



# Pesquisa e Profissão em Primeira Pessoa:

*histórias de vida de professoras e professores*

## Organizadores

Everardo Paiva de Andrade  
Sandra Escovedo Selles  
Dinah Vasconcellos Terra  
Mariana Mizael Pinheiro da Silva  
Carolina Luiza de Castro da Silva

**Pesquisa e Profissão em Primeira Pessoa:  
histórias de vida de professoras e professores**



**Everardo Paiva de Andrade  
Sandra Escovedo Selles  
Dinah Vasconcellos Terra  
Mariana Mizaél Pinheiro da Silva  
Carolina Luiza de Castro da Silva  
(Organizadores)**

**Pesquisa e Profissão em Primeira Pessoa:  
histórias de vida de professoras e professores**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Everardo Paiva de Andrade; Sandra Escovedo Selles; Dinah Vasconcellos Terra; Mariana Mízael Pinheiro da Silva; Carolina Luiza de Castro da Silva [Orgs.]**

**Pesquisa e Profissão em Primeira Pessoa: histórias de vida de professoras e professores.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 642p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1248-7 [Impresso]**

**978-65-265-1249-4 [Digital]**

1. Histórias de vida. 2. Carreira docente. 3. Profissional da educação. 4. Pesquisa e profissão. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Emmanuelle Ferreira com finalização técnica de Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Jorge Moutinho

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

... há dessas reminiscências que não descansam  
antes que a pena ou a língua as publiquem.  
(Machado de Assis, Dom Casmurro)



## SUMÁRIO

Juniele Rabêlo de Almeida – Prefácio	11
Everardo Paiva de Andrade, Sandra Escovedo Selles, Dinah Vasconcellos Terra, Mariana Mizael Pinheiro da Silva, Carolina Luiza de Castro da Silva - Apresentação	13
Adriana Mastrangelo Ebecken – Entre conversas e histórias	23
Alessandra Canela do Rosário Costa – Memórias e histórias da minha vida: uma trajetória contada por mim	35
Alessandra dos Santos Mendes Oliveira – Narrativa: como a docência me concebeu	51
Alexandre Galindo Castro – Narrativa das inquietações	73
Ana Carolina Costa Resende – Caminhando e contando e seguindo a canção da vida	91
Bianca Dias de Souza – Pistas autorais e identitárias de uma professora em formação: o encontro do eu com os nós que tecem a convers(a)ção	113
Bruno Venancio – Memorial de formação: das dúvidas, das lutas e das constituições identitárias do <i>professorpesquisador</i>	131
Carine Valiente Costa Viannay – Memorial de uma quase-não-professora: os encontros e desencontros com a pesquisa e a profissão docente	147



Carlos André Oliveira Bezerra – Memórias e histórias de vida de um professor das infâncias	161
Carolina Luiza de Castro da Silva – Entre lembranças, experiências e “lugares”: narrativa de uma professora/pesquisadora	169
Diego Gomes Souza - “Aquino, presente!”: como professores e seus livros didáticos me encaminharam para a História, a docência e a pesquisa em ensino	185
Eliete Marcelino Dias Andrade – Ouvindo histórias, contando histórias: narrativas que me constituem	203
Evaldo de Souza Bittencourt – De sonhos e utopias às realizações como docente e gestor da educação pública: cinco décadas de aprendizados	217
Everardo Paiva de Andrade – Poema dos 50 anos na profissão: Uma <i>história vista de baixo</i> na UFF e no trabalho docente	239
Fernanda de Melo Lima – A antropologia como educação	249
Francis Paula Correa Duarte – Por entre corredores, lonas e labirintos: minhas memórias afetivas, educacionais e de luta social	261
Georgine Botelho Tostes – Nasci professora? Não. Ainda e sempre em construção	279
Hosana do Nascimento Ramôa – Entre encontros: como nasce uma temática de pesquisa	295

Iaci Sagnori de Mattos – Das sementes ao florescer: um olhar sobre meu percurso docente	309
Ivan Luis Marques Maia – Breve carta à memória	323
Jeferson Farias da Silva – Trilhando o caminho da educação integral: descobertas e lições de vida	343
Jéssica Gomes das Mercês – Narrativa autobiográfica em uma casca de noz: afeto e políticas como eco para me acompanhar	367
Jorge Luís Moutinho Lima – Uma narrativa docente (talvez) fora da curva: “Se existe algo em que nunca pensei era ser professor” ou “Quando você, mais do que ensinar, aprende a gostar de lecionar”	387
José Marcos de Assis Couto Júnior – Caminhos para uma “escrita outra”: a pesquisa cartográfica e as narrativas biográficas na construção de novos paradigmas metodológicos	403
Julia Dionísio Cavalcante da Silva – Como eu cheguei até aqui? Um memorial	417
Lara Mendonça de Almeida – As encruzilhadas da história de vida	431
Luísa Valença Reis – Amor, cotidianos, coletivos	451
Marcos Paulo Regis Faria – Atravessando os becos de uma memória de vida: ser negro é um ato de resistência	463
Maria Claudia Argôlo Nogueira Mendes – Um pouco da minha história	473

Maria Leticia F. da Silva – Memórias e vida/formação	489
Mariana Mizael Pinheiro da Silva – Construindo um mosaico: estilhaços de vida, docência e pesquisa	504
Marina Muniz de Lourenço – Sobre mim, cinema e educação	515
Miriam Nogueira de Maltos – Meus quintais de pesquisa e formação	527
Monica dos Santos Toledo – Desenrolando o novelo e (re)conectando fios: trajetórias de vida e profissão de uma professora-pesquisadora	543
Patrícia Gomes Passos – Pessoa e profissão: pontos de encontro	563
Saulo Nunes de Souza – Histórias de vó e janelas de trem	585
Thayane de Araujo Rodrigues – O sonho de ser a garota zona sul: a narrativa de uma jovem docente negra e suburbana	599
Walter José Moreira Dias Junior – Não pensava em ser professor. Hoje tenho certeza de que eu não poderia fazer outra coisa da vida	615
Sobre as autoras e os autores	629

## PREFÁCIO

Juniele Rabêlo de Almeida

Nas páginas desta obra, composta por trinta e oito trajetórias de professores/as, o leitor é convidado a fazer uma pausa reflexiva para reconhecer, criar um espaço comum, uma comunidade, em um percurso de conhecimento coletivo. O livro, organizado por Everardo Paiva de Andrade, Sandra Escovedo Selles, Dinah Vasconcellos Terra, Mariana Mizael Pinheiro da Silva e Carolina Luiza de Castro da Silva, explora novas abordagens na escrita acadêmica ao ser concebido com o objetivo de desvelar histórias de vida, entre pesquisa e profissão. Pós-graduandos/as do PPGE/UFF e do PROFHISTÓRIA, em uma rede de apoio mutuo, integraram um instigante trabalho participativo, entrecruzando leitura, oralidade e escrita a partir das trajetórias narradas.

Os capítulos estimulam diálogos sobre memória, formação e trabalho docente, além de incentivar aprendizagens narrativas em redes de pesquisa, por meio da construção de um acervo autobiográfico. Tal acervo compõe o arquivo da Rede Trajetórias Docentes, disponível publicamente no canal Youtube com mesmo nome, realizado a partir dos princípios da história oral e da história pública.

Neste livro, especificamente, os participantes foram encorajados a refletir sobre suas memórias, a partir das conexões possíveis entre as suas experiências docentes e, também, suas pesquisas atuais realizadas na pós-graduação. A proposta principal era um convite para que cada um/a pudesse se apresentar a partir de suas escolhas narrativas, englobando as dimensões do público, do privado e do íntimo ao longo das trajetórias delineadas.

O resultado é uma obra caleidoscópica, repleta de histórias singulares e únicas, concebidas a partir dos desafios comuns entre a prática docente e a pesquisa. Relatos que ultrapassam as

fronteiras institucionais (seja na escola ou na universidade), imergindo de olhos abertos nas complexas composições discursivas dos universos relacionais, entre o pessoal e o social. São muitas as camadas presentes nas elaborações públicas: desde as lutas silenciosas nos espaços educacionais até os momentos de conexão entre referenciais teóricos e práticas inventivas no cotidiano.

A obra transcende os limites da dimensão pedagógica e acadêmica, ao possibilitar a celebração da docência e da pesquisa educacional em um minucioso trabalho de memória. Cada página representa um tributo às trajetórias docentes, tão vívidas e autênticas, ao atravessar os corredores das escolas e ecoar nas salas de aula da universidade. Porém, as narrativas autobiográficas que compõe a obra não se reduzem aos extremos: não se pretendem elogiosas ou destruidoras. Cada um/uma procurou se ler, ao anunciar suas contradições e sustentar o necessário pensamento crítico no constante tornar-se professor/a.

Em uma dança delicada entre passado, presente e futuro, os/as autores/as dedicaram atenção às dinâmicas sociais e aos referenciais teóricos que os constituíram enquanto sujeitos históricos no seu tempo e espaço. São histórias de formações docentes que possibilitaram desformações, ou seja, desconstruções e transgressões criativas nas interseções entre a individualidade e a coletividade. Esta pesquisa-ação permitiu a insurgência de memórias, entre histórias de paixão e persistência, compartilhadas com a generosidade daqueles/as que abrem as portas de suas vidas e nos convidam a uma jornada de maior conexão com a docência.

Que estas histórias inspirem, emocionem e, fundamentalmente, possibilitem os vínculos entre as múltiplas trajetórias docentes.

## APRESENTAÇÃO

### **A docência contada e as escolhas de pesquisa: Por quais caminhos professores/as constroem suas questões de pesquisa?**

Everardo Paiva de Andrade

Sandra Escovedo Selles

Dinah Vasconcellos Terra

Mariana Mizael Pinheiro da Silva

Carolina Luiza de Castro da Silva

Num texto representativo da virada epistemológica e política dos anos 1980, publicado no Brasil em 1992, o historiador inglês Jim Sharpe afirma que “a maior contribuição da abordagem dos *Annales* tem sido a demonstração de como compor o contexto dentro do qual poderia ser escrita a história vista de baixo” (Sharpe, 1992, p. 51). Como resultado, argumenta no artigo que a história vista de baixo “ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar” (idem, *ibidem*, p. 62). Se é verdade que a composição de um contexto para essa *abordagem* ou esse *tipo* de história ainda se impõe como uma demanda atual para a escrita da história, na mão contrária nenhum contexto pode por si só dar conta de explorar a história “do ponto de vista do soldado raso” (idem, *ibidem*, p. 51) sem levar em conta sua *estória* (Goodson, 2022, p. 23), contada em sua própria voz.

Reunindo 38 narrativas de vida de professores na profissão e na pesquisa, a presente publicação pretende contribuir para a construção de uma história dos professores *vista de baixo*, sob o pressuposto de que, se a pesquisa universitária não é propriamente uma condição inerente à profissionalidade docente vivida nas escolas – no sentido de que nem por isso estão excluídos da profissão aqueles ou aquelas que eventualmente não estejam no exercício pleno dessa pesquisa –,

tampouco ela se coloca do lado de fora do horizonte crítico e reflexivo da profissão<sup>1</sup>. Os textos a seguir são, portanto, *estórias* de professores/as que estão, ao mesmo tempo, na profissão e na pesquisa, estando ou não vinculados aos programas de pós-graduação ou às políticas públicas de iniciação à docência, construindo parcerias entre escola e universidade. Não ignora, portanto, as dificuldades enfrentadas por muitos, talvez a maioria dos professores, para vivenciar esses percursos de vida e formação.

O resultado não pretende ser, certamente, uma amostra representativa, em termos quantitativos, da totalidade do magistério no Brasil – somos cerca de 2,2 milhões de professores na educação básica e 323 mil no ensino superior, segundo dados dos censos nacionais de 2020 e 2021. Nesse sentido, um primeiro interesse dessas narrativas tem a ver com percursos pessoais de formação experienciados pelos próprios narradores, cujas narrativas, transportando experiências, como diria Walter Benjamin, atualizam

---

<sup>1</sup> A defesa de um professor-pesquisador já aparece na literatura educacional, pelo menos na britânica, desde os anos 1960, quando Lawrence Stenhouse (1926-1972) coordenou o School Councils Humanities Project (1967-72), projeto voltado ao desenvolvimento curricular em escolas de seu país e no qual adjetivou os docentes como pesquisadores de suas práticas (“teachers as reserachers”). Propunha envolver os docentes em um projeto curricular e aliar a visão de mudança curricular por meio da ação pedagógica escolar desses docentes. Nesse projeto, Stenhouse conjugou *negociação* e *colaboração* entre especialistas universitários e os praticantes da profissão, evidenciando de forma original e inédita o protagonismo do trabalho dos professores. Diversas vertentes de pesquisa passaram a se desenvolver sob as bases da experiência britânica, advogando um papel intelectualizado e investigador reservado quase que exclusivamente aos acadêmicos. (Elliott, 2000). A proposição de Stenhouse e dos muitos autores cujas pesquisas se desdobraram da adjetivação investigadora atribuída ao trabalho docente vem sendo continuamente revisada e revisitada e embora não corresponda ao eixo epistêmico desta coletânea, é inegável reconhecer que, desde então, o protagonismo docente passou a figurar entre os defensores da profissão, retirando-o do anonimato e da suposta inoperância técnica. Deste modo, tornou-se uma bandeira para defender a profissionalidade docente e reconhecer sua personalidade, algo que converge para o que, nesta obra, defendemos quando buscamos as lentes da história de vida para compreender as fontes constitutivas do seu labor.

processos e descortinam futuros, na vida, na pesquisa e na profissão. O interesse é potencializado ao advir de uma experiência de pequenos grupos em um exercício coletivo de escuta sensível, de colaboração e de ampliação das histórias narradas na direção dos outros – outros professores e pesquisadores, outros referenciais teóricos e metodológicos, outras visões de conhecimento e de mundo. Mas há outros interesses mais abrangentes, talvez, para além desses tempos e espaços mais restritos.

Ao registrar as vozes dos professores, potencializamos o interesse de ouvi-las por compromissos que ultrapassam finalidades acadêmicas, pois pretendemos contribuir para a construção de uma contracultura profissional docente capaz de confrontar as iniciativas de controle burocrático e regulação do trabalho docente – em expansão pelo menos desde o final dos anos da década de 1980, envolvendo responsabilização e avaliação –, assumindo o protagonismo dos professores na definição e nas disputas sobre o currículo e sobre o que conta em educação. Além disso, Ivor Goodson enfatiza a necessidade de ampliar e combinar abordagens históricas e etnográficas na perspectiva das histórias de vida, com ênfase nos estudos conduzidos *com* e *entre* – e não *sobre* ou *para* – professores, na perspectiva da construção social da docência. Para o autor:

O estudo da vida e do trabalho do professor enquanto construção social propicia uma lente valiosa para vermos os novos movimentos de reestruturação e reforma da educação. (Goodson, 2022, p. 24)

Portanto, seja como estratégia de formação docente ou na direção de uma história social dos professores; seja do ponto de vista de uma história da educação perspectivada pelo protagonismo dos professores ou ainda de uma história dos movimentos globais de transformação social, ainda que vistos do ângulo da educação, as narrativas construídas pelos professores, na tonalidade de suas próprias vozes, é um desafio ainda em vias de construção.



\* \* \*

Com o propósito de avançar na busca por *modos outros de escrita acadêmica*, os textos foram nascendo a partir da proposta feita a alguns coletivos de pós-graduandos (PPGED/UFF e PROFHISTÓRIA), aos quais se somaram professores que participam de políticas de iniciação à docência ou de grupos de pesquisa na universidade, no âmbito de uma configuração *teórico-prática* dos encontros entre a universidade e a escola. Propunha-se, em última instância, um percurso de caminhos cruzados entre a leitura, a oralidade, a escuta e a escrita, ora discutindo textos sobre as histórias de vida, a formação e o trabalho docente e sobre abordagens narrativas autobiográficas, ora sugerindo a oralidade e a escrita pessoal de suas próprias histórias de vida, trabalho e pesquisa. Afinal, que memórias acionamos ao iniciar esses encontros? Aqui estamos, hoje, mas o que veio antes e o que virá depois? Quais dinâmicas do passado ainda pesam sobre o presente e quais possíveis desenvolvimentos futuros já se fazem presentes no agora?

Em síntese, as reflexões foram se organizando em torno de três eixos principais: (1) a pesquisa narrativa e a abordagem autobiográfica; (2) as histórias de vida e trabalho docente; e (3) as práticas narrativas autobiográficas (oral, escrita) de professores e pesquisadores em um contexto de acolhimento e escuta sensível. A proposta final aos coletivos de docentes que revisitavam a universidade em busca de horizontes profissionais diversos envolvia a produção de uma carta pública, localizando na própria trajetória – intelectual, profissional e de vida – os interesses e problemas atuais na profissão e na pesquisa. O começo de cada encontro foi reservado para uma breve narrativa inicial dos participantes conectando vida, trajetória profissional e intenções de pesquisa, entre a oralidade e a escrita pessoal, seguida de um breve diálogo com os presentes em um contexto de escuta e de acolhimento.

Acomodados na *cadeira do narrador* – aquele lugar reservado aos voluntários do dia, do qual era possível olhar de frente cada um

dos colegas presentes, a eles dirigir uma história e deles recolher um olhar, um sorriso, não raro uma lágrima (mas o que fazemos com as lágrimas na formalidade dos espaços acadêmicos?) –, pouco a pouco instituíam-se um momento de grande expectativa em relação a si mesmo – que narrador sou eu? – e ao ânimo coletivo de uma audiência. Tinha início o movimento de repensar quem, o que e quais lugares nos constituíram como professores e pesquisadores, próximo àquilo que Abrahão (2004) afirma como um movimento biográfico tridimensional, entre o presente vivo, os passados que não passaram e as projeções de algum futuro. Afinal, como surgem dentro de nós, em conexão com a vida comum, as questões que dão sentido às nossas pesquisas e as escolhas que nos orientaram rumo à profissão?

Partindo, pois, do pressuposto de que também a presença na profissão e a construção de questões de pesquisa educacional não são aleatórias ou escolhidas sob bases externas – que não são, como se lê naquele texto famoso, *um raio em céu azul* (Marx, 1988, p. 10) –, lembrando ainda as palavras de Néstor García Canclini (2009), a partir do *Manual de gatos do velho Possum*, de T. S. Eliot – que todo gato tem três nomes: o primeiro, o nome pelo qual é chamado habitualmente; o segundo, particular, aquele que distingue cada gato dos demais, que ao ser pronunciado lhe permite erguer a cauda e espetar os bigodes; o terceiro, enfim, o nome que só o gato conhece –, pergunta-se: qual é o nome singular, pessoal e intransferível de cada professor e pesquisador nesses coletivos? Entre uma história da docência e histórias na docência, entre a construção particular de uma pesquisa e o movimento socioprofissional de *vidas que aprendem*, admitir a publicação dessas narrativas significa, antes de mais nada, que em cada começo, talvez como em todo final, estamos sempre, de algum modo, começando de novo...

\* \* \*

Na disposição e atitude de narrar-se, cada professor dá partida ao exercício de se apresentar, de dizer seu nome, aquele que é só seu, ao mesmo tempo em que procura situar sua narrativa em um contexto sócio-histórico apropriado pessoalmente, marcando seu lugar no mundo e em seu tempo. Desse modo, cada professor que se narra nos permite compreender melhor a *grande história* da sociedade e da profissão *vista de baixo*. Nesse sentido, as *estórias* dos indivíduos singulares podem constituir um ponto de partida indispensável para acessar a história de uma sociedade e de uma profissão, uma história que nem sempre reflete os tensionamentos cotidianos que esses sujeitos *ordinários* (como diria Michel de Certeau) estabelecem em seus fazeres e em suas relações nas estruturas mais gerais da sociedade. E não são poucos esses tensionamentos...

As narrativas aqui reunidas evidenciam como as questões e os pertencimentos sociais foram paulatinamente estabelecendo dificuldades e obstáculos para que os filhos e as filhas da classe trabalhadora trilhassem a escolaridade básica e dessem continuidade a seus estudos. Vê-se como mesmo dentro de uma classe – a classe trabalhadora – os sujeitos são colocados em posições diferentes, com sentidos diversos que os marcam como sujeitos singulares: afinal, ser mulher trabalhadora, não é o mesmo que ser homem trabalhador; ser mulher negra trabalhadora não é o mesmo que ser mulher branca trabalhadora, etc. Da mesma maneira, esses sujeitos estabelecem sentidos outros para si e tecem táticas e estratégias para ressignificar seu lugar no tecido social, como afirma Bianca Dias de Souza em sua narrativa, intitulada “Pistas autorais e identitárias de uma professora em formação: encontro do eu com o nós que tece a conversação”.

A profissão docente foi ao longo da história sendo constituída como uma profissão menor, destinada às mulheres. Muitas são as narrativas que explicitam a vontade de não ser docente; outras estabelecem as dificuldades enfrentadas para ser docente homem nos anos iniciais da educação básica; algumas trazem do passado o reconhecimento de seus e suas professores/as da escola que lhes

disseram, por maneiras sutis ou explícitas, que podiam acreditar em si mesma/os e enxergar outros horizontes; outras tantas salientam a importância das/os professoras/es mais experientes na formação das/os docentes principiantes para ajudar a ressignificar as noções de senso comum que perpassam a formação de professores, professoras e pesquisadores/as. Muitas vezes tais sujeitos se apoderam dos movimentos sociais – como as ocupações do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, retratadas na narrativa de Francis Paula Corrêa – e das políticas públicas (como o PIBID, citado e discutido em muitas narrativas aqui apresentadas, ou o Bolsa Família e o Vale Gás, expressas na narrativa de Jéssica Mercês) para estabelecer para si novos futuros possíveis em uma sociedade menos desigual.

Entre encontros e afastamentos, cada professor ressalta em sua narrativa as belezas e as dificuldades, as dores e as delícias de ser quem é, narrando a história de seu tempo, começando e recomeçando diária e insistentemente, na pesquisa e na sala de aula, sentidos outros para sua práxis.

\* \* \*

Em sua obra mais recente publicada no Brasil – *A vida e o trabalho docente* –, Ivor Goodson aponta para as armadilhas contidas na ascensão das narrativas de vida: a individualização e a descontextualização do vivido, sobretudo. Se por um lado, *o social e o político* são grandes generalizações que se materializam na vida das pessoas – e por isso, *é preciso antes entender o pessoal e o biográfico* –, por outro lado, as verdades pessoais, suas *estórias* de vida, por vezes podem negligenciar os movimentos históricos em que estão inseridas. A colaboração entre professores e pesquisadores e o esforço da contextualização (entre triangulações com outras narrativas e fontes históricas, com documentos e informações alternativas) constituem aspectos cruciais na passagem de uma *estória* subjetiva para uma “*história de vida completa*”, como assim define Goodson. Nesse sentido, a reflexão do professor Diego

Gomes Souza – licenciado em História e doutorando em Educação – não cessa de inquietar: em que medida estaríamos caminhando, aqui e agora, enquanto oralizamos e experimentamos a escrita dos nossos textos, rumo à construção de histórias plenas de vida, docência e pesquisa de professoras/es?

Além do potencial formativo e do reforço no protagonismo docente em processos de produção do currículo, concebido como uma construção social, as narrativas têm a ver com os processos de conformação social, bem como de resistência, anunciados por meio das histórias de vida. Nesse sentido, narrando-se, cada professor faz o exercício de apresentar seu nome, aquele que é só seu, e, ao mesmo tempo, situar sua narrativa em um contexto sócio-histórico. Descortinam-se, desse modo, os enfrentamentos materiais da classe trabalhadora para acessar e permanecer na educação formal; o papel da universidade como estratégia e tática de ascensão social na defesa pulsante por uma educação pública de qualidade; a presença marcante dos professores da educação básica na escolha da profissão; a importância das políticas públicas garantindo a permanência na escola; a militância nos movimentos sociais e seus reflexos nos modos de ser professor/a; a construção das identidades étnico-racial e de gênero na docência...

Dessas singularidades, enfim, assumidas como ponto de partida entre a diversidade de agências (social, racial, de gênero, de idade), pode-se vislumbrar, talvez, um horizonte da docência pela escuta, aproximação e distanciamento tático em relação às experiências. Enriquecidas pelo dispositivo da colaboração – entre pares, com a pesquisa e com a história –, talvez seja possível entrever um refinamento na construção de imagens abreviadas da docência fecundando as pesquisas em educação.

\* \* \*

Este é um livro de histórias, ou talvez, de *estórias*. No conjunto, reflete tentativas variadas de ressignificar saberes e fazeres individuais – como sujeitos únicos e ordinários – e coletivos – como

professoras/es e pesquisadoras/es que somos. Também reconhece a escola e a docência como lugares de produção de conhecimentos originais, e não de meras aplicações de conhecimentos externos. Reflete ainda modos de estar com e no mundo. As narrativas aqui articuladas recuperam o passado – um passado que nos visa, como diria Walter Benjamin (1996) – para dar sentido ao presente e construir futuros possíveis. Ainda que esses futuros descontínuos em certo sentido também nos visem, como sujeitos singulares em nossas pesquisas e em nossas docências, eles estão impregnados de projetos de democracia e de sociedade. Daqui do presente empreendemos nossas buscas para compreender o tecido social que nos sustenta, ao mesmo tempo em que nossos tensionamentos provocam pequenas (ou nem tão pequenas assim) rupturas e experiências de resistência, rumo à construção de relações pautadas na alteridade, no respeito e na cooperação.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre (RS): Editora PUCRS, 2004. p. 201-224.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras escolhidas, v. 1). 10ª reimpressão, 7ª edição, São Paulo – SP: Brasiliense, 1996.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação no seu lugar original e próprio. In: Geraldí, Corinta Maria Grisolia; Fiorentini, Dario; Pereira, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. São Paulo (SP): Mercado das Letras, 2000. p. 137-152.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3ª ed., Rio de Janeiro (RJ): Editora da UFRJ, 2009.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2022.

MARX, Karl. O 18 brumário de Luís Bonaparte. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**, v. II (Os Pensadores). 4ª ed., São Paulo (SP): Nova Cultural, 1988.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo (SP): Editora da UNESP, 1992, p. 39-62.

## ENTRE CONVERSAS E HISTÓRIAS

Adriana Mastrangelo Ebecken

**Resumo:** Através de uma escrita mais pessoal, o texto a seguir traz um pouco da trajetória acadêmica e profissional de uma professora da Educação Básica e como sua trajetória e suas vivências pessoais se refletem e se entrelaçam com o seu olhar sobre a prática docente e a Educação em que acredita. Evidencia o diálogo entre experienciar e produzir conhecimento. A escrita se desenreda a partir de uma roda de conversa entre docentes e licenciandos, demonstrando como a potência dos encontros permite um mergulho em si e a possibilidade de entender os caminhos feitos. As reflexões conversam com autores e pensadores da Educação, ao mesmo tempo que buscam um caminho para uma escrita acadêmica mais livre e sensível.

**Palavras-chaves:** Ensino de história – Histórias de vida – Pesquisa – Educação

Manga, caju, maracujá, sapoti  
Fruta-de-conde, jenipapo, graviola, açaí  
Jaca, pitanga, amora e abacaxi  
Ah! Não há terra generosa como as terras daqui  
Banana de tudo que é feito e feição  
Goiaba dentro é vermelha igual ao meu coração  
É doce, é maduro, é triste é meio arredio  
Meu coração dá de tudo igual ao chão do Brasil [...]  
(Moreno, 1980)

## INTRODUÇÃO

Ao longo desta narrativa, alguns apontamentos acerca do trabalho docente em paralelo à pesquisa acadêmica serão apresentados como ponto de flexão a partir de uma roda de



conversa organizada pelo professor Dr. Everardo Paiva de Andrade na disciplina de Pesquisa e Prática Educativa I (PPEI), da Universidade Federal Fluminense (UFF), realizada no primeiro semestre de 2023. A intenção da roda foi a de levar um pequeno grupo de professores da educação básica (do qual fiz parte) para falar a licenciandos sobre suas pesquisas acadêmicas. Nossas falas partiam do mote “Professores que, além da profissão, também fazem pesquisa. Mas que pesquisa eles fazem?”. Dessa forma, o texto a seguir reflete um pouco o que a potência dos encontros suscita em nós ao contarmos nossas pesquisas e práticas docentes.

## **SOBRE OS CAMINHOS**

Falar para licenciandos sobre o fazer docente, sobre a docência. Falar sobre nossas pesquisas. Por onde começar? São dez anos em sala de aula. A escolha profissional não foi exatamente ao final do ensino médio na demanda sobre continuar os estudos, mas a escolha é há dez anos diária. O diploma da licenciatura saiu em 2010. O concurso foi feito em 2009. A convocação, em 2013. A notícia para assumir a vaga chega no final de uma tarde via comunicação telefônica. Apresentar-se com os documentos necessários, escolher os horários e as escolas, era a demanda para o dia seguinte à ligação.

A cronologia foi mais ou menos posta na roda de conversa para poder falar sobre o que pesquiso ao mesmo tempo que sou professora. Dessa forma, ao iniciar minha fala sobre o meu fazer profissional, preciso passar por alguma parte da minha história de vida, sobre os caminhos. É importante registrar aqui, portanto, que a ligação chegou, na época, durante meu horário de trabalho em um acervo documental que servirá de norte para continuar meus estudos anos depois de concluir a graduação. De 2012 a 2016, integrei a equipe técnica do Núcleo de Pesquisa, Documentação e Referência sobre Movimentos Sociais e Políticas Públicas no

Campo (NMSPP),<sup>1</sup> vinculado ao CPDA/UFRRJ.<sup>2</sup> Foram seis anos trabalhando na organização de documentos sobre movimentos sociais do campo – documentação que integrava pesquisas acadêmicas e seus desdobramentos, mas também muito material produzido pelos próprios movimentos sociais. O cruzamento entre esse trabalho e a prática docente a partir de 2013 me permitiu perceber a ausência da história dos atores sociais do campo no ensino de História. Atores que possuíam sua origem em um passado atravessado por processos de dominação e subalternação na história de uma país latino-americano crivado pelo empreendimento colonial ao longo da sua formação durante a modernidade ocidental.

A prática docente me faz retornar à universidade. Em 2020, iniciei o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória),<sup>3</sup> com minha matrícula vinculada à UFF. A proposta de pesquisar e produzir com o compromisso para a educação básica e a prática docente é então perpassada pelo velho sentimento da invisibilidade dos povos dos campos, das águas e das florestas em sala de aula. Assim, a pesquisa e a produção final para o programa de mestrado se dedicaram a falar um pouco sobre essa população, sua ausência no ensino de História e a produção de cinco cadernos didáticos para que professores da Educação Básica possam ter um ponto de partida para trabalhar com esses atores sociais nas escolas – entendendo a multiplicidade desses e a

---

<sup>1</sup> O NMSPP foi criado em 1997 e se consolidou como um centro de documentação a partir de 2003. O trabalho do Núcleo tem sido marcado pelo esforço de valorizar, resgatar e preservar a memória social das lutas no campo. Mais informações em: <<http://nmspp.net.br/>>.

<sup>2</sup> O CPDA/UFRRJ é um programa de ensino, pesquisa, extensão e intercâmbio interdisciplinar no âmbito das Ciências Sociais, voltado para pesquisas sobre questões rurais, agrícolas, agrárias, ambientais, alimentares e temas afins. Mais informações em: <<https://institucional.ufrj.br/portalcpsda/>>.

<sup>3</sup> O ProfHistória tem como objetivo ofertar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade da docência em história na educação básica e conduz ao título de Mestre em Ensino de História. Mais informações em: <<http://site.profhistoria.com.br/>>.

impossibilidade de retratá-los em sua totalidade no decorrer de um mestrado.

A transposição didática de pesquisas acadêmicas no âmbito desses movimentos e o uso do material produzido por eles próprios como fontes históricas a serem trabalhadas com os educandos em sala de aula é uma possibilidade de abrir também caminhos. A primeira permite reconhecer a diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, obrigando a pensar sobre a natureza do saber histórico escolar e sua construção e contextualização, sem colocá-lo sob uma hierarquização frente ao conhecimento acadêmico (Gabriel, 2001). Ou seja, pensar atividades em sala de aula, materiais a serem utilizados para um público discente em formação, o que está no âmbito de compreensão e possibilidade de desenvolvimento de um pensamento crítico desse grupo frente ao mundo social, entre tantas questões suscitadas para a produção de materiais didáticos.

A segunda permite romper com relações de colonialidade presentes no saber histórico escolar em que a disciplinarização da História gerou um processo de redução da multiplicidade de mundos e de tempos operado pela razão ocidental. Também permite trazer outras vivências e processos de construção de conhecimento distintos – colonialidade entendida como um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno e que não está limitado a ele, mas que se estabelece também nas formas de trabalho, de conhecimento, de autoridade, de relações sociais que se articulam entre si (Araújo, 2013, p. 270).

## **PARA ONDE NOS MOVEMOS?**

Em tempos de disputa pelo passado, mas também pelo presente e uma ideia de futuro, não temer falar dos invisibilizados é primordial. Trazê-los como tema sensível, construir elos com suas histórias e o público discente que os recebe em sala é a possibilidade de uma escola mais democrática e decolonial.

Penna (2018, p. 11) vê com otimismo a crescente fragmentação dos atores sociais em detrimento de uma “classe universal” e afirma que uma das consequências de tal fragmentação é a constituição de pontos de convergência entre as várias lutas sociais. Por isso, mostrar a dimensão dos atores sociais do campo na educação básica é também uma forma de dar crédito às suas lutas, uma vez que os pontos de convergência que trazem entre si mostram a realidade social de uma grande parcela da população brasileira. Para entendermos um pouco essa dimensão, podemos citar alguns deles; trata-se dos proprietários e posseiros de terras públicas e privadas; extrativistas e agroextrativistas; ribeirinhos, pescadores artesanais e catadores de caranguejos que agregam atividade agrícola; quilombolas e parcelas dos povos indígenas; quebradeiras de coco-babaçu, açazeiros; pequenos arrendatários não capitalistas, parceiros e foreiros; novos poliprodutores resultantes dos assentamentos de reforma agrária; entre muitos outros (Fernandes; Medeiros; Paulilo, 2009, p. 9-10). Cerri (2011, p. 15-16) afirma que o ensino de História é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade; a História como disciplina científica e escolar participa intensamente dos jogos de saber-poder, produz parte de nossas identidades pessoais, políticas e profissionais, participando da constituição da identidade dos outros.

É nesse sentido que, quando perguntada na roda de conversa sobre a receptividade dos alunos em relação às histórias das populações do campo e à existência de possíveis conflitos em relação aos atores/objetos de conhecimento, respondo que trazer tais histórias traduzidas em experiências humanas que se aproximam de sensações e percepções do universo discente faz com que as oposições possíveis ao tema fiquem ao menos estremecidas e na melhor das hipóteses constroem sensibilidades com o público discente. Os cadernos didáticos produzidos no mestrado falam sobre a luta pela terra, pela moradia, por sustento, por melhores condições de vida, por respeito e dignidade e por conhecimentos traduzidos nessas lutas. Penna, ao analisar o

discurso reacionário presente nos defensores do “Escola sem partido”, por exemplo, explica a constituição deste a partir de um antagonismo com relação aos professores, um inimigo a ser eliminado. Ao defender uma educação democrática, propõe um posicionamento oposto a esse; é preciso dialogar com aqueles que trazem consigo discursos de ódio:

(...) combater o discurso reacionário através do diálogo com aqueles que se identificam com ele, tentando persuadi-los e sempre tentando construir politicamente a exclusão dos discursos de ódio e desrespeito aos direitos humanos como algo ilegítimo nesse pluralismo agonístico. (PENNA, 2018, p. 116)

Tratar das existências invisibilizadas permite contrapor-se ao esquecimento investido pela história da modernidade ocidental. Rufino (2019) afirma que o Novo Mundo, na tentativa de apagamento da multiplicidade de formas de existência para submeter vidas ao poder colonial e justificar as violências cometidas ao longo da colonização, codificou-se como uma grande encruzilhada; ele propõe uma pedagogia da encruzilhada em que o político (a luta contra o racismo e a transgressão dos parâmetros coloniais), o poético (o diálogo com inúmeras sabedorias e gramáticas) e o ético (a articulação entre vida, arte e conhecimento) se entrelaçam. O autor elege Exu como potência para a pedagogia das encruzilhadas, uma pedagogia da descolonização. Dentre as inúmeras justificativas para essa escolha, a faz por Exu ter sido transfigurado no demônio cristão do colonialismo. Espelhamento da oposição bem *versus* mal, a fim de demonizar saberes negros-africanos na diáspora:

Exu é aquele que, para ensinar os homens, prega peças, desautoriza todos aqueles que se acomodam sobre a presunção de uma verdade limitadamente acabada. É ele o princípio da imprevisibilidade que utiliza da astúcia da aparência, o correlacionando ao sentido da realidade. É ele que pune qualquer forma de obsessão pela certeza, instaurando a dúvida. (...) Para a educação brasileira – enquanto

projeto social –, Exu é um elemento potencialmente transgressivo e, por isso, extremamente necessário. Incorporar Exu à educação brasileira requer uma pedagogia própria, já que a sociedade brasileira é estruturalmente racista. (RUFINO, 2019, p. 53)

Aproveito o termo encruzilhada para pensar todas as dinâmicas que resultaram nas minhas escolhas, tanto pela profissão quanto pela pesquisa. Da escolha diária do estar em sala, das memórias afetivas escolares, da formação acadêmica, da formação propiciada através da organização de um acervo, de todos os atores sociais do campo e os pesquisadores no tema e seus atravessamentos e cruzamentos para estarem dentro daquele arquivo.

## **POR QUE NOS MOVE?**

Nós nos movemos em direção àquilo que desejamos ser, seja como indivíduos, seja como coletividade. Não existo sem o outro. O outro me afeta e sou afetado por ele. Paulo Freire afirma que do ponto de vista metafísico, o que explica a razão para a existência da educação é o fato de sermos seres inconclusos e termos consciência desta incompletude.

(...) como seres históricos nós estamos permanentemente engajados na criação e na recriação de nossa própria natureza. Por causa disto, nós, na realidade, não somos: nós estamos nos tornando, vindo a ser. (FREIRE, 2021, p. 25)

Ao explicar o processo do *vir a ser*, Freire nos lembra que a educação está a serviço desta necessidade. Nos movemos porque a mudança é uma necessidade da nossa consciência de incompletude. Nos educamos como possibilidade de mudança pensada à luz de uma consciência histórica. Cerri (2011, p. 13-15) define a consciência histórica como um conceito que coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido. Nos movemos porque temos consciência da nossa incompletude, (nos)

educamos porque não pensamos em um mundo fora do contexto social. A consciência histórica não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro. Qual educação eu quero?

Assim como em Rufino, também encontro o trio ética, estética e política enquanto leio Paulo Freire:

Não há educação sem ética. E precisamente porque a ética anda constantemente muito perto da estética, porque há uma certa intimidade entre a beleza e a pureza, que a educação é também um evento estético. Eu sou tão radical do meu entendimento da educação como arte que eu não aceito a expressão muito usada: “educação através da arte” (...), porque eu acredito que isso é redundante, já que a educação é, em si, uma experiência de beleza. Porque a educação tem a ver com a *formação* e não com o *treinamento*. (...) A educação não pode ser somente técnica, porque a educação tem como característica uma outra qualidade, que eu chamo de politicidade. A politicidade da educação é a qualidade que a educação tem de ser política. E um princípio relacionado com esta qualidade é que a educação nunca foi e nem nunca será neutra. (FREIRE, 2021, p 37-38)

Um exemplo prático, diante da investida industrial com os ultraprocessados: preocupo-me com uma educação alimentar para meu filho pequeno. O açúcar entrou pontualmente a partir dos dois anos de idade. Ainda não experimentou refrigerantes, sorvetes, biscoitos recheados e os deliciosos sanduíches de gordura hidrogenada que comemos nas grandes redes de *fast food*. “Mas o que ele come, então?”, me perguntam. *Jaca, pitanga, amora e abacaxi* (Moreno, 1980), mas também adora um espetinho de coração, milho cozido, tomates cereja, crepioca e o ovo mexido. Os ultraprocessados vão chegar até ele, não me iludo, mas se educo o paladar antes, sua consciência sobre o que é comida, garanto também a alimentação saudável, ensino a comer a “comida de

verdade”.<sup>4</sup> Sua memória afetiva, estética e gustativa será também a de um belo prato de comida. E sobre isso, alinhado na cabeça educação, alimentação, atores sociais do campo, produção de alimentos, pesquisa, maternidade, politicidade, memória, escola; tudo parece um nó visto de longe, mas recorro as passagens, divido as vivências, tudo faz sentido (pelo menos na minha cabeça).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o mote da roda de conversa tivesse sido “com o que se distraem os professores quando não estão exercendo sua profissão?”, explicaria que uma parte do que segue no professor vem também do tempo dele de aluno na escola – o que serviria para reforçar a importância da vivência escolar. Ilustraria com a situação vivida à porta do campus da UFF no Gragoatá, onde um senhor mantém uma banca de venda de livros usados. Meus olhos buscam algum título/autor da Educação, mas os dedos levantam um amarelado livro de Manuel Bandeira. A escolha se faz com/por memória. A amiga do ensino médio apresentando seu trabalho de literatura. Penso que já perdemos o contato. Lembro da fisionomia da professora de Português. Da memória física da sala de aula. O chão da escola segue conosco do início ao fim. Abro aleatoriamente na página 23, leio o primeiro parágrafo:

Sou natural do Recife, mas na verdade nasci para a vida consciente em Petrópolis, pois de Petrópolis datam as minhas mais velhas reminiscências. Procurei fixá-las no poema “Infância”: uma corrida de ciclistas, um bambual debruçado no rio (imagino que era o fundo do Palácio de Cristal), o pátio do antigo Hotel Orleans, hoje Pálace Hotel... Devia ter eu então uns três anos. O que há de especial nessas reminiscências (e em outras dos anos seguintes, reminiscências do Rio e de São Paulo, até 1892, quando voltei a Pernambuco, onde

---

<sup>4</sup> O termo vem dos movimentos sociais do campo pela defesa da agricultura familiar, sem agrotóxicos, e de uma alimentação sem a presença dos ultraprocessados.



fiquei até os dez anos) é que, não obstante serem tão vagas, encerram para mim um conteúdo inesgotável de emoção. A certa altura da vida vim a identificar essa emoção particular com outra – a de natureza artística. Desde esse momento, posso dizer que havia descoberto o segredo da poesia, o segredo do meu itinerário em poesia. (BANDEIRA, 1979)

É Manuel Bandeira que termina na mochila. Cheio de afetos distantes e presentes, cruza o tempo e se conecta a reflexões e pontes que meu imaginário já traça para dar cabo deste texto. O chão da escola vive. Se Manuel Bandeira reconhece a importância de suas vivências para o itinerário da sua poesia, reconheço as minhas para o itinerário docente.

Rodas de conversas como esta proposta pelo professor Everardo permitem ir ao encontro do que Goodson (2022) trata sobre o estudo da vida e trabalho docente em contexto social mais pleno. Permite olhares sobre a construção social do ensino e acompanha as transformações na comunidade de pesquisa educacional. O que pesquisamos se cruza com nossas histórias de vida de alguma forma (ainda que eu nunca tenha usado uma enxada, e qualquer relação com o mundo físico rural tenha se perdido na história familiar não cultivada pelas gerações) e “acaba” na sala de aula.

Penna (2018, p. 112-114) nos lembra que o futuro é indeterminado e aberto para a ação histórica, mas também que os elementos que fazem parte do processo de escolarização (professores, alunos, conhecimento, escola, educação) estão em disputa por discursos que tentam fixar os seus sentidos e as relações entre eles. Em uma “educação democrática”, o professor/educador constrói conhecimento no diálogo, mobiliza valores vinculados a uma formação democrática e a uma cultura de direitos humanos.

Se lhe perguntarem o que o termo “escola” lembra a você, o que você responderia? Eu poderia aqui elucidar uma série de memórias vinculadas a sentimentos e emoções, sejam elas positivas ou

negativas. A escola que me vem à memória não é a gramática ou as contas matemáticas. Estas me aparecem no dia a dia, na escrita de um *e-mail*, na hora de olhar a conta bancária e pagar os boletos – que se faz importante na rotina diária – e me tornam funcional ao longo do dia, mas se me perguntam o que o termo “escola” me lembra, não vou lhes falar sobre regra de três. Porque a escola como memória é afeto. A vivência escolar é social, é humana. São as relações que a permeiam, mas também a estruturam. Como espaço formal para a educação, há de se ter em mente que *não há educação sem a presença dos seres humanos* (Freire, 2021, p. 24).

Termino explicando a escolha pela música que abre esta narrativa. Para além de lembrar-nos de que nesta terra tantos povos se encontraram e tiveram suas vidas entrecruzadas, nossa terra dá muito mais do que uma monocultura. Descolonizar é a mudança possível para a qualidade do processo de educação num país como o nosso. Descolonizar só é possível democraticamente, não se descoloniza em contextos autoritários. A música cantada em coro na minha memória foi aprendida dentro da escola. O coral escolar de que fiz parte alguns anos mesmo depois de mudar de colégio. O sentimento de estar dentro dele ainda me traz os risos, as trocas de olhares e a intimidade de ser música em conjunto. Isso é o que permite a escola.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cíntia M. de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Almicar A.; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. RJ: Ed. Pallas, 2013.

BANDEIRA, Manuel. **Seleta em prosa e verso** (organização, estudos e notas de Emanuel de Moraes). 3ª edição. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1979.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa Anhorn. Usos e Abusos do conceito de transposição didática; considerações a partir do campo disciplinar de História. In: **Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**. Ouro Preto: 2001. 5 p.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente** (trad. Daniela Barbosa Henriques). Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

FERNANDES, B. M., MEDEIROS, L. S. de, PAULILO, M. I. (orgs.) **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas, v.1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

FREIRE, Paulo. Testemunho da diferença e o direito de discutir a diferença. In: FREIRE, Ana Maria Araújo; DE OLIVEIRA, Walter Ferreira (orgs.). **Pedagogia da solidariedade**. 4ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MORENO, Joyce. **Banana**. RJ: EMI – Odeon: 1980. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TaAcANGFQwE>. Acesso em: 03/11/2023.

PENNA, Fernando de Araújo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: PENNA, Fernando, FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p 111-130.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

## MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DA MINHA VIDA: UMA TRAJETÓRIA CONTADA POR MIM

Alessandra Canela do Rosário Costa

A narração da própria vida é o testemunho de  
mãos eloquentes dos modos que a pessoa tem  
de lembrar. É a sua memória.  
(Ecléa Bosi)

Utilizarei minha memória valiosamente como quem tivesse recebido uma “herança”(Bragança, 2012) e irei transmiti-la, compartilhá-la como quem compartilha o que foi experienciado em uma viagem. Permita-me iniciar de onde realmente tudo começou, da minha primeira oportunidade chamada: Vida. Para onde olho e digo: sim, foi de lá que parti. A esse percurso eu chamarei de: viagem. Uma viagem com algumas paradas e um destino que ainda não sei ao certo onde e quando vou chegar, prefiro pensar nos caminhos que percorri e que ainda me proponho a percorrer. Sinto que em cada trajeto preencho-me de experiência e formo-me, constituo-me, ressignifico-me como pessoa docente, construo-me e reconstruo-me. Mergulharei nas minhas recordações, nas minhas lembranças e nas minhas memórias para narrar o que experienciei e o que vivi, mas prefiro chamar de experiência. Sim! Experiência que identifica, que singulariza, não que não se dê coletivamente. Estou certa que sim! Sei que as nossas histórias de vida condicionam-nos a uma coletividade em determinada época em que as questões sociais, culturais e políticas atravessam-nos, mas o que eu chamo a atenção para as experiências singulares é porque afetam a minha identidade e subjetividade, ou seja, uma experiência significativa. Sobre isso, Josso (2004, p. 47-49) destaca que:

[...] trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas

das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural.

Portanto, considero que essa narrativa apresente as minhas valorosas recordações, repletas de significados que se tornaram para mim, experiências significativas, pois entendo que a docente que sou, foi constituída, transformada através das vivências, que se transformaram em experiência. Atingem o “status de experiência” (Josso, 2004) e que possibilita diferentes modos de formar e aprender.

### **NO INÍCIO, APENAS A ARRUMAÇÃO DAS BAGAGENS...**

Domincé (1995) destaca que as narrativas são construídas por pessoas nas quais citamos que exerceram ou ainda exercem influência no percurso da nossa existência, e que fazem parte do processo de formação e, com evidência, o autor destaca a família. A reflexão do autor (*ibidem*) sobre a relevância da família no processo de formação, corrobora com minha história de vida e com minha leitura quanto às histórias e narrativas. Elas não são as mesmas. Perpassam pelas famílias e, com as suas trajetórias singulares e plurais, ganham espaço na formação da nossa identidade.

As conversas longas em família na hora do almoço, a mesa cheia, as histórias e momentos vividos por eles (avós, tios, meus pais) no passado sempre foram corriqueiros para mim, todas as vezes que íamos para Campos dos Goytacazes/RJ. Por isso, as malas! Como é bom lembrar as viagens e arrumação das malas. Era uma euforia só! Ah! Hoje a mesa não está tão cheia assim, algumas pessoas importantes não se encontram mais lá. Sim, esvaziou-se. O que não esvaziou foram as minhas lembranças. Guardo lembranças no meu coração que serão inesquecíveis. O tombo de bicicleta no quintal da minha avó rendeu-me uma cicatriz indiscreta, o ‘dinheirinho’ dado para a compra do picolé, as

histórias que meu pai contava junto com os meus tios da época da infância deles que rendiam muitas risadas. Trago para essa narrativa as minhas recordações, as recordações que me formaram e me formam. As memórias para mim tão importantes, tão caras. Memórias que perpassam pela infância, na época em que era estudante, as formações, a iniciação profissional até a chegada aqui.

O início da viagem dá-se na cidade de Campos dos Goytacazes, no ano de 1981, no Estado do Rio de Janeiro, ano em que nasci. Ali, naquele *espaçotempo* (Bragança e Perez 2016) inicia a minha história. Oriunda de uma família bastante numerosa, meus avós maternos e paternos tiveram, cada casal, oito filhos. Meus pais, embora não tenham chegado ao ensino superior, terminaram o ensino médio. Minha mãe, durante muitos anos, trabalhou como empregada doméstica, não teve a sua carteira de trabalho assinada e meu pai como motorista por profissão, aposentou-se.

Sempre valorizaram a educação, que era vista como a porta para um futuro digno. Eles tiveram dois filhos, sou irmã de um lindo jovem rapaz que se formou Engenheiro elétrico. Eu sou a irmã mais velha. Com isso, fomos, desde a infância, motivados a valorizar a escola. Meus pais falavam da escola com muito orgulho e saudosismo e sentiam-se orgulhosos ao dizerem: - “Conseguimos terminar os estudos!”

Aos quatro anos já estava na escola, a primeira experiência, na pré-escola, aconteceu em uma bem pequenina que meus pais escolheram, próxima a nossa residência. Eles contam que diariamente eu ia muito entusiasmada, sem medo, e chegava em casa contando as novidades.

