exames de Larga Escala e Estudos Comparados. Possui experiência nas áreas do esporte e da Educação Infantil, com produção acadêmica e participação em eventos científicos na área da Educação Física escolar.

Victor Nogueira Lage

Victor Nogueira Lage é licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Integra o Grupo de Pesquisa Com-Versações com teorias pós-críticas em currículos e formação de professores, coordenado pela Prof. Dr.^a. Janete Magalhães Carvalho. Desenvolve pesquisa no campo do currículo, em diálogo com a filosofia da educação e com teorias pós-críticas, com interesse em compor com a literatura e a imaginação como convites ao desvio, à interrupção e à reinvenção curricular.