Posteriormente, o ingresso para o ensino fundamental acontece em uma escola distinta. As primeiras experiências foram muito agradáveis. Lembro-me das salas de aulas tradicionais, carteiras enfileiradas, a seriedade e postura das professoras. Estou falando de um colégio religioso, Colégio Nossa Senhora da Graças – Rede Franciscanas. O regime era militar, o hino nacional cantado semanalmente, as orações para entrada e saída das aulas, e lembro-me das irmãs franciscanas e o padre que almoçava todos os dias no

convento e que não gostava que o importunassem na hora do almoço, mas é possível rememorar um certo aconchego suave que aquele espaço trazia. Toda essa descrição, que atualmente eu condenaria por motivos que a minha experiência e formação profissional, me conduz, eu não tenho lembranças que me deixem entristecida, a escola era sim aconchegante. Lembro-me até do cheiro de suco derramado. O pátio era enorme e corríamos de um lado para o outro. O ensino era dotado de muitas regras, com pouquíssimo dinamismo, mas o carinho de uma certa forma me envolvia.

Recordo-me ainda que desde os primeiros passos na escola, a liderança já surgia em mim. Tinha prazer quando era solicitada a “tomar conta” da turma, ensaiar para as apresentações e ousar a dizer que esses comportamentos duraram por todo o período que cursei e finalizei o ensino fundamental II (antiga 5ª a 8ª série), sendo esse na escola pública.

Relatei acima que as experiências foram muito agradáveis e, de fato, foram. Há em minha lembrança um fato que me marcou com traços de sensibilidade. Trago em minha recordação a turma de alfabetização. Fui alfabetizada pela tia Nina<sup>1</sup>, professora renomada e conceituada na escola, nesse período teve um episódio que me tocou. O meu sobrenome não é comum e, para aquela época dos anos 1980, era motivo de muita zombaria. O *Bullyng* existia, mas não com a complexidade e a compressão que nós temos atualmente.

Trago em meu sobrenome, o nome dado pela minha mãe, através do meu avô: Canela. Sim! Canela. Os meninos diziam: - “Ah! Machuquei a minha canela!”; ou: “Tenho uma ferida na minha canela.” Aquilo atormentava-me e ao reclamar com minha mãe, ela conversou com a tia Nina sobre o fato. Para minha surpresa, achando que todo aquele tormento iria acabar em um piscar de olhos, Tia Nina resolveu chamar-me de Canela, mas trazendo ressignificados para o meu sobrenome. Ela dizia da seguinte forma: “Canela, como o seu nome é maravilhoso! Ele lembra ao gosto que damos aos

---

<sup>1</sup> Nome fictício para preservar a identidade real da professora.

alimentos. É uma especiaria valiosa! O que seria do angu doce sem a canela? Hum! Ou do arroz doce?”

Ela, inclusive, chamava os outros professores para falar do meu sobrenome que também faziam a mesma coisa, ressaltavam a cor da canela, o cheiro, o gosto e sendo assim, ressignificou minha história e minha identidade, fazendo com que até hoje eu seja reconhecida e chamada pelos colegas de ensino médio, da faculdade, colegas de trabalho pelo meu sobrenome: CANELA e eu amo. Ah! Como a tia Nina deixou lembranças significativas na minha memória. Trago esse fato para destacar a narrativa de mim mesma, pois através dessa experiência também me formo.

Foto 1: 1ª Formatura – Alfabetização



Fonte: Arquivo pessoal, 1987.

Josso (2004, p. 39) evidencia que:

A situação da construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações



livres para evocar as suas recordações referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema formação.

Com o término dessa etapa, outra surgia e dependia de mim a escolha para qual caminho profissional iria seguir. Optei, então, pelo Curso Normal e, assim, cursei a formação de professores, no Instituto de Educação Clélia Nanci. A postura na fala, a responsabilidade e a seriedade nas discussões, a liderança nas intermediações, a representação de turma e participações nas comissões organizadoras para os eventos escolares refletiam interna e externamente um profissional, que embora ainda não o fosse, mas que estava muito perto de chegar à docência, agia de maneira como se já estivesse exercendo o papel de educador. Quando me recordo dessas ações, penso que ali já nascia em mim uma profissional que iria seguir a carreira docente, que mesmo sem conhecimento, praticava intervenções e mediações entre os professoras e os alunos.

Foto 2: Segunda formatura – Curso Normal



Fonte: Arquivo pessoal, 1998.

Concluí o curso normal no ano de 1998, certa de que ser professora tinha sido a escolha mais assertiva da minha vida. Passei, então, a lecionar em escolas particulares, inicialmente com a Educação Infantil e posteriormente com o Ensino Fundamental I.

Trago na memória a inquietação de que me faltava mais conhecimento para os inúmeros desafios que enfrentava. Em 2002, ingressei na FFP/UERJ, no curso de Pedagogia, percebi que estava no lugar em que poderia potencializar os aprendizados que tive no ensino médio. Vivi momentos enriquecedores com as rodas de conversas, as trocas de experiências e os estudos que eram motivadores para que eu pudesse entender e organizar a prática docente.

Em 2007, iniciei o curso de Pós-Graduação com habilitação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional, no Centro Universitário Plínio Leite. Foi uma experiência enriquecedora para a minha formação. Entender um pouco sobre o exercício do profissional em orientação educacional inquietou-me, pois perceber que acolher e dialogar, para muitas outras funções, eram ações do orientador e isso fascinou-me. Nesse *espaçotempo*, no qual (Bragança e Perez, 2016) nos convoca a pensar em uma abordagem sobre formação e trabalho docente e na relevância nos discursos pedagógicos, sobretudo na importância quando nos debruçamos sobre a formação humana.

Grispun (2006) nos dirá que o comprometimento do orientador educacional está com a construção do conhecimento do sujeito, a realidade dele como ator da sua própria história, a responsabilidade com a formação da cidadania, a diversidade da educação, comprometidos com valores sociais e a construção de redes de subjetividade na escola. Com essas primícias, aproximo-me da função do orientador educacional com a possível probabilidade em um dia poder exercer essa função.

Foto 3: Terceira formatura - Pedagogia



Fonte: Arquivo pessoal, 2006.

No ano de 2008, outro acontecimento que marca minha trajetória é a aprovação no 1º concurso público para o magistério, no município de Rio Bonito – RJ, a fim de lecionar nas séries iniciais, posteriormente a esse, duas outras aprovações aconteceram para atuar com o mesmo segmento, a do município de São Gonçalo e a do município de Tanguá, também no Estado do Rio de Janeiro.

Em Tanguá, atuei na qualidade de professora entre os anos de 2011 a 2015 e, logo depois no ano de 2016, a secretaria municipal de educação convidou-me a assumir a orientação educacional na mesma escola em que atuava como regente. Passei a exercer a função que me fascina, pela possibilidade de me aproximar às histórias de vidas de familiares e estudantes, acolher essas histórias, e conhecer mais de perto a atuação e ação dos orientadores educacionais. Em especial, na escola em que atuava como professora regente, despertou-me a enxergar diante das muitas histórias de vida que se formavam e se resignificavam, assim como a minha, e não encontro obstáculos em colaborar com a equipe diretiva, traçando estratégias para uma boa comunicação entre a escola e família, mediando e resignificando a organização

e a dinamização do processo educativo, enfim, pensando efetivamente não só na minha sala de aula, mas na escola por completo, pois, neste momento, a professora estava atuando para além da sala de aula.

Aproveitando a oportunidade que me foi confiada, dou continuidade às ações que fortemente impulsionavam-me, mas neste período, que durou três anos, posso dizer que estive em um lugar de fala que foi crescendo e tornou-se visível, quando fui convidada pela mesma Secretaria a coordenar a equipe de Professoras Especialistas em Orientação Educacional da rede pública municipal de ensino, comprometendo-me com a formação e a liderança dessa equipe, com o objetivo de auxiliar na reflexão do trabalho, em seu desenvolvimento e pensando em ações coletivamente, ampliando o diálogo e contribuindo acerca da necessidade e interesse da equipe e das comunidades escolares.

### **MINHAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES: UMA VIAGEM, UMA PARTIDA E SEM A PREOCUPAÇÃO DE UMA CHEGADA**

Josso (2004) afirma que ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um. Nesse sentido, arrumei as minhas malas sem saber ao certo quais caminhos iria percorrer. Viagem com destino incerto. Sim, não dei início a partida certa de onde o trajeto me levaria. Não tinha dúvidas da viajante que gostaria de ser, aquela que não perderia a oportunidade de a cada parada, a cada encontro, a cada momento, envolver-me com sujeitos. Então, dei a partida e iniciei o meu percurso docente logo assim que terminei o curso normal no Instituto de Educação Clélia Nanci. Foi na Escola Cantinho da Criança, em uma turma da educação infantil, com poucos alunos e com muita perspectiva que tudo poderia dar muito certo e, obviamente, que não deu. Não tinha a menor experiência em lidar com crianças tão pequenas, que exigiam tanto cuidado e atenção.

E com as malas carregadas de curiosidade, desconfiança, incertezas e um pouco de conhecimento que o curso normal me

proporcionou, e que de maneira nenhuma estou dizendo que há pouca experiência nesse processo, deparei-me com uma realidade cotidiana que, obviamente, percebi que o desafio seria enorme e que aquele universo infantil precisava muito de um profissional que tivesse disposto a conhecê-lo e eu não sabia se de fato era o universo da educação infantil que eu gostaria de ficar. Estava tudo muito confuso.

E assim, eu caminhava. Com práticas embaraçosas, escolhas duvidosas, prossegui por apenas dois anos nessa escola, com metodologias tradicionais, embora eu não tivesse conhecimento que eram tradicionais, partia do princípio que aprendi cobrindo, copiando, pintando desenhos de *efemérides*<sup>2</sup> e essas práticas constantemente ressaltavam a importância errônea de que é na educação infantil que se prepara para a alfabetização. Porém, eu não me dava conta de que as práticas eram errôneas.

Eu me lembrava que as professoras da minha infância entregavam ao término do bimestre um envelope pardo com muitos trabalhinhos que eu realizava em sala de aula. O sorriso no rosto da minha mãe ficou gravado na minha memória. Era uma tradição, a cada dois meses os responsáveis serem convidados à uma reunião e todos saíam felizes com muitas atividades nos envelopes. Nesse momento, convido o/a leitor/a a pensar junto comigo que as ações pedagógicas que eu tradicionalmente repetia na sala de aula eram práticas que eu reverberava, proveniente das que eu trazia nas minhas lembranças das vivências na época de estudantes.

Em seguida, fui convidada a trabalhar com uma turma de 2º ano da escola... E mais uma vez a realidade foi diferente da minha expectativa. Estava novamente envolvida a um currículo tradicional, uma direção coerciva. Recordo-me que fui orientada pela diretora da escola a corrigir os cadernos utilizando a régua e que essa prática deixava os cadernos mais organizados. As comemorações dos dias

---

<sup>2</sup> São datas comemorativas no calendário escolar que marcam, lembram ou relembrem um acontecimento histórico ou não.

das mães, pais, formaturas, eram um verdadeiro evento de luxo. As professoras reuniam-se apenas para prepararem as aulas. Não me lembro de nenhum encontro para dialogarmos sobre o estudante. Ressalto que me deparei pela primeira vez com a “inclusão” de um estudante. Era um estudante com uma deficiência física bastante comprometedora. Ele arrastava-se pela escola e a minha função era trocar as fraldas do aluno.

Nossa! Quando as minhas reflexões fazem-me repensar minha prática, causa-me um incômodo. Não havia ali nenhuma política de inclusão, nem para este aluno no qual me refiro nem para nenhum daqueles sujeitos que frequentavam aquela escola. Estudantes, professores/as, profissionais e responsáveis, ninguém era incluído no processo de aprendizagem que aquela escola deveria possibilitar, estávamos todos em uma máquina que tínhamos que dar resultados para a chefia.

Despeço-me dessa segunda experiência como docente para permitir-me estudar na FFP-UERJ e viver um verdadeiro sonho. Imersa a uma felicidade e uma gratidão por ter conseguido chegar à universidade, vejo-me envolvida a uma condição financeira precária, pois sem emprego, não tinha como arcar com as despesas que uma estudante universitária teria que enfrentar. Como faria para custear dois transportes públicos para a UERJ? Foi aí que precisei acostumar-me a ir para a faculdade utilizando apenas um transporte público e o outro percurso faria a pé. Vivi e enfrentei essa realidade durante dois anos do percurso acadêmico. Foi uma realidade que não posso classificar de dura, apenas. Mas desejo destacar que ao caminhar, não tinha certeza que aqueles passos poderiam ser condutores de novas experiências. O cansaço forçava-me mentalmente a desembarcar e finalmente parar. Portanto, ousou dizer que o corpo e a mente não foram fortes o suficiente.

Até que mais uma parada em *espaçotempo* conduz-me a experimentar mais uma vez a docência. Trabalhei na escola particular próxima faculdade, com turmas de 5º ano, durante três anos.

Mais adiante, muitos percursos e paradas nesse universo chamado escola, espaço de muito aprendizado e, potencialmente,

um lugar de muitas narrativas e histórias de vida que se formam e se transformam a todo momento, que obviamente foi me preenchendo e me formando. A viagem é essencialmente feliz, composta de muitos desafios, mas ao mesmo tempo instigante, pois não quero parar e vou pensando em mais possibilidades de novos embarques e desembarques.

## **AINDA NO CAMINHO...**

Atualmente, mestranda, componente do grupo de pesquisa Tri-vértice: Formação de Professores, Didática e Educação Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades sociais da FFP-UERJ, com uma pesquisa em andamento, busco compreender se as professoras reverberam nas suas práticas pedagógicas, as recordações referências (Josso, 2004) da sua época de estudante. Tal movimento, me oportuniza a aproximar dos textos e escritos sobre memórias, histórias e experiência de vida.

Foto 4: Encontro do Grupo de Pesquisa: Tri-Vértice



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

De acordo com Goodson (2022), “as histórias de vida devem ser tratadas com muito cuidado, mas a recompensa pela

investigação social pode ser grande.” Portanto, enquanto pesquisadora e atualmente formadora de uma equipe de professores de orientação educacional, coloco-me em uma postura respeitosa as histórias de vida da equipe pela qual fazemos um trabalho com os estudantes e as famílias, o que nos aproxima cotidianamente de muitas histórias e relatos de experiência.

Foto 5: Reunião de Formação da Equipe de Orientação Educacional



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Os professores trazem recordações e as histórias de vida deles que podem encontrar espaços no percurso do processo de formação. Sobre a formação e identidade docente, Nóvoa (1997, p. 25) evidencia que:

A formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um status ao saber e da experiência.



A formação perpassa por refletir as nossas práticas, para que possamos reconstruir a todo instante o nosso processo de experiência.

Josso (2004) nos levará a uma reflexão sobre experiência formadora, que eu acredito que seja esse o caminho que venho percorrendo até os dias atuais, em compartilhar com a equipe que coordeno, porque falamos das nossas próprias experiências, narramos um pouco de nós mesmos e nos envolvemos socioculturalmente com diversos sujeitos. A aprendizagem experiencial nos forma; sendo assim, nos transforma.

Narrar a minha história não foi e nunca será uma tarefa fácil. Acredito que muito de mim ficou no meio do caminho, no tempo vivido, mas guardado na memória. Estou certa que ao reler esse memorial, lembrarei de outras tantas experiências que por um descuido não relatei aqui, ou que realmente não quisesse relatar. Não sei. Sinceramente não sei! As minhas estórias de vida, muito intimamente minhas, serão recontadas, recriadas por mim ou por outro alguém. Não importa. As narrativas não podem parar. As histórias de vida e as memórias apresentam-nos um caminho com muitas possibilidades de serem construídas e reconstruídas. O interessante nessa viagem é poder trazer muito de tantos outros e deixarmos um pouquinho de nós. E isso eu tenho feito.

## REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em Escolas em Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660612>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660612>. Acesso em: fev. 2024.

BOSI, E. **Memória e sociedade lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 83-85

GRINSPUN, Mírian P.S. Zippin. **A orientação educacional: conflitos de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47-49

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p 25.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p.



## NARRATIVA: COMO A DOCÊNCIA ME CONCEBEU

Alessandra dos Santos Mendes Oliveira

A verdadeira viagem de descobrimento não  
consiste em procurar novas paisagens, mas em  
ter novos olhos.  
(Marcel Proust)

### INTRODUÇÃO

Quando me sentei para escrever esta narrativa autobiográfica, primeiramente fiquei pensando em como conseguiria, por meio de palavras, desenhar um autorretrato que me representasse como indivíduo, docente e pesquisadora – empreitada que foi complexa, dolorida e longa. Diante do desafio, recorri a Drummond e “penetrei surdamente no reino das palavras”, explorando os valores imanentes das unidades da língua, e fui revirando o meu baú de memórias, em busca da presente narrativa.

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível que lhe deres:  
Trouxeste a chave?  
(Carlos Drummond de Andrade, *Procura da poesia*, 1945)

### DOCÊNCIA?

Nunca quis ser professora.

Eu queria ser jornalista. No vestibular de 1988, fui classificada na 44ª posição, porém a UFF disponibilizara apenas 40 vagas para o curso de jornalismo. Fiquei devastada, porque aquele era o meu

sonho. Aos 17 anos de idade esta foi, após o óbito de meu pai na infância, minha grande experiência de perda na vida.

## **CRIANÇA**

Rio de Janeiro, verão de 1971: uma garotinha chora pela primeira vez, na maternidade pública do Instituto Fernandes Figueira. Nove meses antes fora concebida durante uma viagem romântica, para a cidade de Rio Bonito (estado do RJ), do casal Isa, uma preta de 33 anos, muito bonita, e Olympio, um branco bonitão de 47 anos, membro de uma abastada família portuguesa.

Da mãe e do pai, a criança recebia atenção, afeto e mimo. Todos os dias, ao chegar em casa do trabalho, abrindo a porta e os braços, Olympio chamava carinhosamente “cadê a bonequinha do pai?” e o doce abraço era preenchido. A criança puxara ao genitor, cabeludinha e branquinha, característica esta que fazia com que, não raro, Isa fosse interpelada na rua, verbalmente ou via olhares, por pessoas que, examinando mãe e filha, não se continham: “tão branquinha, ela, né?”. Exasperada e ofendida, bradava Isa: “O pai dela é branco, é filho de portugueses!!!!”.

## **PAI**

Rio de Janeiro, verão de 1923: nasce Olympio Filho, caçula do casal Alzira e Olympio, um imigrante português que, aos 12 anos de idade e com pouquíssimos recursos, deixou a zona rural do norte de Portugal e atravessou o Atlântico, no final do século XIX. No Brasil, Olympio pai tornou-se um comerciante bastante próspero, conseguindo proporcionar uma vida bem confortável à sua família. No século XX, anos depois de radicado no Brasil e bem estabilizado financeiramente, ele custeou a construção completa da primeira escola de sua terra natal – uma pequena freguesia de 5km<sup>2</sup> de área chamada Revelhe, localizada no distrito de Braga. Por conta desse feito, seu nome foi registrado nos anais da história da freguesia e é lembrado até hoje por seus habitantes (atualmente em

torno de 900 pessoas), que com orgulho transmitem a informação de geração em geração.

Olympio Filho teve uma infância farta, morando com sua família num belo casarão situado na pomposa zona sul carioca. Em 1941, aos 18 anos de idade, ele, um jovem abastado, culto e refinado, envolve-se com uma baiana pobre, impolida e rude de 21 anos, relação desaprovada pelos pais dele. No ano seguinte, nasce a filha deles, Regina, e os dois acabam contraindo matrimônio em 1951. Em 1961, nasce o segundo filho, Renato. Infeliz no casamento, Olympio consegue, nos idos de 1963, o desquite – forma de dissolução existente na época, que foi substituída em 1977 pela lei do divórcio – e assim, por volta de seus 40 anos de idade, ele passa a ser solteiro no Rio de Janeiro.

## MÃE

Niterói (RJ), inverno de 1937: a pequena Isa chegava ao mundo, filha da preta analfabeta Delphina e do mestiço Herculano, fiscal de leite da Prefeitura de Niterói, cujo expediente era diariamente cumprido dentro do frigorífico municipal do Posto de Venda de leite. “Do trabalho de meu pai herdei essa maldita rinite”, queixava-se Isa frequentemente, referindo-se ao frigorífico. Recém-nascida de 48 dias, Isa padece de uma doença insistente, e seus pais, desesperados diante da saúde muito debilitada da filha, levam o bebê até a Paróquia N. Sra das Dores, para batizá-la. Havia a crença de que o rito batismal curava as crianças doentes. Igreja vazia, Herculano chama a senhora que lá se encontrava para ser madrinha do bebê e, como não havia nenhum homem, foi escolhido, para padrinho, o pai da Virgem Maria, São José, ali representado pela estátua da igreja. Fato é que a criança se curou, e Isa, muito religiosa, passou toda a sua longeva vida dirigindo-se ao santo como seu padrinho, em todas as suas orações.

Herculano morava com Delphina, mãe de Isa, numa vila humilde de casas no Largo do Marrão, em Niterói, mas teve uma relação extraconjugal aparentemente secreta com uma outra moça,

com quem, em 1939, teve a filha Georgette, dois anos após o nascimento de Isa. Em 1941, morre Herculano, e Delphina, analfabeta, ingenuamente abre sua casa para a visita de pessoas que acabaram confiscando todos os documentos de seu companheiro. Sem orientação nem documentação para sequer requerer uma pensão alimentícia, ela não teve recursos para custear o aluguel da casinha da vila e, assim, voltou a morar em “casa de família”, onde trabalhava praticamente a troco de casa e comida e não podia ficar com sua filha. Com isso, aos 5 anos de idade Isa é deixada na casa de D.Eugênia, sua madrinha de crisma e amiga de sua mãe, e lá morou até os 7 anos, quando foi entregue ao internato “Asilo Santa Leopoldina”, instituição beneficente católica que abrigava meninas carentes, e que hoje é apenas um anexo do colégio de elite “São Vicente de Paulo”.

No internato, certo dia, as freiras colocam Isa e uma outra criança frente a frente e informam: “observamos a certidão de nascimento de vocês e constatamos que têm o mesmo pai, vocês duas são irmãs”. Esse encontro foi uma grande surpresa para Isa e Georgette, que passaram a conviver no mesmo espaço por alguns anos. Nesse período escolar, Isa contraiu várias doenças sérias, como água na pleura, anemia profunda e crupe. Num desses episódios, a enfermidade foi tão grave que Georgette foi chamada ao leito de isolamento onde a irmã estava para dela se despedir. Isa, porém, resistiu.

Na década de 60, por já ter 21 anos de idade, Isa foi obrigada a deixar o asilo, onde se dedicara a aprender o ofício de bordadeira, sem concluir o antigo Primeiro Grau. Era uma moça, então, sem grande escolaridade, mas com a qualificação profissional de bordadeira especialista em fios de ouro e prata, ofício do qual muito se orgulhava e que desejava exercer no mercado de trabalho. Mas ao sair do internato ela ainda não podia residir com Delphina, que permanecia como empregada doméstica e dormia nas “casas de família” onde trabalhava. Assim, tal qual sua mãe, Isa foi morar na casa de sua primeira patroa, Dona Regina, onde bordava o enxoval de noivado de suas filhas, Sônia e Sandra, em troca de casa

e comida. Com o enxoval concluído, Isa precisou exercer, contrariada, a função de doméstica da casa.

Desde a época de internato (até o desencarne da amiga em 2023), Isa manteve com Geny uma amizade fiel e longa, inclusive apadrinhando os filhos uma da outra. Assim que saiu da casa de D.Regina e não tinha onde morar, Isa foi levada por Geny para a sua casa, onde residia com a mãe e seus quatro irmãos. A mãe de Geny, D.Albertina, mulher muito simples, preta, viúva, parteira, mãe de santo e dona de um coração gigante, tratava Isa como se sua filha fosse. Certa vez, com dificuldades para pagar o aluguel, D.Albertina construiu uma casa de pau a pique no bairro pobre de Jardim Catarina, onde os sete passaram a morar. Nessa época, Geny montava e costurava, em casa, e sem vínculo empregatício, peças de sutiãs que a fábrica de lingerie “Juventude”, localizada na Tijuca, lhe entregava já cortadas. Para poder fazer o mesmo trabalho, aos 23 anos Isa financiou na “Casa Neno” a compra, com a ajuda de Geny, de sua primeira e única máquina de costura, “Leonam”, que até hoje existe. Esse trabalho não era bem remunerado, além de ser muito penoso, o deslocamento, de cerca de 4 horas (ida e volta), carregando aquela sacola pesada cheia de sutiãs, fazendo várias baldeações – na ida, pegavam uma lotação do Jardim Catarina até Alcântara, onde tomavam um trem, desciam em Niterói e pegavam as Barcas para o Centro do Rio (ainda não existia a Ponte), para lá tomarem finalmente um ônibus em direção à Tijuca. Isa morou na casa de D.Albertina até o dia de uma enchente de proporções gigantescas quando, muito assustada com o ocorrido, e também já cansada da implicância praticada por Francisca, uma das irmãs de Geny, ela deixou a família. Aceitou, com isso, a oferta para voltar a morar e trabalhar, como doméstica, nas casas de D.Regina e de sua filha Sandra, que já tinha se casado. Porém, às escondidas, Isa chorava, sonhando em viver do ofício de bordadeira e em ter, um dia, uma casa para si.

Assim, dos 21 aos 30 anos, solteira, apenas com o ensino ginásial, sem emprego estável, Isa oscilava no mercado de trabalho exercendo atividades de empregada doméstica, costureira,



bordadeira, comerciária e até de figurante (por se enquadrar no perfil procurado de “nativa brasileira”) no filme “Tarzan e o Grande Rio” que foi rodado no Rio de Janeiro, em 1967. Sem residência fixa, ela dormia de favor, numa espécie de revezamento: na casa de amigas como Geny (mesmo depois que esta se casou), Wilmara, Nadir (escondida num quartinho emprestado do pensionato); no estreito porão da casa de Iraci, onde certa vez, por conta de uma vela, chegou a pegar fogo enquanto Isa dormia; no apartamento alugado de um namorado que, um dia, sem avisar, retirou todos os móveis enquanto Isa estava no trabalho, e ela, ao chegar, deparou-se com o apartamento inteiramente vazio, com apenas sua máquina “Leonam”; num pequeno quarto, com banheiro coletivo, cujo aluguel era custeado por Lalinho, um pretendente que lhe prometia casamento mas não largava de vez uma outra namorada, enfim, a jovem passou por inúmeras residências e percalços. Por conta de tudo isso, por volta dos 30 anos de idade, Isa não hesitou em aceitar o pedido inesperado do namorado Olympio de dividir com ele um quarto-e-sala na Rua Riachuelo, Centro do Rio de Janeiro.

Algum tempo antes, em dada casa noturna, Olympio avista uma bela mulher e a tira para dançar. Isa o acha muito branco e bonito demais para ela, mas aceita o convite. Valsaram e conversaram durante aquela e outras poucas noites, e Olympio por ela se encanta. Era final dos anos sessenta, o Homem chegava à Lua, 400.000 jovens curtiam o Festival de Woodstock e o planeta sofria o final de uma epidemia global de gripe, em função da qual Isa não mais retornou à casa noturna, mesmo desejando muito rever o pretenso namorado. Certo dia, Olympio por acaso encontra uma amiga de Isa e, no esforço para reencontrá-la, pede à amiga que lhe entregue seu cartão de visita (de corretor de imóveis), com o endereço de seu escritório. A amiga de Isa, entretanto, por julgar Olympio um bom partido, entrega seu cartão para sua jovem filha, na tentativa de arrumar-lhe um marido. Algum tempo depois, no entanto, o cartão finalmente chega às mãos de Isa.

## FAMÍLIA

Verão de 1971: choro pela primeira vez, na Maternidade pública do Instituto Fernandes Figueira. Nove meses antes fora concebida durante uma viagem romântica de meus pais para Rio Bonito, município do Estado do Rio.

Eu, Alessandra, era uma menina ativa, esperta e que gostava muito de estudar. Em 1976, aos 5 anos de idade, eu já lia e concluía o 1º ano, antiga Alfabetização, numa pequena escola privada do município de São Gonçalo, o “Externato João Caetano”, que nessa época tinha apenas algumas salas de aula e poucos anos de vida, mas hoje é uma escola bem grande. Eu era filha única dos meus pais, que trabalhavam, se amavam e me cuidavam. Morávamos os três num modesto dois quartos de 46m<sup>2</sup>, no bairro de Alcântara, e, mesmo financiada, Isa finalmente tinha uma casa para chamar de sua. Eram tempos felizes.

Da família de minha mãe conheci (somente na adolescência) sua irmã Georgette (falecida em 2017) e seus cinco filhos: Henrique, Betinho, Ricardo, M<sup>a</sup> América e Roseli, todos mais velhos que eu, e os dois primeiros já com filhos. Ao contrário de minha mãe, que se tornou muito próxima dos sobrinhos e da irmã a partir de seu reencontro – elas não se viam desde a época de internato – meu convívio com meus primos e minha tia não era rotineiro, mas ela sempre que me via dirigia-me elogios por eu ser aplicada nos estudos (talvez desejosa de que seus filhos também o fossem) e, com orgulho, ostentava para os vizinhos do prédio, no bairro humilde em que morava: “minha sobrinha é Professora!”. Hoje em dia, mantenho contato só com a prima Roseli, que mora com seu netinho Gabriel e sua filha Samara, a qual recentemente retomou o gosto pelos estudos – após se separar do pai do Gabriel –, concluiu o Ensino Médio e passou a fazer, em sequência, vários cursos na área de enfermagem, atualmente trabalhando no cuidado de idosos. Onde quer que esteja, tia Georgette está orgulhosa de sua neta estudiosa.

Meu pai não cursara universidade e trabalhava, como autônomo, na corretagem de imóveis, que lhe garantia, vez ou outra, alguma renda. Não conheci meus avós paternos, que faleceram antes de meu nascimento, e pouquíssimo contato tive com três irmãs de meu pai, senhoras brancas, loiras e elegantes, domiciliadas em apartamentos amplos e confortáveis na zona sul do Rio de Janeiro: a longeva tia Dininha, que veio a falecer pouco antes da pandemia, aos 101 anos de idade; tia Hilda, que nas raras vezes em que me via escondia na minha mãozinha uma gorda cédula de cruzeiro, e tia Ceci, que me fitava curiosa com duas enormes órbitas azuis e que, certa vez, dissera a meu pai, referindo-se à minha mãe, “ela é queimada, né, Olympio?”. Mas havia a quarta irmã de meu pai, minha Tia Nenzinha, que foi (um) presente na minha vida.

Tia Nenzinha criou, como filho, um menino que regulava de idade comigo, Andrezinho, cuja mãe havia trabalhado na casa dela e falecera quando André ainda era pequeno. De tia Nenzinha herdamos um ao outro. Cresci passando as férias escolares com meu primo Andrezinho, fosse na casa deles, no Humaitá, ou na minha, em Alcântara. Hoje, ele e a esposa são padrinhos de minha filha, Tarsila, de mesma idade da filhinha deles, Juliana. Regularmente nos falamos e tentamos passar férias juntos, e sempre que nos encontramos recordamos a época em que minha tia Nenzinha era ainda viva, uma mulher intensa, festiva, ativa, radiante, afetuosa e extremamente generosa – na riqueza nascera e na humildade passou a vida. Sempre agregadora, insistia para que eu tivesse contato com o restante da família, incluindo os filhos do primeiro casamento de meu pai: Renato (dez anos mais velho que eu) e Regina (cinco anos mais nova que minha mãe), que tem os filhos Fabyen e Ana (apelidada de Aninhas por minha tia). Vários anos após a morte de Tia Nenzinha nós conseguimos, finalmente, estreitar laços e, hoje, eu e meus sobrinhos Fabyen (que é dois anos e meio mais velho que eu) e Ana (que nasceu apenas um mês depois de mim, ou seja, Olympio foi pai e avô ao mesmo tempo) nos encontramos de vez em quando e trocamos mensagens

regulares por telefone. Minha tia, querida por muitos, era uma figura singular, a começar pelos nomes: nasceu Djanira, era conhecida como Beth e Nenzinha, e ainda apelidara minha mãe de Soraia. Talvez Fernando Pessoa explique a ciranda de heterônimos, porque eu não sou capaz. Beth desencarnou em 1998, aos 88 anos de idade. Foi uma perda física significativa na vida de Andrezinho, que só tinha ela, e na minha. Mas a presença dela permanece viva, enlaçando nossas duas famílias.

Em casa, minha mãe cuidava de mim e fazia, profissionalmente, bordados usando fio de ouro: em peças de tecido para uma loja maçônica e também nos estandartes da Escola de Samba Viradouro. Porém, em 1975, ela subitamente sofreu um descolamento de retina e perdeu a visão do olho direito, o que a levou, em menos de dois anos, a abandonar o seu ofício.

Em 1977, não mais suportando ver minha avó Delphina servindo como doméstica em “casas de família”, minha mãe e meu pai a levam para morar conosco, no modesto apartamento de dois quartos, em Alcântara. Eu tinha 6 anos de idade. Quatro anos depois, em 05 de maio de 1981, minha avó desencarna, após apresentar um quadro de úlcera péptica. Meu pai, mesmo hospitalizado, empenha-se em amparar minha mãe e faz questão de custear o sepultamento da minha avó. Dois meses depois, na tarde do dia 27 de julho, aos 10 anos de idade, eu brincava com meus amiguinhos no pátio do edifício onde morávamos, quando um vizinho, um homem alto de cabelos brancos, aproxima-se de mim e dispara, com impiedade e aspereza “hoje de manhã veio aqui um funcionário do hospital e mandou avisar que seu pai morreu”. Sem compreender bem a colisão daquela notícia em minha existência, simplesmente agradei o recado, olhei para os colegas, decidi procurar minha mãe e fui me afastando da brincadeira. Naquele momento, eu também me afastava da infância, porque desse dia em diante eu assumiria, como filha única, a responsabilidade de auxiliar a minha mãe a gerir a casa e a nossa pequena família.

## ESCOLA

Apesar da pouca idade, eu já estava na 5ª série ginásial (hoje 6º ano) e era muito boa em todas as matérias, inclusive matemática, assim, ensinava a minha mãe e cuidava do orçamento doméstico junto com ela. Minha mãe, sem a visão do olho direito, não mais praticava o seu ofício de bordadeira. Com a morte, aos 58 anos de idade, de meu pai – autônomo, sem vínculo empregatício – minha mãe, com 43 anos, viúva e órfã, não tinha emprego, apoio familiar e nem renda. Eu e ela, então, para sobrevivermos, passamos a comercializar sacolés, doces e pipocas, que muitas vezes, envergonhada, eu vendia na calçada do prédio, após chegar da escola. Assim, compelida pela vida, amadureci e cresci com o conhecimento de que eu era uma menina pobre, e com a certeza de que estudar era o meu único caminho.

Fiz o Jardim de Infância e cursei todo o ensino fundamental no pequeno Externato João Caetano, nas décadas de 70/80. Após a morte precoce de meu pai, a diretora e dona da escola, que gostava muito de mim, talvez por eu apresentar um excelente rendimento nas disciplinas escolares, ficava renovando minha bolsa de estudos e não permitia que minha mãe cancelasse minha matrícula. Dizia D.Dulciléia “a menina vai ficar aqui, Isa, ela gosta de estudar, eu vou aumentar a bolsa de estudos dela até o valor que você possa pagar”. E assim foi, até o fim da antiga oitava série ginásial (último ano ofertado ali). Desejando dar orgulho para minha mãe, eu era muito aplicada nas aulas e gostava muito de ler. Também gostava de ajudar meus colegas em suas dificuldades com as disciplinas, indo para o quadro, ainda de giz, ensinando-lhes o que aprendia.

Os professores do Externato eram bem tradicionais, conteudistas e tinham, com os alunos, uma relação formal, própria do contexto de ditadura militar. Porém, no início do ano letivo de 1983, na antiga 7ª série, entrou em sala uma jovem professora, com um jeitinho diferente de dar aula, contando sobre a história da humanidade de uma maneira dinâmica e envolvente. Sirtes era doce, gentil e afetuosa, o que me levou, não somente a gostar mais

ainda de estudar, como a “adotá-la” como um membro imaginário da minha família. Assim, eu passei um bom tempo admirando-a e enviando-lhe cartinhas, e que felicidade quando o correio me entregava uma resposta dela! De alguma forma, essa comunicação epistolar me preenchia e nutria de afeto. Minha família era eu, minha mãe e minha professora de História.

Assim adolesci, estudando por gosto e trabalhando por necessidade no mercado informal, vendendo sacolés e doces. No Ensino Médio, precisava ir para uma escola pública, e eu queria fazer o curso de Formação Geral, que me prepararia para o vestibular, porque minha meta era cursar uma universidade pública. Porém, por ser muito jovem - tinha acabado de completar 14 anos -, minha mãe tinha medo de que eu estudasse à noite para fazer esse curso, então fui fazer, de dia, o chamado Pedagógico (Escola Normal) no Instituto de Educação Clélia Nanci, localizado na cidade onde morava. E também não pude cursar Formação Geral de dia numa escola pública bem conceituada, o Liceu Nilo Peçanha, por ser localizado em outro município. Curiosamente ou não, alguns anos mais tarde, foi justamente o Liceu que me ensinou a ser professora, mas isso eu conto daqui a algumas linhas.

Dessa forma, apesar de contrariada, porque eu não desejava ser professora, concluí com dedicação (era uma das melhores da turma) o Curso Normal, durante o qual estudei somente disciplinas da área de Educação, sem ter contato com física, química, matemática, biologia etc, o que me rendeu grandes lacunas nessas áreas e muita dificuldade nos vestibulares. Assim, em dezembro de 1987, com diploma de 2º grau em Formação de Professores nas mãos e 16 anos de idade, minha meta de vida era forte: prestar vestibular e fazer faculdade pública. Meu sonho era cursar jornalismo, e quase consegui, quando fui classificada, na UFF, no vestibular de 1988, na 44ª posição, porém só havia 40 vagas e, por desconhecer os processos de reclassificação, nunca soube se fui ou não admitida no curso.

No ano de 1988, minha mãe se casa, aos 50 anos, com o simpático mecânico Durval, de 62, dono de uma pequena oficina de

radiadores em São Gonçalo, pai de 9 filhos adultos, 7 deles casados e com filhos. Eu, com 17 anos, subitamente tive a vida chacoalhada: ganhei uma família movimentada, comecei a trabalhar de dia como recepcionista na Clínica de Ultrassonografia Niterói e a fazer, à noite, o cursinho pré-vestibular “Acadêmico”, perto do trabalho, onde me apaixonei pela primeira vez, por um jovem de 21 anos, excessivamente ciumento e manipulador, com quem vivi uma relação problemática de quase três anos. Durval foi um padrao maravilhoso, respeitoso, gentil e generoso, mas faleceu apenas 8 anos após o casamento, em 1996. Devo dizer que cursei a universidade também com a ajuda dele, porque todos os dias ele deixava, sobre a escrivaninha, uma quantia que custeava os ônibus de Alcântara até a cidade do Rio de Janeiro, onde eu estudava.

Aos 25 anos de idade, eu voltei a morar apenas com minha mãe e a gerir, novamente, a nossa pequena família. Nessa época, eu exercia o cargo de digitadora, de nível médio, concursada desde 1994, na Secretaria de Fazenda da Prefeitura de São Gonçalo, trabalhando todos os dias das 18 horas até a meia-noite - horário em que nós realizávamos os lançamentos, no sistema da Prefeitura, dos pagamentos dos impostos municipais pagos durante o dia. O salário era modesto, mas eu era uma servidora pública e me orgulhava disso.

Aos 52 anos de idade, professora do ensino básico em duas matrículas públicas, com uma filha adolescente cursando Ensino Técnico no IFRJ, um filho cursando Engenharia na UFF e com a dissolução de um casamento deletério, voltei a gerir, novamente, a minha família, agora composta por uma mãe idosa, um cachorrinho ancião, dois filhos jovens (todos saudáveis, graças a Deus) e eu.

## **UNIVERSIDADE**

Em 1991, recebi um telegrama da UFRJ com uma oferta para cursar Letras, pelo sistema de vagas ociosas, a partir de minha pontuação no vestibular de 1990 (que não me permitia ser admitida

no curso de Jornalismo). Outra vez a vida tinha feito uma escolha por mim, porque eu ainda não desejava ser professora, entretanto, já com 20 anos de idade e ávida para entrar na universidade pública, fui fazer Letras na UFRJ. Escolhi a habilitação Francês porque pensei que seria uma oportunidade de aprender o idioma, no entanto, no primeiro período da faculdade, descobri que muitas aulas eram ministradas totalmente em francês. Eu, iniciante absoluta, senti uma dificuldade absurda, mas como traçara a meta de nunca perder nenhuma matéria e, mais ainda, de conquistar um CR alto, precisei estudar muito, por fora, passando as horas vagas dentro de bibliotecas – cheguei inclusive a fazer, por alguns meses, um cursinho de francês no Centro de Línguas (CELEMO) situado num prédio anexo ao Liceu Nilo Peçanha. E, uma vez na universidade pública, tentei aproveitar ao máximo as oportunidades por ela oferecidas, como bolsas de pesquisa do CNPq e viagens subvencionadas para o Maranhão, São Paulo, Paraíba, Goiás e Espírito Santo, para apresentar a pesquisa que fazia e também para participar de edições do Encontro Nacional dos Estudantes de Letras (ENEL). Foi uma época movimentada e exitosa. O curso em si e a atividade de pesquisa me envolviam, me consumiam mas me deixavam feliz.

Ainda resistente à ideia de me tornar professora, de 1994 a 1996 eu cursava o bacharelado (matérias finais) e também a licenciatura em Letras, indo para o campus da Cidade Universitária/Ilha do Fundão, onde ocorriam as aulas do bacharelado, e também para a Praia Vermelha/Urca, onde cursava as disciplinas de Educação. À noite, eu me deslocava, de transporte público, para a Prefeitura de São Gonçalo, onde exercia o meu trabalho de digitadora, todos os dias até meia-noite.

Em 1997, passei num concurso para trabalhar no Posto de Vistorias do Detran/RJ de São Gonçalo, onde trabalhei por dois anos, fiz muitos amigos, com alguns dos quais me encontro até hoje, e vivi uma das épocas mais exultantes da minha vida. O salário era muito bom, e eu pude, aos 26 anos, custear minha



primeira viagem para a França, um sonho cultivado durante toda a faculdade de Letras. Essa conquista me fez imensamente feliz.

## GESTAÇÃO DA DOCÊNCIA

No final de 1997, aos 26 anos, com diploma de licenciada, acabei prestando concurso para o cargo de professor de francês do Estado do Rio de Janeiro. Era a docência se aproximando. Como acabei me classificando em 7ª colocação, fui logo convocada e, pelas mãos matreiras do destino, fui lotada numa escola enorme, só de Ensino Médio, no Centro de Niterói, cujo prédio compõe o conjunto arquitetônico da Praça da República, projeto atribuído a um arquiteto francês. Era o Liceu Nilo Peçanha – do francês *lycée*, escola de ensino secundário –, a mesma escola onde eu não pudera ingressar, anos antes, para cursar o antigo 2º grau. E foi ali, ainda sem muita nitidez na minha cabeça, que a docência me inseminou.

Meses depois, na tarde em que cheguei ao Liceu para assumir as turmas, eu “tremia mais que as maracas” - como diz a canção. Adentrei aquele palácio centenário, erigido em formato de U, na exuberância do estilo arquitetônico eclético, com detalhes exalando relevos e ornamentos. O amplo espaço ostentava, logo na entrada, um aconchegante jardim de inverno, circundado por salas de aula com portas sanfonadas de madeira tipo “saloon”. O prédio exibia elementos do design *art nouveau* e da estética neoclássica, com **colunas** dóricas e jônicas, acabamentos em gesso e corredores com meia-parede coberta por friso madeirado. Numa ponta, uma belíssima escada em madeira polida emendava com o assoalho em tábua corrida do andar superior e, na outra extremidade, contemplava-se uma escadaria curva em mármore branco, emoldurada por um corrimão de madeira, embaixo do qual repousava um guarda-corpo todo trabalhado em ferro forjado com desenhos de espirais. Essa escada era uma verdadeira obra de arte, **em perfeito diálogo com o piso concebido num mosaico de pastilhas de mármore em preto e branco**. Em seu conjunto, todo

esse ambiente escolar refletia, para mim, uma eloquente composição de elementos e emoções.

Eu não tinha entendimento sobre o meu lugar de docente e a minha função ali. Procurei a sala da Coordenação, percorrendo aqueles corredores movimentados e compridos, submergida na marcha ensurdecidora dos adolescentes que iam e vinham em seu fluxo frenético. Era assustador. Pensei “não vou conseguir, não tenho voz para conduzir tantos sujeitos, tanta gente um pouco mais jovem que eu, ainda mais para ensinar francês... Por graça divina, a doce diretora adjunta Beth Franco me acolheu, acalentou e, por algum tempo, auxiliou-me com as turmas, entrando comigo naquelas salas insistentemente cheias e amplas, de pé-direito altíssimo, que ostentavam a extensa lousa branca angulando em noventa graus com os arcos esculpido das janelas.

Na sala da Coordenação, avisto um rosto maduro, leve, acolhedor e... de traços muito conhecidos... sim, era ela! Introduzindo um pequeno diálogo, enunciei, deslumbrada: “você foi minha professora”, ao que ela indagou, examinando cuidadosamente meu semblante, “qual o seu nome?”. “Alessandra”. Alguns segundos após retroceder velozmente ao passado, ela me visualizou, com comovida nitidez, sentada numa longínqua sala de aula, em 1983: “eu tenho até hoje um presente que você me deu”, e discorreu, emocionada, sobre um recadinho escrito num lacre de alumínio de leite em pó que eu lhe entregara no último dia de aula do ginásio, onde se lia “Sirtes, eu te adoro”. Sim, minha jovem professora de História da sétima série, de quem eu não tinha notícia fazia muitos anos. Deitei naquele abraço enternecedor de reencontro e, por alguns segundos, senti-me amparada e protegida. Sirtes, ou Tite, como era carinhosamente chamada pelos professores do Liceu, agora não mais era um membro imaginário da minha família, era minha colega de profissão, com quem deliciosamente convivi no Liceu por vários anos, até a sua aposentadoria.

A docência me fecundou ali, abruptamente, em turmas de 2ª e 3ª séries que, no(s) ano(s) anterior(es), não tiveram francês no

currículo – e sim, inglês ou espanhol –, em salas lotadas com cerca de 45 alunos, em sua maioria oriundos da classe trabalhadora e muitos deles residentes no município vizinho de São Gonçalo, como eu. Aos 27 anos, pequena, tímida, cabelos cacheados até a cintura, licenciada em Letras havia dois anos, tinha a pretensão de ensinar francês nessa escola estadual para jovens sem praticamente nenhum contato nem referência social ou cultural do idioma. A maioria dos alunos, no ato da matrícula, era alocada compulsoriamente em turmas com uma língua estrangeira determinada – ou inglês ou espanhol ou francês –, sem a opção de fazer um outro idioma dentro da grade curricular. Quase todos que acabavam parando na turma de francês era a contragosto, mas por questões de vaga eram enturmados dessa maneira. Assim, eu tinha alunos que, inicialmente, desprezavam a matéria, ou porque a desconheciam ou porque simplesmente queriam estar na turma de inglês. Era um desafio apavorante. No entanto, algo me fez prosseguir.

No final do ano seguinte, 1999, prestei novo concurso para o magistério estadual, desta vez para Língua Portuguesa, e fui trabalhar à noite, com Educação de Jovens e Adultos. Foi uma experiência muito satisfatória, porém por pouquíssimo tempo, porque em 2001 fui convocada pelo concurso da Secretaria Municipal de Educação de Niterói e precisei me exonerar dessa última matrícula estadual.

A rede municipal foi um grande desafio, pois se tratava, desta vez, de estudantes do 6º ao 9º ano, entre 11 e 15 anos de idade. Tive uma enorme dificuldade de adaptação a essa faixa etária do Fundamental, principalmente nas turmas de 6º e 7º anos, e a solução que encontrei para não comprometer a saúde mental nem pedir exoneração da matrícula foi ficar trocando de lotação, buscando uma realidade escolar na qual eu me adaptasse e, nessa dinâmica itinerante, passei por três unidades da Rede Municipal num período de dez anos. Na terceira escola, onde me radiquei definitivamente em 2012, eu finalmente me encontrei na docência municipal e entendi a minha função nela.

Ao longo dos anos, enquanto ia tentando me adaptar ao Fundamental, eu estreitava relação com os adolescentes do Ensino Médio, buscando criar um espaço em que eles pudessem interagir e se relacionar de forma coletiva e intercultural com a língua francesa. No Liceu, em todo início de ano letivo, nas turmas de 1º ano – em que os alunos são ingressantes no Liceu –, eu conferia a estatística de que praticamente nenhum estudante possuía conhecimento prévio da língua francesa. A maioria desconhecia também que há, em todos os continentes do planeta, regiões onde o francês é oficialmente falado, por povos das mais ricas e diferentes culturas. Nas turmas de 2º e 3º anos, que davam continuidade aos estudos de francês, já se verificava uma aproximação dos estudantes com a disciplina e comigo, bem como uma familiaridade com os aspectos culturais e linguísticos veiculados pela língua. Assim, tendo em vista o universo francófono plural em que o francês está inserido, passei a propor atividades de expressão artístico-culturais em língua francesa. E foi funcionando, o interesse dos estudantes foi crescendo, inclusive a ponto de passar a haver pedidos, no ato da matrícula, para ingresso na turma de francês. Muitas atividades pedagógicas que eu propunha e orientava eram coletivas, como os festivais de música, em que os estudantes cantavam, dançavam e atuavam em francês (rendendo, inclusive, uma matéria no Jornal “O Fluminense”); os desfiles de moda sustentável; os festivais gastronômicos, durante os quais os alunos preparavam, dentro da escola, pratos típicos de regiões francófonas; as visitas externas a exposições de artistas francófonos, em Niterói ou no Rio (CCBB, Museu Nacional de Belas Artes, por exemplo) e diversas outras ações educativas relacionadas ao mundo francófono. Fui compreendendo também a importância da transversalidade do conhecimento, buscando um diálogo com colegas de outros componentes curriculares como Arte, História, Sociologia, Filosofia, Português, Matemática e até Química, e desenvolvendo ações pedagógicas nas turmas em comum.

Aos poucos, fui percebendo que a abordagem sociocultural funcionava também nas minhas aulas de língua portuguesa, no

Ensino Fundamental, bem como o trabalho transversal com outros colegas da escola e com profissionais de fora, que passei a convidar para dialogar com o conteúdo trabalhado em aula. Fui percebendo que o estudante, ao se relacionar cultural e afetivamente não só com o outro, mas com a língua, é capaz de se autoinstruir a partir dessa possível relação. E eu também.

Assim fui entendendo a educação. E foi assim que a docência me gerou e pariu. Quando tomei consciência de que tinha me tornado, de fato, professora, compreendi o meu lugar, a minha responsabilidade, a minha missão, a minha função ali. A cada ano, via-me nos olhinhos de cada jovem pobre que me ouvia, via aquela garotinha órfã de pai que vendia sacolés e doces em São Gonçalo e cuidava do orçamento doméstico da família. Embora eu não tivesse estudado em nenhuma das escolas pelas quais passei, havia nelas muito de mim. E foi assim que a docência me concebeu e eu me encontrei nela. Essa descoberta me deixou satisfeita e feliz.

O exercício da docência em disciplinas de língua, na escola pública, me ensinou que o desenvolvimento de práticas pedagógicas socioculturais que se pautam em relações dialógicas é muito potente para a criação de movimentos de expressão estética, com ressonância positiva na vida do indivíduo durante e após o período escolar. Assim, durante essas duas décadas e meia de docência – inicialmente apenas no Liceu –, tenho buscado um currículo mais aberto, mais dialógico, visando aproximar os jovens de possibilidades de acesso a bens culturais e realização de desejos. Pretensiosamente, tenho o objetivo de abrir-lhes pequenas janelas por onde eles possam ver que há um mundo gigante lá fora, que eles podem conquistar através de estudo e dedicação, porque a Educação nos leva a atravessar oceanos e sorver culturas.

Foi dessa forma, buscando produzir um currículo instituinte de sentidos na escola pública que eu me tornei uma pessoa feliz por ser professora. Fiz no *Lycée* Nilo Peçanha uma carreira de 25 anos de ensino de francês, dando aula, todos os anos, para as três séries do ensino médio. Aprendi, ali, a ser professora, orientadora, ouvinte, conselheira e parceira dos mais de 5.000 alunos que por

mim passaram. Juntos, compartilhamos histórias de vida, crescemos, amadurecemos, fomos atores, roteiristas, diretores, modelos, dançarinos, músicos, chefes de cozinha e amigos. Preocupada em encontrar práticas pedagógicas alternativas ao currículo prescritivo e seus imperativos políticos, meu objetivo era despertar, nos liceístas, em sua maioria oriundos de classes populares, o gosto pelo estudo de idiomas a partir do francês, o que lhes franquearia, conseqüentemente, o acesso aos bens culturais que esse estudo veicula. Nesse sentido, cito Goodson e Petrucci-Rosa (2020, p. 91-104):

Defendemos que uma experiência curricular que considerasse sonhos, dilemas e desejos das crianças e dos jovens possibilitaria a superação do presenteísmo e do individualismo, fortalecendo um propósito de futuro coletivo e social. A aprendizagem narrativa pode ser vista como fundamental para a compreensão de um modo diferente de produção de conhecimento. Se a escola passasse a exercer esse papel no âmbito da cultura e da política, não restaria espaço para um currículo previamente estruturado e definido sem diálogo com as histórias de vida. Uma saída possível é o favorecimento da aprendizagem narrativa, definida como o aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo. (p. 100)

E foi assim até 2023, por muitos anos sendo a única professora de francês do turno da tarde do Liceu, acompanhando os estudantes por três anos, do 1º ao 3º, convivendo, ensinando, aprendendo, estreitando laços e trocando afetos. Até que o Novo Ensino Médio definitivamente fincou suas garras na escola e asfixiou a disciplina de francês. Em ato contínuo, abracei a aposentadoria no Estado.

## **ACADEMIA**

Abandonei a carreira acadêmica em 2003, logo após defender a dissertação de Mestrado na UFF, optando por ser “só” professora

pública e mãe de Tarsila e Rômulo. Sobrecarregada e sem poder contar com a parceria do marido para cuidar das crianças, não dei conta de prosseguir os estudos e tentar o Doutorado. Somente após um lapso de quase duas décadas, libertando-me de um casamento opressor e com os dois filhos crescidos, honestos e estudiosos, com quem divido a casa e o tempo de qualidade, eu voltei a frequentar, como ouvinte e com muitas dificuldades e rugas, os bancos universitários. A degustação do retorno começou a ocorrer no final de agosto de 2022, quando participei, na Faculdade de Educação da UFF, do curso “Tópicos Especiais em Intelectuais, Juventudes e Educação Democrática”. Logo a seguir, em 31 de janeiro de 2023, tive a oportunidade de assistir à defesa de tese de Priscila, uma colega de trabalho, orientada pelo Professor Everardo Paiva. Fiquei tão maravilhada que insisti para que ela pedisse ao orientador a chance de ser ouvinte na disciplina “Currículo & Cultura: Histórias de Vida e Trabalho Docente”, ministrada por ele em conjunto com a Professora Sandra Selles, duas pessoas que, no decorrer do semestre, pude conhecer e contemplar: dois profissionais e seres humanos admiráveis e encantadores.

Naquela tarde de sexta-feira, primeiro dia de aula, 14 de abril de 2023, ao adentrar as dependências da UFF, fui abordada por um homem no alto de seus 35 anos: “Alessandra?” “Sim.” “Professora de francês do Liceu?” “Sim.” “Oi, fui seu aluno”. Era Diego, ex-aluno meu de início de carreira no Liceu Nilo Peçanha. “Faço doutorado aqui”, ele disse. “Que maravilha! Eu estou querendo entrar!”, respondi, emocionada com o reencontro inesperado. Então nos abraçamos, nos despedimos, e eu subi, ansiosa, para a sala onde seria a primeira aula com os professores Everardo e Sandra. Feliz, sentadinha na carteira, antes de a aula iniciar, comecei a bater papo com Eliete, a comunicativa colega do lado e, enquanto lhe contava sobre o ocorrido na portaria do prédio, adentra a sala justamente Diego, que vinha a ser também aluno daquela turma. Era a Educação me surpreendendo com mais um reencontro. Meu ex-aluno (e também ex-aluno de Sirtes) era agora meu colega de turma: ele, prestes a obter o grau de doutor, e eu,

aluna ouvinte com a pretensão de me tornar doutoranda e surpreender a vida com essa vitória.

Cursar a disciplina “Currículo & Cultura: Histórias de Vida e Trabalho Docente”, ministrada com muita sensibilidade e sapiência pelos professores Everardo e Sandra, foi como estar diante de uma gigantesca janela se abrindo para mim e descortinando o extraordinário horizonte do currículo narrativo. Foram meses de convívio com leituras teóricas, pessoas, Diego – que levou para a sala e apresentou para nossos colegas uma prova dele, de francês, que eu tinha aplicado em sua turma lá no início dos anos 2000! –, e histórias de vida diversas; foi um período de muito aprendizado, troca, delicadeza, afeto, de construção e reconstrução de significados, culminando com a escrita da presente narrativa, que integra este *e-book*. Para mim, a publicação da presente obra contém uma emoção particular não só por ser meu primeiro *e-book*, mas por se tratar da primeira escrita de autobiografia e, sobretudo por representar, com profundidade, o meu retorno à academia (que inclui a apresentação oral para os colegas, em sala de aula, de um texto teórico do Goodson - fiquei muito nervosa! - e da presente narrativa). É uma emoção que não se traduz em algumas linhas, ainda que benfazejas sejam.

Infinita gratidão eu tenho pela Educação, em seu magnífico tear de afetos, aprendizados e reencontros, ela que me constituiu e direcionou ao longo da vida como ser humano, estudante, professora, mãe, filha, pesquisadora e me conferiu a certeza de que a docência foi o melhor caminho que eu poderia ter seguido na vida.

Todo o meu reconhecimento à Educação.

Alessandra, janeiro de 2024.

## REFERÊNCIA

GOODSON, Ivor.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “Oi, Iv, como vai? Boa sorte na escola!” *Notas (auto)biográficas constitutivas da história de*



*vida de um educador*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, v.5, no 13. Salvador(BA): jan./abr. 2020, p. 91-104.

Imagem: arquivo pessoal.



## NARRATIVA DAS INQUIETAÇÕES

Alexandre Galindo Castro

Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome. – Sou pois um brinquedo a quem dão corda e que terminada esta não encontrará vida própria, mais profunda. Procurar tranquilamente admitir que talvez só a encontre se for buscá-la nas fontes pequenas. Ou senão morrerei de sede. Talvez não tenha sido feita para as águas puras e largas, mas para as pequenas e de fácil acesso. E talvez meu desejo de outra fonte, essa ânsia que me dá ao rosto um ar de quem caça para se alimentar, talvez essa ânsia seja uma ideia – e nada mais.  
(Clarice Lispector)

Começo pelo presente!

Prezado Leitor!

Com esta frase, inicio este texto pelo qual tive a grata satisfação de escrever, após a conclusão de minha participação na disciplina denominada: Currículo & Cultura: Histórias de Vida e Trabalho Docente, que reacendeu ainda mais minhas inquietações, relacionadas ao exercício de minha atividade como docente, pois nestes muitos anos de atividade, ainda que tivesse dedicado à Aviação Civil, sempre procurei exercer e experimentar, como Instrutor, a prática de lecionar.

Esta prática norteou-me em muitos momentos: Mas por que? Esta pergunta sempre se fez presente em mim. Por esta razão passo a escrever um pouco de minha trajetória.

Estudar a História, portanto, significa também poder ser capaz de entender o alcance dessas possibilidades, observar e compreender a natureza das tensões que encorajam continuamente o seu

desenvolvimento. Significa compreender a natureza dessas zonas borbulhantes de temporalidade; esses transbordamentos que constituem seu único e verdadeiro motor. (GRIBAUDI, 2020, p. 51)

Sou o primeiro filho e neto de uma família de classe média, onde meus pais - pai médico e dentista, mãe pedagoga e professora - sempre depositaram em mim, a esperança de tornar possível a realização de uma continuidade profissional, mais especificamente meu pai, que gostaria de que eu seguisse a sua profissão.

Além de minha mãe, uma das pessoas que influenciaram minha decisão profissional, foi uma de minhas avós - materna - que embora não tivesse completado seus estudos, algo impensável em sua época, sempre foi uma mulher "além do seu tempo", mostrando-me que "devíamos olhar para além dos nossos olhos", pois muitas vezes aquilo que nos mostram, não condiz com o que se é de fato. Desde então, estas palavras sempre estiveram comigo, acompanhando-me em várias das minhas decisões e permitindo que a minha trajetória profissional e pessoal chegassem até onde estou agora.

Mas voltemos ao presente, para chegar ao começo. Aposentei-me em 2023, depois de uma longa permanência na Aviação Civil, atuando em diversos setores, mas sempre pautado na atividade de ensino: o ato de ensinar me permitiu aprender e continua a abrir meus caminhos, de modo a contribuir com minhas novas decisões e desafios.

Uma vez aposentado, uma das minhas inquietações se fez presente: E agora? O que fazer? Neste momento, reacendeu o meu desejo de realizar uma das vontades que tive que deixar, em algum momento no passado: Dar continuidade à minha trajetória acadêmica. Mas como, depois de tantos anos, onde a memória já não identificava muitas das situações vivenciadas? Retomar depois de um distanciamento tão grande... Contemos um pouco sobre isso!

Em minha formação, fui um típico aluno de classe média, iniciando meus estudos em escola pública, na década de 60 e ao ingressar no antigo nível primário, fui agraciado com uma bolsa de

estudos, que me permitiu cursar a alfabetização em uma pequena escola particular. Foi nela, aliás, que conheci minha primeira inspiração, fora do seio do lar, para olhar a profissão de professor, que foi minha professora de Alfabetização: Ela me deu a oportunidade de conhecer o universo da leitura e da escrita, sem a qual certamente não estaria, neste momento escrevendo sobre mim, minha trajetória e minhas inquietações.

Ainda bolsista, após a alfabetização e ter cursado a primeira e segunda séries nesta escola, tivemos a notícia de que a mesma fora fechada, ao término do ano letivo. Me permita, caro leitor, antes de continuar a escrever esta trajetória, mencionar uma pessoa que não era professora, mas que gerou uma das minhas primeiras inquietações: Aidée, a merendeira da escola, que carinhosamente nos tratava a todos, sem exceção, como “filhos”. Mas este tratamento era algo que de alguma forma me incomodava pela subserviência, como se o seu lugar de fala fosse somente aquele, servir incondicionalmente, algo estranho para se pensar, ainda em tão tenra idade, mas era efetivamente o que eu pensava e que posteriormente, já na adolescência, pude identificar o real motivo de seu comportamento.

Mas voltemos! Na busca de uma nova escola, acabei por entrar, também como bolsista em uma escola de tradição católica e que basicamente, compôs a minha formação religiosa, mas isso fica para uma outra conversa!

Nesta escola, novas inquietações começaram a surgir, pois a diferença entre o mundo imaginário e a realidade estavam cada vez mais evidentes. Foi nesta perspectiva que terminei o primário e entrei no ginásio; momento aliás, de muitas inquietações. Além da passagem da infância para a adolescência, a relação com estudos me colocava ainda mais próximo dos questionamentos sobre a sociedade e o mundo. As ciências exatas não eram e nunca foram o meu forte, mas as ciências humanas tornam-se o meu deleite e por uma questão mais do que lógica, a Medicina e a Odontologia, iam ficando mais distantes.

Viver o cotidiano, as realidades sociais, as manifestações escolares me fascinavam, mas vivíamos os anos de chumbo, onde falar era improvável e pensar um desafio, pois éramos constantemente bombardeados com palavras de ordem, na escola e na própria vida e lembro-me muito bem, das cerimônias de hasteamento de bandeira e canto do hino nacional antes de entrarmos em sala de aula, todos rigorosamente enfileirados! Neste momento, agradeço a minha avó materna, Dona Nair a quem carinhosamente chamávamos de “Nandinha” que me dizia: “Devemos olhar para além dos nossos olhos”, pois muitas vezes aquilo que nos mostram não condiz com o que se é, de fato. Talvez as palavras escritas não deem a real dimensão do que ela queria dizer, mas em seu anarquismo, ela me fez olhar aflitivamente para a realidade encoberta pelos muros da Ditadura.

Uma outra pessoa a quem devo muito de minha formação foi minha Tia Talita “Tatá”, como era carinhosamente chamada, com seu português impecável e machadiana convicta, por ser professora dedicada a língua portuguesa, mostrava-me através da leitura de Machado de Assis, os contrapontos e estruturas sobre o escritor no contexto da sociedade do século XIX.

Foi neste momento que me lembrei da Aidee, e pude pela primeira vez ver entender aquele lugar de fala e subserviência: na verdade era uma imposição social, pois ela era negra e pobre, tal qual a Tia Anastácia do Sítio do Pica Pau Amarelo: Que incomodo! Que condição era aquela onde “sim senhor” e “sim senhora” estavam cada vez mais vívidos.

Esta inquietação se fez presente, juntamente com as proibições dos anos de Ditadura, em todo o meu ginásio, acrescido pelo doutrinamento católico pois, nesta escola, fiz minha comunhão e aproximação maior com vida religiosa, muito embora ouvisse de minha avó que Igreja Católica e Direito não necessariamente tinham o mesmo pensamento. Esta mesma aproximação que me levou mais tarde, a quase me tornar um Monge Beneditino... mas deixemos este assunto para mais adiante!

No segundo grau, tive muitas experiências proveitosas, bastante comum aos adolescentes, mas uma das que mais me gratificou foi o conhecimento de professores da área de História, a quem elenco com muita alegria, seus ensinamentos! Professoras de História que me ensinaram o valor de se conhecer o passado, para olhar o presente “sob outros olhos” e Professores de História, que com suas vivências permitiram a mim, o seu conhecimento e críticas mais profundos: quer pela trajetória de luta de sua família, pelo universo das Artes Cênicas pelo legado a mim deixado: Um presente - o Atlas Historique, que em seu prefácio escrevia:

*Toute l’histoire de l’humanité, depuis la fin des temps géologique jusqu’à la plus recente actualité est présentée pour la première fois [...] sous une forme original, simple et moderne.[...] Est un ouvrage de consultation exceptionnel et nécessaire [...]. Pour les enseignants et les étudiants, il est l’outil de travail indispensable qui leur manquait jusqu’alors. (ATLAS HISTORIQUE, 1968, p. 3)*

Nesse ínterim, já passado o tempo do ciclo de primeiro grau e terminado o segundo grau, o encantamento de pesquisar e ensinar tornou-se ainda mais presente em mim e este mesmo encantamento foi direcionando-me para uma das decisões mais importantes que tomei: definir minha escolha para cursar a universidade e, contra muitos senões, decidi por cursar a Faculdade de História e nela tornar-me um pesquisador, mas antes de tudo tornar-me um professor, pois quando cursava meu primeiro ano científico, tive a oportunidade de viajar e conhecer uma aldeia de povos originários, na cidade de Brauna; e qual não foi a minha alegria em aprender e ensinar, mesmo que de forma não oficial, um pouco das diferenças e semelhanças entre as culturas. Mais uma vez, a História se fazia presente em minha vida e com ela, novas inquietações surgiram: apagamentos, invisibilidades, manifestações e lutas eram palavras e expressões que embora nos termos de hoje, já pulsavam em minhas reflexões.

Decidido a ingressar na Faculdade de História, e sob olhar atento e admirado de alguns e criticado por outros, como escrito acima, prestei o exame vestibular e fui aprovado para a antiga e já extinta UGF - Universidade Gama Filho. Neste momento veio a mim, o primeiro desafio a ser vencido: Como pagar a faculdade, pois minha mãe era professora do Estado do Rio de Janeiro, minha avó aposentada e meu pai, embora vivo, já não convivia mais conosco. Além disso meu irmão, continuava seus estudos em escola particular o que demandava investimentos elevados na sua formação.

Foi então, que tive uma nova grande decisão a tomar: impossibilitada a minha família, de pagar meus estudos, foi a mim oferecido o financiamento do mesmo, porém sob condição: abrir mão de todas as demais atividades que eu fazia, pois as artes estavam muito presentes em minha vida, neste momento. Tal "oferta", soou algo como cerceamento de minhas ações e, neste momento, tive um grande apoio de minha mãe professora de didática e pedagoga, especialista em trabalhar com pessoas com deficiência. Uma mulher forte e sofrida pelas circunstâncias da vida, que sempre trabalhou com a chamada "Educação Especial" - nomenclatura dada à época, pelos departamentos voltados para este fim, no Estado do Rio de Janeiro e de minha avó, que me disseram em uma reunião familiar: "Não renunciemos aos nossos desejos e sonhos! Tentemos juntos!".

Assim, iniciei meus estudos universitários, sempre com o objetivo de tornar-me professor e pesquisador, apesar de todas as contrariedades de ordem financeira existentes. Mas ainda me inquietava estar em uma Universidade, que embora reconhecida, e pelas condições descritas anteriormente não era a minha opção, pois sempre ouvira comentários, desde o meu segundo grau que a "Ágora" da História estava na Universidade Federal Fluminense, a famosa UFF, principalmente pelo seu corpo docente.

Uma vez, tendo já cursado os dois primeiros períodos na UGF, eu decidi prestar novamente o exame vestibular, pois queira ser Professor de História, formado pela UFF e "Aprovado!!!", no exame vestibular, para o segundo semestre, tive seis meses

“sabáticos” como se diz comumente e neste período, conheci muitas outras atividades (artes, música, literatura, esportes) e estabeleci relações com pessoas, que me foram muito importantes. O Magistério se tornara algo definitivo e vivenciar estas experiências fizeram com que eu não abrisse mão do que fora traçado. Aproximei-me de professores ainda mais e com o apoio de alguns de meus antigos professores de História, dos tempos escolares, passei a dedicar-me com afinco a este novo desafio que se apresentava.

Além disso, buscando formas de ajudar financeiramente em minha casa, comecei a trabalhar no serviço público, na área da saúde, como auxiliar de saúde pública e, o contato com comunidades carentes intensificaram minhas inquietações e fizeram nascer outras, ainda maiores.

Na graduação, tive a oportunidade de conviver com professores muito especiais e me considero feliz, pelos ensinamentos recebidos. Enumerá-los seria uma redundância pois cada um, a seu modo, pode deixar em mim a certeza de que ser Professor e Historiador foram escolhas certas.

Quando, das primeiras páginas lidas, contidas na bibliografia da disciplina Introdução ao Estudo da História, conheci o livro: História - Analisis del Pasado y Proyecto Social - de Josep Fontana e com ele,

Cada etapa de la evaluacion social, cada sistematizacion de la desigualdad y la explotacion, ha tendo su propia economia política, su racionalizacion del orden establecido y ha la sentado en una vision histórica adecuada. De esa evolución del pasado al presente [...] se obtiene una proyección hacia al fututo: un proyecto social que se expresa en una propuesta politica. (FONTANA, 1982. p. 10)

E assim, apreendi como conceber o estudo da teoria da historia e das ideias sociais subjacentes isto é, o projeto social, em que o Historiador inscreve sua tarefa e a sistemática de relações, entre os homens - sua divisão de trabalho e respectivas funções. Estas



palavras foram admiráveis naquele momento, em que a História chegava em meu caminho e trajetória de estudos. Por isso, sempre me lembro regozijado deste livro e de seus ensinamentos.

A leitura de Marc Bloch, Fernand Braudel e os Historiadores da Escola dos Annales me aproximou da História Medieval e dela pude estabelecer uma das relações mais vindouras de minha formação religiosa: conhecer o Mosteiro de São Bento e viver sua experiência, a ponto de pensar em tornar-me monge Beneditino, algo que me remetia a ideia, já descrita, de que a Igreja também poderia ser instrumento de luta!

Entretanto, novas inquietações se fizeram presentes, pois adentrar na vida religiosa me fariam abrir mão de muitas das vivências que eu tivera e portanto, acabei por renunciar tal escolha e me mantive, com o íntimo espírito de lutar, por aqueles que me remetiam a Aidee, lá na alfabetização e de novas "Aidee" que passei a conhecer, os povos originários que vivenciei e experiências com excluídos e desrespeitados no contexto social e político.

Auxiliei em pesquisas de professores que realizavam seus respectivos doutoramentos, participei de pesquisas e cheguei a realizar monitoria. Mas no segundo ano de faculdade um dos maiores desafios se fez presente em minha trajetória de vida: a doença de minha avó, que eu a chamava carinhosamente - "deliciosamente anarquista".

Pelas dificuldades familiares e a necessidade de encontrar um meio de permitir que ela pudesse tratar-se em São Paulo, surgiu então a Aviação Civil e, como uma forma de agradecimento a ela sempre presente em nossas vidas, tive de fazer a escolha: ser Professor ou começar a trabalhar para ajudá-la nos tratamentos e foi neste momento, que a minha trajetória toma novos destinos.

Apesar de continuar a fazer a faculdade de História, fiz o processo seletivo para a Viação Aérea São Paulo - VASP e para a Viação Aérea Rio-Grandense - VARIG e sendo aprovado, ingressei nesta que foi o meu segundo emprego - o primeiro tinha sido na área de saúde pública.

Uma vez na VARIG, iniciei minhas atividades na área de atendimento a passageiros, mas a inquietação pelo desligamento parcial dos meus objetivos permanecia, foi quando depois de alguns anos, fui convidado para fazer parte do corpo de instrutores operacionais - em área técnica - e para trabalhar com legislação relacionada à Aviação Civil. Aceitando o desafio, passei então a conhecer novos horizontes e possibilidades no desenvolvimento pessoal e profissional. As leis passaram a fazer parte corriqueira em minha profissão e a formação dos empregados uma constante.

Conclui então a Faculdade de História, mas os meus objetivos de continuidade dos estudos para uma possível pós-graduação strictu sensu ficaram “adormecidos”, pois em decorrência de minhas atividades e a continuidade dos tratamentos de minha avó, permaneci a trabalhar na empresa aérea e, por conseguinte, a História foi ficando distante de mim profissionalmente, mas as “Aidees” e agora acrescidos também de “Tarcizias”, “Damianas”, “Joses”, “Antonios”, “Geremias” e tantos outros, pelas relações de trabalho, não adormeceram e pude perceber o quão a invisibilidade e o preconceito estavam muito presentes, pois passei a trabalhar em uma atividade onde a disciplina, à época, mostrava também formas de discriminação e segregação, contra negros, homossexuais, pessoas com deficiência e tantos outros que não se incluíam nos ditos “normais”, diferenciação que eu não aceitava!

Estranhava-me caro leitor, tais posturas pois as segregações e exclusões tinham zonas de interesse, isto é, se atendessem aos interesses de alguns eram minimizadas. Tal fato me deixou ainda mais inquieto, pelo que já conhecera antes e o que vivenciava agora.

Seguimos... e um novo revés se coloca diante de minha trajetória: a morte de minha “deliciosamente anarquista” avó que por tantos anos, me deu orientações e alertas importantes, sobre o olhar, neste momento fechou seus olhos para a vida terrena e foi “anarquizar” para além dos olhos vistos.

Esta perda me deixou bastante triste, mas a vida tinha de seguir e continuei minhas atividades profissionais na empresa a qual fui e sou ainda, apesar dela não mais existir muito grato, pois

me permitiu realizar nova graduação, em Direito e uma pós-graduação lato sensu em Administração que, por uma feliz coincidência, realizei na UFF, por uma acordo entre a empresa e a Universidade.

Consegui muitas conquistas, o que me valeu de experiência dentro e fora do Brasil, conhecendo outras culturas, povos e rotinas de vida que me remetiam, em muito, aos ensinamentos da História dos Annales, da História Social, da História Oral e de tantas outras histórias e estórias. Mas dentre elas, uma das mais importantes foi ter trabalhado um período em Angola, local onde reacenderam várias das minhas inquietações relacionadas aos escravizados e sua diáspora. Tive a oportunidade de conhecer lugares fascinantes e ao mesmo tempo tristes, pela história que tais locais, estórias e historias se revelaram.

Mas o tempo - *"... compositor de destinos; Tambor de todos os ritmos..."* (Oração ao Tempo - Caetano Veloso) - em sua magnitude, promove sua passagem e após trinta e nove anos de trabalho consecutivos, a minha aposentadoria chegou e com ela, não de forma diversa, inquietações voltaram a rondar mais intensamente minha trajetória.

Ao escrever que o *"poder da expressão [...] reside [...] em sua capacidade de apresentar e sintetizar em um momento, diferentes dimensões temporais específicas do evento representado."* (GRIBAUDI, 2020, págs 58 e 59), me fez repensar algumas das minha ações e reações e colocar em prática a busca pela solução de muitas das minhas inquietações, pois pensamentos foram se acumulando ao longo desses anos e eu me vi em um momento importante a trilhar.

Agora, já casado, me vi "em casa", o que me deixou com um misto de excitação e agonia pois o trabalho, mexe conosco... e agora? Como seria conviver sem a rotina do levantar-se às 05:30 da manhã, e voltar às 17:00, ou às vezes, mais tarde? Pois, durante alguns anos, além da atividade profissional regular, passei também a ministrar treinamentos de formação profissional na área da Aviação Civil, não relacionados à atividade que exercia na

empresa, mas atuante na História da Aviação Civil, Regulamentos Profissionais, Legislação e na área de segurança operacional.

Mais uma vez, a História, ainda que de forma muito discreta, se fez presente em minha trajetória e com ela a possibilidade de manter-me “instrutor” - aquele que passa instruções, que explica o funcionamento de uma ferramenta, de uma ação, de uma atividade, mas minhas origens de professor ultrapassavam sempre e de alguma forma a caracterização acima, pois como descrito por Paulo Freire *“O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador”* (FREIRE, 2003, p. 177).

E assim, muitas conjunções se fizeram presentes... Mas continuemos, e espero que sua leitura meu caro leitor, não esteja enfadonha, pois falar sobre nós pode não ser fácil! Uma vez chegada a aposentadoria, a encruzilhada surgiu, pelas inquietações e projeções. Foi neste momento que a Clio, em sua beleza, se coloca diante de meus pensamentos e então tomei uma nova decisão, que me fez lembrar de todos aqueles, que estiveram em minha vida: desde a formação colegial, até a(s) Faculdade(s), cursada(s), mas principalmente por todos aqueles que de alguma forma, em minha humilde possibilidade, poderia representar e tornar mais visíveis em suas lutas. Mas estas lutas agora tinham um novo olhar, para além dos muros: era um olhar mais amadurecido, apesar de distante, pois a História ficara perdida em um tempo longínquo, porém hoje, mais vívida do que nunca.

Já penso que me alongo por demais, porém, Goodson diz que

[...] padrões individualidade podem se transformar e mudar a natureza da existência humana. Mesmo que nossas narrativas sejam reconstruídas, pelo menos em parte, no interior de nossas mentes, elas também serão negociadas no espaço social. A centralidade das narrativas individuais nas novas políticas, na economia e na nova arena tecnológica apontam para o papel absolutamente vital na negociação de nosso futuro social". (GOODSON, 2020, p. 103)

Por isso, gostaria de mencionar que, em uma conversa, onde expunha minhas inquietudes, com duas grandes amigas de muitos anos e ambas professoras, fui convidado a participar de um grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFF, denominado: Currículo, Docência e Cultura - o CDC, em 2023 o que me trouxe, a oportunidade de reintegrar-me, gradualmente, com o universo acadêmico em nível de estudos tão profundos, sobre os caminhos da educação e do ser docente.

Juntamente com esta imersão tão significativa, novas oportunidades vieram, dentre elas, assistir qualificações de Mestrado e Doutorado e a oportunidade de participar de disciplinas, pelas quais reacenderam olhares sedentos de letras críticas e desenvolvimentos analíticos profundos, sobre a realidade da educação e ainda aspectos relacionados com o meio-ambiente. Novas terminologias foram conhecidas, apreendidas e relacionadas com minhas ideias turbilhonadas pelo novo, dentro de um mundo já conhecido anteriormente e que a dinâmica da vida me fizera deixar em um passado, já distante.

Cursei como ouvinte as disciplinas Currículo & Cultura: Histórias de Vida e Trabalho Docente, onde nela pude conhecer como as pesquisas sobre currículo, formação e profissão docente se relacionam com abordagens narrativas, histórias de vida e autobiografias, além de aspectos cotidianos no trabalho e familiar, até a resistência na própria biografia, com a preservação de narrativas da vida, a partir de estudos de Ivor F. Goodson e António Nóvoa, autores de referência nesse campo e outros outros pesquisadores importantes.

Já a disciplina Educação, Ambiente e Sociedade no Capitaloceno, pude conhecer aspectos epistemológicos da educação ambiental e seu dialogar com temáticas socioambientais contemporâneas, atravessadas pelo Capitaloceno. Um olhar sobre educação ambiental crítica, como Ecologia política, ecossocialismo, agroecologia, ecofeminismo, especismo e decolonialidade interseccional, articulada aos debates sobre gênero/sexualidade, raça, classe e território. Estas duas temáticas me deixaram bastante

feliz, pela possibilidade de retomada crítica de análises de textos, discussões profundas sobre a sociedade, a profissão de docente, narrativas e meio ambiente, mas aumentaram ainda mais minhas inquietações quanto ao que fazer!

Neste momento de reentrada na universidade, tive a oportunidade de rever alguns grandes amigos, do tempo da graduação em História e foi quando, em casa, conversando com um dos meus maiores incentivadores - o Luiz - decidi que não gostaria de passar esta minha trajetória, sem fazer algo que pudesse trazer da História a sua Luz, do Direito a sua Lei e da Gestão o ato de cuidar das pessoas e garantir o seu desenvolvimento pessoal e profissional, e "bati as portas" daquela que continuava a ser a minha grande referência de Instituição - a UFF - para novamente adentrar em seus portões e ver ao longe, a imagem de Clio, sempre inspiradora, que me fizera admirar os ensinamentos de meus professores, amar o Medievo e suas mentalidades, conhecer Marx e admirar sua atualidade, mas acima de tudo ver o quanto o Brasil, em sua dualidade e singularidades tão inclusivo e excludente, onde vozes de um passado não muito distante, ainda ecoam por seus gritos, nos cantos de cada favela, de cada comunidade, de cada olhar, tão libertos e escravizados ao mesmo tempo. "A identidade de um momento histórico não é dada apenas por uma coerência única, mas pela combinação particular na qual se solidifica e consegue coexistir em várias diversas dimensões."(GRIBAUDI, 2020).

Assim, após estes encontros e conversas tão importantes, tomei a decisão de retomar minha trajetória acadêmica, para ingressar na Pós-Graduação e aprofundar-me nas relações entre a História e o Direito, sob a ótica dos estudos sobre os escravizados, em um período da História do Brasil pelo qual sempre tive um enorme desejo aprofundar meus conhecimentos: o Império, mais especificamente no tempo que antecede os movimentos abolicionistas, e buscar entender as possibilidades daqueles que através de seus conhecimentos e argumentações junto aos tribunais partiam para a defesa de escravizados e libertos sob condição, em uma sociedade patriarcal, onde a classe senhorial brasileira

expressava seu poderio, em face daqueles cujas vozes foram apagadas, inviabilizadas e esquecidas.

Com isso, meu caro leitor, após estas linhas tortuosamente escritas, chego ao fim desta narrativa não pelo esgotamento de seu conteúdo, mas pelo fato de que uma narrativa autobiográfica, não se consegue fazer em poucas páginas, afinal hoje tenho 58 anos e possivelmente tenha algo mais para escrever, mas que sairiam do escopo desta narrativa.

Nestas linhas, tive a oportunidade de descrever um pouco de minha trajetória; uma trajetória de inúmeros vieses e que tornaram possível, hoje, neste reingresso ao universo acadêmico, contar um pouco sobre o que vivi: um conjunto de estórias que fazem parte da minha História, de uma trajetória onde a escolha de uma profissão muitas vezes, aparentemente não possível, pode se tornar real, desde que se busque inseri-la e permiti-la dentro de condições existentes.

Cada um de nós tem a grande oportunidade de guardar em sua caixa de Pandora, estórias, narrativas parciais, compartilhamentos nas suas mais variadas formas e descrições sob óticas totalmente diversas, mas haverá sempre uma linha em que, por mais variantes que ela possua, esta estória se encontrará com a sua História, se assim você a quiser!

Hoje, como um Mestrando do Programa de Pós Graduação em História da UFF, tenho a oportunidade de recolocar em minha trajetória de vida, o reencontro e o reaver de momentos fundamentais, que me proporcionaram e possibilitaram ser quem eu sou profissionalmente: um curioso investigador do tempo: no tempo e em seu próprio tempo; um investigador, que apesar das sinuosidades da vida, jamais deixou de ser professor e que tem nesta profissão, uma das suas maiores alegrias, pois como escreve Paulo Freire: "Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde". Ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão

sobre a prática” (<http://blogpensandoeducacao.blogspot.com/2014/07/o-ser-professor.html>).

*“As formas de uma planta ou de uma rocha, de uma biografia ou de uma cultura são, [...] a expressão momentânea e totalmente instável do conjunto de suas partes; não são nada além de constelações de elementos em tensão, de configurações em movimento.”*(GRIBAUDI, 2020, pág. 54). Nos movimentos, tencionados principalmente pela passagem de situações inquietantes, em minha trajetória, coloco-as novamente na roda de minha vida, para que a contribuição por alternativas por visões distintas venham a celebrar um novo caminhar.

Ser professor é construção em qualquer lugar: no convívio, na troca de saberes, experiências, memórias, culturas e afetos. Somos pela educação, contextualizados e transformados continuamente o que requer aperfeiçoar-se constantemente. De acordo com *Nóvoa*:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1.131)

Formar, construir e preparar-me para o olhar crítico, como professor, ou como pesquisador, me leva a crer ainda mais, no sentido de que a minha escolha e o meu reencontrar com a formação, passada e presente, me levaram a entender sempre que o despertar da profissão é e sempre será uma via de mão dupla!

## REFERÊNCIAS

ATLAS HISTORIQUE. Paris: Stock, 1968.



BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, v. 1). 10ª reimpressão, 7ª edição, São Paulo – SP: Brasiliense, 1996.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, v. 1). 10ª reimpressão, 7ª edição, São Paulo – SP: Brasiliense, 1996.

BLOCH, M A sociedade feudal Edições 70, Lisboa, 1982.

BLOCH, M. Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien. Paris, Armand Colin.1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: Revista Brasileira de Educação, v. 17, nº 51, set. - dez. 2012.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 7ªed. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

FONTANA, Josep. Historia - Analisis del pasado y proyecto social. Barcelona (ES): Editorial Crítica, 1982.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GILL, Scherto; GOODSON, Ivor. - Métodos de história de vida e narrativa. In: BRIDGET, Somekh; LEWIN, Cathy (Orgs.). Teoria e métodos de pesquisa social. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.

GOODSON, Ivor F. Estudando o currículo: uma perspectiva construcionista social. Currículo: teoria e história. 6ª ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores. Porto (PORT): Porto Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. Conhecimento, narrativa pessoal e futuro social. Idem. Currículo, narrativa pessoal e futuro social. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2019.

\_\_\_\_\_. Introdução: aprendizagem, currículo e política de vida. Aprendizagem, currículo e política de vida. Obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Petrópolis (RJ): Vozes, 2020.

\_\_\_\_\_. A vida e o trabalho docente. Petrópolis (RJ): Vozes, 2022.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, v. 5, nº 13. Salvador (BA): jan./abr. 2020..

GRIBAUDI, Maurizio. Forma, tensão e movimento: a plasticidade da história. In: VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (Orgs.). Micro-história: um método em transformação. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa. v. 47, nº 166, out./dez. 2017. p. 1106-1133.

\_\_\_\_\_. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, jan./abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador (BA): SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. 2ª ed., Natal (RN): EDUFRN, 2014 (original: 1988).

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Prefácio à edição brasileira. In: GOODSON, I.F. Currículo, narrativa pessoal e futuro social. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2019.



## CAMINHANDO E CONTANDO E SEGUINDO A CANÇÃO DA VIDA...

Ana Carolina Costa Resende

### PRIMEIRAS PALAVRAS

Para iniciar a conversa, parto do que foi estabelecido na disciplina “Currículo e cultura: histórias de vida e trabalho docente”,<sup>1</sup> de que nossas pesquisas dizem de nossas próprias vidas e se organizam a partir de encontros e experiências. Existe, então, um tripé: vida – pesquisa – profissão. Cada pé se entrelaça ao outro formando uma amálgama, não sendo possível, portanto, separá-los. É preciso entender a complexidade intrincada derivada desses contextos que carregam marcas histórico-sociais. Nesse sentido, quão articulada a minha pesquisa está com a minha própria vida e profissão? Como nossas narrativas pessoais estão articuladas com as teorias que referenciam nossos trabalhos? Quantos antes e depois moldam o que vivemos no presente? Considero que compreender a história é também compreender a singularidade de um momento e vice-versa, por isso, falar da minha trajetória de vida, docência e pesquisa é também falar da movimentação histórica e social que impacta o individual. Junto de Goodson (2022), defendo que para entender o social e o político é preciso entender o pessoal e o biográfico.

Sou filha de uma mãe que é irmã de nove. Dos dez filhos de minha avó, apenas minha mãe e uma tia chegaram ao fim do processo de escolarização básica. cursaram o chamado “normal”. Meu pai também não tem o ensino médio completo. Eu fui a

---

<sup>1</sup> Disciplina ministrada pelos professores Everardo Paiva e Sandra Selles no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense no primeiro semestre de 2023.

primeira da família a entrar para a universidade pública. E essa estória individual, pessoal, infelizmente, não é só minha ou da minha família. Essa estória pode ser usada como ponto de partida para entender a história de um país colonizado que até hoje não garante a todos, todas e todes direitos básicos como à educação.

Como meu pai e muitos tios, a grande parte dos brasileiros e brasileiras não têm a escolarização básica completa. Para ser mais precisa, de acordo com dados do caderno de estudos e pesquisas em políticas educacionais (INEP, 2023) em 2022, a estimativa era de que aproximadamente 39 milhões de pessoas com idade entre 16 e 70 anos não possuíam o ensino fundamental completo e não frequentavam a escola e mais de 57 milhões de pessoas, entre a população de 19 a 70 anos, não possuíam o ensino médio completo e não frequentava a escola. Números como esses ressaltam a importância da modalidade que é meu objeto de estudo, a EJA. E a importância da sua defesa e da luta por mais recursos e investimentos públicos.

## **UM RÁPIDO SOBREVOO**

Minha tia se tornou professora, minha mãe não quis seguir carreira. Preferiu trabalhar no comércio porque segundo ela não tinha jeito nem paciência para ser professora e não queria continuar trabalhando quando chegasse em casa. Já eu brincava de ser professora desde até a minha memória pode alcançar. Eu tinha um quadro negro bem pequeno que não dava conta do “meu furor pedagógico”, então, escrevia nas portas, nas paredes... minha mãe não se importava. Eu dava aula para as minhas bonecas, fazia chamada, avaliações. Um dos materiais que usava era um livro de ciências em quadrinhos que ganhei do meu pai. Meu irmão me achava maluquinha porque eu interagia com as bonecas como se fossem alunos de verdade, com perfis diferentes. Eu fazia perguntas e inventava respostas. Tinham as boas alunas e as não tão boas. Conforme fui crescendo, as bonecas passaram a ser filhos e filhas de vizinhos que precisavam de ajuda para estudar e eu

cobrava o suficiente para ir comprar doces na padaria. No ensino médio passei a trabalhar na lanchonete de um tio nos finais de semana e não tinha mais alunos de reforço.

Entrei para a faculdade de Ciências Biológicas e no 2.º período era monitora de bioquímica. A monitoria ficava bem cheia pela dificuldade da disciplina. Como não conseguia atender os alunos de maneira individual, ia para o quadro e fazia resumos, resolvia listas de exercícios, tirava dúvidas. No 4.º período me tornei professora estagiária no Curso Preparatório Popular para concursos da prefeitura de Juiz de Fora. Dava aula de biologia para interessados em fazer o ENEM.

Concomitantemente a esse período vi uma chamada para uma bolsa de Iniciação Científica e me interessei. Quando me inscrevi não me atentava para a importância da modalidade na busca pela garantia do direito à educação. Na época achava que “o” EJA devia ser mais fácil de trabalhar porque lidaria com alunos mais velhos, mais interessados, mais disciplinados... O que acabou mostrando minha completa falta de conhecimento sobre a modalidade. E aí começa um processo de desconstrução e reconstrução. E encontrei um lugar de onde tenho buscado não sair.

No 6.º período me tornei professora bolsista no Programa de Iniciação à Docência na EJA — PIDEJA do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. Os professores da EJA, diferentes dos do ensino dito regular, eram licenciandos que recebiam uma bolsa de R\$500,00 que seriam supervisionados por professores efetivos. Como professora bolsista bem jovem eu me misturava aos estudantes. Com esse envolvimento com a EJA fiz a seleção de mestrado interessada em pesquisar a juvenilização da modalidade e como isso afetava as construções curriculares de professores de ciências. Minha orientadora na época, a professora Mariana Cassab, me desafiou a tentar enveredar pelas narrativas. E foi uma primeira aproximação, um primeiro investimento teórico meu e do grupo de pesquisa.

Na dissertação me baseei muito em Meihy e Holanda (2007), Sousa e Almeida (2012), Oliveira et al. (2013) e Sousa e Cabral (2015).

Em 2019 defendi o texto “A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem”.

Em minha experiência como professora da educação básica eu sempre busco contratos que tenham aulas na EJA. E agora no doutorado a modalidade ainda é meu objeto de pesquisa. Pretendo entender, a partir das histórias de vida (GOODSON, 2015, 2018, 2019, 2020, 2022), como professores de ciências aprendem com a própria experiência de atuação na EJA e como constroem seus currículos a partir disso. Entendendo juntamente à Goodson (2018, 2022) que o currículo pode ser e é negociado.

A partir desse panorama inicial me questiono se a docência tinha escapatória e se a pesquisa em EJA tinha escapatória.

## **MEU PROCESSO FORMATIVO E PROFISSIONAL: UMA CAMINHADA QUE NÃO SE ENCERRA**

Meu nome é Ana Carolina Costa Resende, sou licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), grau que me foi concedido no ano de 2017. Desde a licenciatura integro o Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEEJA). À época, entre 2014 e 2016, fui bolsista de Iniciação Científica no projeto “O ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos: Uma leitura curricular”. O contato com a EJA ainda na formação inicial fez toda a diferença no meu percurso formativo e profissional. Como bolsista de iniciação científica me dediquei a muitas leituras que diziam respeito às teorias críticas do currículo, em especial, as obras “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” (SILVA, 1999) e “Currículo: território em disputa” (ARROYO, 2013). Foram meus primeiros investimentos de estudo no campo das ciências humanas, mais especificamente da educação. Essa passagem epistemológica não foi nada fácil. O curso de ciências biológicas é pautado em outras bases de pensamento, muito centrado em noções de objetividade, neutralidade e pouca criticidade comuns ao positivismo, mesmo que já tenhamos

avançado em certos aspectos, como entender que nenhuma ciência é neutra e desvinculada de interesses. Mas é nas humanidades que rompemos com a busca frívola da exatidão e abraçamos as subjetividades. Entendemos que a pesquisa é compartilhamento, envolvimento e feita por seres humanos que afetam e se deixam afetar por inúmeros contextos, sejam pessoais, políticos e/ou socioculturais. Ou seja, foi necessário começar a me apropriar de outro modo de pensar e de fazer pesquisa, com linguagens e metodologias muito distintas.

Além do foco no currículo, também nos dedicávamos à leitura de textos que tratavam da Educação de Jovens e Adultos e da articulação EJA e ensino de ciências e biologia. Na parte empírica, acompanhei algumas entrevistas realizadas com diferentes sujeitos educativos da EJA do Colégio de Aplicação João XXIII (CAp), unidade acadêmica da UFJF, como gestores e professores de ciências e biologia. Esse foi um processo bastante formativo, de exercitar a difícil tarefa de fazer perguntas pertinentes e que ajudem de fato a responder o que a pesquisa se propõe, além de começar a entender a técnica de condução de uma entrevista. Como produções destaco o artigo “Pesquisas sobre a EJA na interface entre currículo e educação em ciências e biologia: primeiras incursões analíticas sobre a construção curricular no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF” (CASSAB et al., 2016) e o capítulo “Itinerários de pesquisa: a construção curricular em Ciências e Biologia na EJA” (RESENDE et al., 2016).

Em 2016, fui selecionada para atuar no PIDEJA do CAp, onde atuei até 2018. A organização do programa é bastante peculiar e controversa. Isso porque os professores atuantes nas turmas de EJA do CAp são bolsistas e precisam ter vínculo acadêmico com cursos de graduação ou programas de pós-graduação da UFJF. Ou seja, os educadores da EJA não fazem parte do quadro efetivo da instituição, mas sim são orientados e supervisionados por professores orientadores, esses pertencem à equipe permanente do colégio. Como a orientação/supervisão acontece varia, por depender da articulação própria de cada equipe disciplinar. No



caso da equipe de ciências e biologia, tínhamos encontros semanais entre todos os bolsistas e a professora orientadora, nos quais relatávamos o que havia acontecido nas aulas naquela semana e discutíamos formas de atuação, posturas, conteúdos, metodologias, recursos, avaliações. Foi com essa experiência formativa que pude começar a vivenciar a docência na EJA na prática. Como produção escrita, destaco o trabalho “Relato de experiência: alimentação – uma sequência didática possível na EJA” (RESENDE, 2019) apresentado no IX Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES, onde narro alguns desdobramentos de uma sequência didática produzida e desenvolvida em uma das turmas de EJA em que lecionava, e que mostra uma produção curricular autoral, a partir de um tema de grande relevância social, a alimentação humana. Essa produção conta um pouco da minha estória enquanto professora da EJA, que por um tempo ainda estava em formação inicial e teve contato com a EJA pela IC, e depois como recém-formada, mantendo o vínculo universitário como estudante de mestrado. Aqui não posso deixar de assumir o quanto essa articulação teoria (IC e mestrado) e prática (PIDEJA) foi potente no tocante a me entender como intelectual capaz de produzir minhas próprias práticas, ao selecionar conteúdos, metodologias, recursos, formas de avaliação mais condizentes com as necessidades dos educandos da EJA. E de me sentir autorizada a desafiar currículos prescritos que pouco dizem sobre a vida de todos os que fazem parte desse processo educativo.

Em 2017, fui aprovada no curso de mestrado do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da mesma instituição e defendi em 2019 minha dissertação. A pesquisa se construiu metodologicamente a partir da história oral de vida (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Nesse movimento, me aproximei metodologicamente do que é chamado por autores como história oral de vida: “A história oral está preocupada em entender o contexto que envolve o indivíduo, enquanto o método biográfico está focado no sujeito, ficando o

contexto, como fato complementar da sua história de vida” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 11).

A partir da história e do fazer da professora Aparecida<sup>2</sup>, consegui problematizar as potências e desafios que a juventude traz para a modalidade. Sendo assim, a pesquisa se configurou como um grande marco em minha trajetória profissional. Como educadora da EJA que também sou, refletia sobre minhas práticas ao mesmo tempo, em que investigava a prática de uma colega de profissão. E apesar de muitas vezes estarmos cansados de estruturas tão desiguais, injustas e excludentes, tristes por descobrir histórias humanas ocultas desoladoras, seguimos caminhando com esperança e vislumbrando outro futuro social (GOODSON, 2019), inclusive para os educandos e educandas da EJA.

Iniciei e concluí o mestrado sem bolsa, ainda estava matriculada no curso de bacharelado em Ciências Biológicas cursando disciplinas e trabalhava como professora de reforço autonomamente. Situação que ilustra a condição de pesquisador precarizado, que é uma realidade brasileira, e que pode impactar na produção do trabalho realizado. Ainda entregamos (nós pós-graduandos) trabalhos de qualidade por teimosia e sentido de missão (GOODSON, 2022), pois as condições materiais não são favoráveis. Um indicativo da qualidade da pesquisa foi a publicação do artigo derivado da dissertação “A construção curricular de uma educadora de ciências na EJA: Como a presença dos jovens afeta a sua prática?” (RESENDE; CASSAB, 2021) na revista *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*.

Ainda em 2017, consegui meu primeiro cargo como professora em uma escola estadual de Minas Gerais. Um mês de substituição, de setembro a outubro, a um professor de licença por férias prêmio. Estava tentando uma vaga desde a formatura, mas a forma de contratação baseada no tempo de serviço dos profissionais não me favorecia. Entre fevereiro e setembro, já havia comparecido em muitas escolas. E voltava para casa com um gosto amargo na boca

---

<sup>2</sup> Nome fictício dado à professora participante da pesquisa de mestrado.

e os pensamentos “será que vai chegar a minha vez?”, “até quando terei que passar por isso?”. Algo que me assombrava era ver disputarem comigo professores já mais velhos, com família para sustentar e nem sempre eram bons cargos que garantiriam esse sustento. Eu ainda morava com a minha mãe e podia “me dar ao luxo” de pegar cargos piores, poucas aulas em locais afastados de casa, só para contabilizar horas de trabalho para conseguir cargos melhores no futuro. E no início nem isso conseguia. Já em meados de setembro compareci em uma escola, em outro município, e eu era a única presente. Desse modo pude pegar o cargo porque não havia concorrência. Era um cargo completo (16 horas/aula semanais), mas parte significativa do meu salário foi usada para pagar o transporte intermunicipal, além de ser um cargo temporário. Índícios do motivo de eu ser a única interessada. Independentemente disso, fiquei muito feliz. Feliz, por ser minha primeira experiência como professora oficial, não mais bolsista ou estagiária, por ter um vínculo profissional, mesmo que temporário. Acontece que uma das aulas era na EJA, à noite, e no horário que acabava não havia mais ônibus de volta para minha cidade. A diretora me informou que não seria possível alterar o horário. Eu não tinha carro e não conhecia ninguém que pudesse me hospedar. Vendo minha aflição, uma secretária da escola, que também sabia que seria difícil arrumar outro professor para o cargo, me ofereceu hospedagem em sua casa. Sem alternativas, aceitei. Duas desconhecidas que precisaram confiar uma na outra. Ela não me cobrou pela hospedagem, nem pelos lanches da noite, nem pelos cafés da manhã. Eu dormi 3 noites, em 3 semanas, no quarto de sua filha adolescente que havia se mudado para fazer o ensino médio em outra cidade da região. Seu marido, também professor de ciências e biologia, não se incomodou com o convite e se sentava à mesa conosco para conversar. E os dois relatavam as dificuldades de ser professor e que por isso decidiram me ajudar. E, então, me senti acolhida.

No que diz respeito à prática pedagógica desenvolvida por mim nesse momento na turma de EJA, eu tentei dar sequência ao

que o professor de férias estava trabalhando, uma vez que ele iria retornar. Era uma turma de 1.º ano do ensino médio e o conteúdo era bioquímica, os diferentes grupos de nutrientes: sais minerais, vitaminas, carboidratos, lipídios e proteínas. Consegui organizar uma aula de laboratório, em que realizamos um experimento para saber se um alimento contém amido. A experiência envolve a utilização de uma solução de iodo. A solução de iodo reage com o amido, produzindo uma cor azul escura. Para realizar a experiência, basta adicionar uma pequena quantidade de iodo no alimento em questão. Se o alimento contiver amido, a parte que teve contato com o iodo ficará azul escura. Se não houver amido presente, continuará incolor. Levei, então, para a aula diferentes tipos de alimentos como batata crua, salgadinho de pacote de batata, limão, carne, amido de milho, sal, açúcar, entre outros. Durante a aula perguntei aos alunos o que era amido, que alimentos eram ricos nessa molécula e pingamos a solução de iodo para testar as hipóteses. Após esse momento, questionei a turma se eles conheciam alguém que tivesse diabetes, e o que eles sabiam sobre a doença. Com a discussão, meu objetivo era levar os alunos a entenderem que alimentos ricos em amido devem ser evitados pelos diabéticos. Além disso, a avaliação consistiu em um trabalho individual no qual os alunos e alunas tinham que avaliar seu próprio perfil nutricional, anotando o que comem por uma semana e, depois, comparar com as orientações para a uma alimentação disponibilizadas no Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014)<sup>3</sup>. Essa minha inserção diz muito sobre a autonomia condicionada do professor. Segundo Sacristán (2000), o trabalho docente sempre se dá dentro de certas margens e é dependente de inúmeros contextos, como político-administrativos, relações interpessoais, disposição material, entre muitos outros.

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/publicacoes-para-promocao-a-saude/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2ed.pdf/view](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/publicacoes-para-promocao-a-saude/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf/view). Acesso em: 12 ago. 2023.

Iniciei o ano de 2019 como professora contratada da rede estadual, aprovada em concurso público, realizado em 2018, mas não nomeada. Cargo no turno da noite, para atuação em turmas de EJA e de ensino regular noturno. Com aulas na escola sede e em outras duas escolas localizadas nas zonas rurais de Juiz de Fora. No mesmo ano, em abril, precisei abdicar do cargo para me tornar uma entre onze residentes em um projeto pioneiro desenvolvido no CAP João XXIII, o Programa de Residência Docente — PRD. Este programa se configura como espaço de formação continuada para professores recém-formados e/ou em início de carreira. Portanto, para fazer a seleção, os candidatos devem ter se formado em no máximo três anos. Nós residentes passamos por um processo seletivo composto por prova objetiva, prova dissertativa, entrevista e análise de currículo. A bolsa-residência no valor de R\$ 3.330,43 era a mesma paga a residências da área da saúde, o que revela um compromisso assumido pela instituição em valorizar a profissão docente mesmo quando o cenário político era pessimista e os setores educacionais vinham sofrendo ataques constantes.

Com relação à proposta de trabalho foram pensadas três frentes de atuação para cumprir a carga horária de 60 horas semanais ao longo de 12 meses, em regime de dedicação exclusiva. São elas: docência, administrativo-pedagógicas e produção acadêmica. No âmbito da produção acadêmica, os residentes produzem e apresentam um Trabalho de Formação Docente (TFD), que conta como requisito parcial para obtenção do certificado de Especialização *Latu sensu*. Apesar de não ter atuado na EJA durante o PRD, eu ainda estava no mestrado, e entendia que precisava incentivar as colegas residentes a contemplarem a EJA em suas cargas horárias, acompanhando as aulas dos bolsistas e/ou as reuniões de orientação. Algumas conseguiram estabelecer esse contato. Outras ações protagonizadas por mim no contexto da residência para incluir a modalidade foi convidar a professora Mariana Cassab para falar sobre questões curriculares concernentes a EJA. Em outro momento convidei professores da

educação básica que atuam ou atuaram na EJA em contexto de privação de liberdade.

Em 2020, faltando um mês para o término da residência, o vírus causador da covid-19 chega ao Brasil e tudo se fecha. Terminado o tempo do PRD, sem bolsa, sem escolas abertas, todos presos em casa, fiquei desempregada e sem renda. Eu e meu companheiro morávamos de aluguel e a renda dele também foi a zero. Recorremos ao auxílio emergencial. Conseguimos. No fim de maio, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais — SEEMG retoma as atividades remotamente e em junho consigo um cargo de oito aulas, cujo valor não chegava a um salário-mínimo, mesmo assim perdi o direito ao auxílio.

E aí começa o pesadelo do chamado Regime de Atividades Não Presenciais — REANP (nome dado pela SEEMG). Sair de um processo tão rico de formação, como na residência para o REANP, foi frustrante, doloroso. Me tornei uma aplicadora de apostilas prontas de baixa qualidade, não me via mais como professora. A colaboração deu lugar à solidão. O barulho deu lugar a um silêncio ensurdecedor. Veio um “apagão” de ordem emocional. E como não se sentir culpada? Como não questionar minha competência profissional? Mesmo sabendo do problema estrutural, ficava um sentimento incômodo de questionamento. Parte dessas aflições foi compartilhada no texto “Crônica de uma realidade modificada”<sup>4</sup> e na *mônada* “Por que não desistimos?”<sup>5</sup>. Tentei resistir, produzir materiais e atividades próprias, selecionar outros recursos, mas a dificuldade de comunicação com os alunos e alunas e o discurso hegemônico da gestão escolar para a utilização dos materiais enviados pela SEEMG, que consistiam em aulas exibidas pelo *YouTube* e pelo Canal Rede Minas e das apostilas denominadas Plano de Ensino Tutorado — PET, inviabilizaram as tentativas.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://revistatoca.blogspot.com/2020/12/esta-no-ar-o-primeiro-numero-da-toca.html>. Acesso em: 8 ago. 2023.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0064040629b591b848656>. Acesso em: 8 ago. 2023.

Para a EJA não foi produzido um material específico, a orientação da SEEMG era que cada equipe escolar preparasse esse material. O que acontecia, na prática, era a reprodução dos materiais produzidos para o ensino dito regular.

Em 2021, no mês de outubro, foram retomadas as aulas presenciais e os meus alunos da EJA não retornaram nesse ano.

Nesse mesmo ano, diante do contexto difícil que foi narrado, atuei como delegada no V Encontro Regional da Educação de Jovens e Adultos – EREJA: Denúncias de um projeto de desmonte e a construção coletiva de uma contra agenda de resistência. Foi um importante momento de formação política no seio de movimentos sociais que são tão cruciais para pensar ações. Esse encontro regional reuniu proposições para serem apresentadas e discutidas no XVII Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, que aconteceu em Florianópolis no ano de 2022. Nesse contexto da militância, também participo quando possível das plenárias organizadas pelo Fórum Regional de EJA da Zona da Mata mineira. Inclusive integrei como falante na 41.<sup>a</sup> plenária “Diálogos da escola: como anda a EJA pós-retorno do trabalho presencial”.

No ano de 2022, fui contratada novamente para um cargo noturno e que também era dividido em três endereços, dois na zona urbana e um na zona rural de Juiz de Fora, com turmas de EJA e de ensino regular. Ainda em clima de retorno “pós-pandemia” percebi, principalmente, que as turmas de EJA estavam muito esvaziadas, com quatro ou cinco alunos frequentes em cada uma. Mesmo diante desse cenário difícil, busquei construir uma prática que tentasse fazer mais sentido aos alunos e alunas que ali estavam, com seleção de conteúdos como alimentação e saúde, biodiversidade e educação ambiental, relação ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Utilizei recursos como documentários, atividades individuais e em grupo e slides com resumo do conteúdo, esquemas e imagens que eram acessados pelos alunos e alunas através do celular. Uma atividade realizada com uma turma do 2.<sup>o</sup> ano do ensino médio da EJA mereceu destaque e foi

transformada em um relato de experiência intitulado “Narrativas (auto)biográficas na Educação de Jovens e Adultos como ferramenta para o trabalho com a temática da biodiversidade” (RESENDE, 2023) e apresentado no XI Congreso Latinoamericano de enseñanza de la biología y la educación ambiental — aproximaciones a las problemáticas y necesidades de la región.

O relato até aqui mostra que o início da carreira é marcado por uma docência nômade, incerta, sem a possibilidade de se estabelecer e criar raízes mais profundas. E toda essa *estória*, pessoal, revela uma *história*, coletiva e situada no tempo (GOODSON, 2015) de não valorização do profissional docente que quando se forma costuma ser jogado aos leões para ser devorado. E esse movimento contraria o que defende Nóvoa (2019, p. 199):

Adquiri a consciência de que os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, por marcarem, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional.

O autor marca com todas as letras a grande importância dos primeiros anos de profissão, um período decisivo para a construção das identidades docentes. No Brasil, que sentido de pertencimento os professores em início de carreira podem criar se não há uma acolhida, muito pelo contrário, se ficamos com as sobras, com os cargos mais precários, sempre temporários, muitas vezes menores que um ano? Quantos de nós decidimos continuar diante desse cenário? Se esse período é crucial para a construção da identidade profissional docente, se é o “primeiro momento de experiência da profissão, do contacto com o conjunto das realidades da vida docente” (NÓVOA, 2019, p. 200), por que é um momento tão difícil?

As políticas públicas têm encarado a transição entre a formação e a profissão como a fase decisiva do desenvolvimento profissional docente. Infelizmente, em muitos países, ainda continuam a lançar-



se os jovens professores para as escolas, e para as piores escolas e situações, sem um mínimo de apoio ou de enquadramento. É inaceitável. (NÓVOA, 2017, p. 1.125)

Então, por que não desistimos? Penso que por fatores diversos persistimos. Por já termos trilhado um caminho antes, através de todo esforço dedicado ao longo da graduação, por ter em mente um projeto de futuro onde esses esforços iniciais terão valido a pena, por acreditar na função social da educação e do papel do professor na construção de uma sociedade mais justa.

A desprofissionalização docente é uma realidade que se manifesta de maneiras distintas: baixos salários, altas jornadas de trabalho, difíceis condições nas escolas, controle das atividades docentes, redução da autonomia, entre outros. Portanto, a formação de professores também é um problema político, não só técnico — pedagógico institucional. Dessa forma, é necessário repensar com ousadia e coragem a formação docente de modo a contribuir para a revalorização da profissão (NÓVOA, 2017).

Apesar de minha narrativa anterior revelar que minha trajetória acadêmica e profissional foi marcada pela EJA, essa não é uma trajetória comum. Minha narrativa se não for localizada (GOODSON, 2015, 2020) levaria a outra ideia de formação, identidade e docência. Minha ideia aqui não é de modo algum fazer coro ao empresariado educacional que constrói uma narrativa de que os professores brasileiros são mal formados. Mas precisamos reconhecer os limites da formação inicial e pensar modos outros dos professores continuarem seus processos formativos. Meus colegas professores, inclusive a professora que acompanhei na minha pesquisa de mestrado, mas não só os de ciências e biologia, indicavam uma falta de formação específica para atuar na EJA e um conseqüente sentimento de despreparo. A leitura de obras do campo corrobora com o que se via na prática e aponta para as lacunas na formação específica de professores para atuarem na modalidade (VENTURA; BOMFIM, 2015; SOARES; PEDROSO, 2016; PARANHOS et al., 2020; CASSAB; GABRIEL, 2020). Segundo

a dissertação que defendi (RESENDE, 2019), a identidade educadora de professores da EJA é construída em serviço, já que geralmente durante a formação inicial a modalidade não é contemplada em nenhum momento. A formação inicial é, muitas vezes, marcada por uma perspectiva cientifizada, de hipervalorização de conhecimentos da área de ciências biológicas em detrimento de conhecimentos pedagógicos. A dissertação, então, assinala que um grande contingente de profissionais é formado em serviço, não sendo essa formação sinônima da formação permanente e continuada, mas de professores sendo formados na ação de sua própria prática.

A formação docente para a EJA está atrelada à prática, ou seja, é comum que o professor de ciências da EJA se forme no decorrer do seu tempo de atuação, na prática. Ainda assim, existem prescrições acerca do que se deve considerar ao trabalhar com a modalidade (BRASIL, 2000; JUIZ DE FORA, 2012, 2020). Nesse sentido, é possível entender que a atuação do professor se dá em meio a conflitos, acordos e negociações e que as histórias de vida dão luz aos fatores que definem o currículo que se faz e que se modifica do currículo que é prescrito (GOODSON, 2022). É entender que o currículo não é natural, dado, e sim uma construção social que contém prescrições, processos, práticas, reproduções e mudanças. Por isso, a importância de uma mesoanálise que busque compreender das políticas às práticas, ou seja, do pré-ativo ao interativo (GOODSON, 2018). E é possível fazer essa incursão através das narrativas de vida docentes (GOODSON, 2015, 2022).

Nessa esteira de pensamento, é possível questionar e buscar responder esses questionamentos através das histórias de vida dos professores: como se dá o processo de construção curricular dos professores assim que assumem sua primeira turma na modalidade? E depois de um tempo de exercício profissional na EJA? Que diferenças e permanências os educadores reconhecem existir em sua prática docente entre a primeira experiência profissional na EJA e o momento em que consideram atingir maior experiência na modalidade? O que muda com a experiência

adquirida em serviço em termos, das finalidades educativas e dos objetivos definidos para o trabalho curricular, da seleção e mediação didática dos conteúdos, das metodologias utilizadas e das formas de avaliação adotadas? A que se devem as diferenças caso elas existam? Quais finalidades educativas e políticas as educadoras atribuem à EJA nesses diferentes momentos? Quais objetivos? Quais finalidades educativas e políticas as educadoras atribuem à educação em ciências na modalidade? Que leituras as educadoras realizam acerca dos educandos?

Esse investimento pretende adensar o campo dos estudos de EJA em interface com os estudos de currículo, ensino de ciências, formação de professores e histórias de vida docente. Como desdobramento, contribuir para a reflexão sobre a prática dos professores de ciências da EJA a fim de problematizar as condições que levam ao fracasso escolar dos alunos da modalidade, em sua maioria jovens, negros, pobres e moradores das periferias urbanas.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Ao rememorar minhas experiências e a partir delas refletir reafirmo minha identidade docente comprometida com a educação pública de qualidade, apesar dos pesares. E assumo também uma identidade educadora, sendo ela pautada no diálogo, no afeto, engajada em lutas sociais, culturais, ambientais e políticas e com responsabilidade aos conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados. No texto “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020) tem a seguinte passagem “havia 2 ou 3 professores desviados... que queriam desesperadamente levar as crianças da classe trabalhadora adiante” (p. 100). Então, essa é a minha meta, ser uma professora desviada, ter o sentido de missão de ajudar jovens e adultos trabalhadores a irem além, a serem mais, como diz Paulo Freire (1987).

E devo muito de quem sou como profissional a minha formação acadêmica. Na universidade eu tive inúmeras

oportunidades formativas. É uma falácia que não aprofunda a questão dizer que os professores, de maneira geral, são mal formados.

Por fim, as narrativas de um modo ou de outro fizeram parte de meu percurso formativo. Mantive um diário de bordo ao longo da residência, e o primeiro capítulo do TFD foi intitulado “Memórias de uma residente — Revisitando experiências formativas no processo de Residência Docente”, mas o uso da narrativa não se deu de forma sistemática, utilizando referências do campo das pesquisas narrativas, e sim, como forma de relato de experiência. Após o término da residência, já cursando o doutorado e envolvida com a pesquisa narrativa, escrevi um artigo junto das minhas orientadoras no projeto intitulado “A Residência Docente como espaço formativo: narrativas sobre a construção de saberes e da identidade profissional de professoras de ciências e biologia” (RESENDE; FREITAS; BASSOLI, 2023). Em que nos pautamos metodologicamente na pesquisa (auto)biográfica (ABRAHÃO, 2016).

No mestrado, a história oral de vida (MEIHY; HOLANDA, 2007), foi um primeiro investimento teórico e intelectual da minha parte. E agora no doutorado meus horizontes foram ampliados. Pude conhecer panoramicamente o campo e suas possibilidades. Além de compreender melhor o que se quer dizer das narrativas como fenômeno antropológico, modo de vida e também produtora de fontes de pesquisa (BRAGANÇA, 2018). E as histórias de vida como forma de trazer os professores para o centro, amplificar suas vozes, seus saberes e valorizar seu trabalho.

Já a EJA esteve presente em grande parte de minha formação e de minha atuação profissional, e o ensino de ciências se configura como minha primeira identidade. Afinal, sou professora de ciências/biologia. Nessa costura, foi pensado o projeto de doutorado que trilha meu futuro na pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: Bragança, I. F. S., Abrahão, M. H. M. B., Ferreira, M.S. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetória e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; VILLAS BÔAS, L. (orgs). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em: 12 mar 2021.

CASSAB, M.; RESENDE, A. C. C.; NASCIMENTO, A.; AZEVEDO, J. pesquisas sobre a EJA na interface entre currículo e educação em ciências e biologia: primeiras incursões analíticas sobre a construção curricular no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, v. 9, p. 3972, 2016.

CASSAB, M.; GABRIEL, F. A formação continuada e em serviço na Educação de Jovens e Adultos: É preciso acreditar que é possível mudar a realidade. In: XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas, 2020, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Faperj, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1987, p. 184

GOODSON, I. **Narrativas em educação: A vida e a voz dos professores**. 5. ed. Porto: Editora Porto, 2015, p. 160.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, I. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, I. **Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor F. Goodson**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GOODSON, I. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2022.

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, M. I. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 91–104, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7506>. Acesso em: 29 ago. 2023.

INEP. Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico] / Gustavo Henrique Moraes; Ana Elizabeth M. de Albuquerque; Alvana Maria Bof (orgs). — Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 8, 2023.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. 2012. Disponível em [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/miolo\\_eja.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_eja.pdf) Acesso em 20 jul 2021.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Referencial Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. 2020. Disponível em [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/2020/eja.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/eja.pdf) Acesso em 27 ago 2023.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História Oral. Como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

NÓVOA, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, 19(1), 198–208.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui. [online]**. vol.47, n.166, 2017.

OLIVEIRA, M. de J. et al. História oral e o método biográfico: congruências, diferenças e potencialidades de utilização no campo da administração. **Iv encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade**, Brasília, nov. 2013. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ159.pdf> Acesso em 06 jun 2018.

PARANHOS, R. de D.; AVELAR, L. M. de.; MASCIOLI, C. da C. K.; GUIMARÃES, S. S. M. A educação de jovens e adultos no contexto da formação de professores de Biologia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20389>. Acesso em: 29 ago. 2023.

RESENDE, A.C.C.; NASCIMENTO, A. ; AZEVEDO, J. ; CASSAB, M. Itinerários de pesquisa: a construção curricular em Ciências e Biologia na EJA. In: Daniele Lima-Tavares; Mariana Lima Vilela; Ana Cléa Moreira Ayres; Maria Matos. (Org.). **Tecendo laços docentes entre Ciência e Culturas**. 1ed.Curitiba: Prismas, 2016, p. 1-334.

RESENDE, A. C. C. Relato de experiência: alimentação — uma sequência didática possível na EJA. In: IX Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES: (Re)Construindo práticas de esperança no ensino de Ciências e Biologia, 2019, Rio de Janeiro. **Anais...**, 2019. p. 1-2725.

RESENDE, A. C. C. A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-

graduação em Educação: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

RESENDE, A. C. C.; CASSAB, M. A construção curricular de uma educadora de ciências na EJA: Como a presença dos jovens afeta a sua prática?. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, p. 1-17, 2021.

RESENDE, A. C. C.; FREITAS, C. A; BASSOLI, F. A Residência Docente como espaço formativo: narrativas sobre a construção de saberes e da identidade profissional de professoras de ciências e biologia. **Ensaio: Pesquisa em Educação e Ciências**. Belo Horizonte, v. 25, p.1-25, 2023.

RIBEIRO, V. M. M (coord.). **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. 239 p.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.º ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251–268, dez. 2016. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000400251&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400251&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 29 ago. 2023.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. **Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica em rede. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.p.29–31.



SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 149–158, jan./dez. 2015.

VENTURA, J. BOMFIM, M. I. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: O Formal e o real nas licenciaturas. **Educ. rev.** [online]. vol.31, n.2, pp.211–227, 2015.

**PISTAS AUTORAIS E IDENTITÁRIAS DE UMA  
PROFESSORA EM FORMAÇÃO:  
O ENCONTRO DO EU COM OS NÓS QUE TECEM A  
CONVERS(A)ÇÃO**

Bianca Dias de Souza

Destrave sua língua.  
Prepare seus pulmões.  
Você é uma criatura suave,  
mas será ouvida.  
(Chisala, 2023, p. 14)

Para início de conversa e com licença poética, apresento a vocês esta autora que acabei de citar na epígrafe deste artigo: ela se chama Upile Chisala. Já tinham ouvido falar? Talvez sim, talvez não. Pois bem... Ela é uma jovem mulher negra, poeta, socióloga e contadora de histórias do Malawi, um país situado lá no Sudeste do continente africano. Atualmente, ela reside em Joanesburgo, na África do Sul. Mas, o que ela e outras e outros autores e autoras têm a ver com a minha história? De que forma a leitura delas e deles me afetam?

– Vamos seguindo as pistas e memórias...

Sou a Bianca, filha da Maura e do João Carlos, neta da Clea e do Aty (meus avós maternos) e também da Julia Bruno e do Silvio (meus avós paternos), fruto de uma entre milhares de famílias disfuncionais ao redor desse planeta. Não conheci os avós por parte de pai, já que eles faleceram antes mesmo do meu nascimento. Porém, ouvi histórias de que os mesmos eram imigrantes italianos que se refugiaram aqui no Brasil, no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Em 1951 nasceu o meu pai, que desde os nove anos de idade começou a trabalhar, visando ajudar dentro de casa, e para que, sua irmã Rosina (a única mulher entre os três irmãos homens) pudesse

se dedicar aos estudos. Apesar da separação com a minha mãe, quando eu tinha quatro anos, e do tempo que ficamos sem nos ver, fomos brindados com a oportunidade de conversarmos e nos reaproximarmos da adolescência para a fase adulta, principalmente com a minha entrada na Universidade – aprofundarei essa etapa mais à frente. Contudo, destaco que papai compartilhou, antes de seu falecimento, alguns valores africanos e afro-brasileiros, pois frequentou a Umbanda<sup>1</sup> durante uma parte de sua vida.

No seu livro *Anotações de um Umbandista (ou, como ficar de pé na vida)*, ele nos diz que:

Nossos antepassados sofreram muito, para desperdiçarmos esse valoroso e humilde empenho que tiveram e nos legaram a todos. A Umbanda hoje representa a evolução, através dos tempos, dos ritos primitivos que aqui existiam na cultura indígena, antes da vinda do colonizador, e os que foram trazidos pelos povos africanos. (PASTORE, 1996, p. 15)

Ou seja, essa religião como parte integradora de uma cultura que foi, durante séculos (do séc. XVI ao XIV), subalternizada, corrobora para a reconstrução e a valorização da ancestralidade advinda do continente africano e dos povos originários, sobretudo do Hemisfério Sul. E como tal fato contribui para a minha formação? De que maneira isso me constitui, mesmo sendo uma mulher branca e de descendência europeia?

*Sankofa*, ilustração mística de um pássaro e de um coração estilizado, oriundo do povo Akan (localizado em Gana e na Costa do Marfim, África Ocidental), simboliza a retomada da história afro-americana e afro-brasileira, motivando o olhar voltado para o passado, instigando também a construção do conhecimento e da sabedoria, reconhecendo os erros daqueles/las que vieram antes, porém, não os projetando novamente no futuro, anunciando outras

---

<sup>1</sup> Religião de matriz cultural afro-brasileira que cultua os orixás (elementais e forças da natureza).

direções. Da mesma maneira, enfatizo a importância da junção figurativa do *velho* (sábio e transmissor de experiências) com o *novo* (aberto às mudanças e desafios), sem qualquer intuito de hierarquização, mas, representando as duas pontas do saber, provenientes das literaturas de matrizes africanas.

Figura 1: Sankofa, fonte: Dicionário dos Símbolos<sup>2</sup>



Portanto, para narrar a minha história pessoal, a trajetória acadêmica-profissional e as minhas escolhas epistemológicas de pesquisa, necessito abarcar outras histórias, daquelas e daqueles que vieram antes de mim, porém, que me inspiram e impulsionam a seguir outros passos, constituintes de quem estou sendo, no/com o mundo. Além de papai, evoco a vovó materna Clea, a qual faleceu quando eu era criança, na época da separação dos meus pais, em 1998. Ela era manicure, trabalhava em casa e também frequentou a Umbanda. Mamãe contou milhares de vezes que ela era benzedeira, fazendo atendimentos para auxiliar as outras pessoas.

Apesar de ter convivido pouco tempo com ela e de ter recordações só por fotografias, ela é uma mulher que mora no meu coração. Ela preservou a sua crença, mesmo diante da família conservadora, pautada no cristiniano católico. Nesse meio eu cresci e convivi, me sentindo isolada das outras pessoas, quietinha no meu canto, sem expor opiniões ou me contrapor a elas. No entanto, desde que aprendi a ler e a escrever, na escola, criei um

---

<sup>2</sup> A imagem pode ser encontrada em: <https://segredosdomundo.r7.com/sankofa-significado-simbolo/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

apreço muito grande pela escrita. E até hoje, acredito que me comunique melhor por meio dela.

Durante anos vivi o sentimento de injustiça, como se aquela fosse a única realidade que existia. De dentro da bolha, tornava-se difícil enxergar de outra maneira. Até que comecei a ler mais, a assistir os noticiários na televisão. E desde então, passei a perceber que injusto mesmo é ver pessoas passando fome, sendo perseguidas e mortas pela cor de suas peles, seus gêneros e culturas. Recordo de ter visto uma cena de crianças desnutridas, em solo africano. Isso gerava um rebuliço dentro de mim, uma angústia no peito, uma comoção.

Na mesma fase, precisei desenvolver o trabalho de Estudos Sociais na 3ª série, atualmente, nomeado como o 4º ano do Ensino Fundamental. Nos anos 2000, estudei história junto com geografia nos anos iniciais da Educação Básica. O tema era acerca da “escravidão” – me recordo de ter escrito na folha de papel almaço, com aquelas linhas lineares, semelhantes às presentes nos cadernos... Na capa, coleí a figura de um homem negro estereotipado com as algemas quebradas e os braços fortes, voltados para o alto, representando a luta pela abolição do processo de escravização.

A partir desse momento, tal questão me incomodava, e eu queria aprender algo além da dor e sofrimento causados a esses homens e essas mulheres. E por gostar tanto de estudar, já dizia que desejava ser professora, até porque, na alfabetização, amava realizar as leituras que a tia Conceição tirava da caixinha, para que eu e o restante da turma levássemos e degustássemos em casa. Essas histórias geraram a autonomia do meu pensamento, bem como, promoveram outros sentimentos e universos possíveis de serem habitados. A literatura tornou-se um refúgio e acalento, ocupando lacunas e existências com imaginação e humanização. Recordo de uma fala da escritora afro-brasileira e mineira Conceição Evaristo, ao canal *Leituras Brasileiras*, em que ela aborda: “O que a história não nos oferece, eu tô falando de história – ciência,

a literatura pode oferecer. Esse vazio histórico é preenchido pela ficção.” (Evaristo, 2020).<sup>3</sup>

Logo, o papel da ficção é potente em nossa sociedade, principalmente na visibilidade de diferentes personagens e contextos. Como não podia sair de casa por muitos anos sozinha, e fui criada no município de São Gonçalo (situado ao Leste Fluminense do Rio de Janeiro), passei a buscar encontros outros na literatura, e nas artes em geral, especialmente na música. Através das letras, também encontrava um pouco de mim, identificando-me e, concomitantemente, identificando outras existências. Entre versos, ecos e linhas, sentia e sinto o pulsar da vida.

Afinal, quando falo de formação, relaciono aos estudos de Goodson & Petrucci-Rosa (2020) sobre a educação e a importância da contextualização, transformando as memórias autobiográficas em histórias partilhadas, deslocando a aprendizagem privada (do núcleo familiar) para a aprendizagem narrativa (da escola, em colaboração e socialização). Assim, rememoro o período do Ensino Médio e de toda a preparação para o vestibular. Sentava-me próxima de mais três amigas, e sempre ficava nas cadeiras do canto, ao lado das janelas, e olhava a professora Cláudia, com a turma que lecionava na Educação Infantil, toda vez em que estavam no pátio.

Essa cena me animava e instigava ainda mais o sonho de ser professora, não apenas por gostar de crianças, mas por compreender que as transformações sociais começam na base, bem no início de nosso processo formativo. Os comportamentos e percepções são assimiladas enquanto pequenos e pequenas... Quantos e quantas veem a escola como um espaço de interação, como também, de acolhimento? Apesar dos percalços e das reproduções oriundas das mazelas sociais, como as violências, a escola pode provocar atravessamentos nas vidas das e dos sujeitos – digo isso por experiência própria.

---

<sup>3</sup> Esse vídeo pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxeY>. Acesso em: 1 fev. 2024.

No 3º ano do Ensino Médio, aos 17 anos de idade, prestei vestibulares, com o intuito de cursar a Licenciatura em Pedagogia. A primeira tentativa falhou, quando fiz a prova da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), todavia, na segunda vez e no primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que realizei, consegui ser aprovada e classificada, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em 2012. A menina que vivia do outro lado da ponte passou a adentrar outros lugares, e a andar pela cidade do Rio de Janeiro, com a sua mochila nas costas e os livros juntamente.

Os versos, antes escritos em agendas, diários e nas cartas para o meu pai, também passaram a habitar os trabalhos tecidos no/com o ambiente acadêmico. No segundo semestre do curso, abriu a seleção para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>4</sup>, atualmente conhecido como Residência Pedagógica (RP)<sup>5</sup>, e confesso que nem sabia do que se tratava. Até que conversei com uma das professoras que coordenava<sup>6</sup> o subprojeto Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ela me deu algumas orientações, além de dizer a importância deste projeto na fase inicial da formação, fazendo a aproximação entre universidade e comunidade escolar.

Devido ao fato de residir longe da UNIRIO, tinha muitos gastos na locomoção Intermunicipal, além de outros custos para a permanência no curso. Além disso, não conseguia vagas de estágio remunerado, pois o curso era vespertino, e passava bastante tempo no trânsito. Passei a refletir e perceber que o processo seletivo do PIBID me ajudaria não só no quesito experiência profissional, mas, na continuação da licenciatura, não comprometendo o sustento de minha família.

---

<sup>4</sup> Criado por meio do Decreto nº 7219, de 24 de Junho de 2010 - No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. E, Instituído pela Portaria nº 096, de Julho de 2013 - No governo da presidenta Dilma Rousseff.

<sup>5</sup> Instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.

<sup>6</sup> A coordenadora do subprojeto era a Professora Dra Lucia Helena Pralon, vinculada ao Departamento de Didática da Escola de Educação (UNIRIO).

Sendo assim, tentei a seleção e fui convocada. Para a minha surpresa e encantamento, mesmo diante dos desafios existentes, fui bolsista em uma escola municipal do Rio de Janeiro, acompanhando turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e desenvolvendo oficinas pedagógicas, no contraturno escolar. Tais oficinas, eram voltadas para cerca de oito a dez estudantes, indicados pela professora regente da turma, com o intuito de auxiliá-los/las, através de apostas lúdicas.

No decorrer dos três anos e meio como estagiária na escola pública, pude ver e me envolver nas dinâmicas da rotina escolar, tanto em relação às atividades da secretaria, quanto da portaria, conselhos de classe, observações das aulas e elaborações das oficinas. Ao longo desse tempo, fui compreendendo que apesar de haver um currículo nacional a ser seguido, por outro lado, as instituições públicas têm uma determinada autonomia no desenvolver de seu trabalho.

Em diálogo com as professoras, a direção das escola, os demais profissionais e com as/os estudantes, vislumbrei a educação pública como possibilidade de continuação profissional futura, desejosa por retribuir tantos aprendizados e o acolhimento recebido. Acerca deste fato, evoco as ideias de Nóvoa (2022) ao salientar a importância do Estágio e da Residência Docente:

A residência docente é uma das formas de indução profissional. Na minha opinião, residência docente é um conceito mais apropriado do que residência pedagógica, pois trata-se de integrar alguém dentro dentro de uma profissão, a profissão docente, e não apenas dentro de um conhecimento ou de uma forma de atuar, a pedagogia. (NÓVOA, 2022, p. 95)

Nesse sentido, a *indução profissional* favorece a interlocução entre universidade e escola, como também, um período de experiência na formação inicial da/do professor/a, não pautado apenas no conhecimento técnico, teórico e científico, porém, privilegiando a prática, tal como ocorreu comigo. Outro aspecto a



ser tratado no âmbito da formação é o encontro e significância da Extensão Universitária, também como campo de atuação, que embora direcionado mais para a área de pesquisa, envolve outras aproximações, para além das paredes da universidade.

Em 2015, no meado da graduação, me envolvi no/com o Projeto de Extensão “Ler e Compartilhar: práticas de formação solidária”, coordenado pela profa Dra Marcela Afonso Fernandez<sup>7</sup>. Inicialmente, a participação foi como ouvinte, e em seguida, fui convidada a ser colaboradora. A partir da leitura oral de diferentes gêneros textuais, oriundos de diversas matrizes culturais e autoras e autores, envolvi-me nesse enredo e roda com outras e outros participantes e suas perspectivas – visões de mundo.

No emaranhamento dessa trama, tive o primeiro contato com as literaturas africanas, apaixonando-me. Não me lembro de ter estudado obras dessa cultura nos bancos escolares, assim como, quase não observei textos literários em diálogo com os textos acadêmicos durante o curso de Pedagogia. Em ambos os espaços formativos, os cânones literários europeus são privilegiados, principalmente no currículo, permeado pela forte influência da modernidade ocidental. Ou seja, mediante as histórias que preservam a ancestralidade e a recuperação da memória do povo africano, pude ter acesso a um cenário outro (não visibilizado só pela dor), mas com muito valor social, riqueza cultural, ambiental e continental.

Seguindo a trilha, convoco trechos<sup>8</sup> do rapper brasileiro Emicida, ao escrever na música “Mufete”<sup>9</sup> que:

[...] Gente só é feliz

---

<sup>7</sup> Professora do Departamento de Didática, vinculado a Escola de Educação (UNIRIO).

<sup>8</sup> A letra da música completa pode ser encontrada em: <https://www.1etras.mus.br/emicida/mufete/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

<sup>9</sup> Mufete é um prato típico da região de Luanda, capital de Angola. Na sua composição, há peixe grelhado, feijão de óleo de palma, mandioca, banana, pão, batata-doce e farinha musseque.

Quem realmente sabe, que a África não é um país  
Esquece o que o livro diz, ele mente  
Ligue a pele preta a um riso contente...

Através dessa inquietação, comecei a me mobilizar na pesquisa, trazendo alguns contos africanos lidos no projeto de extensão em meu trabalho de conclusão de curso, e as narrativas escritas das e dos participantes do círculo de leitura literária, acerca das provocações que tais leituras suscitavam. Essas e esses leitores e leitoras também eram do curso de Pedagogia. E a minha ideia foi pesquisar o papel social da literatura, justamente com a formação docente, trazendo o impacto humanizador presente nessas leituras.

Falando em narrativas, a professora Marcela, que além de coordenadora desse projeto, também foi a minha orientadora de monografia, me motivou e fez um convite à escrita da investigação em primeira pessoa. Lembro-me de ter questionado: “Isso é possível?”. Confesso que senti um certo estranhamento, já que na educação básica somos ensinadas e ensinados a escrever textos dissertativos em terceira pessoa, sem podermos expressar diretamente os nossos pontos de vista. Contudo, a narrativa e o seu cunho autobiográfico permitem essa externalização e a conscientização acerca das experiências vividas durante o processo formativo, tal como nos sugere Josso (2014).

Na sua narrativa, e por ocasião dos nossos debates, os estudantes falam de competências diversas, adquiridas de diferentes maneiras, tanto pessoais - emotivas, afetivas, intelectuais – como técnicas – saber desembaraçar-se com objetos e procedimentos sociais –, ou relacionais – estilos de vida de convivialidade. Falam também de conhecimentos: quer se trate da descoberta de fatos humanos e sociais, cuja existência lhe era desconhecida, quer se trate da tomada de consciência de significados novos e enriquecedores para a compreensão de si próprios ou do ambiente que os rodeia. Em todos os casos, um “gene”, um “choque”, uma curiosidade, a maturação de uma questão ou ainda de um exercício efetuado com

perseverança estão na origem dessas competências, descobertas e significados. (JOSSO, 2014, p. 68)

E assim, me vi afetada pelas outras narrativas, ansiando por outros passos na e com a pesquisa. Além do ingresso na Universidade ter favorecido a ampliação dos saberes, escutas e olhares, ela também contribuiu com a retomada das questões relacionadas à diversidade, que já me atravessavam desde pequena. Em conversa com o meu pai, no decorrer da graduação, entres as idas e vindas para o Rio de Janeiro, e as nossas ligações telefônicas, os nossos vínculos foram fortalecidos.

Ao término do curso de Pedagogia, um ano após a colação de grau (2018), decidi ingressar na especialização em Literaturas Portuguesas e Africanas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesse intuito, estive diante da possibilidade de me aproximar e conhecer ainda mais o universo múltiplo das literaturas de matrizes africanas, sobretudo, de língua portuguesa. E como permaneci como pesquisadora voluntária no “Ler e Compartilhar”, tinha o propósito de trazer alguns desses textos para os encontros em círculo, nos diferentes espaços que perpassamos, como: o Espaço Cultural do Consulado de Angola no Rio de Janeiro, a Biblioteca Infanto-Juvenil da UNIRIO (BIJU), além das salas de aula do curso de Pedagogia.

Em vista disso, o saber advindo da *experiência*, que segundo Larrosa (2002), implica no acontecimento em nós e entre nós, requisita um tempo de pausa, de atenção aos detalhes, de abrir-se para o outro. E foi justamente esse fato que vi ocorrendo nas rodas de leitura, nesse ecoar das literaturas orais e das narrativas outras. Mais do que ler as entrelinhas, nós necessitamos também da abertura para a subjetividade, não fugindo ao sentido crítico da existência. Aquelas e aqueles que antes tiveram as suas vidas apagadas, silenciadas, sub-humanizadas e subalternizadas, em seu imenso arcaibouço de histórias orais, compartilhadas a cada geração, resgatam a humanidade, a coletividade e a conexão com a natureza.

Sendo assim, convoco o ambientalista e filósofo Ailton Krenak, ao relatar na obra “O Futuro é Ancestral” (2022) que:

Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, a vida, à bala perdida, e a liberdade não seja só uma condição de aceitação do sujeito, mas uma experiência tão radical que nos leve além da ideia de finitude. Não vamos deixar de morrer ou qualquer coisa do gênero, vamos, antes, nos transfigurar, afinal a metaformose é o nosso ambiente, assim como das folhas, das ramas e de tudo que existe. (KRENAK, 2022, p. 23)

Em diálogo com essas diferenças e outridades, bem como, com a continuidade na trajetória acadêmica, após o súbito falecimento de meu pai no ano de 2018, quando fui apresentar uma das experiências do círculo de leitura no Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em Campinas, tomei a decisão de reunir as forças e todo o amor que havia e há dentro de mim, para continuar batalhando pelos meus sonhos e por uma sociedade melhor, ainda que a educação, sozinha, não dê conta disso.

Por conseguinte, em 2019, ingressei no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), universidade que desde a graduação me acolheu, sob orientação da Profa Dra. Carmen Sanches Sampaio<sup>10</sup>. No decorrer da investigação, apostei novamente na tessitura teórico-metodológica da pesquisa narrativa, de forma mais aprofundada, na integração da minha formação com a formação de outras e outros estudantes do curso de Pedagogia.

Diante de tal fato, os círculos de leitura passaram a habitar as aulas de “Alfabetização, Leitura e Escrita” (componente curricular do 5º período da licenciatura em Pedagogia da UNIRIO), lócus do meu estágio-docência, durante os períodos 2019.1, sobretudo em

---

<sup>10</sup> Professora vinculada ao Departamento de Didática da Escola de Educação (UNIRIO).

2019.2. Vale ressaltar, que enquanto bolsista de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um dos requisitos é viver a experiência em sala de aula, por pelo menos um semestre.

Nesses encontros regados pela literatura, realizava juntamente com a professora Marcela, a professora Carmen e outras bolsistas do projeto, ações em prol da propagação das leituras de diversas culturas, não apenas em atendimento às leis 10.639/2003 (que estabelece as diretrizes curriculares para o envolvimento das literaturas africanas e afro-brasileiras na Educação Básica) e 11.645/2008 (que estabelece as diretrizes curriculares, incluindo as matrizes culturais indígenas), porém, no sentido de reconhecer a importância da reparação histórica, por meio do contato com as mesmas.

Mesmo com o movimento de muitas e muitos pensadores e pensadoras em 2018, acerca dos estudos relacionados à negritude, ainda vejo que temos algumas lacunas em nossas ementas curriculares, até mesmo no Ensino Superior. Quantas e quantos autores e autoras negras e negros lemos? E indígenas? Há disciplinas obrigatórias voltadas para essas questões nos cursos de licenciatura ou só as eletivas?

Concordo com Goodson (2003) ao constatar que o currículo não deve ser uma prescrição, seguindo lógicas de controle, mas, precisa ser negociado enquanto construção social, no processo e prática educativa, distanciada de jogos de interesse que privilegiam a individualidade e competitividade. E, assim, retomo algumas de minhas indagações, durante a escrita da dissertação: “Quais os sentidos e narrativas que emergem através da prática círculo de leitura? Estudantes de licenciatura em Pedagogia conhecem e/ou leem textos literários de diferentes matrizes culturais? Quais as contribuições da literatura no cotidiano da formação docente? A narrativa é uma investigação-formação? Eu me formo no movimento de praticar-investigar?”

Ainda que hoje, eu compreenda que a pesquisa não dê conta de resolver todos os problemas e nem de responder à todas as perguntas, sei que também é possível tecer provocações, expor as

dúvidas e inquietações de maneira autoral e dialógica com outras percepções, no próprio emaranhar do texto. Em minha dissertação, atravessada pela Pandemia da Covid-19, alguns percursos foram modificados diante da imprevisibilidade, fazendo-me desconstruir a lógica de uma pesquisa linear, previsível, e racional. As rodas de leitura que antes ocorriam nos espaços físicos, passaram a adentrar as salas virtuais, e alguns das e dos estudantes que participaram da investigação, migraram conosco para esses ambientes.

A formação docente não tem receitas de bolo e nem fórmulas prontas, e entendo que ela se movimenta circularmente, de maneira infundável. Dessa forma, a partir das narrativas orais e escritas das e dos estudantes nos círculos de leitura presenciais e remotos, construí uma *conversação*, repensando as incertezas na abertura ao encontro, à troca, em interlocução com o outro, por meio da palavra (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018). Através das obras de escritoras e escritores de diferentes culturas, das narrativas imagéticas (em desenho) e poéticas das e dos estudantes, e da denúncia das/dos mesmos, também me assumi narrativamente e poeticamente.

Na qualificação, processo vivido antes da defesa, a banca sugeriu a ampliação das perspectivas decoloniais, incluindo de uma forma mais direta a matriz cultural indígena na narrativa. Contudo, em meio aos diversos atravessamentos, não daria conta disso. Então, após concluir a pesquisa de mestrado, intitulada como “Literatura, Narrativa e Formação Docente: autoria semeada na experiência ancestral (com)partilhada”, em setembro de 2021, encorajei-me a tentar mais um processo seletivo, diante de mais um sonho, bem como, da frustração da não-abertura de concursos públicos.

Logo, no ano de 2022, fui aprovada no Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), dessa vez, sob a orientação da Profa Dra. Adriana Rocha Bruno, também como bolsista. Com as memórias da qualificação e da defesa de mestrado, e instigada por aprofundar a *decolonialidade* como conhecimento de fronteira, afetado pelas relações saber-poder (uma raça que se sobrepõe às outras) e saber-ser (inferiorização dos outros modos de pensar), contudo, em conversa

com outras cosmologias e outros modos viver e estar no/com o mundo (Penna, 2014).

Portanto, pelo viés das *epistemologias do sul*, tenho a intenção de desconstruir a visão de sub-humanidade, trazendo os pensares dos povos do Sul Global, inspirados por Boaventura de Sousa Santos (2008). Mas, dessa vez, ao invés de realizar os círculos de leitura no/com o “Ler e Compartilhar”, o qual, fui voluntária até o início de 2022, desejo acompanhar as práticas de professoras e professores que trabalhem com a decolonialidade, principalmente no Ensino Superior.

Na pesquisa de doutoramento, que ainda está em andamento, também pretendo abarcar a influência da *cultura digital* na nossa sociedade contemporânea. E qual a relação da cultura digital com a decolonialidade? O que seriam práticas decoloniais de formação docente? A *cultura digital*, enquanto fruto de transformações sociais e tecnológicas, inova, favorecendo outras manifestações (subjetivas e interativas) e criando outros conhecimentos (BRUNO, 2021). Assim sendo, mais uma indagação surge: Quais linguagens emergem das e nas práticas educativas? As/os professoras/es, trabalham com quais artefatos culturais, mediados ou não, pelas tecnologias digitais?

E, retomando à questão que tratei no início deste texto, qual é o meu papel, sendo uma professora em formação, ainda ansiando por uma vaga em concurso, e enquanto mulher branca? Bárbara Carine (2023), entusiasta e pesquisadora negra da atualidade, conscientiza que é necessário ter noção dos privilégios causados e inventados pela própria branquitude. Isto posto, a minha intenção é a de continuar investigando e contribuindo para a promoção de uma educação antirracista, em que vozes negras e indígenas sejam vistas nas pesquisas, nos currículos, nas histórias, e daí por diante...

Tanto tenho aprendido, ao longo desses dozes anos no ambiente acadêmico, e ainda tenho muito o que aprender. Como ser decolonial, tendo uma base colonial? Deixo alguns versos poéticos de minha autoria, inspirados por essas matrizes, integrando a minha existência com as demais existências:

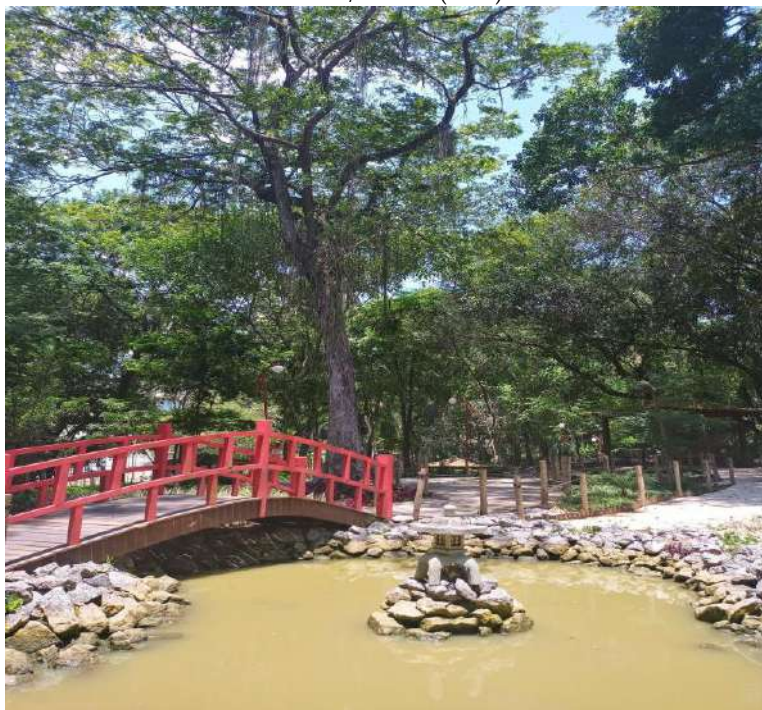
## Poema autoral, escrito em 21 de janeiro de 2022

*Borboletas coloridas povoam o céu  
E livremente voam  
Atravessando as árvores  
Os peixes nadam no lago  
E eu olho aqui, como espelho, do outro lado  
As libélulas rosadas batendo as asas baixinho  
Perto da correnteza e de mim  
Simplesmente as avisto e unida com o todo  
Respiro, sinto e penso assim:  
O movimento é mais do que essencial  
Ele é um elemento vital  
Incerto, Fluído  
E não necessariamente líquido  
É circulando que me encontro  
E em meio ao profundo desencontro  
Me encanto  
Vejo os reflexos da existência na água  
E com os pés me devolvo o chão  
Firme e leve  
Então, escuto os diferentes sons  
E ouço a batida que ecoa no coração  
Com amor e gratidão.*

Entre pistas, caminhadas, memórias, inquietudes e imprevisibilidades, entrelaço esta narrativa num movimento de *literaturizar*, unindo a vida, a arte e a ciência, de maneira ética, política e estética (ALVES, 2001), indicando para onde estou indo, juntamente com o meu ponto de partida, repleto de singularidades, complexidades, expressões, dúvidas, pluralidades e desejos de continuações...



Figura 2: Caminhada e Contemplação / Arquivo Pessoal - Horto do Barreto/Niterói (2022)



## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de professores na cultura digital**: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: EDUFBA, 2021.

CHISALA, Upile. **A alegria espera por você**. São Paulo: LeYa Brasil, 2023.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, no 13. Salvador

(BA): jan./abr. 2020. p. 91-104.

GOODSON, Ivor F. Estudando o currículo: uma perspectiva construcionista social. **Currículo: teoria e história**. 6a ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias [orgs.]. **O método autobiográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa - 2.ed. - Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

KRENAK, Ailton. **O Futuro é Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, pp.20-28.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PASTORE, João Carlos. **Anotações de um Umbandista** (ou como ficar de pé na vida). Rio de Janeiro: MINC. SPHAN. FNPM/Biblioteca Nacional, 1996.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento descolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de estudos & pesquisas sobre as américas**, v.8, n.2, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Tiago.; SOUZA, Rafael de.; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por quê não?**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. 216p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A nova tese onze. **Carta Maior**, jan. 2018. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/A-nova-tese-onze-/4/39082>. Acesso em 07 de Junho de 2022.

**MEMORIAL DE FORMAÇÃO:  
DAS DÚVIDAS, DAS LUTAS E DAS CONSTITUIÇÕES  
IDENTITÁRIAS DO PROFESSORPESQUISADOR**

Bruno Venancio

Eu quis mudar  
E isso implicava em deixar para trás  
Meu chão, meu conforto, o certo, a paz  
Eu fui à procura de mais  
Não vou voltar  
Embora me tente olhar para trás  
Tem noites que eu penso que não vai dar mais  
Mas ser, é melhor que lembrar  
E eu pensei  
Que o que eu construí tempo atrás  
Só foi existir  
Depois que eu fui buscar  
(Quis Mudar - Tim Bernardes)

**PRIMEIRAS PALAVRAS**

Este texto parte de um esforço, de uma atividade escrita que nos é atravessada constantemente em nossos afazeres acadêmicos, e assim como no trecho da música de Tim Bernardes, esse memorial é fruto de constantes mudanças ocorridas ao longo de minha trajetória. Eu quis mudar, e essa mudança sempre esteve relacionada com meu envolvimento com os estudos e com a educação de maneira mais ampla. A mudança foi e continua sendo, e na certeza de que ela continuará, mergulho na escrita deste texto para apresentar que, a pesquisa acadêmica e a minha vida não são aspectos distintos, mas sim, partes de um todo que me move constantemente.

Busco traçar alguns momentos que considero relevantes para o meu processo de formação enquanto *professorpesquisador*.<sup>1</sup> Para este texto, procuro percorrer um caminho, iniciando brevemente sobre minha trajetória pela Educação Básica até minha entrada na universidade até o atual momento no qual escrevo este memorial. É um recorte que tem sido construído junto aos lugares e as pessoas com que eu convivi e convivo, nas trocas, nas conversas, nas risadas, nos momentos tristes, e (des)encontros da vida. Procuro traçar uma linha –ainda que às vezes tortuosa– sobre os aspectos que marcam meu processo formativo, uma vez que ao (re)lembrar de tais episódios, consigo encontrar detalhes e sentimentos que não são mais recordados em outros momentos.

Os episódios escolhidos podem ser “divididos” – talvez o termo não seja adequado– sobre alguns aspectos de minha vida durante todo a Educação Básica, passando para o momento em que inicio a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade pública de Minas Gerais, no qual apresenta aspectos importantes e decisivos para minha formação. Há alguns aspectos enquanto eu estava no Mestrado em Educação, na mesma instituição, bem como os momentos enquanto atuo como professor da Educação Básica em Minas Gerais e a entrada no Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF) que constitui o meu caminho atual. Assim, me proponho a escrever e construir este texto que objetiva a traçar um diálogo entre esses momentos vividos ao longo dos meus 30 anos, e como tais elementos se estabelecem na proposta de pesquisa na qual tenho desenvolvido.

Acredito que, para conseguir compreender os caminhos que me levaram a entrar no campo da pesquisa acadêmica, é preciso voltar e analisar minha relação com a educação e com o ambiente escolar. Sou filho de uma professora do Ensino Fundamental I,

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo de forma conjunta e em itálico por uma inspiração dos trabalhos narrativos da professora Inês Bragança. Nesse sentido, o uso dos termos dessa maneira representa a indissociabilidade do professor e do pesquisador que são construídas ao longo de minha trajetória de vida.

cresci observando minha mãe planejando aulas, ganhando presentes de seus alunos e indo à escola em eventos que ocorriam ao longo do ano. Dessa forma, posso dizer que comecei a frequentar o ambiente escolar antes de inicia-lo formalmente, o que em alguma medida, acredito ter influenciado toda minha trajetória de vida. Sempre fui um estudante muito empolgado e que se envolvia nas organizações de quaisquer atividades escolares. Eu gostava de estar naquele ambiente, além da dedicação aos estudos, que era algo natural para mim, o envolvimento em atividades extra sempre foi parte do meu processo de escolarização.

## **DO BIÓLOGO AO PROFESSOR DE BIOLOGIA: O INÍCIO DO PROCESSO DAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS – AS DÚVIDAS**

Posso dizer que minha experiência com a licenciatura começou antes mesmo de entrar na universidade. Ao saber que fui aprovado no vestibular para cursar Ciências Biológicas, uma pessoa da minha família que cursava Licenciatura em História em uma outra universidade federal, me disse que “as disciplinas de educação” eram as mais chatas. No momento em que escutei aquela espécie de “conselho” eu acreditava que deveria ser verídico, no entanto, não me importei tanto. Entrei no curso e no primeiro semestre eu não tive nenhuma disciplina de cunho pedagógico, eram somente as disciplinas específicas comuns tanto para Licenciatura quanto para o Bacharelado.

Cabe ressaltar que, no vestibular que eu prestei, a entrada era para os dois graus acadêmicos (licenciatura e bacharelado), e somente um ano depois, que foi necessária a escolha por um dos graus. A minha escolha pela licenciatura se deu devido a uma “dica” dada pelo coordenador, que nos atentou que fazer a licenciatura primeiro seria mais vantajoso, e depois quem quisesse fazer o bacharelado, era finalizar com as disciplinas eletivas. Naquele momento eu não percebi o que aquela “dica” significava, mas hoje percebo o quanto a licenciatura era/é tida como “fácil”.

Ao longo das minhas experiências puder analisar melhor esses momentos.

Já no segundo semestre, tive minha primeira disciplina específica da licenciatura, “Psicologia da Educação”. Confesso que já me matriculei com o pensamento de que seria realmente chato, mas logo no início eu percebi que os assuntos abordados eram bem interessantes e me fazia refletir sobre muitas coisas e situações. Até então eu não pensava em seguir a área de Ensino/Educação, mas achei bem interessante.

No terceiro semestre fiz a disciplina de “Estrutura e organização da educação brasileira”, e mais uma vez iniciei a disciplina com um certo “pé atrás”, mas confesso que logo de início eu já estava muito envolvido nas discussões. Os textos sobre história da educação me faziam entrar em um processo de reflexão que até então eu não tinha tido no curso, e isso de certa forma me deixava intrigado, pois eu não tinha nenhuma perspectiva de me “aprofundar” nos estudos em educação. É interessante pontuar que de forma bem geral, os estudantes do curso tinham essa ideia de que as disciplinas da licenciatura tinham menor atenção e/ou envolvimento, principalmente quando pensamos na dedicação para a leitura dos textos. Na verdade, na disciplina de estrutura da educação eu percebi que, somente eu lia os textos para a discussão em sala de aula, e na grande maioria das vezes somente eu falava e colocava apontamentos.

A partir dessa minha experiência de um envolvimento na disciplina, na qual eu não imaginava que ia acontecer, no próximo semestre, ao cursar “Didática para o Ensino de Ciências e Biologia”, iniciei com uma maior abertura e desvencilhado daquelas pré-conceitos. É importante destacar que as duas primeiras disciplinas foram ministradas por professores que eram dos departamentos de Psicologia e Educação respectivamente. Dessa forma, eram professores mais “desconhecidos” e que nunca mais tive contato. A partir da disciplina de Didática e Prática de Ensino, que era ministrada por um professor do Departamento de Ciências Naturais, esse envolvimento se deu de forma diferente.

Cabe uma consideração muito importante nesse quesito, pois no departamento (que abriga os cursos de Biologia, Física e Química) havia apenas dois professores da área de Ensino de Ciências e Biologia. Isso por si só já demonstra toda uma complexidade nas relações de poder que essas disciplinas estavam envolvidas. Por outro lado, nas áreas específicas, tínhamos um número maior de professores, e cada um responsável pela sua disciplina. Na época, eu pensava que “parecia” que a licenciatura tinha um lugar menor no curso, de menor prestígio. De certa forma eu pude perceber que isso fazia sentido na medida que os estudantes mesmo matriculados na licenciatura, não tinham o mesmo empenho de estudo comparado às disciplinas específicas ou as optativas do bacharelado.

## **DO BIÓLOGO AO PROFESSOR DE BIOLOGIA: AS LUTAS E DEFESAS DA PROFISSÃO**

Ao iniciar a disciplina de Didática, eu realmente percebi que eu me envolvia de uma forma muito mais empolgante do que em muitas outras disciplinas específicas da Biologia. No entanto, minhas atividades extraclasse eram relacionadas as áreas da biologia e até mesmo da química. Ao fazer a disciplina de Didática, e me aproximando do professor, “descobri” o PIBID (que era coordenado pelo mesmo professor), e ao final do semestre, tive a oportunidade de ser bolsista do programa. Destaco o PIBID como um espaço-tempo de suma importância, pois é nesse momento que começo a perceber e até mesmo iniciar um processo de reconhecimento de um campo de interesse.

A partir daí, meu comprometimento com as disciplinas pedagógicas e com a licenciatura se estabelece, e minha(s) identidade(s) enquanto professor começa a ser construída de forma mais evidente. Assim, finalizei todas as atividades extracurriculares relacionadas as áreas específicas da biologia e me dediquei exclusivamente ao PIBID. Devido a esse processo de envolvimento, começo a fazer Iniciação Científica (IC) na área de



Ensino de Ciências e Biologia, orientado pelo mesmo professor da disciplina de Didática e coordenador do PIBID. Destaco que até o final da graduação, participei de dois projetos de IC, um sobre concepções de saúde em um livro didático de biologia e outro sobre como a Prática como Componente Curricular (PCC) era abordada nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Esse segundo projeto deu origem ao pré-projeto de mestrado.

Seguindo esse caminho, fui monitor das disciplinas da licenciatura, Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia e Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia. Meu envolvimento estava muito relacionado ao fato de uma certa defesa da carreira docente e da valorização dessas disciplinas e da própria licenciatura pelos estudantes, e até mesmo pelos professores. Trago um exemplo dessa “defesa”. Em uma apresentação de trabalho em uma disciplina do campo específico da biologia, questionei a professora da possibilidade de apresentar os temas do trabalho com um foco no ensino de Ciências e Biologia. Minha proposta era que dentre tudo que era apresentado, poderia haver um espaço de discutir como determinado tema pode ser abordado na educação básica, uma vez que a maioria dos estudantes matriculados eram da licenciatura. A professora me disse que aquela disciplina não tinha essa proposta e que havia outras disciplinas com esse objetivo, como as Práticas de Ensino. Além disso, foi dito que não podia “perder tempo” com essas discussões. Naquele momento, indaguei sobre o papel que ela tinha como formadora de futuros professores, e que não era somente responsabilidade dos professores da área de Ensino formar os licenciandos. Após um silêncio constrangedor, a aula prosseguiu como se nada tivesse acontecido, e prosseguimos.

A minha defesa ali naquele momento era provocar uma reflexão sobre o papel formativo de futuros docentes, que não deve ser legado somente às disciplinas específicas da licenciatura. Acho que naquele momento eu quis ressaltar que eles (os docentes das áreas específicas da biologia) também formam professores.

Um ponto que é muito marcante diz respeito sobre o “lugar” da Licenciatura no curso, ou seja, parece que em muitos momentos a licenciatura está deslocada da biologia, por motivos do próprio espaço físico da universidade ou pela forma com que esse grau acadêmico é encarado pelos alunos e professores. Em todo esse processo de aproximação e de uma identificação com o campo da Educação, eu e meu orientador começamos a colocar os banners de eventos no corredor do Laboratório de Ensino de Biologia. Esse espaço estava alocado em um bloco no qual havia somente laboratórios, de todo o departamento e dividido em três andares. O Laboratório ficava no primeiro andar e era vizinho de outros laboratórios da Biologia. Iniciamos esse processo de colocar os banners no corredor – algo que é muito comum em outros laboratórios– pois percebemos que havia um certo olhar de interesse por aquele espaço. Não só o interesse pelo espaço, mas como um desmerecimento de ser usado para abrigar um local para se discutir o ensino de biologia.

Com isso, o “nosso” corredor começou a ficar repleto de banners de eventos. Os dois principais eventos foram o Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBio) em Maringá (UEM) no ano de 2016, e no ano seguinte (2017), o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) em Florianópolis (UFSC). Ao retornar dos eventos com os respectivos banners, pendurávamos e dizíamos: *“temos que demarcar o nosso lugar”*, precisamos dizer/mostrar que nós fazemos pesquisa, que vamos em congresso e publicamos.

Essa demarcação que era além de evidenciar a pesquisa em Ensino/Educação em Ciências e Biologia, era uma demarcação de lugar e de espaço físico. Isso se dava pois em várias ocasiões, professores das áreas específicas comentavam sobre o quanto o nosso Laboratório era grande (em metros quadrados) e como seria um espaço interessante para a construção de um laboratório para o curso, como se um laboratório de ensino não fizesse parte do curso de Ciências Biológicas. Nesse sentido, fui vivenciando esse lugar

de disputa, e uma das formas de jogar o jogo era a divulgação dos nossos trabalhos.

As reflexões partem de uma disputa na qual a licenciatura se encontra, disputa por uma legitimação, por espaços e por reconhecimento. Quem a escolhe também necessita estar nessa disputa. É necessário articular uma série de artefatos para que haja uma certa visibilização das ações realizadas pela licenciatura. Os tensionamentos provocados por essa disputa por espaço nos levou a expor materiais pelos corredores, e a desafiar propostas de aula que já possuem sua “força”. Foi preciso “relembrar” de que a formação de professores não se dá de forma específica em um conjunto de disciplinas denominadas “pedagógicas”. Foi preciso criar uma certa tensão sobre questões que até então eram tidas como normais ou naturalizadas.

*“Algumas pessoas passam pelo mestrado e outras se formam mestres”*

Considero minha entrada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação em 2017 como um processo intenso de um amadurecimento enquanto *professorpesquisador*. Tal fato se dá em primeiro lugar pela própria continuação de uma pesquisa iniciada em uma Iniciação Científica que se propunha a pesquisar como a Prática como Componente Curricular (PCC) era compreendida nas pesquisas publicadas nos Anais do ENPEC. Essa IC teve um aspecto de revisão bibliográfica e me proporcionou um olhar amplo sobre o tema no qual fui me aprofundar no mestrado. Dessa forma, nesta nova etapa, a ideia era pesquisar a PCC em sala de aula de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, analisando como este elemento curricular se *performava*<sup>2</sup> em uma disciplina de Prática de Ensino de Ciências.

---

<sup>2</sup> O conceito de performance se deu no âmbito da Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour e colaboradores a partir do que Sorensen sinaliza sendo uma assembleia

Ainda que o mestrado por si só é considerado um processo pesado, no qual desenvolvemos uma pesquisa em um período relativamente curto, eu pondero que consegui aproveitar ao máximo os momentos formativos. Digo isso devido a uma frase que meu orientador disse algumas vezes, “algumas pessoas passam pelo mestrado e outras se formam mestres”, cabe você escolher qual caminho trilhar. Talvez pelo meu engajamento durante a graduação, aquela defesa da licenciatura que nunca mais saiu de mim, eu escolhi ser Mestre. Só que para isso, percebi que o empenho e a dedicação eram carregados de uma responsabilidade, que fui compreendendo aos poucos. Nesse processo, além do fazer pesquisa, é claro, as disciplinas mais uma vez entravam em minha vida de forma muito forte, e é por isso que seleciono alguns aspectos de uma disciplina especificamente.

No segundo semestre de 2017, me matriculei em uma disciplina que sem exageros, mudou minhas concepções sobre a educação, ensino, pesquisa e sobre *ser mais*. Intitulada “Paulo Freire e as cartas pedagógicas: diálogos e co-respondência”. A disciplina tinha como proposta a escrita de cartas a Paulo Freire a partir da leitura de seus livros que eram organizados a partir de cartas escritas a diversas pessoas em diferentes momentos de sua vida. A importância desta disciplina se deu pelo aprofundamento das leituras, do engajamento na escrita das cartas, pelas trocas com as professoras e os/as colegas da turma. As cartas tinham um propósito formativo/pedagógico, escrevíamos para/com Freire, em um processo de aprendizagem coletiva, de rememoração de eventos vividos e em diálogo com os livros-carta que trazem sua potencialidade para (re)pensar as nossas constituições enquanto *professorespesquisadores*.

A aproximação com as leituras de Paulo Freire me proporcionou e me levou a um processo de reflexão sobre minha atuação na educação, meu compromisso com a pesquisa e a

---

sociomaterial entre os humanos e não humanos que atuam, associam e emergem de uma prática social.

importância de uma formação humanizadora. Talvez esse seja o ponto mais sensível dessa caminhada, no qual eu me abro para as subjetividades e afetividades das relações com o outro. Minha formação em Ciências Biológicas trazia uma marca muito forte ainda do aspecto “duro” da ciência, e mesmo trabalhando com o ensino de ciências e biologia, eu ainda me via fortemente ligado a uma perspectiva mais *hard Science* do que eu gostaria.

E nessa experiência de me co-responder com Freire, pude ir aos poucos, me (trans)formando em um *professorpesquisadore* mais aberto e sensível. Compreendendo o processo de inacabamento, como bem nos lembra Freire, sei que ainda há muito que caminhar, no entanto, perceber e (re)conhecer esse processo (trans)formador é um passo muito importante em minha vida profissional/acadêmica/pessoal. Dessa forma, reafirmo junto a Freire (1997), um aspecto muito forte do ser educador:

Os educadores e educadoras progressistas precisam de convencer-se de que não são puros ensinantes- isso não existe -, puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino[...]. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos [...], nossa tarefa exige de nós o nosso compromisso, o nosso engajamento em favor da superação das injustiças sociais. (FREIRE, 1997, p. 141)

E nesse caminhar em conjunto que (re)afirmo a urgência na valorização da docência enquanto um ato político, complexo e necessário. Dessa forma, após o término do mestrado (2019) novos caminhos surgem, novas possibilidades e potencialidades começam a se firmar. Os vínculos afetivos estabelecidos nesses dois anos de mestrado foram construídos de maneira muito fraterna, principalmente com que estive na disciplina referida. Nesse sentido, em 2020, no início da pandemia do novo coronavírus, em meio as angústias, medos e incertezas, decidi junto com o João, um grande amigo que convivi nesses dois anos, escrever sobre como a

disciplina e a experiência de ler e co-responder com Freire nos afetou e nos (trans)formou enquanto *professores-pesquisadores*.

Durante o período de isolamento social, foi construído um texto intitulado “Co-respondências de jovens professores para Paulo Freire: notas de uma experiência formativa<sup>3</sup>”, publicado em fevereiro de 2021. O segundo texto foi publicado também em 2021 em forma de capítulo de um livro, e foi minha primeira aproximação com as narrativas. Nesse sentido, percebemos que as nossas cartas endereçadas a Freire, eram narrativas de nossa constituição enquanto professores, e assim temos o texto intitulado “Tecendo memórias: co-respondências (com Paulo Freire) na trajetória de jovens professores-pesquisadores<sup>4</sup>”. Considero que essas publicações são fruto de tudo aquilo que lemos e apreendemos com Freire, a amizade, o companheirismo, o respeito, o caminhar junto e a busca do *sermais*. E talvez esse seja um dos aprendizados mais importantes que pude compreender no mestrado, que o andar e fazer junto tem uma riqueza e uma potencialidade muito maior. No lugar de egos inflados, enchemos nossas experiências de sorrisos e abraços.

## **O ENTRE-LUGAR: O MESTRE, O PROFESSOR E O SONHADOR**

Este tópico tem com propósito dizer um pouco sobre meu processo de atuação na educação básica, que se inicia em 2018 – segundo ano do mestrado– e continua até a atualidade. Vou denominar esse momento de *entrelugar*, assim como apontado por Antônio Nóvoa (2019) no qual ele chama de *entre-dois* o processo de início da carreira docente. Confesso que antes de começar a lecionar eu achava que seria algo tranquilo para mim –acho que é

---

<sup>3</sup> Reis Neto e Venancio (2021) publicado na Revista Educação, Cultura e Sociedade: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/4144/2949>

<sup>4</sup> Venancio de Reis Neto (2021) publicado no livro “Assim nascem professoras e professores: autobiografando histórias de vida e de formação docente”: [https://drive.google.com/file/d/1hLt8uEe\\_DWCJfDGFI93mCdtmfEeqAL5K/view](https://drive.google.com/file/d/1hLt8uEe_DWCJfDGFI93mCdtmfEeqAL5K/view)

um misto de ingenuidade e talvez um pouco de prepotência–, pois eu pesquisava questões relacionadas ao ensino e formação de professores de ciências e biologia, ou seja, eu tinha muitas leituras sobre o ensino de ciências e biologia, formação docente etc. E aí que eu estava enganado, a experiência, a vivência em sala de aula, nas reuniões pedagógicas, na sala dos professores, tudo extrapolava o que eu já havia lido. Considero que essa percepção foi de uma riqueza enorme para minha formação, e na verdade me deixava cada vez mais ávido a continuar nesse campo de investigação.

Dessa forma, não há como separar o pesquisador do professor, ainda que ambos estavam/estão apenas iniciando seus processos formativos. No entanto, considero pertinente o diálogo com Nóvoa (2019) ao tratar desse *entrelugar* que me percebi durante minhas experiências como professor de ciências e biologia. Há um aspecto que me marca de maneira significativa nessas minhas experiências, que é o fato de em algumas (ou várias) vezes ser silenciado ou até mesmo ignorado no ambiente escolar. Preciso destacar que atuei como professor substituto em algumas escolas ao longo dos últimos anos (2018-2023), e por vezes permaneci somente algumas semanas ou meses na escola. Nessas experiências, tenho percebido que o fato de ser um professor substituto e recém-formado, fazia com que minha voz não fosse ouvida.

Um exemplo bem marcante ocorreu no ano de 2021, durante a organização da “Semana do Meio Ambiente” em uma escola que eu atuava. Os professores foram divididos em pequenos grupos, e cada um seria responsável por organizar uma mesa de debates sobre o tema. O grupo no qual eu me encontrava, eu era o único professor de Ciências/Biologia, mas havia uma diversidade de áreas, o que tornaria o evento muito rico. Porém, em alguns momentos propus alguns temas, sinalizei algumas ideias que seriam interessantes e atuais para abordar o tema, uma vez que temos vivido em nosso país um momento de total desastre ambiental e social. Ao longo da conversa sobre o que seria feito, percebi que minhas ideias eram ignoradas e somente aqueles professores com anos de casa tomavam as decisões. Evidentemente

tal situação me causou uma série de sentimentos, desde tristeza, desmotivação e a sensação de estar sozinho, desamparado pelos meus pares, por aqueles e aquelas que eu esperava um diálogo e uma troca.

Ao voltar a essas lembranças, ainda que muito recentes, inicio um processo de reflexão muito interessante. Primeiro ao pensar sobre a minha própria trajetória e a forma com que eu me relacionei com a educação, e dessa forma consigo analisar essas situações de um outro ângulo. Ela me proporciona olhar para os processos de construções identitárias de formação de professores a partir do que Sarmiento (2013) apontou com um aspecto relacional/estrutural. Ou seja, os processos que envolvem os atores nos seus espaços, e que me parece haver um certo confronto entre os professores recém-formados (ou recém-chegados na escola) e os que já se encontram a mais tempo. Nesse sentido, considero que minha(s) identidade(s) docente são produtos dessas interações e dessas socializações – ainda que marcadas por um sentimento de solidão.

Um outro ponto que tenho refletido é sobre como a minha experiência pode ter sido vivenciada por muitos colegas que acabaram de se formar. Esse pensamento se deve ao fato de considerar importante os primeiros anos de docência, assim como bem colocado por Nóvoa (2019). O autor destaca a relevância desses primeiros anos para esse processo de construção identitária e até mesmo de permanência na profissão. No entanto, se faz necessário pensar como esse processo de “indução” tem se dado nas mais diversas escolas públicas deste país. Digo isso em diálogo com Abrahão (2016) apoiada em Lessard (1986) para sinalizar que, se estamos interessados em compreender como os professores se identificam com a profissão, é interessante perceber e analisar como as relações estabelecidas (ou não) com os colegas, com a instituição e a própria construção simbólica que tais relações implicam. Ressalto que não procuro tecer críticas aos meus colegas professores, mas sim, (re)pensar nas relações e associações que são inerentes deste movimento de inserção profissional.

**ALGUMAS PALAVRAS (QUASE) FINAIS**



A experiência de escrever sobre si, refletir sobre os processos vividos e experienciados ao longo de minha trajetória é um exercício inacabado. É inacabado pois será sempre um movimento de (re)pensar, voltar e fazer novas análises. No entanto, para este momento, considero que meu memorial corresponde ao que tenho pensado e refletido sobre minha vida e minha profissão.

Ao entrar no Doutorado em Educação pela UFF e me integrar ao grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC), percebi a potência ainda maior dos trabalhos e estudos coletivos. Percebi ainda que nossas narrativas se cruzam, dialogam, se encontram e (des)encontram nos diversos espaços. Por essa aproximação, cheguei até a este grupo, a esta disciplina, junto a professoras e professores que tanto nos tem proporcionado momentos ricos de aprendizagem. Nesse caminho, busco um exercício de dialogar com Goodson (2015) e Goodson e Pretrucci-Rosa (2020), ao destacarem a importância das narrativas (auto)biográficas no processo de construção identitária. Apresento esse aspecto ao realizar esse exercício de rememorar minha trajetória e perceber a localização histórica e contextual no qual percorri, e com isso, me perceber, conhecer e reconhecer em “identidades” não singulares, como um professor, um pesquisador, um estudante. Goodson (2015) ainda discorre sobre essa dualidade ora pessoal, ora social, ou seja, mesmo que essa atividade de escrita sobre minha estória de vida se dê em nível particular, há uma dimensão ampla na qual faço parte e que me constitui hoje, como um estudante de doutorado, um professor da Educação Básica, um participante do grupo de pesquisa.

Aquele Bruno que gostava de se envolver em várias atividades escolares, na universidade participou de diversos espaços, hoje se envolve em tantas outras atividades, que não se dissociam mais. Minha estória de vida se intercruza com o que hoje é parte de minha motivação na pesquisa, as disciplinas escolares, o currículo e a formação docente. Assim, finalizo com um questionamento que serve de centelha para novos caminhos, “*minha trajetória seria então*

*um currículo narrativo, no qual esses três elementos podem ser contatos a partir da minha estória de vida?"*

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV. p. 29-50, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Olho D'água, 1997, 2º edição.

LESSARD, C. La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères - Essais en Éducation*, n.8, p. 135-190, 1986.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n.1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

GOODSON, I. F. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Porto Editora. 2015.

GOODSON, I. F; PETRUCCI-ROSA, M. I. "Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!" Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020. DOI:<http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p91-104>.



## MEMORIAL DE UMA QUASE-NÃO-PROFESSORA: OS ENCONTROS E DESENCONTROS COM A PESQUISA E A PROFISSÃO DOCENTE

Carine Valiente Costa Viannay

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.

(Paulo Freire, 2010, p. 53)

A escrita deste texto narrativo mobiliza esforços que não são comparáveis com outras escritas acadêmicas. Primeiramente porque narrar minha história requer uma desnudez de mim e de outros, pois este caminhar não se fez sozinho e este memorial individual é, também, uma história coletiva. Segundo, porque ao fazê-lo me reinvento como pesquisadora e dou mais alguns passos em direção ao afastamento da pesquisadora que idealizei na minha formação inicial em Ciências Biológicas. Neste texto, conto sobre os caminhos que me levaram ao encontro, quase por acaso, com a docência e a pesquisa em educação. Uma história de acontecimentos e, principalmente, de sujeitos, porque, como assinalam Motta e Bragança, “eu só sou eu, em resposta ao outro” (2019, p. 1.046).

Elegi para este recorte da minha trajetória de vida profissional, narrar os encontros que foram fundamentais para as tomadas de decisões nas bifurcações que se apresentaram neste caminho. Trago aqui o importante papel da minha família, do meu companheiro, dos amigos, dos estudantes, das professoras que cruzaram minha vida. Alguns permanecendo, outros não, mas todos deixando suas

peças no grande quebra-cabeças que é minha vida pessoal e profissional.

## O INÍCIO

Não posso narrar minha história sem contar sobre quem pavimentou o caminho que percorri. Eu, ao contrário da maioria dos filhos que se orgulham de rebelar-se contra os sonhos profissionais que seus pais construíram para eles, me orgulho de viver um sonho que não é meu.

Sou filha de um bancário e uma dona de casa -boleira-pedagoga que já fez de tudo um pouco. Irmã do meio de três filhas, obedeço ao estereótipo da filha do meio independente que não recebeu as responsabilidades da mais velha nem os mimos da mais nova. Passamos a maior parte da infância vivendo no quintal do meu avô paterno em Ramos, subúrbio do Rio de Janeiro. Vivemos a clássica história da família brasileira suburbana: meus tios construíram a primeira casa nos fundos dos meus avós, meus pais construíram em cima, e vivíamos todos naquele terreno com duas goiabeiras, muito mato e uma linha de telefone fixo. As melhores memórias da minha infância foram vividas neste espaço.

Meu pai é filho de uma auxiliar de enfermagem e de um aposentado por invalidez, que perdeu um dedo na gráfica que trabalhava e depois perdeu uma perna, amputação que o impossibilitou de trabalhar até o fim da vida. Da parte de minha mãe, só tenho suas memórias emprestadas, pois minha avó faleceu quando tinha um ano e não tive convívio com meu avô materno, também falecido. Abandonada pelo meu avô e vivendo com a minha avó, que desaparecia de tempos em tempos, minha mãe parou de estudar com 13 anos para trabalhar e cuidar dos dois irmãos mais novos. Ela e meu pai se casaram quando tinham 18 e 24 anos, respectivamente. Ele trabalhava fazendo alguns serviços para empresas no centro da cidade e minha mãe trabalhava de tudo um pouco: atendente em empresa, trenzinho de festa, venda de doces e salgados, entre outras coisas.

Pouco tempo depois, meu pai conseguiu um emprego no Banco Bradesco e minha mãe passou a fazer bolos em casa para cuidar das filhas em tempo integral. Meus pais, apesar do pouco estudo, sempre priorizaram nossa educação e fazer um curso superior era o objetivo principal para nós três. Nossa família nunca viajou nem teve grandes luxos, mas meus pais faziam um esforço enorme para pagar a escola particular próxima a nossa casa. Notas abaixo de sete eram inaceitáveis. Acima de 8, não fazíamos mais que a nossa obrigação e só o 10 era digno de parabéns.

Sempre estudei em escolas particulares muito pequenas e familiares e estava sempre entre os melhores da turma, apesar da agitação constante e as conversas sem fim. Durante toda minha trajetória escolar, não lembro de ter um grande sonho profissional como meus amigos tinham. Se alguém me perguntasse de ano em ano que profissão eu gostaria de seguir, teria sempre uma resposta diferente. Até minhas matérias favoritas flutuavam, quase sempre, a depender do professor que lecionava. Enquanto estudante, tinha uma grande facilidade de ser encantada por bons professores, característica que talvez tenha influenciado muito do meu fazer docente. Lembro da querida professora Elizabeth, de matemática, disciplina que me atormentou durante toda a educação básica. Excepcionalmente no ano em que fui sua aluna, na 6ª série, atual 7º ano, minhas notas flutuaram entre 8,0 e 10,0. Feito que nunca mais foi conquistado.

Chegado o terceiro ano do ensino médio, era hora de decidir pelo curso. Confesso que a escolha pela profissão era menos importante do que a aprovação em uma universidade pública. Minha irmã mais velha havia sido aprovada no ano anterior para a UFRJ, sendo a primeira da família a cursar uma universidade pública, e eu queria ser a segunda, não importava o curso. Minhas primeiras aulas de intensivão das específicas, aos sábados, foram na turma de humanas, pois minhas opções naquele momento eram jornalismo ou publicidade. Mal sabia eu que faria um percurso de volta para as humanas anos depois. No fim das contas, quase no dia

da inscrição, decidi fazer Biologia, por incentivo do professor da minha matéria favorita, sem ter muita ideia do que fazia um Biólogo.

Ao passo que eu vivia as indecisões típicas de uma adolescente, minha mãe, com o nosso incentivo, se matriculou em um supletivo para terminar os estudos que abandonara. Na época, eu não tinha ideia da dimensão do meu privilégio em poder escolher qual curso seguir e desfrutar de todos os recursos materiais disponíveis para alcançar esse objetivo, enquanto minha mãe não pôde escolher entre o estudo e o trabalho. Ela se apaixonou pela escola e todos os trabalhos de casa que nós fazíamos reclamando, ela fazia com um sorriso no rosto. Quando conquistou seu diploma do Ensino Médio, se matriculou no curso de pedagogia e se tornou uma universitária junto com as filhas. Mesmo antes de concluir a educação básica, minha mãe dava aulas de reforço voluntárias na comunidade próxima a igreja onde congregávamos. Seu sonho era um dia lecionar em uma escola pública. Se apaixonou tanto pela área que, ao terminar, ingressou em uma pós-graduação em educação especial.

## **ENCONTROS E DESENCONTROS COM A BIOLOGIA**

Em 2009, ano de conclusão do Ensino Médio, fui aprovada em Ciências Biológicas na UFF, UERJ e UFRJ. Por conta do conturbado primeiro ano do novo ENEM, fui aprovada primeiro na UERJ, onde cursei apenas o primeiro mês do semestre. Logo quando saiu o resultado da UFRJ, troquei de universidade por conta da proximidade com a ilha do governador, onde residia. Quando entrei na faculdade, me encantei com a perspectiva de ser uma cientista e, ao contrário da minha decisão pelo curso, a decisão pelo bacharelado em genética<sup>1</sup> foi tomada logo nas primeiras aulas. Eu

---

<sup>1</sup> No curso de Ciências Biológicas da UFRJ, no período em que fui aluna (2010-2014), após os dois anos de ciclo básico, os estudantes optavam entre um dos cinco bacharelados (Ecologia, Genética, Zoologia, Botânica e Biologia Marina) ou a Licenciatura. A estrutura do curso e modelo de ingresso foi reformulado.

queria viver todas as experiências acadêmicas que a universidade poderia me oferecer e fazia o tipo universitária nerd: não frequentava festas, não matava aula e que queria passar o máximo de horas possíveis dentro da universidade. Logo que pude, me inscrevi para ser monitora de Biologia geral e comecei a iniciação científica em um laboratório de doenças neurodegenerativas.

Apesar do encantamento com a universidade, eu me sentia desconectada daquela realidade. Logo no primeiro período, a sensação de não pertencimento brigava o tempo todo com a minha performance bióloga-geneticista. Artigos em inglês, aos montes, me faziam ter o triplo do trabalho dos meus colegas formados no Brasas. Fora a extensa bibliografia do biólogo que era impossível de acompanhar para quem só tinha na biblioteca pessoal a coleção do crepúsculo e livros didáticos. Alguns professores pareciam ignorar a diversidade presente nas salas de aula, inaugurada pelas recentes políticas de ações afirmativas e afirmavam que a fluência em inglês era obrigatória para o estudante de Biologia. Eu, como aluna branca oriunda da educação privada, tinha alguns privilégios em relação a alunos cotistas e ainda assim me sentia muito distante daquilo que era posto como ideal para alcançar meu objetivo de me tornar uma pesquisadora.

Todos os dias eu assistia às aulas e logo depois ia para o laboratório de onde só saía à noite e às vezes passava fins de semana e feriados trabalhando nos experimentos. Lembro do brilho nos olhos da minha família e dos meus amigos quando dizia que eu pesquisava doença de Alzheimer. O chefe do meu laboratório apareceu algumas vezes na televisão para falar dos avanços da pesquisa na área e me recordo de pipetar água em *eppendorfs* muitas vezes para a equipe de filmagens conseguir bons *takes*. Não demorou muito para que eu publicasse meu primeiro artigo em uma importante revista da área. Tenho ainda o exemplar impresso com meu nome marcado em amarelo vivo, quase no final de uma lista com muitos nomes. Meu pai foi quem imprimiu o artigo e, todo orgulhoso, levou para o trabalho para mostrar a pesquisa da filha cientista. Apesar de ter sido uma conquista ímpar



para uma jovem de apenas 20 anos, eu me sentia uma fraude porque precisava usar o google tradutor vez ou outra para entender o artigo que eu, teoricamente, havia escrito. Eu não tinha espaço para participar intelectualmente do projeto e era uma mão de obra fazedora de experimentos. Eu não me sentia uma pesquisadora.

Assim, comecei a me frustrar com o laboratório e pensar outros rumos para minha carreira. Pensei por vezes em mudar de curso, mas não era uma opção já que eu queria começar a trabalhar e conquistar minha independência financeira. Eu nunca havia cogitado a licenciatura até então. O bacharelado em genética era minha primeira e única opção dentro do curso de Ciências Biológicas. O dia da escolha entre a licenciatura ou um dos bacharelados se aproximava e aquela mesma dúvida que vivi no pré-vestibular voltava a me atormentar. Nestes momentos, minha mãe me lembrava o quanto eu gostava de ser monitora de biologia geral e me incentivava a escolher a licenciatura. Ela dizia que eu levava jeito para lecionar e que professor nunca ficava desempregado. Então, influenciada por ela, escolhi a licenciatura. Começamos juntas a nos formar professoras, ela no curso de pedagogia, eu na licenciatura em Ciências Biológicas.

Conforme eu fui cursando as disciplinas da educação, descobri um outro tipo de pesquisa a qual eu nunca havia sido apresentada no ciclo básico, por conta do modelo de formação 3+1 dos cursos de licenciatura, que reservam para o último ano de formação as disciplinas da Educação (AYRES; SELLES, 2012). Precisei me acostumar a uma nova forma de ser aluna. Antes, habituada a anotar passivamente o que era ensinado e levantar a mão vez ou outra para fazer perguntas. Agora, era convidada a me colocar e dialogar com os autores que líamos. A respeito da leitura, nunca esqueço a sensação prazerosa de ler artigos em português, escritos por mulheres. Aqueles sobrenomes em caixa alta seguidos por vírgula e letra tinham rostos e alguns circulavam nos corredores daquela mesma universidade. Como eu poderia imaginar, no ciclo básico, trabalhando em laboratórios, que um dia eu seria orientada

pela autora de um dos livros que referenciava uma importante disciplina da graduação? A pesquisa se tornou real, palpável e pessoal. Algo que até mesmo *eu* poderia fazer.

## O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A prática de ensino foi o momento decisivo em que eu me tornei professora e a docência deixou de ser plano B para se tornar plano A. Eu me apaixonei pela escola pública e me achava realmente BOA naquilo, mas resistia em abandonar o laboratório porque ainda queria ser pesquisadora. Foi então que minha professora de didática especial, Margarida, disse a frase que mudaria o curso do caminho que eu estava trilhando: você sabe que pesquisa não se faz só no laboratório, não é?. Então, concomitantemente à frequência às aulas de prática de ensino, ingressei como bolsista do 'Projeto Fundação Biologia' com o projeto "Acervo Histórico de livros didáticos do Projeto Fundação Biologia" sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Margarida Gomes. O trabalho com o acervo de materiais didáticos - especificamente o acervo de livros didáticos - despertou meu encantamento sobre a produção histórica das disciplinas escolares Ciências e Biologia materializada naqueles livros. Foi também durante o estágio no projeto que fiz as primeiras aproximações com as obras de Ivor Goodson e os estudos históricos do currículo.

Posteriormente, tal interesse foi amadurecido culminando no projeto de mestrado submetido ao Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (FFP/UERJ) sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Sandra Escovedo Selles. Me recordo do choque quando fui aprovada, pois a professora Sandra está entre os maiores referenciais na pesquisa em Ensino de Ciências e os primeiros artigos que li na área eram de sua autoria. Os resultados que obtive na pesquisa de mestrado intitulada "O corpo humano no currículo de Ciências: analisando os livros didáticos sob uma perspectiva sócio-histórica" me instigaram a pensar na

sensibilidade do tratamento desta temática, tão tradicional nos currículos de Ciências, mas que suscita tantos conflitos e tensionamentos, pois é atravessada por significados pessoais, culturais e valores morais.

Durante o mestrado, tomei posse como professora contratada no Colégio Pedro II. Como me provoca Nóvoa (2019), foi neste tempo *entre-deois*, das primeiras experiências vividas como professora regente após a formação inicial que forjei a minha identidade docente. Foi naquela instituição que eu realmente me fiz professora. Me recordo da primeira vez que me dei conta da responsabilidade social imputada à profissão docente, quando me conectei com uma aluna que enfrentava conflitos internos e familiares que se sobrepunham a qualquer experiência escolar. Ainda guardo com carinho as mensagens que recebi dela quando conseguiu superar estes momentos que foram compartilhados comigo em longas conversas nos intervalos das aulas.

No ano seguinte, fui convocada como professora efetiva da Rede Municipal do Rio de Janeiro, onde permaneço até hoje e onde enraizei a minha identidade na educação popular. Sou uma professora forjada na Educação Pública e, enquanto docente, sempre priorizei a escuta ativa e fui sensível às questões colocadas pelos estudantes. Como aponta Goodson (2019), este modo de fazer docente, que tem como base o contexto e é feito de forma genealógica – de baixo para cima – é um caminho para a construção de significados e formação de identidade. Quando a história de vida e as vivências dos alunos estão em foco e o processo e o conteúdo da aprendizagem se conectam, os estudantes produzem significado e se engajam.

Em 2020, ano do início da pandemia de COVID-19, vivia um momento de frustração com a profissão docente compartilhado por muitos colegas. O governo Jair Bolsonaro havia inaugurado um ambiente de inquisição contra professores, a educação pública era cada vez mais assediada pela ideologia neoliberal, o clima persecutório instaurado nas escolas gerava movimentos de autocensura entre os professores. Aliado à isso, a emergência

sanitária e o ensino remoto nos distanciava daquilo que nos mantinha resilientes frente aos ataques e à desvalorização da profissão: a convivência com os alunos e com os pares. Foi neste período, onde eu recalculava a rota rumo à mudança de profissão que fui convidada pela professora Margarida a participar do grupo de pesquisa de estudos do currículo, que acontecia semanalmente de forma remota.

Partilhar as angústias vividas com outros professores e pesquisadores enquanto refletíamos de forma crítica sobre as questões que assolavam a educação em diálogo com os autores que líamos, reacendeu meu desejo em retornar para a universidade, de onde estava afastada desde 2016. Logo depois, fui convidada pela professora Sandra para o grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura e para participar dos encontros semanais com seu grupo de orientandos. Foi neste grupo que aconteceu meu reencontro com meu referencial teórico do mestrado, Ivor Goodson, agora em um novo campo teóricometodológico das pesquisas com histórias de vida.

Assim, instigada por estas novas leituras, e com incentivo quase insistente do meu marido, que sempre enxergou em mim potenciais que eu desconhecia, decidi construir um projeto de pesquisa para submeter ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. As histórias de vida de professores me pareceram um campo fértil para a pesquisa, pois o movimento narrativo fornece um catalisador para a busca de entendimentos da vida e do trabalho do professor (GOODSON, 2020). Ainda, como assinala Bragança (2009, p. 40),

a incorporação das narrativas de vida como caminho metodológico rompe com o paradigma lógico-formal, positivista, focaliza a vida, em seus movimentos individuais e coletivos (...) em uma abordagem multirreferencial que vai possibilitando a inteligibilidade dos processos humanos.

A abordagem de *temas sensíveis*<sup>2</sup> foi eleita como objeto de estudo da minha pesquisa. Enquanto professora, estas temáticas sempre estiveram presentes em minhas práticas, valorizando a vivência dos estudantes e um ensino de Ciências que promova a autonomia, o debate, a troca e o pensamento crítico. Minha experiência como pesquisadora do campo da educação me levou a desenvolver um olhar investigativo sobre o universo escolar e sobre minhas práticas pedagógicas. Dentre essas práticas está uma atividade que costumo propor para os meus alunos e alunas no fim de cada ano letivo: uma avaliação da disciplina onde, dentre outras questões, convido os/as estudantes a eleger uma aula de Ciências marcante para ele/a naquele ano. As respostas para essa pergunta me ajudaram a construir o projeto de pesquisa que desenvolvo no doutorado e que se relaciona intimamente com a minha prática pedagógica enquanto professora de ensino fundamental.

Apesar de os conhecimentos científicos serem comumente conhecidos pelo rigor metodológico, pela explicação objetiva do mundo natural e pela tradução da diversidade da vida e do cosmos em um conjunto ordenado de códigos e símbolos, é nas subjetividades que se constroem memórias nas aulas de Ciências. Das aulas ministradas por mim, as que comumente são lembradas pelos estudantes são aquelas que suscitam emoções, que se relacionam intimamente com suas vivências e as que os permitem que construam conhecimento com suas histórias de vida.

Entretanto, algumas barreiras se colocam no caminho do professor que se propõe a abordar temas sensíveis em Ciências a partir da experiência do estudante. A primeira, e me arriscaria a dizer a maior delas, é a falta de conexão geracional, conceito que Magalhães (2014) define como a conexão invisível de indivíduos de uma mesma geração que são atravessados pelas mesmas mudanças

---

<sup>2</sup> Os *temas sensíveis* são aqueles carregados de emoções, intelectualmente complexos, importantes para o presente e o futuro comum. Um tema pode ser considerável sensível quando implica um confronto de valores e interesses (GIL; CAMARGO, 2018) e quando discutem representações sociais e fomentam debates em sala de aula (SIMONNEAUX, SIMONEAUX, 2012).

sociais e políticas, tendências culturais e eventos históricos capazes de balizar suas formas de enxergar o mundo. Compreender as relações interpessoais e os dilemas adolescentes da nova geração e dialogar com eles em sala de aula é um desafio que só é capaz de ser superado através da escuta sensível. Outra importante barreira é a diversidade de valores morais, culturais e religiosos que coexistem em sala de aula e interpelam os debates dos temas que fogem das explicações objetivas da ciência.

As aulas de reprodução e sexualidade, por exemplo, dificilmente escapam do atravessamento das subjetividades e das individualidades. Quando o/a aluno/a vê nas aulas de Ciências uma forma de compreender as transformações, os desejos e as emoções que ele/a vive no corpo, a sensibilidade surge e a generalização deixa de ser suficiente. “O ciclo menstrual dura em média de 3 a 5 dias”; “o hímen geralmente se rompe na primeira relação sexual com penetração”; “A puberdade se inicia em torno dos 12 anos para as meninas e 14 anos para os meninos”. É comum que essas frases, tão naturais para nós, docentes de Ciências, gerem sentimentos de inadequação em corpos nos extremos da curva dos padrões e suscitem dúvidas, que nos arrebatam do lugar confortável das respostas objetivas que a Ciência nos colocou.

Sendo assim, decidi assumir uma perspectiva geracional na periodização da metodologia de pesquisa pois esta permite compreender como tais barreiras são transpostas -ou não- pelos professores de Ciências na abordagem de temas sensíveis em suas trajetórias profissionais. O escrutínio do contexto histórico, social e cultural, através da análise documental, ajuda a superar o dispositivo individualizador das histórias de vida (GOODSON, 2015, 2019, 2020), compreendendo que o contexto é uma dimensão constitutiva da individualidade e que cabe ao pesquisador distinguir “os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência” (DELORY-MONBERGER, 2012, p.526). Sob estes pressupostos teóricos, compreenderei como o tratamento destas temáticas se relacionam com as propostas curriculares, com os valores e culturas que

circulam na sociedade em determinados momentos históricos e como diferentes instituições e ambientes formativos são capazes de atravessar as escolhas sobre que conteúdos abordar.

## O QUE TRAGO ATÉ AQUI

Sonho que se sonha só  
É só um sonho que se sonha só  
Mas sonho que se sonha junto é realidade  
Raul Seixas

No momento da escrita deste texto, me encaminho para final do doutorado enquanto vivo minhas primeiras experiências como coordenadora pedagógica da minha escola. A pesquisa em educação trouxe novos sentidos para minha profissão, assim como minhas experiências docentes constroem os significados da minha pesquisa. Na construção da minha identidade como professora e pesquisadora, como colocado por Nóvoa (1995), o meu *eu* pessoal e meu *eu* profissional se tornaram indissociáveis.

Minha mãe quis ser professora antes de mim. Ela quis ser educadora popular antes que eu sequer sonhasse em me inscrever para o meu primeiro concurso público. Eu, que vivo o seu sonho emprestado, que bebi da sua história para construir a minha, carrego a responsabilidade de ser a melhor professora e pesquisadora que puder ser.

Ela se formou, fez pós-graduação, mas nunca conseguiu realizar o sonho de ser professora. No ano passado, trabalhamos juntas pela primeira vez, em um reforço escolar voluntário regido por ela na escola municipal onde trabalho. Ao fim da aula, eu estava exausta e ela sorria com os olhos, orgulhosa. Neste mês, fevereiro de 2024, ela foi aprovada no processo seletivo para agente de apoio à educação da rede municipal do Rio de Janeiro. Fomos juntas assinar o contrato e nos tornamos colegas profissionais da educação da mesma rede. Ela e meu pai que sempre estiveram na

arquitancada da minha vida, aplaudindo cada passo dado na minha trajetória. Agora, podemos caminhar de mãos dadas.

## REFERÊNCIAS

AYRES, Ana Cléa; SELLES, Sandra. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar ciências no ensino fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, p. 95-107, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; CAMARGO, Jonas. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

GOODSON, Ivor. **Narrativas em Educação: a vida e a voz de professores**. Porto Editora, 2015.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor. **Aprendizagem, Currículo e política de vida**. Petrópolis: Vozes, 2020.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. História, Memória e Geração: remissão inicial a uma discussão político-educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 14, n. 55, p. 94-103, 2014.

MOTTA, Alda Britto da; WELLER, Wivian. Apresentação: a atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. **Revista Sociedade e Espaço**. V. 25, n. 2, p. 175 – 184, 2010.



NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

SIMONNEAUX, Jean; SIMONNEAUX, Laurence. Educational configurations for teaching environmental socioscientific issues within the perspective of sustainability. **Research in Science Education**, v. 42, n. 1, p. 75-94, 2012.

## MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE VIDA DE UM PROFESSOR DAS INFÂNCIAS

Carlos André Oliveira Bezerra

A trajetória conta muito sobre quem somos, sobre como agimos no mundo e como (re)orientamos o caminhar. A trajetória conta **a partir dos encontros**: com os lugares, com as pessoas, com os conhecimentos.  
(CRUZ, 2019)

Por meio da rememoração, no exercício autobiográfico podemos (re)encontrar elementos constituintes das nossas sensibilidades: **que acontecimentos, relações, experiências nos ajudaram a perceber o mundo** – suas texturas, formas, tons, sabores, dizeres, fazeres -, e **a constituir saberes que compõem nossa maneira de ser?**  
(OSTETTO, 2018)

É tentando conectar os encontros, os acontecimentos, as relações, as experiências que me ajudaram a perceber o mundo e a constituir saberes que compõem minha maneira de ser professor que passo a **inventariar a minha bagagem** (termo cunhado por Marie-Christine Josso, 2010):

Eu sou André Bezerra, tenho 45 anos, sou de Fortaleza, Ceará. Sou Professor de Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Atualmente estou Assistente II na Gerência de Formação de Educação Infantil, da Escola de Formação Paulo Freire. Trabalho diretamente com os processos formativos de outros professores que atuam no terreno da Educação Infantil.

Sou filho de pais que mal completaram o Ensino Fundamental (estudaram até a antiga 4ª série). Meu pai Auxiliar de Serviços Gerais, porém um exímio jardineiro (faz lindas esculturas!) e minha mãe foi doméstica a vida inteira (hoje trabalha como cuidadora de idosos).

Apesar de entrar na escola com 8 anos, minha mãe apostava muito na escola como futuro promissor. De fato, foi na escola que aconteceu a experiência da alteridade, foi uma professora quem alargou meu olhar. Me lembro da minha primeira professora, a tia Neiva, eu não tenho fotografias dela, mas sua imagem está viva aqui (apontar para o cérebro e o coração). Tia Neiva era uma professora alta, negra, cabelos curtos e divididos ao meio e de voz meiga. Não sei se Neiva está viva ainda, mas gostaria de reencontrá-la e lhe dar um abraço bem apertado e lhe dizer que me tornei um professor das infâncias como ela e por causa dela (que orgulho!).

Lembro de uma vivência com ela que marcou minha vida. Neiva propôs que manuseássemos livros e decorássemos uma poesia sobre frutas e passo a recitá-la:

Meu irmão gosta de pera  
De laranja minha irmã  
Papai aprecia a manga  
Mamãe prefere a maçã  
Titio só pensa em uvas  
Titia só quer goiabas  
Meu avô come abacates  
A vovó come **mangabas**  
Cada um tem seu capricho  
Escolhendo as frutas belas  
Eu, eu não faço diferença  
Sou doido por todas elas!  
(Acervo da Memória da Infância)

As experiências de manusear livros, de escutar e recitar poesias, de brincar com a oralidade das palavras, de ir a frente da turma para me apresentar, me fizeram desejar ser professor das infâncias, ser como a tia Neiva, ler como a tia Neiva, adquirir livros, pois em minha casa eu não tinha contato com nenhum material escrito. Queria mais daqueles saberes! Hoje sou apaixonado por livros e até tenho um acervo considerado. Sobre essas **experiências-repertórios**, Ostetto faz a seguinte afirmação:

Na relação com outros significativos -'pessoas, espaços, eventos, situações -, experiência com a arte, a cultura e a natureza vão nos constituindo e compondo nossos repertórios, que nos ajudam a ler e interpretar o mundo. Penetrando a pele, olhos, ouvidos, olfato, paladar, tais **experiências-repertórios**, por afetarem todos os sentidos, carregam em si oportunidades de aprendizagens éticas, estéticas, na medida em que contribuem para romper a indiferença e reafirmar a vida. (OSTETTO, 2021, p. 30)

Assim começo minha viagem, traçando meu itinerário formativo levando tia Neiva e a dimensão estética em minha vida e trabalho docente.

Agora, dando um salto para minha juventude, início meu primeiro emprego de carteira assinada. Continuei meu percurso formativo indo trabalhar em uma Creche Municipal da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. As pessoas que ali trabalhavam diretamente com as crianças eram chamadas de recreadoras. Eu comecei como Auxiliar de Serviços Gerais, ou seja, eu limpava aquele espaço de Educação Infantil. Meu material de trabalho eram vassouras, rodos, baldes e panos. Ainda rememorando a ludicidade na poesia proposta por Neiva, um dia, deixo de lado meu material de trabalho e passo a interagir diretamente **com e para** as crianças, brincando, recitando e cantarolando.

Ao observar minha interação com e para as crianças, a diretora daquele espaço me fez **dois convites**: ser recreador e ir para o curso de Pedagogia na Universidade Estácio de Sá (na época era a Universidade que fez um convênio formativo com a Prefeitura). Aceitei os dois convites, redigir uma redação sobre o que naquele tempo e espaço eu achava necessário para trabalhar com crianças. Sou integrante vivo da história da Educação Infantil no Rio de Janeiro, pois vivi e acompanhei a transição dessa etapa da Educação Básica saindo da tutela da Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS) e indo para Secretaria Municipal de Educação (SME). Recebi e acolhi os Diretores que estavam chegando para assumirem as creches.

Prestei meu primeiro concurso para Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na 9ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), para o cargo de Agente de Educação Infantil. A seguir prestei concurso para o cargo de Professor de Educação Infantil. Fui Professor Articulador, integrante do primeiro Grupo de Trabalho de Educação Infantil, onde exercia a função de formador de professores do território da 9ª CRE, passando a ser elemento da Gerência de Educação (GED) e atualmente estou Assistente na Gerência de Formação de Educação Infantil, na Escola de Formação de Educação Infantil.

Hoje estou aqui na Universidade Federal Fluminense, cursando Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos (LCPF), orientado pela Professora Doutora Luciana Esmeralda Ostetto. Sou Integrante do Círculo de Estudo Formação de Professores, Infância e Arte (FIAR). Estou pesquisando **A formação estética de Professores de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: narrativas poéticas a partir da pesquisa (auto)biográfica**. Utilizo a pesquisa (auto)biográfica.

Memória não tem filtro e armazena tudo. Memória a gente não rasga, não joga no lixo, não lava com sabão. Memória é sentinela, e nos vigia sempre. A memória não vê, mas não tira o olho. Vai somando vida afora. Tudo que a gente olha, ouve, toca, come, cheira, a memória não esquece. E de repente, **transborda** mais rápido que enchente. Coisas que a gente só imaginou, a memória guarda. (QUEIRÓS, 2006, p. 11)

Nossos encontros de sexta-feira a tarde, na disciplina Currículo e Cultura: histórias de vida e trabalho docente foi um **transbordar de memórias, vozes e experiências!**

Na companhia dos ilustres professores Everardo Paiva de Andrade, Dinah Vasconcellos Terra e Sandra Escovedo Selles e dos colegas mestrandos e doutorandos, fizemos uma imersão nas histórias de vida, fundamentados em autores como António

Nóvoa, Christine Delory-Momberger, Ivor F. Goodson, Marie-Christine Josso e Walter Benjamin.

Os encontros para falarmos das histórias de vida e trabalho docente foi uma proposta para conhecer não uma, mas várias narrativas de história de vida. Conhecer quem são os sujeitos de fala, escuta e lugares e como a formação me atravessou e atravessaram esses sujeitos foi e está sendo fundamental.

Mas, o que são as histórias de vida?

Compreendida como “uma ciência e arte do indivíduo”, as histórias de vida constituem uma metodologia na qual a subjetividade, a memória, o discurso e o diálogo se fazem presentes. Através das falas, o narrador analisa e fala da sua existência, resignificando sua vida por meio do tempo, transformando em dados para a investigação. No cerne desses relatos orais percebemos aspectos culturais, sociais e históricos. (LELIS e NASCIMENTO, 2010; JOSSO, 2010; SOUZA, 2013)

A história de vida não é um desencadeamento de fatos ocorridos, mas um panorama de uma experiência de vida comunicada. A metodologia, além de desenvolver uma reflexão fomentada por lembranças de experiências e histórias, desenvolve processos de conhecimento e significados de si e de aspectos de suas identidades por meio de narrativas.

Assim, volto ao ano de 2022, pelos caminhos da memória para narrar minha relação com a minha formação e a formação de outros professores. Em 2022 chego a Escola de Formação Paulo Freire (EPF), como Assistente II, na Gerência de Formação de Educação Infantil (GEFEI) para trabalhar com a formação contínua dos Professores de Educação Infantil. Trabalhar na Escola de Formação Paulo Freire significa rememorar outra experiência estética que tive com o teatro e a dramatização. Lembro-me que estava na graduação, no curso de Pedagogia e a turma foi desafiada a estudar Paulo Freire e transformar o conteúdo da disciplina História da Educação em dramatização. Lá estava eu e outros colegas de turma a representar o movimento chamado de pé no chão, fazendo referências ao patrono da Educação: Paulo Freire. Sobre essa

experiência estética concordo com SOLIGO e PRADO que fazem a seguinte afirmação

Para produzir conhecimento, para inventar inéditos viáveis na educação, como tanto desejava Paulo Freire, é essencial a liberdade de ousar e essa ajuda efetiva dos companheiros de percurso.

Quando isso ocorre, quando a proposta é aprender e produzir junto, a fronteira entre o que é individual e o que é coletivo torna-se muito tênue.

O que de fato é fruto da interlocução com o outro ou de uma reflexão própria, pessoal?

No final das contas, não importa... (PRADO; SOLIGO, 2008)

Nesse processo formativo, o amadurecimento da interlocução tem sido o desafio mobilizador de minhas ações como profissional e pesquisador; o outro – professores homens que atuam na Educação Infantil – tem me impulsionado a ser também sempre outro, seja no diálogo, nas ações, nos ideais e nos sentidos, defendendo que toda ação é coletiva, pois somos compostos por todos os lugares pelos quais passamos, pelas pessoas com as quais conversamos, ouvimos e por quem nos fazemos ouvir. Somos o tempo todo atravessados pelo outro, por isso, no fim das contas, todos os sentidos produzidos por nós são também sentidos dos outros, e isso não acarreta uma repetitividade, mas sim, a possibilidade de outras formas de significar o já dito, o já existente, para que outras existências aconteçam.

Sendo assim, **de dentro** para fora (vida pessoal, memórias, vivências e experiências na docência), trago histórias que marcaram minha formação. Move-me a ideia que, na vida e no percurso da pesquisa, é preciso contar para afinar o instrumento. É essencial narrar para fazer transbordar o ser, para refletir sobre rotas trilhadas, rever paisagens habitadas, trazer à consciência conteúdos e relações que nos constituíram.

E **de fora** para dentro (ouvir outras histórias, outras pessoas) que junto com a minha ressignificam a formação docente. Sigamos **transbordando memórias, vozes e experiências.**

## REFERÊNCIAS

CRUZ, Leticia dos Santos. Educação Infantil e Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro: a leitura e a escrita na transição. Tese de Doutorado PPGE/UFRJ: Rio de Janeiro, 2019.

GOODSON, Ivor F., A Vida e o Trabalho Docente, Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

LELIS, Isabel Alice e NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. História e Educação: dialogando com as fontes. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2010.

NÓVOA, António. O Método (Auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN, 2014

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na Escuta de Estudantes-Professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. Educar em Revista, Curitiba, vol. 37, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No Novelo da Memória, Atravessamentos do Sensível: tornar-se. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 11, n 2, p. 166 – 191 – mai./ago. 2018.

PRADO, Guilherme do Val; SOLIGO, Rosaura. Porque Escrever é Fazer História: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Antes do Depois. Minas Gerais: Editora Manati, 2006





## ENTRE LEMBRANÇAS, EXPERIÊNCIAS E “LUGARES” NARRATIVA DE UMA PROFESSORA/PESQUISADORA

Carolina Luiza de Castro da Silva

Sou Carolina. Começo meu texto com essa afirmativa porque trabalhar com narrativas e histórias de vida tem me levado a refletir sobre muitos aspectos de minha trajetória. Aspectos que sempre considerei privado. Um mundo à parte de minha atuação como docente e como pesquisadora. Cresci na década de 1990 e me foi ensinado que A Ciência (com maiúscula nesse caso) é neutra e que um trabalho científico deveria, portanto, ser imparcial e impessoal. À medida que caminhei em meu percurso acadêmico percebi a inadequação dessa afirmativa. Com o avanço das discussões sobre natureza das ciências, educação e ensino tive certeza da impossibilidade de construirmos conhecimentos científicos e educacionais deslocados do contexto social, político e econômico em que vivemos.

Sou uma mulher negra e periférica, criada por três mulheres: minha mãe, tia e avó. Sempre estive em entrelugares, e isto me concedeu maravilhosas oportunidades de reflexão e desenvolvimento de meu senso crítico. Por isso, afirmar essa falta de pertencimento à um lugar específico não é uma reclamação, é o reconhecimento do privilégio que esta transitoriedade me permitiu ter. Através dela aprendi a olhar o todo, a analisar as partes desse todo mais criticamente antes de me posicionar. O que contribuiu, e contribui, sobremaneira para minha atividade como docente e como pesquisadora. Mas, me permitam explicar melhor esta colocação, este entrelugar.

Sou mulher negra, criada em uma família branca, então a negritude nunca foi uma pauta em nossa casa. O pouco, ou quase nenhum, contato que tive como a família de meu pai me mostrou que aquela era uma família que passava por um intenso processo

de embranquecimento. Me descobri negra com mais de vinte anos de idade, ao sofrer um ato de preconceito. Ao mesmo tempo, meus alunos, em sua maioria negros e negras, não aceitam que eu me considere negra. É sempre uma grande briga quando me afirmo negra. Eles simplesmente não aceitam. Para eles eu sou branca, apenas meus cabelos são cacheados.

Não me encaixava no ideal feminino de minha época. Não era delicada, frágil. Nunca gostei de brincar de bonecas, nem de usar vestidos e saias, nunca vi sentido em estar arrumada, com os cabelos penteados. Gostava de correr descalço pelo quintal, subir nas árvores, me pendurar de cabeça para baixo em seus galhos, pular como sapo pelos cômodos da casa, brincar com os animais de estimação na lama. Odiava cuidar e pentear os cabelos, odiava usar sapatos e roupas. Enfim, era considerada um moleque.

Sou periférica e pobre. Apesar disso sempre tivemos mais que o necessário. Hoje percebo quanto esforço isso significava para aquelas três mulheres. Mas, nunca nos faltou nada. Minha avó era lavadeira, analfabeta, muito rígida e disciplinada, o único livro que aprendeu a ler, sozinha, com um pouco de nossa ajuda, foi a bíblia, apesar de haver inúmeras estantes, repletas de todos os tipos de livros, em nossa casa. Em sua firmeza me ensinou a argumentar, a procurar explicar com clareza meus pontos de vista, a não aceitar passivamente qualquer resposta para minhas perguntas. Metodista protestante, muito severa e contundente, nunca aceitou que disséssemos que não iríamos a escola dominical.

Capitulou por cansaço (acredito eu) quando completei onze anos de idade. Mas me ensinou a argumentar de diferentes maneiras e a defender meu posicionamento epistemológico (e aqui cabe o verbete desconhecido naquela época) contra a dicotomia entre prática e discurso, entre o ser humano em uma fé religiosa e a lógica, os princípios ontológicos dessa fé. Tive que me aprofundar no estudo dos fundamentos de sua fé para com ela discutir o que percebia e não aceitava e, assim, convencê-la a não ir mais à igreja. Foram árduos anos e muitas, muitas discussões que me ensinaram a refinar meu discurso. E assim, comecei a aprender a pesquisar, a

aprofundar meus conhecimentos e a formular teses e argumentos lógicos e teoricamente fundamentados. Hoje ouço constantemente os ecos de seus ensinamentos, embora ainda discorde da maneira com a qual ela produzia e significava sua fé. Muito do rigor epistemológico com que trato, ou busco tratar, minha pesquisa e minha docência vem desses embates, vem do rigor de seu posicionamento e seu cuidado, muitas vezes não percebido, pela formação dos princípios de equidade, honestidade e trabalho com que nos criou, auxiliando minha mãe.

Entre as muitas coisas que minha mãe me ensinou o que ecoa profundamente em mim é sua capacidade crítica, sua preocupação em ensinar seus alunos a serem críticos. Muitas vezes dizia: “De que adianta ensinar meus alunos a lerem apenas o que está escrito? Eles precisam saber ler o que não está ali. Tem que saber por que aquilo está ali para que aprender a ler.” Minha mãe, que apesar de todas as dificuldades de seu tempo e da pobreza de sua família, se formou na escola normal, não leu Paulo Freire, mas, assim como o renomado educador brasileiro, estava atenta as necessidades de seus discentes e compreendeu a importância de ler o mundo e não apenas as palavras.

Com minha tia, professora de geografia, aprendi, teoricamente e de maneira prática, o que é política, sociedade e suas desigualdade. Professora do município do Rio de Janeiro sempre trabalhou nas áreas mais populares e desfavorecidas da cidade, nas áreas popularmente conhecidas como comunidades/favelas. E, como normalmente acontece nas famílias nas quais as mulheres são as responsáveis por toda a dinâmica familiar, dentro e fora de casa, nos levava para as escolas em que trabalhava. Nessas escolas pude perceber que nem todos tinham as mesmas condições que nossa família. Ao questionar minha tia sobre essas discrepâncias recebia explicações completas e não infantilizadas sobre organização social brasileira, justiça, política e economia.

Assim, penso que antes mesmo de decidir que caminho trilhar acadêmica e profissionalmente, a professora/pesquisadora que me torno cotidianamente já estava sendo gestada, assim como minhas

perguntas de pesquisa, que são profundamente marcadas por essa busca por explicações/sentidos que os entrelugares me proporcionaram.

Nunca tencionei ser professora, não sou professora, estou professora. Não pretendo com isso negar minha escolha profissional. E, longe de indicar uma transitoriedade, utilizo o verbo estar para explicitar que ser professora é um estar sendo, é um dever constante e contínuo, produzido na relação com o outro, na escola e na pesquisa. Em outras palavras tenciono marcar, como faz Tardif, um de meus interlocutores acadêmico, que ser professor é um exercício contínuo de significação e ressignificação dos conhecimentos científicos no ambiente escolar. Como professora, estou em constante movimento, me formando ao formar meus alunos, forjando minha identidade a partir das relações, profundamente, humanas que construo cotidianamente dentro e fora das salas de aula em que trabalho e nas pesquisas que desenvolvo. Também por esse motivo, começo meu texto afirmando que sou Carolina. Desta maneira, coloco explicitamente que sou uma individualidade, formada por muitas vozes, muitos hábitos, muitas buscas, incompletudes e inteirezas. Estou em intenso e constante processo de produção de sentidos - sentidos para o que significa ser professora, especialmente na docência em Química (minha disciplina de formação), ser mulher, ser periférica, ser pesquisadora e estar no mundo.

Nesse sentido, minha pesquisa está imbricada em minha estória/história de vida (GOODSON, 1995) e em minha docência. Não é por acaso que nelas (pesquisa e docência) converso, constantemente, com referenciais que se dedicam a entender as estruturas sociais, o mundo material e as relações de poder que constroem o tecido social.

Mas, demos dois passos para trás neste caminho para compreender em que medida os textos lidos, meus referencias

teóricos de pesquisa, estabelecem diálogos com minha trajetória de vida, no trabalho e na pesquisa.<sup>1</sup>

Ao contrário do que acontece normalmente com os moradores de minha região, me formei na Licenciatura em Química (LQ) na Baixada Fluminense. É também nessa região que atuo como professora da rede estadual do Rio de Janeiro. Essa saída dos moradores da localidade para estudar em regiões mais centrais do estado se deve, em outros fatores, à falta de instituições públicas que ofereçam o ensino superior na Baixada. Daí a importância de olharmos mais atentamente para uma das poucas instituições públicas de ensino superior (IES) presentes na Baixada Fluminense – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) –<sup>2</sup> única IES pública a oferecer o curso de Licenciatura em Química nesta região. Instituição em que me formei e que, desde minha pesquisa de Mestrado (SILVA, 2013), me dedico a entender, estudar seus processos formativos e busco nos seus egressos um modo de compreender os meandros da profissão docente.

Sou uma professora novata, leciono há apenas oito anos e não comecei a docência na Educação Básica animada ou crente no potencial da Educação Pública. Comecei como muitos colegas, pensando em garantir minha sobrevivência enquanto construía o caminho até A Academia (com maiúsculas mesmo), contando os dias para o próximo concurso de nível superior. Com esse percurso em meu horizonte, sai da graduação e imediatamente comecei a cursar o mestrado acadêmico em Ensino de Ciências, ao mesmo

---

<sup>1</sup> Pergunta feita nas aulas da disciplina “Currículo e Cultura: Histórias de vida e trabalho docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, e que fomentou a escrita dessas páginas.

<sup>2</sup> As outras IES públicas existente na Baixada Fluminense são o campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que oferece os cursos de graduação em Letras, História, Administração, Turismo, Licenciatura em Matemática, Tecnologias e Linguagem, Direito, Geografia, Ciências Econômicas, Matemática Aplicada e Computacional, Educação e Sociedade; e o campus Duque de Caxias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que oferece os cursos Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia.

tempo, ingressei na rede estadual. Entretanto, ainda não era professora, não entendia o que significava ser professora. Ao chegar nas escolas (fui alocada em cinco escolas diferentes para cumprir minha carga horária de trinta horas semanais) fui me questionando, de maneira mais intensa, acerca das condições de precariedade de professores e estudantes. Ao final do primeiro semestre na profissão comecei a perceber quantos estudantes ficam à beira do caminho, quantos deles perdemos para o tráfico de drogas, para o trabalho mal remunerado, enfim, como esta sociedade excludente em que vivemos estabelece limites difíceis de contornar para essa população estudantil.

Não que não conhecesse a existência dessa realidade. Como disse anteriormente, minha tia me levava para seus locais de trabalho. Sendo assim, em muitos momentos de minha trajetória, já havia vivenciado a realidade desse espaço social. Entretanto, meu lugar, até aquele momento, era de espectadora. A partir do início do exercício profissional passava a atriz, a ser atuante nesse ambiente, com compromissos e comprometimentos diferentes dos experimentados anteriormente. Comecei a pensar em como ensinar Química a estudantes que liam, mas não compreendiam o que liam, que não sabiam as operações básicas da Matemática e que, muitas vezes, estavam ali porque a escola era um espaço mais seguro que suas casas, ou ainda, era o espaço no qual podiam se alimentar.

Comecei a questionar se minha formação havia me preparado para aquelas questões. Em alguns momentos tinha certeza de que não; em outros, acreditava que sim. Dessas inquietações surgiram outras mais relacionadas à constituição do ser professor/a, mais especificamente, do ser professor/a de Química. O que constitui o professor de Química? Como teoria e prática docente se articulam, “disputam” o espaço formativo, e contribuem para a formação docente em Química? Como as políticas públicas incidem sobre a formação do docente de Química? Como o professor de Química se compreende no espaço escolar? Como os docentes de Química compreendem seu papel social e seu papel na cultura escolar? Alguns anos mais tarde encontrei em um texto de Tardif perguntas

bastante semelhantes a estas, embora o pesquisador canadense se dedique a formação do professor e não especificamente do professor de Química.

Naquele momento de minha trajetória pensei que as políticas públicas de formação docente e o currículo da licenciatura em Química me forneceriam as respostas que procurava. Então, durante a produção da dissertação investi na análise dessas políticas na formação de meu próprio curso, a Licenciatura em Química no IFRJ.

Comecei a compreender como as políticas públicas de formação docente apresentavam o papel desse profissional. Constatei que, embora ao longo dos anos as orientações curriculares tenham caminhado para uma posição mais crítica em relação à formação do docente, de modo geral (AYRES, VILELA e SELLES, 2020), e em particular, no caso dos docentes de Química, essas ainda privilegiavam os conhecimentos científicos (a chamada parte teórica da formação) em detrimento dos saberes oriundos da prática docente. Esse processo, que coloca teoria e prática docente em posições dicotômicas, aliado a outros fatores, pode tornar cada vez mais difícil, para os docentes em formação e para os “professores principiantes” (JIMÉNEZ-NARVÁEZ, 2019), refletirem e atribuírem sentido mais amplo a sua função social como educador/a.

Embora a pesquisa da dissertação me fornecesse pistas para começar a entender a formação e o trabalho docente, estas não respondiam, de maneira satisfatória, minhas inquietações. O ambiente escolar e o trabalho docente me pareciam muito mais complexos do que o descrito nos documentos curriculares investigados.

Parti para a realização do doutorado tencionando continuar minha busca por sentidos de formação e ação dos docentes de Química. Encontrei nos estudos sobre currículo e identidade, especialmente em Moreira (2010), um caminho possível. Este autor afirma que “(...) em períodos de crises, a preocupação com a prática



precisa intensificar-se, já que ela se torna, segundo Lather (1991), o motor da inovação” (p.110).

Ainda que o autor estivesse se referindo à crise entre a teoria crítica do currículo e as perspectivas pós-modernas (pós-estruturalismo, decolonialismo, entre outros) sua inferência não deixa de ser relevante e representativa do momento de crise social, educacional e trabalhista que vivenciávamos e, em certa medida, ainda vivenciamos. É nesses momentos que os estudos sobre as histórias cotidianas dos sujeitos singulares potencializam mudanças mais profundas, pois essas não existem em nenhuma parte a não ser pela ação dos atores que, na lógica dos contextos peculiares da sua experiência social, se esforçam para garantir para si um lugar, isoladamente e/ou com outros (REVEL, 2010).

Ao mesmo tempo, fui, aos poucos, compreendendo que ensino e docência são espaços de diálogo, são um lugar na fronteira entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento escolar e os processos de significação e ressignificação dos conhecimentos científicos (MONTEIRO; PENNA, 2011). Assim, considero importante salientar que fui aos poucos compreendendo que o trabalho docente se constitui um processo de produção de uma Química distinta da Química como ciência acadêmica e científica, uma Química Escolar (MALDANER, 2013). Afinal, mesmo tencionando aludir aos métodos da ciência de referência no ambiente escolar, adaptações são necessárias e, portanto, novos conhecimentos são produzidos em processos tácitos. Pois, “pensar as atividades desenvolvidas na escola como simples transmissão do conhecimento científico de referência é negar que à medida em que os saberes científicos são didatizados incorporam valores sociais que refletem um outro contexto que não o de origem (o científico)” (SILVA, 2016, p. 43 e 44).

Nesse lugar de fronteira, que caracteriza o ensino da Química Escolar, muito frequentemente, os docentes mobilizam aspectos de suas vidas, dentro e fora desse ambiente, e, conseqüentemente, de seus processos identitários para realizar o que Monteiro e Penna (2011) chamam de “negociação de distâncias entre sujeitos” (p.

193), neste caso professor de Química e estudante, e entre sujeito e conhecimento, estudante e conhecimento químico. Por isso, comecei a entender que, para compreender os processos de significação dos conhecimentos químicos no ambiente escolar, era preciso considerar que uma das fontes dos saberes docentes, como sugere Tardif (2000), é a própria experiência pessoal, são as histórias de vidas docentes, formadas pelas múltiplas dimensões da vida pessoal e profissional do/a professor/ra. Neste sentido, “refletir a prática profissional é uma forma de interpelar o espaço conflituoso em que se constrói a identidade e em que se elaboram modos de ser e estar na profissão” (NUNES, sd).

Assim, considerei que precisava me dedicar a estudar os próprios docentes, seus processos formativos – como docentes e como sujeitos históricos e sociais – e seu fazer no dia a dia das salas de aula. Mais especificamente, comecei a me questionar: *como os processos identitários dos docentes de Química influenciam suas agências em sala de aula?* Essa se tornou minha pergunta de pesquisa durante a realização de meu curso de doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense.

Para responder à essa pergunta de pesquisa recorri aos trabalhos de um velho conhecido, Ivor Goodson. Meu primeiro contato com Goodson ocorreu ainda durante a licenciatura em Química, quando uma querida professora de História, Verônica, me convidou a pesquisar sobre a história da instituição da escolarização na Baixada Fluminense, situando a história da disciplina Química nesse processo. Ali tive contato com o que chamamos carinhosamente, em nosso atual grupo de pesquisa, de primeira etapa da trajetória acadêmica de Goodson. O historiador por formação me apresentou a história das disciplinas escolares, seus processos de formação, princípios ontológicos e epistemológicos e me ajudou a compreender as disputas de poder que levam a valorizar certas disciplinas, e conhecimentos, em detrimento de outras. Naquele momento compreender a estruturação dos currículos escolares e da formação docente, assim como, as políticas públicas que os constituíam e constituem, se

tornou uma necessidade e um grande prazer para mim. Daí felizes encontros aconteceram. Com Gramsci, compreendi um pouco melhor Marx. Com Foucault, entendi a lógica da organização escolar, suas relações com o poder estruturado nas sociedades contemporâneas, a disposição e disciplinarização dos corpos discentes e de alguns modos de atuar dos docentes; com Alice Casimiro Lopes percebi que era possível situar, de maneira mais clara, as disputas por status, recursos e territórios (GOODSON, 1983) e o estabelecimento da disciplina Química no currículo escolar brasileiro.

Verônica, a professora que me apresentou Goodson e posteriormente orientou minha dissertação de mestrado, me ensinou muito sobre educação brasileira e, constantemente, me alertava dizendo que para compreender a complexidade do ambiente escolar precisava trabalhar com as narrativas docentes. Na época comecei a ler, a pedido de Verônica, o livro “Narrativas em Educação: a vida e a voz dos professores”, de Goodson. Fiquei apavorada. Era muito trabalho para uma dissertação que deveria ser escrita em um ano, um ano e meio. Alguns anos depois, já no doutorado, após terminar as disciplinas obrigatórias recebo o mesmo convite, agora feito por Sandra, outra pessoa maravilhosa que a vida me apresentou, minha orientadora de doutorado e pós-doutorado. Resolvi, então, que não dava mais para fugir. Pensei: Sandra e Verônica não se conhecem, talvez seja hora de topar outros desafios, buscar sentidos mais amplos para meus questionamentos. Embarquei nessa difícil tarefa, comecei a estudar sobre narrativas, histórias/histórias de vida, tendo Goodson como principal referencial teórico. Mas, dialogando com Delory-Momberger, flertando com Michel de Certeau e sua peculiar maneira de descrever os sujeitos e as questões do cotidiano, com Paul Ricoeur e seu “Tempo e Narrativa”. Bauman (também apresentado a mim por Verônica durante a licenciatura em Química) e Canclini me ajudaram a compreender um pouco mais a sociedade globalizada e a lógica do Capital em tempos de pós-modernidade, neoliberalismo, sociedade globalizada e migrações

massivas. Para entender as relações dessa nova fase social no mundo, as escolas e as desigualdades sociais, Luiz Carlos Freitas, Stephen Ball e Michael Apple foram companhias valiosas. Para discutir identidade docente, Stuart Hall e Mary Louise Holly foram importantíssimos. Freire me ajudava a compreender o papel social dos docentes brasileiros e os sentidos que podemos atribuir a uma docência comprometida com a formação de sujeitos críticos. Na área de ensino de Química Aloisio Maldaner se tornou meu companheiro inseparável. A profundidade como este autor discute as questões do ensino de Química e seu papel social me ajudou, e ainda ajuda, a compreender de maneira mais ampla esta disciplina e, conseqüentemente, meu papel como professora e produtora de conhecimentos químicos no ambiente escolar e na pesquisa acadêmica.

Graças a pandemia de Covid-19, escrevi três teses diferentes até chegar a respostas que me deixaram minimamente satisfeita naquele momento. Sem querer tirar a seriedade, minimizar as dificuldades e tristezas do referido momento histórico (ou ainda diminuir o sofrimento de tantas pessoas que perderam seus entes queridos), digo graças, pois escrever uma tese em si é um trabalho artesanal, que requer tempo, trabalho e amadurecimento, e tive o privilégio de poder organizar melhor meus dias e horários ao poder ficar em casa, em trabalho remoto. Assim, ganhei tempo para tecer a tese sem os deslocamentos de escola para escola, de escola para casa, de casa para universidade etc.

Um ano após a escrita e defesa da tese minha costumeira inquietação me levou de volta a nosso grupo de pesquisa, o “Currículo, Docência e Cultura”, carinhosamente chamado por nós de CDC. Já não estava mais tão satisfeita com as respostas construídas nos anos anteriores, novas e velhas questões, sob novo prisma, me mobilizavam e me impulsionaram a retornar à pesquisa e ao convívio com meus pares.

Já nesse primeiro encontro recebo de Sandra o convite para me aprofundar nos estudos sobre narrativas e histórias de vida em um projeto de pós-doutoramento. Aceitei o convite sem saber muito

bem o que ele significava, novos horizontes se desvelaram, novos desafios para superar, felizes e profícuos encontros, com companheiras queridas, que se tornaram grandes amigas, na vida pessoal, profissional e acadêmica. Com essas meninas aprendo também a ser uma professora e pesquisadora ainda mais atenta.

Além desses bem-aventurados encontros, o convite de Sandra me possibilitou participar da disciplina “Currículo e Cultura: Histórias de vida e trabalho docente”, que, por sua vez, me proporcionou revisitar minha trajetória de vida e refletir sobre os entrelaçamentos das diferentes dimensões de minha identidade como pessoa, pesquisadora e docente. Nesse processo pude constatar com surpreendente clareza como minha constituição como pessoa influenciou e influencia meu fazer acadêmico e profissional. Minha pesquisa está impregnada de mim, dessa busca por sentidos, por um lugar ao qual eu faça parte, por uma sociedade mais equânime, justa e plural. Percebo que meus questionamentos tiveram início ainda muito cedo, ao perguntar para minha tia sobre as diferenças que percebia entre nós e suas alunas e alunos. Minha criticidade e curiosidade era constantemente alimentada pelas conversas travadas, ouvidas e entreouvidas em minha casa. Minha rigorosidade acadêmica, que não raro torna o ato de narrar-me uma tarefa bastante difícil, minha disciplina, capacidade investigativa e de argumentação começou a ser construída com minha avó e foi habilmente alimentada por minha mãe. Aquela foi minha primeira interlocutora e “adversária” teórica, me ensinou indiretamente a procurar evidências, a ler com mais atenção e a formular argumentos. Esta nunca me permitiu responder: “Porque sim” ou “Porque não” a uma pergunta. Sempre precisava refletir sobre a intencionalidade de minhas respostas e fazeres. Sempre precisei pensar logicamente para convencer minha mãe a fazer algo ou a aceitar meus posicionamentos frente a um assunto qualquer. A disciplina, a força e o trabalho dessas mulheres permitiram que a menina hiperativa, inquieta e levada chegasse à faculdade pública como aluna – fato raro em nossa família – dos sete filhos de minha avó apenas duas mulheres fizeram ensino

superior em instituições privadas de ensino – e agora como professora da licenciatura em Química. Nesse ponto começo uma nova etapa em meu processo de tornar-me professora, começo a aprender coisas novas, a estabelecer outros sentidos para minha atuação como docente e novos horizontes investigativos e formativos se apresentam para mim. Começo a estabelecer relações mais aprofundadas com meus referenciais teóricos. Em especial com Goodson, cujos trabalhos com Histórias de vida se constituem materiais de pesquisa nessa nova fase de minha vida acadêmica.

Ao mergulhar na trajetória de pesquisa e, conseqüentemente, de vida de Goodson, encontro muitas similaridades entre nossos percursos formativos – o constante sentimento de não pertencimento, a filiação à classe trabalhadora, a busca por sentidos ao estar entrelugares e a própria passagem do estudo da história das disciplinas escolares para a compreensão de que as subjetividades dos docentes que, cotidianamente, constroem as disciplinas escolares, podem esclarecer mais sobre os processos de ensino-aprendizagens desenvolvidos nas escolas que os documentos curriculares. Essas similaridades compartilhadas entre o pesquisador britânico e eu solidifica minha crença na impossibilidade de desenvolver pesquisas acadêmicas apartadas do que somos, como pessoas e educadores. Em outras palavras, não posso negar que minha trajetória de vida confere especial relevância a minhas escolhas, como profissional e como pesquisadora. Não posso negar que ser filha de Lenice, neta de Hilda, sobrinha de Lêda, mulher, negra e periférica tenham constituído a Carolina, pesquisadora em Ensino de Química, professora da Educação Básica e do Ensino superior que sou hoje. Com outra trajetória, talvez, seria outra Carolina, ou talvez, Maria. Não sei bem. Mas, desconfio, quase como uma certeza que não quer se dizer como tal, que não teria as mesmas perguntas, teria lido outros referenciais de pesquisa, as questões relativas ao Ensino de Química não me mobilizassem como me mobilizam atualmente, talvez não fosse professora de Química. Não tenciono dizer com isso que estamos inexoravelmente submetidos ao determinismo, nem que nossa condição social e de

vida nos subjuga. Objetivo, apenas, destacar que, ao contrário do que aprendi no início de minha vida escolar, as Ciências, suas pesquisas e ensino são construções humanas e como tal carregam muito de nossos desejos, sonhos e indagações, carregam nosso anseio de ser e estar no mundo, de compreender e construir um lugar para si e para os outros.

## REFERÊNCIAS

AYRES, A. C. M.; VILELA, M. L.; SELLES, S. L. E. Formação de professores de Ciências e Biologia: legislações e profissionalidade docente. In: VILELA, M. L.; MENDES, R.; PINHÃO, F.; RIOS, N. (Org.). **Aqui também tem currículo!** Saberes em diálogo no Ensino de Biologia. 1. ed. Curitiba: Editora Prisma, 2020. v.1, p. 107 – 129.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JIMÉNEZ-NARVÁEZ, M. M. La inserción profesional docente: un campo para la formación e investigación. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, 2019. n. 68, v. 28, p. 311 – 331.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MONTEIRO, A. M. da C.; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 2011. n.1, v. 36, p. 191 – 211.

MOREIRA, A. F. A constituição e os rumos iniciais dos estudos de currículo no Brasil. In: Paraíso, M. A. (ed). **Antonio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NUNES, C. **As políticas de formação docente numa perspectiva histórica: construindo escalas de análise e produzindo representações**. Texto sobre a aplicação do uso do macro/micro em

pesquisa realizada pela autora no município de São Gonçalo, inédito, digitado, para publicação em coletânea. s.d.

REVEL, J. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2010. n. 45, v. 15, p. 434 – 590.

SILVA, C. L. C. **O ensino de Química na Baixada Fluminense: história e prática docente**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Química. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Campus Nilópolis. Nilópolis, RJ, 2013.

SILVA, C. L. C. **Currículo, epistemologia e formação docente em Química: uma abordagem histórico social**. 113p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Campus Nilópolis. Nilópolis, RJ, 2016.

TARDIF, M. A. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2000. n. 13, p. 5 – 24.





**“AQUINO, PRESENTE!”:  
COMO PROFESSORES E SEUS LIVROS DIDÁTICOS ME  
ENCAMINHARAM PARA A HISTÓRIA, A DOCÊNCIA E A  
PESQUISA EM ENSINO**

Diego Gomes Souza

(...) aqueles que, conscientes e fiéis em sua fé nos  
homens, fazem de seu estar vivendo um ato de amor  
e reencontro com os outros homens, não precisam  
temer a História, a vida, a transformação...  
(AQUINO; FRANCO; LOPES, 1980, p. 2)

A História escolar é uma enorme e polivalente lição  
de coisas sociais, morais e intelectuais.  
(MONIOT, 1993, p. 35)

“Esqueçam o Aquino!”

Foi com essa frase imperativa que um jovem estudante de 19 anos foi recepcionado em uma das primeiras aulas do curso de graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF) no segundo semestre de 2007. A aula era de História Antiga, uma das disciplinas que compunham o ciclo básico do currículo do curso à época. O professor tratava, então, das diferenças entre universidade e escola, mais especificamente dos tipos de conhecimento produzidos e que circulam em cada uma dessas instituições educativas. Nesse contexto, o ultimato dado pelo acadêmico foi um verdadeiro banho de água fria para aquele estudante que por tanto tempo sonhou em ocupar aquele espaço.

Esse estudante, no caso, era eu mesmo, e esse microrrelato serve ao mesmo tempo como estopim e fio condutor desta minha narrativa de vida, pesquisa e profissão. No entanto, para que se entenda o que este curto relato tem de relevante para a história

maior que pretendo contar neste texto, é preciso que se saiba quem afinal é esse tal de Aquino. E mais ainda: o que essa ofensa sofrida por ele nesse episódio tem a ver com os rumos da minha própria história.

## **OS TEMPOS LICEÍSTAS: TECENDO OS PRIMEIROS FIOS DESSA TRAMA**

Antes de saber quem é o Aquino, é preciso voltar alguns anos nesta análise retrospectiva. Entre 2002 e 2004, cursei o ensino médio no Liceu Nilo Peçanha, um importante colégio da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, localizado no centro da cidade de Niterói. Ali, pude expandir os meus circuitos geográficos e culturais, pois, além das possibilidades educacionais que a escola me oferecia, o deslocamento diário entre a minha casa, na periferia de São Gonçalo, e o colégio me permitia explorar diferentes espaços e construir novas redes de sociabilidade.

Esse período liceísta foi ainda mais importante por ter me encaminhado para o ingresso no ensino superior. Hoje, inclusive, consigo localizar de forma mais ou menos precisa os momentos cruciais da opção que faria pelo curso de História. Em 2003, quando já estava no segundo ano, tive como professor uma figura muito marcante chamada Emir. Ele já havia sido meu professor no ano anterior, mas ministrando a disciplina de Sociologia. Emir era uma dessas figuras cuja presença nunca passa despercebida e marca a história de quem cruza seu caminho: expansivo, piadista, afetuoso e um profissional muito competente. Eu adorava tanto a figura quanto as aulas que ele lecionava.

No segundo ano, a relação com as aulas de História assumiu outro patamar, pois o professor Emir fazia questão de tecer sucessivos elogios às minhas provas e trabalhos, ao meu rendimento como aluno de História em geral. A cada prova gabaritada vinha uma série de cumprimentos e congratulações, dos quais o mais impactante foi: “você é o melhor aluno de História que tive nos últimos vinte anos”.

Hoje, ao rememorar e pinçar essa fala, consigo ter a exata dimensão que aquelas palavras tiveram. Elas se dirigiam a um jovem vindo das classes trabalhadoras, cujos pais não tiveram acesso a uma longa escolaridade, e que encontrou nos estudos não apenas uma via efetiva de mobilidade social, mas, especialmente, um elemento fundamental de sua própria identidade. Ouvir de um professor experiente que eu me destacava em sua disciplina era um forte incentivo não somente em termos escolares e intelectuais, mas também no âmbito vocacional e profissional.

Logo, não é de se espantar que, no ano seguinte, às vésperas das provas de vestibular, esse estímulo tenha se solidificado. Uma das responsáveis pela conclusão desse processo foi outra professora marcante e inesquecível: a querida Sirtes Carvalho. Reservada, contida e carinhosa, a professora Sirtes tinha um perfil muito diferente do de Emir. Contudo, a sua excelência profissional me fez ter ainda mais certeza da escolha pela faculdade de História.

Sirtes ainda desempenhou um papel importante de orientação acadêmica, coisa que estudantes de classe média, cujas famílias possuem um longo histórico de relação com o ensino superior, recebem em casa. É bastante significativo o fato de que as carreiras vinculadas aos cursos de licenciatura tornaram-se uma das opções mais acionadas por estudantes pobres como forma de ingresso na universidade, e, portanto, uma oportunidade viável de ascensão social. No meu caso, vindo de uma família em que nunca alguém havia cursado uma graduação, havia uma lacuna importante em termos de orientação para esse ingresso no mundo universitário. Sirtes cumpriu, assim, o papel de, em algumas conversas, tentar ampliar o meu leque de escolhas, apresentando outros cursos que talvez eu pudesse escolher.

Ainda assim, não teve jeito: a História venceu! E, de alguns anos pra cá, tem ficado cada vez mais claro para mim que essa escolha foi antes uma opção intelectual do que propriamente profissional. Lembrando das palavras de Dominique Borne (1998, p. 139), para quem “a história é uma aprendizagem do exercício do pensamento lógico e crítico”, construída por meio da manipulação

de dados para a produção de sentido, compreendi que a área de História me cativou pelo tipo de conhecimento que me ofertava, pelo seu repertório conceitual e pela possibilidade de me preparar para ler o mundo social. Portanto, inicialmente, ser um estudante de História me motivou mais do que a possibilidade de ser um professor de História. O entusiasmo e o gosto pela docência vieram mais tarde.

Emir e Sirtes foram, certamente, meus principais “professores marcantes” (MONTEIRO, 2015) daquela época, ou seja, docentes cuja vida, trabalho e atuação foram decisivos tanto na construção de uma boa relação com o saber histórico escolar quanto na minha posterior opção pela graduação em História e pela docência. No entanto, gostaria de salientar que o papel desses professores está para além dessa dimensão. Tomando a ideia de aula como texto e dos professores de História como seus autores (MATTOS, 2006), identifico em Emir e Sirtes professores-autores cujas aulas-textos foram as primeiras referências intelectuais na minha orientação para o campo da História.

Para aquele secundarista do início dos anos 2000, as aulas de História eram as que mais o capacitavam a compreender – através das exposições orais, atividades e trabalhos, textos didáticos e acesso a determinadas abordagens teóricas – a dinâmica dos processos sociais em sua perspectiva histórica e a forma como a realidade humana se constituía a partir de determinações e condicionamentos temporais. Tais conhecimentos não tornavam possível apenas entender o porquê das coisas serem como eram, mas, através da percepção da historicidade das formações sociais, conscientizavam aquele aluno de sua condição de sujeito histórico e, portanto, das possibilidades conjunturais de intervir na realidade e contribuir na sua transformação. Em outras palavras, aprender a “fazer História” em sua versão escolar era condição do processo de conscientização do “fazer História” na vida real, dentro das condições concretas e objetivas da realidade social.

A participação de Emir e Sirtes nesse meu processo de orientação para a História teve, ainda, um gesto determinante.

Como o Enem ainda não era uma prova utilizada para o acesso à universidade, eu precisava me preparar de forma mais intensiva para a segunda fase das provas de vestibular, nas quais se faziam exames discursivos de disciplinas específicas. No caso do curso de História, além da própria matéria, a disciplina de Geografia integrava esse conjunto de específicas.

Por não possuir condições financeiras de adquirir bons livros didáticos de História para me preparar para essas provas, Emir e Sirtes se comprometeram a me emprestar esses materiais. Assim, eu pegava os livros no início do ano, lia e fichava durante meses, fazia as provas e devolvia-os quando chegava dezembro. Foi assim durante dois anos: Emir me emprestava os livros de História Geral; Sirtes, os de História do Brasil.

Antes de falar especificamente desses livros didáticos, preciso abrir um parêntese para contar a minha relação particular com esses artefatos tão centrais na construção da cultura e dos saberes escolares e que seguem gerando posições polêmicas entre professores, estudantes e pesquisadores. De natureza bastante complexa – pois são ao mesmo tempo mercadoria, instrumento pedagógico e “um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2008, p. 14) –, os livros didáticos representaram, fora do ambiente escolar, o meu principal portal de acesso não somente aos saberes mais formais, mas também à cultura letrada de um modo geral.

Numa época pré-banda larga e na qual computadores ainda eram (ou eram ainda mais) artigos de luxo, os livros didáticos me proporcionaram ler de forma mais constante Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa e Cecília Meirelles; me divertir com as tirinhas de Hagar, Mafalda e Calvin e Haroldo; me encantar com as pinturas de Debret, Portinari e Tarsila do Amaral; ser apresentado à obra de Cervantes, Machado de Assis e Clarice Lispector; viajar na filosofia de Heráclito, Sócrates e Sartre; aprender princípios científicos, estudando citologia, estequiometria e cinética; conhecer historiadores do quilate de Eric Hobsbawm, Ciro Cardoso e Ângela de Castro Gomes.

Esse afeto pelos livros didáticos se intensificou com os livros de História emprestados pelos meus professores. Foram dias, meses, anos lendo e revisando esses textos, resumindo e tomando notas. Guardo, ainda hoje, os cadernos que usei para fichar cada um desses livros. Seus autores se tornaram valiosos companheiros de estudo e de jornada rumo à universidade pública.

E aqui entra em cena, finalmente, o nosso personagem inicial: o Aquino. Bem, ele era, na verdade, o Rubim Santos Leão de Aquino. Além de reconhecido professor de História de escolas particulares e públicas da cidade do Rio de Janeiro, Aquino também se notabilizou como escritor. Escreveu livros sobre futebol, ditadura militar, conjuração mineira etc. Entretanto, ganhou destaque mesmo como autor de livros didáticos de História. A sua obra “História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais”, escrito em parceria com Francisco de Alvarenga, Denize Franco e Oscar Lopes, logo se tornou um clássico do ensino de História, sendo um parceiro valioso de inúmeros professores e professoras de História em seu cotidiano profissional. O que me impressionava nos livros do Aquino era a sua maneira perspicaz de relacionar passado e presente, produzindo sentidos bastante típicos do processo de reelaboração didática dos saberes históricos, além de uma escrita elaborada e poderosa que entrelaçava fortemente as dimensões política e intelectual do processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento e a compreensão da sociedade em que vive permitirão a você uma atuação mais consciente e construtiva no dia a dia, isto é, saberemos como trabalhar por uma vida melhor, mais vivida, mais humana, mais justa. (...) Raciocinar é a única forma de adquirir conhecimento. Só com o conhecimento da realidade social em que vivemos podemos atuar de forma consciente e construtiva, lutando por um mundo melhor (AQUINO et al., 1988, p. 4).

Enquanto os livros do Aquino cumpriam o papel de me preparar para as questões de História Geral, outro autor ficou a

cargo da História do Brasil e merece também um destaque especial: Mario Schmidt. A sua série “Nova História Crítica do Brasil” alcançou tremendo sucesso em sucessivas edições do PNLD no início dos anos 2000.

Mas quem é que disse que a História é a ciência do passado? De jeito nenhum! A História estuda como é que a humanidade constrói a si própria no tempo. O que existe agora não existe por si mesmo, nem nasceu do nada. Um filósofo alemão chamado Hegel já dizia que “o resultado é inseparável do processo que o criou”. Ou seja, você só consegue explicar o que está acontecendo agora, se conhecer como foi que se chegou até aqui. Conhecer o presente é conhecer o modo como ele foi gerado. (SCHMIDT, 1999, p. 7)

Além de seu texto irreverente, politizador e ferozmente crítico, por meio de seus livros, tive acesso direto à leitura de grandes historiadores brasileiros e estrangeiros. Por mais que, atualmente, eu tenha discordâncias em relação a certos referenciais teórico-didáticos de seus textos, não há como negar a importância de seus livros para a área do ensino de História na educação básica.

Assim sendo, devo muito da minha formação inicial no campo das humanidades a essa série de livros didáticos dos professores Rubim Leão de Aquino e Mario Schmidt. Suas obras foram fundamentais na minha orientação intelectual e profissional na área de História durante a passagem do ensino secundarista para o superior. Para mim, uma coisa era certa: Rubim Leão de Aquino, no campo da História Geral, e Mario Schmidt, no de História do Brasil, formavam uma dobradinha imbatível na produção didática em História. Sem dúvida alguma, esses dois professores-autores foram, ao lado de Emir e Sirtes, as minhas primeiras referências intelectuais no encaminhamento para a História enquanto área específica de conhecimento. Começou na escola, portanto, junto aos sujeitos e saberes que a integram e constituem, essa minha jornada pelo universo da História, da docência e da pesquisa em ensino.



## O CURSO DE HISTÓRIA DA UFF: COSTURAS E DESCOSTURAS COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Agora, certamente fica mais claro o impacto daquela fatídica frase que abre esta narrativa e que me iniciou no mundo acadêmico. Eu não só adorava os livros de História de Aquino e Schmidt, como havia passado no vestibular da própria UFF estudando e fichando seus livros por um ano inteiro. Como não se sentir pessoalmente atingido, enquanto um aluno recém-saído dos bancos escolares, diante do ultimato do historiador sobre o autor e sua obra? A ofensa sofrida por Aquino naquela aula simbolizava perfeitamente uma determinada posição assumida por parte da comunidade acadêmica em relação à escola e seus saberes de modo geral.

Outros episódios de flagrante desvalorização do ensino de História e da docência ocorreram durante os anos de graduação, fosse durante as aulas ou em outros momentos da vida universitária. Apesar disso, é possível apontar que a posição prevalecente nesse domínio da História acadêmica em relação ao ensino de História era a de indiferença. Embora fosse claro que a maior parte dos estudantes que se formaria e continuaria atuando na área se encaminharia para a docência na educação básica, a valorização da pesquisa em detrimento do ensino acabava colocando tanto o campo de ensino de História quanto o da formação de professores fora do horizonte dos docentes e até mesmo de muitos graduandos.

Carreguei durante a graduação esse incômodo profundo com o desprezo de parte da academia tanto pelos livros didáticos quanto pelo ensino e saberes escolares. Por quase todo o curso de História, amarguei as angústias de ver a formação para a docência ser subestimada e prejudicada pela hipervalorização da pesquisa.

Foi apenas ao final da graduação que encontrei em um curso oferecido pelo professor Everardo Paiva de Andrade, na Faculdade de Educação da UFF (FEUFF), a oportunidade de desaguar todo esse meu descontentamento e transformá-lo em mobilização para a pesquisa séria e comprometida em torno do ensino de História. As

aulas do professor Everardo eram muito diferentes, pois traziam para o momento de formação de professores uma série de elementos relacionados diretamente ao universo escolar e à História ensinada. A afirmação da especificidade epistemológica dos saberes escolares enquanto produções originais (relacionadas, mas, ao mesmo tempo, distintas dos conhecimentos acadêmicos) equacionou na minha cabeça aquele problema e me munuiu de um vasto repertório teórico para resistir a quaisquer investidas de inferiorização da História e dos saberes escolares disfarçadas de tutela acadêmica.

Foi nesse curso que tive acesso pela primeira vez a autoras e autores que se tornariam referenciais teóricos (e, por que não, novos companheiros de jornada) importantíssimos para mim desde então: Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Ivor Goodson, André Chervel, Jean-Claude Forquin, Ana Maria Monteiro, Circe Bittencourt, Selva Guimarães, Alice Casimiro Lopes, Henri Moniot, dentre tantos outros.

O encontro com a obra e o pensamento de Maurice Tardif, por exemplo, foi um evento definidor na minha formação inicial. Tomar consciência, por meio de seus textos, da existência de todo um campo de pesquisa dedicado ao estudo da profissionalização do ofício de professor consolidou a vontade de me aprofundar cada vez mais nesse programa de investigação. Para mim, foi revolucionária a ideia de que os professores não eram meros técnicos transmissores de conhecimentos produzidos em outras instâncias, mas portadores de saberes docentes criados e recriados no exercício da profissão por meio de um complexo processo que mescla e combina conhecimentos de diferentes naturezas e origens: pedagógicos, disciplinares, experienciais e curriculares (TARDIF, 2014).

Complementando a proposição dos saberes docentes de Maurice Tardif, a noção de saberes escolares, defendida por Jean-Claude Forquin, e a abordagem histórica das disciplinas escolares, adotada por André Chervel em seus trabalhos, foram dois outros faróis teóricos que passaram a iluminar as minhas incursões pelo ensino de História. Partindo da sociologia do currículo, Jean-

Claude Forquin (1992) defende não só que a escola é um ambiente de produção de saberes típicos e originais, como também que esses conhecimentos detêm um “poder de modelagem de *habitus*” que influencia as práticas culturais e as mentalidades de uma determinada sociedade. André Chervel (1990), no mesmo sentido, mas falando a partir do campo da história das disciplinas escolares, sustenta que a escola – e, por extensão, as disciplinas escolares – possuem um duplo poder criador: o de formação de indivíduos singulares e o de produção de uma cultura específica que intervém e modifica a cultura geral da sociedade.

Outro autor que, a partir desse momento, passou a ser uma companhia constante em minhas reflexões sobre o ensino escolar foi Ivor Goodson. Me recordo até hoje do impacto da leitura do artigo “Currículo, narrativa e o futuro social” feita durante as aulas de Didática VII na época da graduação. As considerações sobre os efeitos da ideologia do currículo como prescrição, suas místicas e “custos de cumplicidade” (GOODSON, 2007) me introduziram no amplo, complexo e diversificado campo de pesquisa em Currículo. A partir dali, as leituras que se seguiram em torno do “Goodson da primeira temporada”<sup>3</sup>, ancoradas em uma concepção socioconstrucionista do currículo, foram responsáveis por consolidar em mim uma visão mais aprofundada do ambiente escolar e de seus saberes, especialmente em sua conformação disciplinar. A abordagem histórica adotada por Goodson (2018) – que destaca a formação disciplinar dos saberes escolares a partir de processos de disputa por territórios, *status* e poder – fez com que eu nunca mais encarasse os saberes da escola da mesma maneira.

---

<sup>3</sup> Expressão utilizada pelos professores Everardo de Andrade e Sandra Selles durante a disciplina “Currículo & Cultura: Histórias de Vida e Trabalho Docente”, ofertada no primeiro semestre de 2023 no PPGEdU/UFF, para se referir a uma primeira fase da obra e do pensamento de Ivor Goodson, na qual o autor esteve mais dedicado a uma investigação histórica da construção social do currículo, com destaque especial para seus trabalhos em torno da história das disciplinas escolares.

Deixei para o final dessa pequena apresentação de autores marcantes nesse período inicial de formação aquela que considero ser a minha maior referência no campo do ensino de História: a professora Ana Maria Monteiro. Até hoje, lembro-me perfeitamente da sensação que tive ao ler pela primeira vez o seu livro-tese intitulado “Professores de história: entre saberes e práticas”. A cada página lida sobre a atividade profissional dos professores de História, a sensação era de puro desvelamento: era como se alguns véus que encobrem a nossa visão da prática ordinária dos professores fossem sendo retirados um a um, revelando a complexidade desses fenômenos. A proposta de deslocar o foco da relação entre História acadêmica e História escolar de um modelo baseado na transmissão – o que implica a hierarquização desses saberes – para outro interessado em processos de reconfiguração e mediação didática (MONTEIRO, 2007) me despertou para modos alternativos de pesquisa em ensino de História.

Ao final da graduação, mesmo já sob a influência do campo de pesquisa em ensino de História, dediquei a minha monografia a um tema pelo qual já nutria interesse desde os tempos secundaristas: a Revolução Sandinista na Nicarágua. A possibilidade de continuar a pesquisa acadêmica (e, assim, talvez, concretizar a transição para a área de ensino) foi abortada em função tanto de um certo desencanto com a vida acadêmica quanto da necessidade de ingressar no mundo profissional do magistério.

A minha relação com a pesquisa em ensino de História, entretanto, não havia se encerrado por aí...

## **O PROFHISTÓRIA E A ENTRADA NO DOUTORADO: REATANDO LAÇOS E REMENDANDO HISTÓRIAS**

Após um intervalo de cinco anos, nos quais me dediquei integralmente às atividades profissionais da docência em duas redes municipais do estado do Rio de Janeiro, decidi tentar o retorno à universidade em um curso de mestrado. O programa

escolhido foi o ProfHistória, o que se revelou uma decisão bastante acertada. Isso porque esse programa de mestrado profissional é voltado justamente para professores de História iniciantes, tendo na prática docente e nos saberes escolares suas referências de pesquisa e ensino. Uma vez aprovado, reiniciei a minha trajetória acadêmica. Dessa vez, estava totalmente decidido a consolidar uma identidade de pesquisador em ensino de História.

Essa nova etapa de formação foi responsável por promover a minha reinserção no campo de pesquisa em ensino de História, o que resultou em uma série de novos encontros pessoais, experiências acadêmicas e incursões teóricas. Destaco aqui dois reencontros que foram fundamentais. O primeiro deles se deu com a já citada professora Ana Maria Monteiro. Na verdade, eu apenas a conhecia através dos textos lidos na época da graduação. Uma vez iniciados os estudos no ProfHistória, tive a felicidade de me inscrever na disciplina Teoria da História (um dos cursos obrigatórios do programa) justamente com a professora Ana Maria. Pude comprovar, então, na prática, que a excelência da pesquisadora que eu já conhecia por meio dos textos era a mesma da professora. As suas aulas tinham a mesma potência desveladora de seus textos: evidenciavam, de forma ao mesmo tempo sofisticada e acessível, a complexidade dos saberes históricos escolares e a potência do trabalho dos professores de História, além da diversidade de suas operações profissionais cotidianas.

Já o segundo reencontro ocorreu com outra das minhas grandes referências de pesquisa em ensino de História: o professor Everardo de Andrade, também mencionado anteriormente. Embora não tenha conseguido intensificar esse nosso encontro por meio dos cursos oferecidos no programa, essa reaproximação acabou ocorrendo em diversas oportunidades. A alegria de poder revê-lo e trocar ideias por meio dos encontros proporcionados pelo ProfHistória me mobilizou a convidá-lo a integrar as minhas bancas de qualificação e defesa da dissertação de mestrado. E esses foram alguns dos momentos mais valiosos dessa minha passagem pelo programa. A leitura afetuosa e atenta dos textos durante as

duas bancas de que participou reforçaram a imagem que sempre tive de Everardo: uma pessoa de um humanismo admirável, além de uma intelectualidade muito generosa e uma aguçada sensibilidade artística. A forma com que ele consegue articular vida, docência e pesquisa em seu pensamento e obra (ANDRADE; ALMEIDA, 2019) – aliada a uma apurada perspicácia teórica, que lança sobre a escola e o trabalho docente um olhar dialético e crítico de quaisquer prescrições e normatizações (ANDRADE, 2002), celebrador das inventividades docentes (SILVA; ANDRADE; ALMEIDA, 2019) – foram decisivas na ampliação e no enriquecimento da minha própria consciência sobre a vida e o trabalho de professores e professoras.

No mestrado, acabei desenvolvendo uma pesquisa em torno da questão da diversidade sexual e de gênero no ensino de História. Embora nunca tenha me considerado um especialista na temática, fiz questão de enveredar por esse campo como um meio tanto de atualizar experiências escolares de sucesso que eu já havia vivido, como também de tensionar o currículo de História no sentido de combater a sua cisheteronormatividade e integrar a diversidade sexual e de gênero como um objeto de saber da disciplina.

Esse momento foi extremamente determinante na minha construção como pesquisador em ensino de História. Pela primeira vez, eu me dedicava a uma pesquisa acadêmica de fôlego, tendo a História escolar – seus saberes, sujeitos e práticas – como objeto de investigação. E, para complexificar ainda mais essa tarefa, tratava-se de uma experiência com pesquisa-ação, em que pesquisa e intervenção social caminham juntas, de um tema não disciplinar e historicamente avesso a tentativas de curricularização.

Apesar de desafiadora, a experiência do mestrado foi das melhores possíveis e se revelou crucial para que eu me motivasse em tentar o doutorado na área de Educação, reafirmando o campo do ensino de História como um “lugar de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2012). Acontece que nem eu nem ninguém esperávamos que uma pandemia se imporia em nossas vidas por anos a fio. Superado esse primeiro momento de desmobilização imposto pelo

grave cenário social e sanitário, me inscrevi, no final de 2021, no processo seletivo para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (PPGEdu/UFF) com um projeto que se propunha a analisar as possíveis relações entre dois campos de pesquisa/práticas sociais: o ensino de História e a História pública. Uma vez aprovado, tive a alegria de ser acolhido na orientação pelo professor que tanto marcou essa minha virada acadêmica para o ensino de História, o querido Everardo.

Desde então, a pesquisa tem se desenvolvido e o seu foco foi ajustado para um problema específico da interface entre ensino de História e História pública: a presença de professoras e professores de História da educação básica no ciberespaço – especialmente, nas redes sociais (*Instagram, Twitter, TikTok*) –, produzindo e comunicando saberes históricos para audiências cada vez mais amplas. Essa integração de docentes como sujeitos protagonistas das pesquisas em Educação tornam as suas práticas e narrativas centrais nos estudos sobre currículo e docência e isso evidencia os impactos da ação docente fora do espaço institucional das escolas, demonstrando, assim, a abrangência social da ação dos professores e suas ressonâncias na esfera pública.

Resgatar as memórias que esclarecem os caminhos que me levaram até essa atual pesquisa de doutorado é talvez descobrir que, conscientemente ou não, busquei transformar uma experiência um tanto traumática de ruptura entre ensino e pesquisa em um horizonte de diálogo e colaboração. Se o contexto da frase “Esqueçam o Aquino” indicava uma cisão definitiva e hierarquizadora entre História acadêmica e História escolar, encontrei na nascente e profícua relação entre a História pública e o ensino de História, no cenário universitário brasileiro, um modelo de relacionamento entre escola, universidade e sociedade que anunciava a minha utopia particular de pesquisa em ensino: aquela em que professoras e professores de História não são esquecidos, mas reconhecidos como parceiros e interlocutores privilegiados na produção de conhecimento.

## PELAS TRAMAS DA HISTÓRIA, DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA EM ENSINO...

Bem, acho que chegamos ao fim. Contudo, narrativas de vida, profissão e pesquisa têm mesmo fim? Onde se coloca o ponto final dos relatos que construímos sobre nós mesmos? Como concluir esse fio de histórias que poderiam ser contadas e recontadas de modos tão diferentes? Seria, no caso, fazendo referência ao tempo presente, ao instante atual no qual escrevo este texto? Ou seria localizando o evento marcante temporalmente mais próximo? Talvez, quem sabe, destacando o relato do outro, dimensão inescapável dos nossos próprios processos de individuação e subjetivação? Acho que não tem jeito: essas respostas dependem apenas da gente, dos próprios narradores e narradoras, e cada um de nós deve encontrar seus próprios finais e encerramentos.

Reivindicando, então, a ideia de um tempo cíclico e não linear, gostaria de encerrar do mesmo modo que comecei: por meio do microrrelato de um evento também ocorrido durante uma aula na UFF há pouco tempo. Estava em um encontro com uma turma de Pesquisa e Prática de Ensino (PPE) de História, na FEUFF, juntamente a outros três professores. Fomos convidados pelo professor Everardo para contarmos um pouco de nossa trajetória como professores e pesquisadores em ensino de História, evidenciando justamente as relações entre vida, profissão e pesquisa. Decidi, então, basear a minha fala na narrativa que eu já estava preparando para os encontros de uma disciplina sobre histórias de vida e trabalho docente. E comecei contando sobre aquele episódio do Aquino. Para a minha surpresa, Priscila, querida colega de nosso grupo de orientação e uma das professoras-pesquisadoras convidadas, pediu a palavra para revelar uma coisa: ela mesma havia sido aluna do Aquino.

Que coincidência, não? E que mundo pequeno esse o da docência! Parece até que essa rede do magistério que se estende ao longo do tempo e do espaço, unindo sucessivas gerações de professoras e professores, em algum momento une todos nós em



um só enredo, uma só trama. Dado da realidade ou recurso estilístico um tanto romântico para encerrar um texto? Aí, vocês, leitores e leitoras, que decidam.

Enredado nesta trama, apenas um pequeno nó desta vasta rede, gostaria apenas de dizer, para finalizar, que os eventos narrados e as pessoas citadas aqui, além de uma série de outras condições e processos, me conduziram para a História, a docência e a pesquisa em ensino. E que, enquanto eu for professor e pesquisador de ensino de História, o Aquino não será esquecido. Muito pelo contrário: sua vida e obra serão não somente lembradas, como também celebradas. E nelas, a vida e a obra dos professores e professoras de História.

Aquino, presente!

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Everardo. *Mais história e ainda mais docência: por uma epistemologia da prática docente no ensino de história*. Campos dos Goytacazes: Editora Fafic, 2002.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Juniele. Em busca de tempos da experiência: história de vida, profissão e narrativas de professores na pesquisa educacional. In: ANDRADE, Everardo; ALMEIDA, Juniele (org.). *História oral e educação: experiência, tempo e narrativa*. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Juniele; SILVA, Mariana. Artes de ensinar, ofício de viver: das narrativas (auto)biográficas a uma história pública dos professores. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 158-181, 2019.

AQUINO, Rubim; FRANCO, Denize; LOPES, Oscar. *História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

\_\_\_\_\_; ALVARENGA, Francisco; FRANCO; Denize; LOPES, Oscar. *História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, Porto Alegre, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, 1992.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.35, p. 241-252.

\_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2018.

MONIOT, Henri. *Didactique de L'Histoire*. Paris: Édition Nathan, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.

\_\_\_\_\_; PENNA, Fernando de A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. Campinas/SP, *Cadernos Cedes*, vol. 25, 2005.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, jun. 2006.

SCHMIDT, Mario. *Nova história crítica do Brasil: 500 anos de história mal contada*. São Paulo: Nova Geração, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## OUVINDO HISTÓRIAS, CONTANDO HISTÓRIAS: narrativas que me constituem.

Eliete Marcelino Dias Andrade

O narrador retira da experiência o que ele conta:  
sua própria experiência ou a relatada pelos  
outros. E incorpora as coisas narradas à  
experiência dos seus ouvintes.  
(BENJAMIN, 1994, p. 201)

### ANTES DE MIM

Na varandinha de sua casa, construída nos fundos do quintal de seu filho, Dona Sebastiana reunia seus netos e as crianças da rua para contar histórias, comer chouriço, bolo de fubá e biscoitinhos de polvilho. Tudo assado e preparado em seu pequeno fogão a lenha improvisado nos fundos da casa. Contava histórias do Reino dos Papagaios, do tempo em que os bichos falavam, de quando tudo havia sido criado neste mundo. Ela era uma mulher que guardava sempre em seu semblante um sorriso largo e cativante, com seus dentes brilhantes, reluzindo um fio de ouro, conquistado por “ter comido bastante angu”, como dizia aos pequenos curiosos.

Dona Sebastiana carregava nos ombros a força de uma mulher que, precocemente viúva, teve que cuidar da família e de quem mais precisasse. Parteira, tratava de ajudar as gestantes no ato de parir e também cuidava das feridas e doenças de quem a procurasse, com seus chás, unguentos, óleos de mamonas. Fazia sabão com banha de porco, com cinzas e com óleo de abacate. Seus saberes ancestrais curavam as dores do corpo e suas histórias alegravam a alma de quem as ouvisse.

Seu conhecimento e sua sabedoria eram inexplicáveis, compreendia a importância do estudo das letras, da leitura e da

escrita. Seus netos liam a bíblia para ela em muitas tardezinhas. Sempre que necessário, pedia para que pessoas letradas anotassem num caderninho o registro dos partos que auxiliava. Ditava as informações que julgava importantes como: nomes dos pais e da criança que nascia, data de nascimento e o tipo de parto. Dona Sebastiana era analfabeta e mesmo assim compreendia o mundo a sua volta o interagia a seu modo, encontrando formas singulares de contornar o fato de ser iletrada.

Meus pais não tinham muito estudo. Luzia, minha mãe, assim como todos os filhos da Dona Sebastiana, foi para escola: Grupo Escolar de Água Limpa, comunidade rural em que viviam no município de Conceição do Castelo – ES. Estudou todo o colegial – que na legislação atual chamamos de primeiro segmento do ensino fundamental. Dona de casa, Luzia escrevia quando necessário e lia pouco, pois trabalhava demais, mesmo assim, foi capaz de me alfabetizar sem perceber que o fazia. Já o meu pai, Pedro, fugiu da escola porque encontrou dificuldades em compreender como é que uma letra da família das consoantes pode não produzir o seu próprio som estando acompanhada de uma vogal. Não conseguiu aprender a família da letra “H”. Além disso, ele possuía suas inteligências peculiares que não foram aceitas e nem compreendidas pela professora do final da década de 1930, que o colocava de castigo diariamente, além de o agredir com a palmatória. Fugiu da escola por não suportar a violência que sofria, foi trabalhar e ajudar a sustentar sua família. Pedrinho mal sabia assinar seu nome, mas parecia uma calculadora viva. Carpinteiro, pedreiro, mestre de obras, chegou a ensinar a conta (de cabeça) ao engenheiro da obra em que trabalhava e não encontrava o resultado certo em sua moderna calculadora.

Não poderia iniciar esta narrativa de vida sem falar de meus antepassados. Dona Sebastiana, minha avó materna, não gostava de ser chamada de vó, por isso nos ensinou a chamá-la de Dindinha. É sobre ela, ou melhor, a partir de seu caderninho chamado Diário da Parteira Dona Sebastiana, que tenho realizado a minha pesquisa de mestrado.

Nasci numa família em que já tinha seis filhos. Enquanto estava na primeira infância, passava bastante tempo nas brincadeiras do quintal da minha tia, com as crianças da rua inteira, ouvindo histórias e servindo de objeto de brincadeira para os primos mais velhos. Por ser a menor, era considerada “café-com-leite” e as regras gerais não se aplicavam a minha pessoa. Também era “usada de cobaia” para provar os doces oferecidos pelos maiores. Eram na verdade pedaços de sabão de coco – a cocada e o doce de abóbora (o meu favorito): pedaços de sabão Rio – de cor alaranjada. Também mandavam eu fechar os olhinhos e abrir a boca e em seguida morder. Na verdade, colocavam meu próprio dedo para eu morder. Eles eram muito malvados. Ainda bem que eu tinha a tia Bastianinha e a Dindinha para me acolher e acalantar naqueles momentos de dor.

Num tempo em que não havia televisão em nossas casas, as crianças se reuniam na rua ou nesses quintais da vizinhança para jogar queimada, pau na lata, corrida de saco, desciam o morrinho num carrinho de rolimã ralando todo o corpo, na certeza de que tudo iria passar depois que a mãe colocasse merthiolate, sem direito a chorar com a ardência provocada pelo remédio sobre a ferida. A minha mãe trabalhava muito, saía muito cedo e as crianças menores ficavam aos cuidados das filhas maiores sob a supervisão de nossa tia Bastianinha. Ela também tinha sete filhos. Gostava de ler histórias bíblicas de um grande livro ilustrado que guardava com todo o cuidado. Eu tinha medo de algumas figuras que ali apareciam, mas adorava quando ela contava as aventuras do povo de Israel atravessando o deserto e o Mar Vermelho, histórias do homem desobediente que tinha sido engolido por uma baleia, da mulher de Ló que virou uma estátua de sal e de tantas outras histórias. Ali eu tomei gosto pela leitura, aprendi com a tia Bastianinha que ler era muito importante e poderia ser muito divertido.

Cresci ouvindo histórias contadas pela minha avó, vendo as histórias lidas do livro de minha tia, brincando e sendo personagem de histórias cantadas, como a Linda Rosa Juvenil, Ciranda-

cirandinha, dentre outras. Uma das brincadeiras que eu mais gostava era “Pobre de marré” que descreverei adiante:

Uma criança é escolhida para ser a mãe rica e outra para ser a mãe pobre. A mãe pobre tem muitos filhos, e a mãe rica, nenhum. Por isso, todos os outros ficam do lado da criança que é a mãe pobre. As crianças cantam a música abaixo, e a mãe rica substitui sempre “Maria” pelo nome de alguém do outro grupo. Quando o grupo da mãe pobre pergunta “que ofício lhe dará”, a mãe rica tem que pensar em uma profissão e dizer. A pessoa escolhida tem que dizer se aceita o ofício ou não. Se aceitar, passa para o lado da mãe rica, enquanto todos cantam: “esse ofício lhe agrada”. Senão, fica onde estava cantando: “esse ofício não lhe agrada”. A brincadeira continua até todas as crianças mudarem de lado.

#### *Letra da música*

Eu sou rica, rica, rica de marré, marré, marré  
Eu sou rica, rica, rica de marré deci  
Eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré  
Eu sou pobre, pobre, pobre de marré deci  
Eu quero uma de suas filhas de marré, marré, marré  
Eu quero uma de suas filhas de marré deci  
Escolhei qual quiser, de marré, marré, marré  
Escolhei qual quiser, de marré deci  
Eu queria Maria de marré, marré, marré  
Eu queria Maria de marré deci  
Que ofício lhe dará, de marré, marré, marré  
Que ofício lhe dará de marré deci.  
Dou-lhe o ofício de cozinheira, de marré marré, marré  
Dou-lhe o ofício de cozinheira de marré deci  
Esse ofício não lhe agrada de marré, marré, marré  
Esse ofício não lhe agrada, de marré deci”

Essa e tantas outras brincadeiras cantadas fizeram parte de minha infância e hoje ajudam no meu fazer docente. Esta, mais do que outras, parece dialogar com a minha história de vida. Quando penso nesse tempo longínquo, percebo a importância que há em

olhar para si e para a sua infância, a sua trajetória de vida, sua história e buscar conhecer-se a si próprio para compreender as diferentes infâncias que nos acompanham em nosso lidar diário. No texto “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas construtivas da história de um educador, a coautora comenta sobre a entrevista que Scherto Gill realizou com Ivor Goodson, “escutando sua narrativa de vida a partir de episódios marcantes que retratam com suas escolhas e com os acontecimentos que, de certa forma, definiram sua trajetória de educador” (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 96). Tentarei reunir nas próximas linhas, alguns episódios marcantes de minha vida que ajudaram a constituir a professora que sou hoje.

Nunca quis ser professora, meu sonho de infância era ser artista, desenhista, ter um museu e fazer artes, mas ouvia sempre de minha mãe que isso não dava dinheiro, que eu precisava trabalhar para me sustentar. Em uma das aulas ouvi alguém comentar que o nosso olhar sobre a vida é moldado por quem nos educa, primeiramente pela nossa própria família, que nos ensina a dar valor a umas coisas em detrimento de outras. Tal comentário se deu a partir do que Goodson e Petrucci-Rosa (2020, p. 101) compartilham, de que a “aprendizagem tribal é como conhecemos o mundo antes de encontrarmos as forças da socialização representadas, em certo sentido, pela escola e pela cultura em geral”. E complementam, “assim, pode ocorrer um conflito entre a aprendizagem tribal, que nos diz quem somos e quem fomos, qual foi o nosso passado ancestral e qual é o nosso futuro e as forças da socialização representadas pela escola e pela cultura dominante”. Minha mãe modelou meu olhar diante da realidade a qual vivíamos, para a necessidade de estudar, trabalhar, me sustentar e ser independente financeiramente, e neste círculo não sobrava espaço para sonhar. Sempre me percebi completamente diferente das minhas outras irmãs, eu queria frequentemente mais, desejava aquilo que fosse o melhor, em todos os sentidos. Não me contentava com o pouco que o contexto sociocultural e econômico em que vivia tinha a me oferecer. Vivi a grande crise econômica do



início da década de 1980<sup>1</sup>, que assolou o país e fez com que famílias inteiras passassem a madrugada em filas para garantir a compra do gás e do feijão, dentre outros alimentos, em quantidade suficiente para alimentar a todos. Quando faltava algo em casa para comer eu ficava revoltada, desejava que aquele pesadelo não existisse, e naquele momento, pensava num futuro diferente para minha vida. Mesmo muito pequena, já sonhava em mudar de lugar, sair da zona de conforto de ter por perto a rede de apoio, que minha família tanto prezava, e buscava uma vida melhor em um lugar longe da baixada fluminense para morar. Sonhar é bom, realizar sonhos é melhor ainda, mas para que haja realização é preciso fazer renúncias, é preciso fazer escolhas, e todas as escolhas carregam em si consequências nem sempre tão boas e agradáveis.

Conforme fui crescendo, percebi que o estudo era um dos caminhos que poderia ajudar a realizar os sonhos que eu guardava no mais íntimo de minha existência. Desejava profundamente ter uma vida diferente daquela que meus pais viveram, daquela que a minha “tribo” esperava que eu vivesse.

Estudei a vida inteira em escolas públicas. Com dificuldades, desde muito cedo vendia chocolates, salgadinhos, feitos por minha mãe, além de empadinhas e cartões artesanais produzidos por mim, para ajudar em casa e para comprar materiais necessários ao meu estudo. Minha formação se deu dentro da realidade de lutas constantes por salários justos, melhores condições de trabalho, manifestações públicas e muitas, muitas greves dos profissionais

---

<sup>1</sup> “A crise levaria o último governo da ditadura, chefiado pelo general João Figueiredo (1979-85), a tomar medidas drásticas. O objetivo inicial era deter a apreciação da moeda nacional notada em anos anteriores, incentivar as exportações e fazer frente ao aumento do déficit em conta corrente. Assim, o cruzeiro foi abruptamente desvalorizado em 30% no final de 1979. A medida acentuou a desaceleração econômica, o descontrole inflacionário e o desarranjo nas contas públicas. Em 1980, a inflação bate a simbólica marca de 100% ao ano. Mesmo com a elevação dos preços dos importados, o balanço de pagamentos registrou enormes déficits. Em 1981, o país entrava em uma recessão que perduraria até o segundo semestre de 1982” (MARANGONI, 2012).

da educação do estado e, depois, da federação – quando estava na graduação na UFF. Particpei, enquanto estudante, das lutas por justiça e por nossos direitos de ter uma educação de qualidade, de poder ir e vir da escola usando o passe livre, dentre outras.

A decisão de ser professora ocorreu num contexto de decepção e falta de opções que me agradassem. No início da década de 1990 aconteceu o primeiro processo seletivo via prova para entrar no Segundo Grau. Realizei a prova e não consegui vaga na FAETEC para o curso de edificações. Me contaram que este curso era para quem gostava de desenhar, eu imaginei que faria formação em desenho. Somente anos mais tarde compreendi que era um curso técnico que servia como base na preparação para futuras formações em engenharia e arquitetura. Não consegui a vaga desejada e fui até a secretaria de educação descobrir o motivo, já que tinha a pontuação exigida para entrar. Observei que nas listagens de aprovados tinha o nome de pessoas que tiraram notas ínfimas, e até zeraram a prova, mas conseguiram a minha tão sonhada vaga. Questionada por causa desse disparate, a funcionária respondeu que aqueles nomes eram de filhos de funcionários públicos que possuíam tal privilégio. Foi nesse exato momento que eu determinei em minha vida que seria funcionária pública. Por isso, fui cursar formação geral em uma escola longe de casa, para conhecer outros lugares. Seguindo os planos de infância de sair da zona de conforto e do lugar que minha família inteira vivia.

Cheguei no Colégio Estadual Brasil, em Mesquita, no município vizinho ao que eu morava, Nova Iguaçu, e fui estudar Formação Geral. No entanto, já na adolescência pensei que esse curso não atenderia às minhas necessidades de sair do Segundo Grau pronta para o mercado de trabalho. Ao final do ano mudei de curso, fui fazer o Curso Normal.

A ideia de sair da escola já pronta para o mercado de trabalho era algo recorrente no contexto em que vivia. Nunca tinha ouvido falar em faculdade. Isso era apenas uma palavra grande e sem significados para mim. Iniciei o magistério, ‘pagando’ as disciplinas do ano anterior,

fazendo os trabalhos necessários para conseguir cumprir a carga horária exigida pelo curso. Não tinha o sonho de ser professora. Não queria abrir uma escola, como muitas das colegas naquela época pensavam. Queria apenas um diploma com uma profissão. (Coleção pessoal/diário de uma professora das infâncias, 2020)

Ao terminar o Normal, apesar de ter ouvido alguns colegas citar as palavras “vestibular”, “faculdade”, “universidade” confesso que ainda não era claro para mim prosseguir os estudos. Não conhecia ainda esse universo, no contexto em que vivia quem tinha maior nível de escolaridade, havia terminado o Ensino Médio. Minha cunhada abriu uma escola e fui trabalhar com ela, como professora, apesar dela desejar que eu fosse sua sócia. Não tinha recurso financeiro e nem maturidade para fazer uma sociedade. E ainda bem que não fiz. Meus planos eram outros... eu não tinha clareza, mas sabia que não queria aquela vida de sócia e de professora numa escola particular.

Interessante que, olhando agora para esse fato em meu passado, vejo com clareza como que uma vida sem planejamento nos leva a realidades não desejadas. Como citei anteriormente, não queria ser professora. Porém, não lutei por aquilo que desejava naquele tempo. E isso me fez ir trabalhar numa escolinha particular próximo de minha casa [a dona era minha cunhada]. Ela realizava seu sonho e queria me incluir. Mas o meu sonho não era o mesmo que o dela. No entanto, ali entendi que trabalhar com crianças não era tão ruim... compreendi que trabalhar na Educação Infantil me aproximava de meus sonhos de infância: ser desenhista, artista, pintora. Mas não era feliz tendo que cumprir ordens esvaziadas de sentidos, cumprir prazos de conclusão de livros e cópias constantes. Trabalhar com as crianças sem ouvi-las ou sem ensiná-las a exercitar seu pensamento crítico não fazia meu gênero. Isso incomodou alguns pais, logo, a direção. Houve um desconforto... (Coleção pessoal/diário de uma professora das infâncias, 2020)

Fui trabalhar no primeiro shopping da cidade em que morava. Profissão: saladeira. Foram nove meses preparando saladas, de domingo a domingo, e pensando como seria se eu estivesse numa

sala de aula. Conheci o pré-vestibular para negros e carentes e fui estudar. Não passei nas primeiras provas que realizei. Pedi demissão do trabalho e assumi a minha condição de estudante desempregada, a contragosto de minha família. Uma das escolhas mais importantes que fiz na vida, pois vindo de uma família que valorizava o trabalho assalariado mais do que o estudo, ninguém compreendeu tal decisão.

Após tomar esta coragem de sair do emprego seguro, passei a trabalhar o dia inteiro como explicadora e em projetos de alfabetização de jovens e adultos oferecidos pelo governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. E a noite ia para o curso pré-vestibular. Passei nas provas em 2001. Entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Campus de Caxias e a Universidade Federal Fluminense – UFF, escolhi estudar Pedagogia em Niterói, na Faculdade de Educação da UFF.

Na universidade compreendi melhor que para conquistar o meu lugar eu precisaria estudar bastante, vencer barreiras do preconceito e me impor enquanto pessoa capaz de lutar por meus ideais. Vivia na pele o preconceito de ser pobre, oriunda da baixada fluminense, sem condições de adquirir as cópias dos textos a serem lidos para as aulas seguintes, sem condições financeiras de comprar um café ou lanche nos intervalos das aulas, sem condições de apresentar os trabalhos solicitados pelos professores de forma digitada e impressas, conforme tantos professores exigiam. Felizmente consegui estudar com professores humanos que entenderam a condição de tantos alunos e aceitaram trabalhos escritos à mão, “desde que estejam com letras legíveis”, como me disse um professor no segundo período.

Lembro que logo no primeiro período uma colega reclamou que havia recebido falta na primeira aula. A professora Léa Calvão ministrava a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica e iniciava suas aulas impreterivelmente no horário correto: 7h e 15min, com quem estivesse em sala. Por morar em Nova Iguaçu, eu chegava sempre cedo, antes até da faculdade abrir suas portas. Então ouvi a professora perguntar onde ela morava. Ela respondeu: em São

Gonçalo. E perguntou também para mim, completando: “A que horas você sai de casa, Eliete?” Respondi que saía de casa, em Austin às 4h e 50 min, para pegar o ônibus em Nova Iguaçu às 5h e 45min e conseguir chegar na faculdade até às 7h. Eram em torno de 3h de viagem todos os dias. No meio da discussão entre as duas, ouvi a professora falar: “em respeito à Eliete que vem de longe e chega sempre dentro do horário, eu vou manter a sua falta no primeiro tempo”. Naquele momento eu me senti a pessoa mais importante do universo. Professores têm esse poder de nos fazer viver momentos de deleite com coisas tão simples. Naquele dia eu vi que a minha vida não era só minha. Que a minha luta era maior do que eu imaginava, e principalmente, que eu enfrentaria muito mais dificuldades do que presumia.

Participei do processo seletivo e consegui a chamada Bolsa Treinamento – auxílio concedido aos estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, negros e pardos, como era o meu caso – e uma vaga na Casa do Estudante Fluminense – residência próxima da UFF onde acolhia grupos de estudantes secundaristas e universitários que moravam longe e não tinham como pagar aluguel. Este espaço era gerido pelos próprios estudantes moradores, que definiam em assembleia as deliberações necessárias para o bom funcionamento e higiene da casa.

Fui aproveitar o meu tempo lendo os textos propostos pelos professores nos livros disponíveis na biblioteca, pois não tinha dinheiro para tirar cópias. Minha alimentação era aquela oferecida pelo restaurante universitário. Consumia café da sala dos professores para não passar fome nas tardes do campus do Gragoatá. De manhã, tomava o café da sala onde trabalhava, comendo rapidamente um biscoito de água e sal, sem deixar migalhas e vestígios de minha fome de ontem pelo chão.

Nas leituras feitas na fonte consegui aprender um pouco mais do que era proposto pelos professores. Aprendi também que ter um Coeficiente de Rendimento alto abriria várias portas dentro da universidade. Fiz prova para monitoria e consegui uma vaga na cadeira de História da Educação V, sob a orientação da Professora

Heloísa Villela. Trabalhei durante um ano auxiliando-a e aprendendo os fazeres docentes de uma professora universitária. Foi esta professora que pagou a minha inscrição para realizar o concurso para o magistério da Rede Municipal de Niterói no ano de 2003. No último dia de inscrição, sem ter recebido ainda a bolsa referente àquele mês, fiquei surpreendida com a pergunta dela: “você já fez sua inscrição para o concurso?”, e ao ouvir que não, e ao saber que o motivo era o atraso do pagamento, imediatamente abriu a carteira e retirou o valor exato que faltava para realizar a inscrição. Corri até o local indicado, preenchi o formulário, paguei o boleto, me inscrevi no concurso e continuei estudando. Dediquei-me ao máximo aos estudos durante toda a graduação. Abri mão de trabalhar na escola de meus sonhos para poder concluir com maestria a faculdade. Após fazer o concurso, fui convocada apenas três anos depois, quando já estava casada, grávida e prestes a me formar.

Iniciei o trabalho numa Unidade Municipal de Educação Infantil na zona norte da cidade com a alegria e a certeza de que o filho que carregava em meu ventre poderia estudar naquele espaço e que eu teria condições de acompanhar de perto todo o seu desenvolvimento. Acredito que toda criança deve ter seus pais sempre próximos, cuidando, dando atenção, educando e construindo conhecimentos juntos. Essa convicção fez com que me mudasse da Baixada Fluminense para morar em Niterói – RJ, próximo do local de trabalho, em busca de qualidade de vida para minha família. Essa foi mais uma decisão difícil a ser tomada, e a realização de um sonho de infância, além de poder criar e educar eu mesma o meu filho, sem a influência de terceiros.

Tenho uma fome de sabedoria que não cabe em mim. Estou em constante busca, seja de mim mesma, seja de conhecimentos diversos que me auxiliem a ser melhor do que sou hoje, sejam de aprendizados que possam acrescentar no desenvolvimento do meu trabalho docente. Esse desejo constante por aprender mais proporcionou a conclusão de duas especializações e a minha entrada no mestrado.

Tenho me constituído professora das infâncias ao longo desses dezessete anos como funcionária pública na rede municipal de educação de Niterói, e de cada momento em que paro meus afazeres burocráticos dentro da rotina apertada e cronometrada de uma escola de educação infantil em tempo integral para fazer aquilo que acredito e descrevo nesse trecho dos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação (infantil) de Niterói.

Algo que nós, educadores das infâncias, precisamos nos habituar a fazer é a observação e a escuta atenta das crianças, principalmente nos momentos de brincadeiras. Elas são nutridas de um potencial ímpar e, ao mesmo tempo, repletas de expectativas e cheias de curiosidade sobre o mundo, a vida, o Universo. Costumo ouvir as crianças com quem trabalho e elas planejam comigo os projetos e as atividades que desenvolvemos. Assim elas se tornam coautoras de seus conhecimentos. (Eliete Marcelino – Docente da Rede Pública Municipal de Educação Infantil, Niterói, 2022, p. 142)

A professora que sou hoje carrega em si o fogo do desejo de seguir sonhando, realizando sonhos e compartilhando essa chama, essa capacidade de sonhar grande, alto e buscar dia após dia a realização plena.

Escolher ser professora é também assumir a condição de eterna estudante. E ser uma professora pesquisadora significa comprometer-se com a construção de um conhecimento coletivo. É estar consciente de que se aprende a cada dia, à medida em que vai ensinando.

O desejo seria a professora permanecer como uma mediadora independente entre a aprendizagem que a criança traz de sua casa e a aprendizagem escolar. Interessante também a professora construir narrativas que leve a criança para outro lugar (Goodson; Petrucci-Rosa 2020, p. 96), aproveitando o que a pequena já sabe e ampliando seus saberes acadêmicos, fortalecendo a sua autonomia. Isso dá tanto trabalho, que são poucos os profissionais que conheço dispostos a cumprir essa alternativa revolucionária de educar.

A *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica (Bragança, 2018; Motta; Bragança, 2019) foi a maneira escolhida para construir a

minha dissertação de mestrado. E, de certa forma, tem influenciado no meu fazer docente. Pensar, fazer, refletir sobre o que foi feito e buscar formas de melhorar a prática é algo fundamental, ao meu ver, para a formação constante, sobretudo olhando para sua própria prática.

## FECHANDO UM CICLO

Durante as aulas na turma de Currículo e cultura: histórias de vida e formação docente na UFF aprendi que as pesquisas que realizamos são resultado do desdobramento de emoções que vivenciamos, elas não são produzidas apenas em nosso cérebro. Cada narrativa produzida carrega em si várias dimensões e possibilitam discussões teóricas com a nossa vida e história pessoal, profissional e de pesquisa. As singularidades de cada narrativa apresentada nas aulas deflagraram as realidades sociais dentro do contexto de vida de cada estudante. Encontra-se ali um ponto em comum, muitos viveram às margens da sociedade existente, muitas superações fizeram parte das histórias partilhadas e cada uma pode aguçar as memórias esquecidas pelo tempo. Escrever este texto foi possível devido ao exercício de reminiscência feito a cada encontro.

Olhar para si nos faz encontrar lacunas, ouvir o coletivo nos ajuda a preencher os vazios existentes e tomar consciência de que não somos e nem estamos sós. Eu não sou só eu, sou a complementação de muitos *eus* que existiram antes de mim, existem comigo e ainda hão de existir. Isso quer dizer sobre a necessidade de constituir-se dia após dia, revigorando a ancestralidade que nos habita. As nossas histórias representam as histórias de muitas outras pessoas.

Quando iniciei este texto falei sobre o tempo “antes de mim”. Conte um pouco sobre as pessoas tão importantes em minha vida: Dona Sebastiana, a Dindinha, parteira analfabeta que deixou em seus guardados um caderno registrado com informações importantes sobre os seus fazeres que tornou-se um dos objetos de minha pesquisa de mestrado; Minha mãe, Luzia, que ensinou-me a



ser forte e enfrentar a vida com os pés fincados no chão, tal qual o bom narrador sugerido por Walter Benjamin que tem seus pés firmados no presente; Meu pai, Pedro, que mostrou-me a importância de sonhar e enfrentar os desafios da vida para realizar os sonhos possíveis dentro de nossa realidade, apesar de toda dificuldade vivida; Tia Bastianinha que sem perceber aguçou em mim o desejo pela leitura; As tantas professoras que passaram por minha vida, sendo incríveis e inesquecíveis ou simples e parva. Cada um e cada uma deixou uma marca em mim, e, como citei na epígrafe de Benjamin (2014) eu fui “incorporando” à minha experiência de vida as “coisas narradas” por meus interlocutores ao longo de minha existência.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, M. I. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador, v. 05, n. 13, p. 91-104, jan./abr. 2020.

MARANGONI, G. Anos 1980, década perdida ou ganha? *Revista Desafios do desenvolvimento*. 2012. Ano 9. Edição 72, São Paulo. Disponível em: [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br). Acesso em: 30 ago. 2023.

MOTTA, T. DA C.; BRAGANÇA, I. F. DE S. Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. *Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência*. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 26 dez. 2019

NITERÓI. *Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói*. Educação Infantil, 2022.

# DE SONHOS E UTOPIAS ÀS REALIZAÇÕES COMO DOCENTE E GESTOR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: CINCO DÉCADAS DE APRENDIZADOS

Evaldo de Souza Bittencourt

## INFÂNCIA NA ZONA RURAL DE SÃO PEDRO DA ALDEIA: ENCANTOS, DESAFIOS E SONHOS

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
(João Cabral de Melo Neto)

A manhã seguia fria nas primeiras horas de vinte e nove de julho de mil novecentos e sessenta e quatro, na localidade da zona rural de São Pedro da Aldeia-RJ, entre o Bairro da Cruz e a Sergeira. A parteira havia chegado de charrete na madrugada, trazida pelo meu pai Francisco. Após o primeiro choro, às 7h da manhã, misturado com os cantos dos galos, a notícia já podia ser levada pelos irmãos de casa em casa. Sou o caçula, filho dos queridos pais: seu Francisco e dona Filinha (ambos na pátria espiritual) e irmão de Marileni, Izabeti e Edmilson.

A realidade social, financeira, cultural e econômica da zona rural de São Pedro da Aldeia indicava que a maioria, tanto dos proprietários de terra quanto dos descendentes de escravizados,

não havia superado o analfabetismo. Quando muito, havia avançado nas primeiras séries do antigo 1º grau.

Na área rural, havia uma Escola Municipal (com uma sala de aula) que oferecia aulas até a 2ª série, e outra que avançava até a 4ª série. Até a década de 1990, para cursar o Ginásial, era preciso se deslocar até a cidade. A ausência de políticas públicas voltadas para a agricultura, o transporte, a saúde e a educação deixava a população rural desassistida, sendo obrigada a ir ao centro da cidade praticamente para tudo. Meu pai sempre nos contava que nosso avô paterno não o deixou ir regularmente à escola. Era autorizado a frequentar dois dias e a faltar três em cada semana. Cansado de tanto repetir de ano sem sair da 1ª série, abandonou os bancos escolares aos 12 anos, tendo, segundo ele, aprendido o suficiente para assinar o nome, fazer operações básicas e ler o suficiente para não ser enganado. Realidade não muito diferente da de minha mãe Francelina (Dona Filinha), dos meus tios, tias e primos mais velhos. Essa experiência motivou os dois a investirem na nossa educação com muito sacrifício, sem, contudo, deixarem de exigir a nossa participação nas tarefas da roça e de casa no período oposto ao turno escolar.

Com Paulo Freire (1992), aprendemos a partilhar nossas narrativas, dizer do que sabemos e também dos nossos não saberes, nos abrimos à escuta de histórias e revalorizamos saberes cotidianos, ancestrais. Este relato inicial se faz necessário porque a base da minha formação humanística se deu naquelas terras, com aquelas pessoas simples, mas generosas, amigas, parceiras e cheias de encanto pela vida. Sempre estabeleci uma relação direta entre essa fase da minha vida e a poesia *Escola* de Paulo Freire, da qual destaco o trecho: “Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima”.

Eu não tive acesso à educação infantil e, mesmo quando completei seis anos em julho de 1970, não fui para a escola. Tive o contato com as vogais e o alfabeto ainda em casa por meio da ajuda da irmã Izabeti, que trouxe da cidade um caderno, um lápis e uma borracha, apresentando-me o processo mecânico da reprodução

das letras. Também tive aulas no paiol da nossa casa, onde Izabeti e Marileni, usando pontas de giz trazidas das escolas que frequentavam, adaptavam a peça de couro liso, que era sobreposta nos lombos dos animais e que ficava embaixo dos arreios, e usavam-na como quadro negro.

Somente em fevereiro de 1971 é que iniciei a minha jornada como aluno matriculado na Escola Municipal Estrada da Sergeira. Nela, tive a satisfação de ser alfabetizado pela professora leiga Dona Eumália Alves da Costa. O contexto de aprendizagem era dos mais adversos, pois a escola era uma casa antiga, cedida pelo esposo da professora, o senhor Otacílio Lopes da Costa, composta apenas por uma sala de aula. Como afirmei anteriormente, a rede de educação rural era precária e desassistida. Não havia cozinha, banheiros, biblioteca, rede elétrica, rede hidráulica. Merenda e transporte escolar, nem pensar. Teve um tempo em que até chegaram uns pacotes de aveia e leite em pó. Dona Eumália, tendo improvisado uma cozinha num cômodo atrás da escola e contando com a ajuda de Dona Lucinda, sua genitora, passou a oferecer mingau de aveia. Contudo, a Prefeitura não forneceu o açúcar e cada aluno deveria levar a sua porção para colocar diretamente na caneca plástica. Dados do IBGE, coletados nos anos de 1974 e 1975, apontavam que 67% da população brasileira passavam fome.

É interessante um áudio de 05 de novembro de 2023 da Dona Eumália, gravado em sua residência, de forma espontânea em conversa com a filha caçula, Maria Isabel Lopes da Costa — minha cunhada, colega de CA e 1ª série e também do Ginásial e Curso Normal. Mesmo com a idade de 96 anos, ela está lúcida e muito espirituosa. Ela declarou com voz bem audível: “Evaldo não me deu trabalho, fazia as tarefinhas dele, era interessado, inteligente, obediente, calmo, tranquilo, fazia as suas atividades e ainda ajudava os colegas. A turma tinha dificuldades, com muitos alunos de diferentes idades e as aulas eram planejadas à noite”. Afirmou que não tinha cursos, mas que recebia a visita da supervisora para saber como estava a turma e as aulas. Percebe-se que o modelo gerencial e pedagógico era mais de fiscalização e bem distante das

políticas educacionais de formação continuada, previstas na legislação atual, principalmente depois da Lei Federal nº 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação, e da Lei Municipal nº 2.606/15, que aprovou o Plano Municipal de Educação de São Pedro da Aldeia.

Percebe-se que cinco décadas atrás muitos programas do Governo Federal, que hoje estão consolidados nem existiam ou eram incipientes no território rural aldeense. Na ocasião, o Brasil convivia com a constante alta nos preços há mais de uma década. Entre o início e o fim dos anos 1970, a média da inflação no país foi de 34%. Esse índice, que pode até parecer aceitável para uma economia em desenvolvimento, estava na raiz dos momentos futuros de quase colapso.

Atualmente, o município conta com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que é uma política pública destinada estrategicamente à garantia e melhoria da alimentação dos alunos da rede pública de ensino e ao fortalecimento da produção rural, por meio da aquisição de produtos da agricultura familiar local. A escola tornou-se equipamento de garantia de permanência das populações rurais, visto que a escola oferta ensino para seus filhos e netos, desde a educação infantil, com estrutura predial, de transporte e alimentação, além de quadros de docentes concursados para atendimento das demandas pedagógicas.

Na época dos meus avós e pais, a produção agrícola seguia nos lombos dos jumentos e cavalos para as cidades de Cabo Frio, Arraial do Cabo e São Pedro da Aldeia. Também registra-se que, depois de vários avanços na área do financiamento educacional com a evolução do FUNDEF e do FUNDEB, e regulamentações de uso de recursos via PDDE, Cota do salário educação e outros, o município conseguiu, nas duas últimas décadas, investir na infraestrutura escolar e em demais programas que beneficiaram a zona rural, fazendo uso, obviamente, também dos seus recursos próprios na ordem de 25% como mínimo a ser aplicado, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Avancei para cursar a 1ª série em 1972, cujo livro guardo até hoje e, em setembro de 1973, cursando a 2ª série, fui transferido para o Colégio Estadual Dr. Feliciano Sodré (maior Colégio público da cidade à época) por força de mudança da família da zona rural para o Bairro da Estação, em São Pedro da Aldeia. O colégio era enorme, com 12 salas, secretaria, sala de direção, corredores extensos, pátio coberto, cozinha e muitos novos amigos. Era uma realidade totalmente oposta!

### **NOVOS APRENDIZADOS DURANTE A ADOLESCÊNCIA: A FORMAÇÃO PROSSEGUIA**

No período compreendido entre 1975 e 1982 (da 4ª série do antigo 1º grau até o 3º ano do Curso Normal), vivenciei experiências múltiplas. Nessa minha fase de aluno, convivi com muitos excelentes professores que me ajudaram a desenvolver potencialidades cognitivas — Lenir Guimarães, Zaidir, Roseli Nicolau Santos de Brito, Nanci Carvalho de Mello, Wilma, Neli dos Santos, Lea Lobo, Tânia, Juçara, Leda Xavier, Vera Rocha, Regina Cantarino, Denise Cataldi, Paulo Roberto, Evaldo de Almeida Lima, Milton Benedito da Silva, Nelson, Ruth Sucassas Frizon, Léa Santos, Maria Amélia, Luziee e Margarida Alves. Além desses, tantos outros que, mesmo numa escola tradicional da rede estadual (último bimestre da 2ª até a 6ª série) e noutra da Rede Cenicista por meio de bolsa (Colégio Cenicista Almirante Barroso), cumpriram bravamente o papel esperado pela sociedade à época. Alguns conseguiam ir além do roteiro programado por meio de presença pedagógica mais afetiva e próxima dos alunos, e outros nem tanto. Também me recordo dos colegas das classes, quais sejam: Davi Monteiro, Flávio Rangel (o artista), Samuca, Ademir Santana, Deise Bento, Manoel, Izinete, Marizete, Isabel Lopes, Eva Pinho de Oliveira Bittencourt (grande companheira e esposa parceira), Sônia Araújo, Ricardo Bulcão, Carlos Alexandre, Eliana Lima e tantos outros.

Na educação tradicional brasileira, apresentada sob a forma da educação bancária de Paulo Freire:

(...) as pessoas são entendidas enquanto contentores vazios, destinados a serem preenchidos com um conjunto de conhecimentos, predefinidos e normalmente organizados sob a forma do currículo, de modo que cada pessoa está recheada com conhecimentos sobre história, química, física, geografia, entre outros. (...) O modelo cognitivo assume, portanto, que cada pessoa aprende quando está programada para aprender certas matérias e, desta forma, à medida que o currículo é preenchido, aumenta o conhecimento do mundo, até que abarque um vasto mapa cognitivo. (GOODSON, 2015, p. 41-42)

A educação bancária era materializada por inúmeros capítulos dos livros a serem memorizados para a prova (que até poderia ser de surpresa), questionários infundáveis e aulas expositivas de base conteudista centralizadas na figura do docente e não dos alunos. Nós, os alunos, éramos coadjuvantes e não protagonistas nos processos.

Em casa, transcorria o período de apoio às irmãs que cursavam o Curso Normal. O tecnicismo em alta e as aulas precisavam de belos cartazes. Fui desenvolver caligrafia e aprender manusear a régua gigante da tia costureira para fazer as linhas em papel, madeira e na cartolina, usar *pilot* marcador e equilibrar o uso das cores e tamanhos das fontes e, desse modo, confeccionar inúmeros cartazes para os estágios das irmãs. O movimento das duas era sempre para darem conta das demandas do curso normal. Respirei esse ambiente enquanto fazia o meu Ginásial, atual Fundamental 2.

Residi por um tempo na casa do meu avô materno Bebê e, depois de 1976, na nova casa ao lado da dele (ambas ficavam do outro lado da rua da escola onde fui alfabetizado). Essa proximidade despertou um olhar observador dos movimentos das crianças e das professoras. Ali, diante de mim, estava todo o rico palco em que, 5 anos atrás, eu estava na condição de aluno. Com o passar do tempo, em 1979, cursando a 8ª série, tomei conhecimento do cadastramento de pessoas para atuarem como alfabetizadores do programa do Governo Federal chamado MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e do PAF (Programa de Alfabetização

Funcional). Vivíamos o “final” da ditadura militar, e na cidade foi constituída a Comissão Municipal do MOBREAL. Busquei saber onde funcionava, fiz meu cadastro, fui chamado, participei dos treinamentos e, no dia 01 de setembro de 1979, com 15 anos, eu estava entrando em sala de aula da Escola M. Estrada da Sergeira na condição de alfabetizador leigo para 30 alunos de diferentes idades e etapas de letramento. Havia um aluno em sala com 60 anos que nunca havia segurado num lápis. Eu planejava as aulas à noite, repetindo a história da Dona Eumália e a de milhões de docentes brasileiros que ainda hoje não têm a Lei Federal nº.: 11.738/2008 implantada nos municípios e no estado do RJ. Essa lei garante que 2/3 da carga horária semanal do docente sejam de efetivo exercício com os alunos e 1/3, destinado às atividades de planejamento, reuniões, formação continuada e atividades de rotina como planos de aulas e correção de atividades avaliativas.

Minha atuação entre 1979 e 1981, como docente leigo, possibilitou-me o amadurecimento das minhas relações com alunos em sala e a busca por metodologias para além daquelas apontadas pelo programa oficial. Enquanto era docente leigo à noite, cursei no turno da manhã, nos anos 1981 e 1982, o Curso de Formação de Professores de 1ª à 4ª série do 1º grau no Curso Normal do Colégio Cenecista Almirante Barroso em São Pedro da Aldeia. Infelizmente não me apresentaram Paulo Freire e tantos outros teóricos da educação transformadora durante o curso.

O curso normal concluído em 1982, de viés tecnicista, me deu base teórica da didática e dos fundamentos sociológicos e psicológicos da educação, sem contudo oferecer a prática nas escolas públicas que, com certeza, à época, ainda enfrentavam realidades não tão distantes daquelas que vivi enquanto aluno conforme descrito anteriormente. Realizei os meus estágios nas turmas homogêneas da própria escola cenecista onde me formava. Essas turmas eram padronizadas, com alunos de mesma faixa etária e nível de aprendizagem. A escola de formação era ao lado da Vila Militar da Base Aérea e Naval e a grande maioria de seus alunos era oriunda dos lares militares.



Nesse período, meu pai não havia se recuperado totalmente das finanças após a venda mal-sucedida da fazenda e me disse que não teria condições de custear a minha faculdade. Soube então da abertura de inscrição de concurso para professores da 1ª à 4ª série no município vizinho, Cabo Frio. Vislumbrei a oportunidade de arrumar meu emprego concursado. Estudei muito durante dezembro de 1982 e janeiro de 1983. As provas aconteceram no início de fevereiro e eu, aprovado, assinei a minha primeira carteira como docente concursado em março de 1983. Para custear a faculdade e todas as despesas relacionadas para além da mensalidade, fui convidado pela então Diretora Margarida Alves para um segundo emprego como inspetor de alunos no Colégio Cenescista Almirante Barroso, onde havia concluído o Curso Normal.

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA CARREIRA DOCENTE, DE GESTOR ESCOLAR E DE GESTOR DOS SISTEMAS PÚBLICOS MUNICIPAL E ESTADUAL**

Cada escola é uma comunidade cuidadosamente construída; quando os mais velhos da comunidade se sentem desencantados e desvalorizados, é um problema para a comunidade escolar, e então passa a ser um problema para a prestação bem-sucedida dos serviços educacionais oferecidos pela escola — em suma, um problema de desempenho escolar e padrões educacionais. (GOODSON, 2022)

Concursado, comecei a lecionar aos dezoito anos, em 1983, em turmas multisseriadas com 30 alunos na Escola Municipal João Evangelista dos Santos – Bairro Botafogo, Município de Cabo Frio (RJ) —, onde fui bem recebido pela diretora Nadia Cristina de Almeida Pereira, pelas colegas professoras Marília, Fátima, Celeste e Maria das Graças e também pelas merendeiras dona Maria Dutra e dona Dolores.

Pode-se depreender que os desafios enfrentados ao assumir turmas totalmente opostas às realidades dos estágios obrigaram-me ao movimento de busca pessoal, pois a supervisora não dava

orientação e apoio pedagógicos, mas exercia, semanalmente na sala de aula, o papel de fiscal da Secretaria, reproduzindo o tradicional inspetor de ensino que apenas cobra e não se junta ao professor para construir convergências em prol das turmas. Não havia formação continuada nem encontros dos docentes em âmbito municipal para trocas de experiências e formação. Em evidência, e treinado na formação inicial, eu tinha que aplicar a taxionomia de Bloom para padronizar aulas na turma heterogênea, o que é uma equação complexa demais!

Krathwohl (2002), Bloom et al. (1956) viram a teoria de taxonomia como uma ferramenta que, dentro outros pontos: a) Padronizaria a linguagem sobre os objetivos de aprendizagem para facilitar a comunicação entre pessoas (docente, coordenadores etc.), conteúdos, competências e grau de instrução desejado; b) Serviria como base para que determinados cursos definissem, de forma clara e particular, objetivos e currículos baseados nas necessidades e diretrizes contextual, regional, federal e individual (perfil do discente/curso); c) Determinaria a congruência dos objetivos educacionais, atividade e avaliação de uma unidade, curso ou currículo; e d) Definiria um panorama para outras oportunidades educacionais (currículos, objetivos e cursos), quando comparado às existentes antes dela ter sido escrita.

Enquanto atuava como inspetor de alunos pela manhã e lecionava nas turmas de 3ª e 4ª séries à tarde, cursei a Licenciatura curta em Matemática e Ciências (concluída em 1984) e, na sequência, a Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (concluída em 1986) na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cabo Frio, mantida pela FERLAGOS (Fundação Educacional da Região dos Lagos), prédio que atualmente é sede da UERJ – Campus Cabo Frio, onde estou atualmente lotado.

Na graduação, não tive contato com a literatura histórico-crítica, pois o curso era extremamente tecnicista. Fora conduzido por profissionais altamente qualificados, inclusive com Doutorado na França e na Inglaterra, sendo os mesmos pesquisadores do Instituto de Pesquisas da Marinha Almirante Paulo Moreira,

sediado em Arraial do Cabo, onde realizei estágios, tendo utilizado o navio Saldanha da Gama e seus laboratórios nas pesquisas. As aulas eram conteudistas e expositivas, com muitos exercícios para fixação e memorização. Alguns professores usavam metodologia que dinamizavam as aulas, dentre eles destaco o Professor Dr. Flávio Fernandez e a professora Dra. Maria Helena Baeta, grandes mestres de referência por conta também das suas atuações como pesquisadores, coordenadores e gestores no IEAPM – Instituto de Estudos do Mar Almirante Paulo Moreira. Nas aulas deles, nós éramos protagonistas. Desenvolviam aulas com os recursos audiovisuais disponíveis e também conduziam práticas de observação, experimentação, análise de dados, conclusões prévias, conclusões finais de experimentos, etc. Essas aulas despertaram em mim o desejo de praticar também com os meus alunos do fundamental. Até hoje, os alunos das 3ª e 4ª séries da Escola M. João Evangelista dos Santos, como Raquel, Hosano, Francisca, Bethe, Gislaine, Cláudia, Juçara, Elionézio, Cléber Rodrigues, Ana, Edenilza e tantos outros, têm lembranças das nossas aulas que não se limitavam à sala de aula. Recordo-me de que construímos um terrário para observação das fases de girinos e casulos até a transformação em sapos e borboletas, respectivamente. Já nesta época, eu me preocupava com a produção textual para além da prosa e da poesia, e fazia integração entre as observações dos fenômenos naturais com a produção textual de outros gêneros como jornalístico e científico. Também fazíamos experimentações sem laboratório, com uso de sucatas, até porque nem sala de aula nossos 30 alunos tinham. Nosso espaço era um corredor entre o pátio e os fundos da escola, sem janelas, tipo corredor de passagem, que também dava acesso à cozinha. Nesse período, fui beber nas fontes de Célestin Freinet para melhor planejar as aulas-passeio a fim de garantir aprendizagens significativas a partir do universo conhecido dos alunos, expandindo-o a cada aula.

Em relação à escola tradicional imposta e cobrada pela supervisora, valho-me da obra “Para uma escola do povo”, Freinet (1998, p. 19), que considerou:

Esta escola já não prepara para a vida; não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente; obstina-se num passado que não volta [...]. [...] A Escola que não prepara para a vida, já não serve a vida; e é essa a sua definitiva e radical condenação [...].

Depois da experiência no fundamental, fui chamado para atuar nas turmas do antigo 2º grau no Colégio M. Rui Barbosa no centro de Cabo Frio. Por falta de professores habilitados à época, indicando que havia um déficit de professores com a formação inicial, credenciei-me no CEE- Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Os credenciamentos feitos em 1985 e 1986 me permitiram lecionar matemática, ciências, física, química, programas de saúde, fundamentos biológicos da educação e biologia, ampliando meu campo, agora em quatro Unidades Escolares distribuídas em três municípios, a saber: Colégio Estadual Almirante Tamandaré (aprovado em concurso com posse em 23 de maio de 1985) e no Colégio Cenecista Almirante Barroso (onde também atuava como Inspetor de alunos e Coordenador de Turnos), ambos em São Pedro da Aldeia; Colégio Municipal Rui Barbosa em Cabo Frio e Escola Municipal José Bento Ribeiro Dantas (Armação dos Búzios). As jornadas eram de 7h da manhã até as 23h.

Observador das práticas de gestão nas quatro unidades de ensino onde lecionei nos anos 1980, fiquei motivado a desempenhar a função de diretor, porque tinha convicção de que poderia empreender com meus pares e toda a comunidade escolar uma gestão mais participativa, democrática, com foco na otimização dos processos gerenciais visando a melhoria da aprendizagem, do clima organizacional e do fortalecimento da instituição como escola pública laica, plural, democrática, referenciada socialmente e de qualidade para todos e para cada um.

Fiz um novo concurso para o estado em 1988, passei, alcancei a segunda matrícula e pedi demissão de Cabo Frio, ficando locado no CIEP 146 Professor Cordelino Teixeira Paulo (em São Pedro da Aldeia) com as duas matrículas. A matrícula do primeiro concurso estadual, antes no CE Almirante Tamandaré, já havia sido

movimentada em agosto de 1986 para a citada unidade de Educação Integral. Em 1988, lancei-me candidato a diretor adjunto e, em 1990, a Diretor Geral. Eleito por anos consecutivos, atuei como gestor escolar de 1988 até julho de 1997, sempre por meio de eleições.

O período no CIEP 146 foi riquíssimo de experiências e de formação, preenchendo a formação inicial deficitária da graduação no que se refere às bases filosóficas, sociológicas, políticas e humanistas. Participei de muitos encontros formativos na sede da Secretaria Extraordinária dos CIEPs em São Cristóvão, Rio de Janeiro, como debates, oficinas, estudos de caso, filmes e leituras comentadas de diversos autores como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Demerval Saviani e Moacir Gadotti. Foram momentos ímpares que aconteceram, algumas vezes, com a presença de Darcy Ribeiro nas reuniões com os diretores, em que pude beber diretamente na fonte. Também tive a grande alegria de ter conhecido, em 1988 no Rio de Janeiro, num Encontro Estadual de Diretores Escolares, o querido Professor Dr. Gaudêncio Frigotto, com quem tive a honra, de 2007 a 2009, de ser seu aluno no mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana do PPFH/UERJ.

As alternâncias de governo estadual nos anos das décadas de 1980 e 1990, uns apoiando, implementando e expandindo, outros destruindo a escola de educação integral, exigiram de toda a equipe o exercício constante de união, integração, resiliência, relações dialógicas constantes e sistemáticas, replanejamento e elaboração de bons projetos pedagógicos. Implantamos o 1º PEE em 1986 do Governo Leonel Brizola, resistimos no Governo da destruição liderado pelo Governador Moreira Franco, retomamos com o 2º PEE em 1991 e ampliamos do Ciclo Básico para Ginásio Público a partir de 1994, passando a atender até o Ensino Médio. No CIEP 146, criamos o NEP (Núcleo de Estudos Pedagógicos), em que a equipe da escola se reunia semanalmente para aprofundamentos e estudos com reflexões das práticas. Destaco as participações de Eliane Ramalho, Regina Célia Valadares, Márcia, Celeste Travassos, Maria Luiza, Marilu, Nilva Aparecida, Fábio, Armando, Nádia Sampaio, Lélia Pinheiro, Vera Rocha, Maria Clara Ramos, e

tantos outros protagonistas da educação. Havia na carga horária do docente tempo reservado para planejamento, reuniões e estudos. Implantamos o grêmio estudantil e a associação de pais e mestres, objetivando ampliar a gestão democrática e participativa. Diálogos eram mantidos, assim como as mobilizações de esforços, sempre no sentido de elevar a aprendizagem a partir de contextos dos alunos, vindos de diferentes bairros de São Pedro da Aldeia. Em 1993, fui fazer a pós-graduação da UERJ aos sábados e domingos no Colégio Estadual Renato Azevedo, em Cabo Frio. Foi uma oportunidade única, pois era difícil ajustar agenda de trabalho e formação na UERJ Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro. Acabei escrevendo meu trabalho final bebendo nas fontes de Paulo Freire, Demerval Saviani, Moacir Gadotti, Gaudêncio Frigotto e tantos outros. Produzi um trabalho final de curso intitulado: *O professor a serviço da reprodução ou da transformação?* Hoje teria me valido também das obras de Pierre Bourdieu, um dos mais relevantes sociólogos do século XX, meu desconhecido à época.

O trabalho desenvolvido no CIEP 146 possibilitou minha ida, em agosto de 1997, para a Coordenadoria Regional das Baixadas Litorâneas — Sede Cabo Frio, na qual exerci a função de Coordenador Regional de Ensino até dezembro de 1999, abrangendo 50 Colégios de 08 Municípios, de Saquarema até Armação dos Búzios. Atento ao grande movimento de implantação da LDBEN nº 9394/96 e de seus desdobramentos, integrei o GT – Grupo de Trabalho Estadual criado pela SEEDUC-RJ para elaborar a proposta de Reforma do Ensino Médio a ser apresentada ao CEE-RJ. O grupo era composto por muitas pessoas de Universidades Públicas, Colégios e das Regionais. Acabei sendo eleito para ser o relator da proposta no CEE-RJ. Em janeiro de 2000, comecei a atuar como Assessor na Superintendência de Expansão do Ensino Médio e percorri o Estado do Rio de Janeiro fazendo levantamentos das condições de infraestrutura e pedagógicas dos colégios.

Surge um fato político extremamente novo. Imaginem o drama e o conflito. Estava ascendente na carreira da Rede Estadual, atuando na sede da SEEDUC-RJ, com planos para aprofundar

estudos buscando seleção para mestrado numa Universidade Pública, e fui chamado para retornar às origens, à terra natal, ao território onde eu tinha plena consciência de que havia muito por fazer. Decidi interromper o ciclo na SEEDUC e assumi em 01.01.2001 a pasta da Secretaria Municipal de Educação da minha cidade. O convite foi formulado pelo Senhor Prefeito Paulo Lobo, eleito em 2000, juntamente com o Vice-prefeito Edmilson Bittencourt, representante, à época, da frente ampla das forças progressistas.

Claro que o filme da infância passou “rapidinho” pela minha cabeça. Lembram-se das crianças com mingau sem açúcar, da escola sem banheiro, da professora sem cursos de formação continuada, da falta do básico nas escolas? A indignação deve ser uma constante por nós educadores, uma vez que as pautas em defesa da escola pública, laica, plural, socialmente referenciada e de qualidade para todos e cada um estiveram ameaçadas desde 2016, com o Golpe contra a Presidente Dilma e, em 2018, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, que garantiu a ascensão ao poder da extrema direita do país. Posteriormente, foi um alívio, ainda que parcial e remotamente, poder acompanhar a CONAE de 2024, que oportunizou o reencontro das pautas democráticas. Vivemos tempos que exigem a constância do esperar e da denúncia com anúncio propositivo, de modo que a educação pública volte à centralidade e relevância nas políticas públicas do país. Mas os riscos ainda estão rondando o Planalto Central. Há muitas disputas em jogo.

“Agora vou ter a oportunidade de fazer a diferença na educação municipal”, pensei. Obviamente que sozinho jamais faria alguma coisa. Trago aqui novamente João Cabral de Melo Neto com a potência dos galos e das manhãs, anunciando a tecitura coletiva. Tinha consciência de que deveria estabelecer relações horizontais e de que as experiências dos tempos adversos nas escolas por onde lecionei e no CIEP da gestão de Moreira Franco já haviam forjado minha personalidade para compreender a dimensão estruturante das organizações, agora na dimensão pública municipal. Pedi licença-prêmio de três meses na SEEDUC-RJ, após

entendimentos entre o Prefeito e a Secretaria de Estado. Parti para o município, pois precisava fazer um bom e completo diagnóstico, o que foi realizado durante os meses de outubro, novembro e dezembro, antes da posse, que ocorreu em 01 de janeiro de 2001. Busquei cursos e ajuda de colegas secretários de educação já experientes por meio da UNDIME-RJ – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, bem como me vali das boas relações construídas anteriormente com o Secretário Municipal de Administração e de Fazenda, José Ricardo de Campos Maia, o que possibilitou muitas parcerias de modo a garantir a fluidez dos processos da educação. Sobre a relação com os demais Secretários Municipais e a atuação das equipes da SEMED, tratarei com mais propriedade e aprofundamento num livro que pretendo escrever num futuro próximo. Não me preendi tão somente ao diagnóstico de dados financeiros, às planilhas e aos problemas de ordem de infraestrutura. Precisei ouvir as pessoas valendo-me das relações dialógicas freireanas e conhecer escolas com precariedades de toda ordem: material, humana, pedagógica e de gestão. Ainda que algumas unidades mais centrais tivessem algumas melhorias, não era a realidade da totalidade da rede, principalmente aquelas das periferias e da zona rural. Não havia serviço de transporte escolar, a merenda não era de qualidade e seguia transportada em caminhão aberto pelas estradas empoeiradas, algumas escolas sem muros, parte dos professores concursada e outra parte por contratos, sem formação continuada, sem incentivo para prosseguimento nos estudos, 50% da matrícula da rede distribuídos em escolas com 04 turnos (3 diurnos e 1 noturno). Havia muita coisa por fazer. Muita coisa mesmo!

Nosso plano estratégico incluiu as pessoas como protagonistas nos processos. As ações eram pensadas e executadas num ritmo que já em 2004 não tínhamos mais uma escola com o chamado turno da fome (11h às 15h). Havíamos feito uma revolução na estrutura da rede, com reformas que elevavam de 3 para 12 e de 5 para 15 salas de aulas, além dos espaços pedagógicos e suporte administrativo que não existiam em grande parte delas.



Construímos novas unidades. A educação infantil foi implantada e creches foram construídas.

O detalhamento dos resultados da gestão, incluídos o fortalecimento dos Conselhos Municipais, a eleição para Diretores de Escolas e a implantação de Conselhos Escolares participativos, foram apresentados no Auditório 111 da UERJ Maracanã em janeiro de 2004, no primeiro de uma programação de dezesseis eventos promovidos pelo NUEPE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação da UERJ) coordenado pelos professores Doutores Donaldo Bello e Lia Faria. O evento *Educação Municipal em Foco* contou com a presença de 16 secretários municipais durante o ano de 2004, numa parceria entre NUEPE/UERJ e UNDIME-RJ, da qual eu era membro da Diretoria como Coordenador da Região das Baixadas Litorâneas. Na ocasião, conheci o Professor Dr. Donaldo Bello, que, satisfeito com a apresentação consistente e bem fundamentada, com dados indicadores da implementação das políticas públicas no município, me convidou para integrar a equipe de pesquisadores do NUEPE, o que foi aceito de imediato. A minha participação como voluntário no NUEPE ocorreu nos anos de 2005 e 2006 e a mesma oportunizou-me uma aproximação ao Programa de pós-graduação do PPFH/UERJ. Fiz a seleção para uma disciplina isolada com o Professor Gaudêncio Frigotto, fui aceito e a cursei em 2006. Em 2007, consegui ser aprovado para o mestrado, que foi concluído em dezembro de 2009.

Durante o mestrado, finalizei o segundo mandato como Secretário Municipal de Educação e retornei, a convite do Subsecretário de Educação da SEEDUC, Rafael Martinez, ex-secretário de Resende, para assumir como Superintendente Pedagógico, o que aceitei de prontidão. Espero um dia, não tão distante, que eu consiga escrever um livro para contar com detalhamento as minhas histórias e a de pessoas que fizeram a educação de São Pedro da Aldeia assumir seu protagonismo na cidade na primeira década do século XX e alavancar muitos resultados educacionais, sociais, ambientais, culturais e esportivos.

## RETORNO À UNIVERSIDADE E AS INQUIETAÇÕES QUE MOTIVARAM A PESQUISA NO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Ao deixar o cargo de Superintendente da SEEDUC RJ em 2009, precisei dedicar-me, com meus irmãos, aos amados pais que, idosos e doentes, careciam de atenção e acompanhamento em diversas etapas dos tratamentos de saúde (na Região dos Lagos, em Niterói e no Rio de Janeiro). Retornei para a sala de aula do Curso Normal do CE Dr. Feliciano Sodré, onde lecionei em 2011 e 2012. Irei relatar essas experiências de formador de jovens professores(as) com mais detalhes no livro a ser escrito. Já reuni boas narrativas das ex-alunas Nathália Libardi e Helena Ramos de Carvalho Rosa, que motivarão outros tantos daquelas turmas a colaborarem com o livro. Em 2013, com a vitória de forças progressistas na minha cidade, fui convidado novamente a assumir a pasta da Educação. Destaco as três grandes conquistas coletivas do magistério no período de 2013 a 2016: a) A aprovação do PCCR, construído por meio de Grupo de Trabalho constituído paritariamente entre Governo e representação da categoria; b) a aprovação do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025, construído democraticamente com a participação intensa de representantes de todos os segmentos; c) A implantação gradativa da Lei Federal 11738/2008, que garantiu aos docentes municipais a carga horário de 2/3 em efetivo exercício com alunos e de 1/3 de atividades como reuniões, planejamentos e formação continuada. Para essa política pública de formação, inauguramos o CEFOR-Centro de Formação Professora Ismênia Trindade, ampliando e qualificando as ações da Casa do Educador implantada na Gestão 2001-2008. Há muita história para contar também desse período sob a Gestão do Prefeito Cláudio Vasques Chumbinho e do Vice-Prefeito Iéidio Rosa.

Depois de deixar a gestão municipal em fevereiro de 2017, mesmo tendo ocorrido a reeleição para mandato até 2020, optei por recuar, e pedi exoneração para cuidar um pouco da saúde por

recomendação do querido cardiologista Dr. Ivan Cordovil, que tão bem cuida de mim até hoje. Passei atuar no PAF (Polo Avançado de Formação) com sede no CIEP 146 e de abrangência Regional (Saquarema a Armação de Búzios) como Professor Formador, com as minhas duas matrículas ativas da SEEDUC-RJ. Em 2021 pude retornar à sede da SEEDUC-RJ para atuar no apoio da Subsecretaria de Gestão de Ensino. Em março de 2023, fui convidado pelo Professor Dr. Lincoln de Araújo Santos para exercer a função de Assessor na Pró-reitoria de Graduação da UERJ, na qual atuei até 31 de dezembro de 2023. Esse período, na PR1 da UERJ, ainda que tenha sido de pouca duração, foi por demais intenso e rico de experiências com pessoas qualificadas, extremamente profissionais e éticas, com as quais mantive uma relação saudável, amigável, respeitosa e cheia de oportunidades de aprendizagens.

Nesse retorno ao Rio em 2021, fiquei motivado e tirei da gaveta um sonho. Vou tentar fazer o doutorado na UFF. Entrei no processo seletivo de 2022.1 e estou sob orientação da Professora Dra. Flávia Monteiro de Barros Araújo, da Linha de Pesquisa Política, Formação, Educação e Sociedade (PEFS) do PPG da FEUFF, com matrícula regular desde 24 de agosto de 2022. Também integro o grupo de pesquisa NUGEPPE-UFF.

Como relatado neste trabalho acerca da minha transição de docente para gestor na década de 1980 e das minhas experiências como gestor do CIEP 146, e como relator da reforma do Ensino Médio em 1999 no CEE-RJ, as inquietações acerca do papel do gestor ainda me perseguem. Por conta disso, escolhi como objeto de pesquisa a atuação da equipe gestora de Colégio Estadual do RJ (unidades a serem definidas) como BME (Burocrata de Médio Escalão) na implementação de políticas educacionais da SEEDUC-RJ voltadas para o Ensino Médio. O campo delimitado é o da educação, o subcampo é o da política educacional e a unidade de observação será a gestão escolar na implementação de políticas educacionais. O trabalho terá sustentação teórica a partir dos autores: Lotta, G. (2019), Loureiro, M., & Abrucio, F. (2018),

Oliveira, A. (2012), Oliveira, V. E.; Abrucio, F. L. (2011), Abrucio, F. L.; Pós, M.; Pedrotti, P.A. (2010), Cavalcante, P.; Lotta, G. (orgs.) (2012), Saddy, André (2020), Mainardes, Jefferson (2006), Lotta, G.; Pires, R.; Oliveira, V.E. (2014), dentre outras fontes a serem pesquisadas no decorrer da produção da tese.

Partindo das minhas inquietações, elenquei algumas questões problematizadoras, quais sejam: a) Como a equipe gestora do colégio pesquisado acolhe, interpreta, se relaciona e executa as políticas educacionais emanadas da SEEDUC-RJ destinadas ao Ensino Médio?; b) Como a equipe gestora, a partir das diretrizes e normas estabelecidas pela SEEDUC-RJ para o Ensino Médio, implementou as políticas na Unidade Escolar?; c) A equipe agiu com autonomia e discricionariedade na implementação das políticas educacionais?; d) Quais os desafios enfrentados? e) Quais as estratégias adotadas na solução dos mesmos?

A pesquisa terá como objetivos: 1) Investigar a implementação das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio nos Colégios Estaduais do RJ realizada pelos BMEs – Burocratas de Médio Escalão, os gestores escolares – e analisá-la a partir dos conceitos de ciclo de políticas; 2) Elaborar um quadro analítico que contemple as expectativas, os desafios e as estratégias dos gestores escolares durante a implementação das políticas estudadas; 3) Realizar estudos comparativos dos impactos do uso ou do não uso de autonomia e discricionariedade na aplicação das políticas educacionais pelos gestores escolares (BME); 4) Analisar os resultados e relacioná-los ao uso ou não de autonomia e discricionariedade por parte dos gestores escolares pesquisados.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L.; PÓS, M.; PEDROTTI, P. A. A formação da burocracia brasileira: a trajetória e o significado das reformas administrativas. In: Loureiro, M.R.; Abrucio, F.L.; Pacheco,R.

(Orgs.). Burocracia e política no Brasil: desafios para o Estado democrático no século XXI. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010.

ARAÚJO, M. F. F. de; PRAXEDES, G. C. A aula passeio da pedagogia de Célestin Freinet como possibilidade de espaço não formal de educação. *Ensino Em Re-Vista*, v.20, n.1, p.243-250, jan./jun. 2013.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956. 262 p. (v. 1).

CAVALCANTE, P.; LOTTA, G. (Orgs). Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação. Brasília, DF: Escola Nacional de Administração Pública, 2015.

CIAVATTA, Maria. Gaudêncio Frigotto – um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREINET, C. As técnicas Freinet da Escola Moderna. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

\_\_\_\_\_. Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Presença, 1969.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido* 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia* 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva* São Paulo: Cortez, 1984. (Educação contemporânea).

GOODSON, Ivor F. *A vida e o trabalho docente*. Editora Vozes, 2022.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor F. Goodson*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2020. 392p.

\_\_\_\_\_. *O surgimento da narrativa de vida. Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto (PORT): Porto Editora, 2015. P. 5-21.

\_\_\_\_\_. *O uso de métodos de história de vida para a compreensão das experiências vividas. Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto (PORT): Porto Editora, 2015. p. 23-44.

KRATHWOHL, D. R. *A revision of Bloom's taxonomy: an overview*. *Theory in Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LOTTA, G. *Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil* Brasília, DF: Escola Nacional de Administração Pública, 2019.

LOTTA, G.; Pires, R.; Oliveira, V.E. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. *Revista do Serviço Público*, v. 65, p. 463-492, 2014.

LOUREIRO, M.; ABRUCIO, F. (2018). Burocracia e ordem democrática: desafios contemporâneos e experiência brasileira. In R. Pires, G. Lotta, & V. Oliveira (Orgs.), *Burocracia e políticas públicas no Brasil* (pp. 23-58). Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a

análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, 46(6), 1551-1573, 2012.

OLIVEIRA, V. E.; ABRUCIO, F. L. Entre a política e a burocracia: a importância dos burocratas de médio escalão para a produção de políticas públicas em saúde e educação. In: *ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 35, 2011. Anais... Caxambu, MG, p. 347-375, 2011.

SADDY, André. *Discrecionalidade na área educacional* / André Saddy [et. al.] Rio de Janeiro: CEEJ, 2020.

**POEMA DOS 50 ANOS NA PROFISSÃO:  
UMA HISTÓRIA VISTA DE BAIXO NA UFF E NO  
TRABALHO DOCENTE**

Everardo Paiva de Andrade

A história vista de baixo ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar. (Jim Sharpe, 1992, p. 62.)

**[1]**

Estive aqui, na UFF, em meados dos anos 70, na Escola de Engenharia. Queria me tornar engenheiro para ajustar contas com um passado familiar injusto. Meu pai era desenhista “prático”, fazia planta de casa com talento e refinamento, mas não podia assinar seu trabalho: na frente de cada obra projetada por ele uma placa indicava o nome de um suposto “engenheiro responsável”, e não era o nome dele.

Foi por essa época que cheguei ao magistério, dando aulas de Desenho no antigo curso ginásial, numa escola pública – o CEBRIC, então chamado Colégio da Polícia Militar –, no Fonseca: 2 de abril de 1974 foi minha estreia na profissão. Por indicação do diretor da Casa do Estudante Fluminense, onde eu morava, consegui a vaga, obtive uma autorização da SEE para lecionar “em caráter precário” e fui ser *gauche* na vida...

Naquela ocasião, frequentava a região do baixo Ingá e as repúblicas estudantis do bairro. Vivia interesses completamente fluidos: escrevia poesia, adorava desenhar, amava a música, jogava futebol, estudava filosofia com um grupo de amigos, estava gostando da experiência com os alunos na escola, nas horas vagas



cuidava um pouco da engenharia... Fazia planos: de um jeito mais ou menos claro, queria mudar o mundo.

Na virada da década ainda estava na UFF, mas não mais em engenharia: comecei tudo de novo, agora no curso de História.

## [2]

Em meados dos anos 70, além da inauguração da ponte Rio-Niterói, veio a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara. Até então Niterói era a capital da velha província e, num certo sentido, tínhamos a impressão de que também a UFF era uma universidade da província. Do lado de lá estava a UFRJ, lembrada como a “Nacional”, a PUC e as universidades privadas que levavam o nome de seus donos: Gama Filho, Cândido Mendes, etc.

O acesso ao Rio se dava principalmente pelas barcas, sempre congestionadas, e as manifestações de rua contra a ditadura aconteciam sempre do lado de lá. Por outro lado, ao longo da década crescia o sentimento de que a ditadura era mais visível, mais evidente como um estado de exceção, mas ao mesmo tempo menos incontestável, menos apoiada e estável. Talvez essa sensação fosse muito localizada nos nossos círculos de convivência.

Experimentávamos a força dos coletivos, de estudantes universitários, razoavelmente mobilizados, ou de professores em processo de organização profissional. O antigo SEP – Sociedade Estadual de Professores, embrião do atual SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, foi criado por volta de 1977, com a organização sindical dos servidores públicos interdita até a Constituição de 88.

Enfim, tempos remotos, contemporâneos à inauguração da ponte, à fusão dos dois estados e à luta por uma constituição que banisse o entulho autoritário da ditadura.

### [3]

A necessidade de grana me levou a ampliar a incursão no magistério, ensinando na rede privada, com destaque para o pequeno Ginásio Ataíde Parreiras, em Itaipu. O tempo passava muito rápido! No início dos anos 80 pensei em mudar de vida outra vez, arriscar um novo começo: voltei para Itaperuna como professor de Matemática no Estado, de Geografia na Rede MV-1, de História numa segunda matrícula, na distante Porciúncula, e no ensino superior, lecionando Antropologia e Cultura Brasileira na FAFITA.

Em meados da década voltei à UFF para um mestrado em História, orientando da saudosa Prof<sup>ª</sup>. Maria Yedda Linhares. Fiquei ali até assumir um mandato de vereador em Itaperuna, pelo PDT, na era Brizola. Interrompi o mestrado, terminei o mandato e assumi a direção geral do CIEP 263, primeira unidade em Itaperuna. Concomitantemente retomei os estudos numa pós *lato sensu* em Campos, na FAFIC, onde me tornei professor de História da América e de História do Brasil, em meados dos anos 90.

Vivi em Campos uma década e meia. Transferi minhas matrículas públicas para o Liceu de Humanidades, trabalhei na rede privada, vivi uma experiência coletiva intensa com a fundação de uma cooperativa de professores e a construção de uma escola, levando a franquia Anglo para a região, e por ali fui ficando. A experiência com a formação de professores em curso superior, iniciada ainda na FAFITA, em 1984, ganhou dimensão no curso de História da FAFIC. Afinal, o que era isso, uma “faculdade de filosofia”?

Instigado por essa pergunta, antes do final da década retornei à UFF, mais uma vez, agora para um mestrado em Educação.

### [4]

Por duas vezes me debrucei na janela e admirei a paisagem do lado de fora da profissão. A primeira foi com a militância político-partidária e a eleição para um mandato de vereador em Itaperuna,

nas eleições municipais de 1988. Não obstante, mantive as rotinas de trabalho no CE Dez de Maio e na equipe de implementação de currículos do antigo CREC – Centro Regional de Educação e Cultura, além das escolas privadas.

A segunda vez foi em Campos, entre 1998/99. Terminei o ano de 1998 com 62 aulas semanais e iniciei o ano seguinte na mesma batida. No final de março já havia enfrentado três crises de garganta – um mal que me assolou por um bom tempo, claro, relacionado à concepção da sala de aula como lugar da oralidade – , tratadas à base de antibióticos e sob advertência médica de que demandava tratamento ainda mais severo.

A família me convenceu de que deveria buscar um trabalho alternativo, justo naquele ano em que a Prefeitura de Campos abriu concurso público para diversas áreas. Apoiado pelo esposa, que examinou o edital e enfrentou a fila de inscrição, sob a condição de que eu me dedicasse apenas aos estudos, acabei aprovado para um dos cargos mais cobiçados da estrutura municipal: fiscal de rendas! Tomei posse em meados de 1999.

Aliás, não uma, duas “posses” concomitantes e contraditórias: fiscal de rendas no serviço público municipal e mestrando em Educação, na UFF, em Niterói.

## [5]

Ainda não sabia, mas dessa vez a UFF e eu entraríamos numa fase menos intermitente, mais duradoura, quem sabe definitiva. Foi o acaso – sempre ele! – que nos reconectou. Estive afastado da UFF por uma década, entre aquele mestrado interrompido em História e esse agora, na Educação, iniciado em 1998/99. Talvez tenha sido um dos primeiros orientandos da Prof<sup>a</sup>. Sandra Selles no PPGE.

Conclui o mestrado em 2001 e embora o trabalho em Campos fosse intenso – tinha deixado o Estado em 1999, depois de 25 anos, mas permaneci na rede privada e na FAFIC, aprendendo ainda a ser fiscal de rendas no município –, nem pensei em parar! Preparei um novo projeto e me candidatei ao doutorado em 2002, iniciando

no ano seguinte e concluindo em 2006. Pois bem, UFF, agora estamos quites...

... ou não? Passado todo o segundo semestre de 2006, nos anos de 2007 e 2008 intensifiquei o trabalho na FAFIC, acumulando a coordenação do curso de História com a direção da pós-graduação, além da participação ativa na transformação de uma instituição fundacional isolada em um centro universitário. Cada vez mais a UFF parecia, agora sim, uma fotografia na parede. Pelo menos até tudo mudar, no começo de 2009.

O ano não tinha engrenado ainda suas rotinas de trabalho quando, naquela manhã, abri a caixa de e-mails e tinha lá a mensagem de um dos filhos...

## [6]

Fevereiro de 2009, um dos filhos estudando na UFF, em Niterói, encaminha uma mensagem de texto brevíssima: – *Pai, dá uma olhada nisso aí!* No anexo, um único arquivo: era o edital de um concurso para professor da UFF na área de Ensino de História. Bem, a regra geral era: graduação em História e doutorado em História ou Educação. Dos onze candidatos que se inscreveram, creio que apenas eu estava na segunda condição.

Veio o concurso na segunda semana de março, dois candidatos foram habilitados, passei em primeiro lugar. Agora o drama: largo tudo, largamos tudo – porque a decisão era familiar, e não estritamente de ordem pessoal -, vamos embora de Campos de mala e cuia, para Niterói, ou simplesmente ignoramos e tocamos a vida em frente? Acompanhando o drama familiar, o mesmo filho do edital envia uma longa mensagem...

*Pai, Mãe e Manel. Tô sentindo vocês completamente desorientados e sem saber por onde começar, justamente na hora que deveríamos fazer tudo com a maior calma do mundo pra fazer tudo certo. Em primeiro lugar, acho que a gente deveria estabelecer uma lista de prioridades. (...) E SE faltar seis meses pro pai aposentar? E SE vocês resolverem ficar em Campos? E SE a*

*mudança for pequena? E SE conseguirmos alguma coisa por fora? E SE... (...)* Pra começo de conversa, se faltar seis meses pra ele aposentar, surge a primeira decisão e mais importante de todas: Aceitar a UFF ou não.

Aceitar a UFF ou não? Sim, isso esteve em questão de um modo muito intenso e dramático: com 35 anos de trabalho, talvez fosse a última oportunidade de viver a experiência como professor da universidade pública, e muito especialmente da UFF, universidade onde me formei várias vezes, onde dois dos meus filhos ainda estudavam, enfim, onde conheci minha mulher, onde encontrei e mantive tantas amizades nesses últimos 50 anos...

No dia 2 de julho de 2009, há aproximados 15 anos, já com 35 anos completos de carreira na docência, como o *rio que arrasta suas margens consigo*, pisei na UFF pela primeira vez na feliz e inesperada condição de seu professor...

## [7]

Sob o ponto de vista adotado até aqui, minha impressão é de que cruzei a ponte sobre as águas turvas da vida com um pé no trabalho e outro na formação: a UFF, finalmente, fez da formação meu trabalho – ou teria feito do trabalho a coroação de uma formação contínua? O fato é que a dedicação exclusiva exigiu de mim que repensasse um modo de dizer aqui algo sobre aqueles que estão lá, onde até há pouco também eu estive.

Ou então aprendesse um dizer *com e entre* eles, algo que ainda estou buscando... No começo foi muito difícil. Meus cuidados oscilavam entre o desejo de construir parcerias e a memória de argumentos contra mim. Olhares cruzados me colocavam no lugar do professor da escola observando o professor da universidade e vice-versa, afirmando uma relação de mão dupla entre universidade e escola.

Minha inserção no currículo da licenciatura em História, vista do mirante da Faculdade de Educação, se deu em um contexto de transição, impactado pelos *terremotos* do imediato pós-LDB e pela

redefinição de diretrizes para a totalidade dos cursos universitários. Trazia da pequena FAFIC, então UNIFLU, uma experiência bastante rica de imaginar uma licenciatura configurada como percurso com integralidade própria.

Mas as experiências das grandes universidades eram outras: primeiro, produzir conhecimento; segundo, formar para as profissões mais nobres; por fim, as licenciaturas...

## [8]

Prática de Ensino, Pesquisa e Prática de Ensino, Pesquisa e Prática Educativa: palavras, apenas, ou nomes com pressupostos e perspectivas diferentes? Vistos daqui, expressam um percurso cuja paisagem ia muito sutilmente se modificando nesses últimos 15 anos: o foco na “prática”, a valorização da pesquisa em “ensino de”, a tentativa de construir uma relação de unidade *teoriaprática*, articulando um compromisso com a educação...

Aconteceu com a formação de professores, com a UFF e comigo, por mútuas e variadas conexões. Acompanhei as transformações no processo de construção das diretrizes curriculares para a formação de professores, no pós-LDB. Minha pós-graduação na Faculdade de Educação da UFF foi contemporânea da *travessia crítica desse labirinto legal*, como dizia Célia Linhares, mas também do meu trabalho no UNIFLU.

Minha trajetória na UFF talvez merecesse uma narrativa mais detalhada: as primeiras experiências com os estudantes de História, naquele contexto em que uma licenciatura valia muito pouco; o Laboratório de Ensino de História em reconstrução; o PIBID e a Residência Pedagógica; o ingresso na pós-graduação, no PPGE e no PROFHISTÓRIA, e o cotidiano da pesquisa; as narrativas (auto)biográficas...

O interesse atual que julgo perceber entre estudantes de História não me fazem esquecer o que ouvia lá no começo: – *Everardo, vim aqui aprender a prática...*

[9]

*Era uma vez... Um, dois, três...*

*Todos os idiomas que conheço utilizam o mesmo verbo, ou verbos da mesma raiz, para os atos de narrar e de enumerar; essa identidade lembra-nos que ambos os processos ocorrem no tempo e que suas partes são sucessivas. (Borges, 2010, p. 228.)*

Sem dúvida, essa também é a impressão de um professor que celebra meio século na profissão, de reunir partes sucessivas de si mesmo no tempo. Mais que um número, 50 é um signo que narra e enumera. Um *trem que desdobra seus trilhos à frente, um rio que arrasta consigo suas próprias margens*, como afirmou Robert Musil (*apud* Gribaudi, 2020, p. 67). Talvez por isso não poderia encerrar essa narrativa sem os nomes...

Colégio da Polícia Militar, CE Brigadeiro Castrioto, Ginásio Atayde Parreiras, Colégio Batista de Niterói, Instituto Dom Bosco, CE Chequer Jorge, Rede MV1, FAFITA, CE Dez de Maio, CE José de Lannes, CREC/NEC Itaperuna, CIEP 263 Lina Bo Bardi, FAFIC, Liceu de Humanidades de Campos, Colégio Santo Antônio, Pro-Uni/Anglo, Colégio Santos Dumont, Faculdade de Educação da UFF, partes sucessivas de mim...

Às vezes perguntam se eu não estaria cansado, mas como é possível cansar de si mesmo e continuar existindo? Perguntam se não estaria na hora de parar, de me aposentar e curtir a vida, mas parar como e por quê? Curtir qual vida além desta? Penso que estou começando um novo meio século no magistério. Na verdade, estive tão distraído no encontro com os estudantes quem nem pensei no que poderia ser diferente...

Talvez estivesse sempre a um passo de ser quem não fui, de não fazer ou dizer algo que fiz ou disse, mas arrependi... Afinal, como afirma Saramago (2007, p. 48):

*Só porque vivemos absortos é que não reparamos que o que nos vai acontecendo deixa intacto, em cada momento, o que nos pode acontecer.*

[10]

**Registro no dia de hoje, 25 de abril de 2024, na FEUFF, em  
Niterói.**

*(Que bonita festa, pá!)*

Boa-noite a todas e todos! Começo admitindo que estou emocionado, como emocionado estive nesses últimos dias, desde que soube que esta celebração estava sendo planejada, e então comecei a rascunhar algo que gostaria que fosse um poema, mas a intenção não se materializou no gesto.

Agradeço profundamente aos companheiros do Laboratório de Ensino de História e da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense pela noite de hoje! E também pelos últimos 15 anos nessa breve história de meio século! Tomara que outros colegas tenham o privilégio dessa celebração.

Agradeço a cada um dos amigos e amigas aqui presentes, com quem estive durante boa parte desses 50 anos! O magistério, as escolas e as universidades; o dia a dia de trabalho; os longos anos que foram se acumulando também foram por vocês, com vocês e entre vocês: muito obrigado pela companhia!

Claro, do ponto de vista quantitativo, minha vida não é representativa da UFF, muito menos do magistério – somos muitos milhares! –, mas ao mesmo tempo sinto que ela oferece um ponto de vista singular: cada um de nós pode narrar, daqui de onde (vi)vemos, uma UFF e um magistério diferentes.

Foi pensando nisso tudo que coloquei um nome e sobrenome neste texto...

## REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luís. **Prólogos, com um prólogo de prólogos**. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2010. 240 p.



GRIBAUDI, Maurizio. Forma, tensão e movimento: a plasticidade da história. In: VENDRAME, M.; KARSBURG, A. (Orgs.). **Micro-história: um método em transformação**. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2020. P. 49-68.

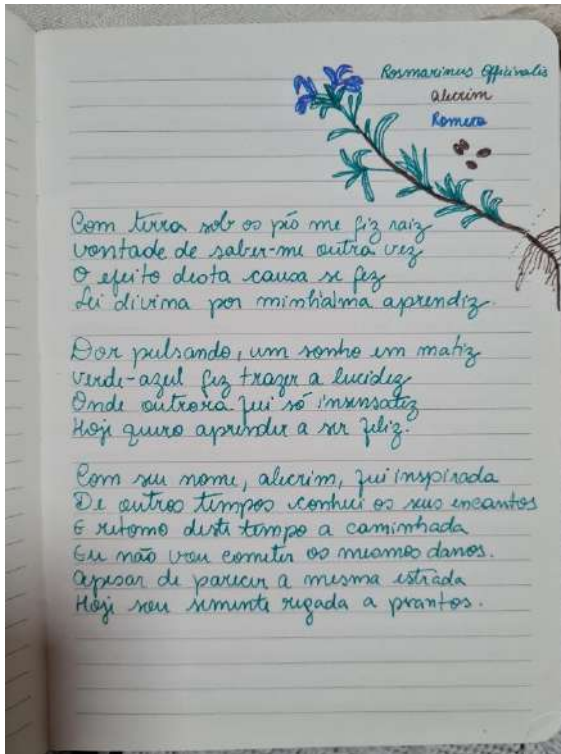
SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2007. 280 p.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo (SP): Editora da UNESP, 1992, p. 39-62.

## A ANTROPOLOGIA COMO EDUCAÇÃO

Fernanda de Melo Lima

Recentemente eu passava por uma situação de muita ansiedade, e após iniciar em uma atividade de extensão no Laboratório de pesquisas sobre corpos, naturezas e sentidos (CONATUS),<sup>1</sup> que propunha atividades sensoriais e de escrita a



partir de experimentações com plantas visando ativar uma sensibilidade interespecie, tive um sonho perturbador do qual eu não me lembro bem mas que terminava com um sussurro que dizia "alecrim".

Pesquisando sobre a planta, plantando sua semente e entrando em contato com ela através da ingestão de seu chá, senti que eu fui assistida, de

---

<sup>1</sup> O Laboratório CONATUS está vinculado ao Departamento de Antropologia (GAP/UFF). Maiores informações sobre o Laboratório CONATUS podem ser encontradas disponível em <https://uffacessivel.uff.br/?p=5382> Acessado em: 21/10/2023.

alguma forma, por ela, através desta aproximação. Escrevi um poema em seguida, algo que eu nunca tinha feito antes.

Uma aprendiz de raizeira que conheci poucos dias depois, também compartilhou comigo as propriedades curativas desta planta, muito relacionadas aos problemas que eu vinha enfrentando e me escreveu o seguinte: “Se ela chegou para você, está se comunicando”. É **sobre esta disposição de caminhar livremente e ser tocada pelo mundo que venho falar aqui hoje.**

Há algum tempo eu busquei responder a mim mesma a pergunta que eu faço sempre aos meus novos alunos no primeiro dia de aula: por que você escolheu esse caminho, o curso técnico em química? A resposta que eu me recordava de dar a eles sobre a minha escolha pela química era a de que por tirar notas melhores nas disciplinas ditas exatas, especialmente em química, seria natural que eu escolhesse seguir por esse caminho. Foi somente após muita “caminhada” que compreendi que a resposta não era tão simples, ela atravessava também a realidade sociocultural da qual eu fazia parte.

Pertencentes a antiga classe média do início da década de 1980, nascidas e criadas nos subúrbios carioca (Vista Alegre, Bangu, Marechal Hermes e Madureira), sempre fomos, eu e minha irmã mais velha, incentivadas pelos nossos pais a “estudar para ser alguém na vida”.

Minha mãe, filha caçula dos três filhos da minha falecida avó Alice (mãe sola), sempre trabalhou, desde menina, e, quando se casou com meu pai, aos 19 anos, quis trabalhar fora, além de dar continuidade aos seus estudos de professora normalista. Isso foi o início de alguns conflitos de crenças entre eles e, o que culminou em separação quando ela tinha 37 anos. Meu pai, sete anos mais velho que minha mãe, segundo filho de nove, trabalhou desde menino também e, ao assumir, mais velho, a profissão de operador da Petroflex, ainda pertencente à Petrobrás, na época, casou-se com minha mãe aos 26 anos e se aposentou nesta mesma profissão, aos 44, devido à aposentadoria especial por periculosidade, no mesmo ano que se divorciou da minha mãe.

Não me recordo de haver no meu círculo familiar ou social pessoas que que exercessem profissões fruto de cursos superiores, exceto, uma prima da minha mãe, madrinha da minha irmã mais velha, que havia cursado farmácia na Universidade Federal do Rio de Janeiro e seu esposo, Engenharia química. Eles foram também os responsáveis pela minha primeira experiência com a informática quando nos presentearam com um computador de tela verde, um dos primeiros computadores domésticos da década de 1990. A presença deles na minha vida foi decisiva, penso hoje, para a escolha do curso que escolhi e possivelmente, pelo meu destaque nas ciências exatas no ensino médio. Inconscientemente ou quase, havia ali uma associação de sucesso (como possibilidade de mudança de classe) relacionada a continuidade dos estudos e à área da química.

Estudei em escolas particulares durante toda a minha educação básica nos bairros cariocas de Marechal Hermes, Oswaldo Cruz, sendo a última delas uma escola cujo dono e gestor era um ex-militar que premiava os alunos com as melhores notas com medalhas e desconto nas mensalidades. Naquela década de 1990 não existia a obrigatoriedade na oferta das disciplinas de sociologia e filosofia, a não ser de forma transversal e interdisciplinar, o que se ocorria, não era suficiente para uma formação social crítica e uma conscientização política.

Essa lacuna na minha educação básica, herança do regime militar e do neoliberalismo que se seguiu a ele, com toda certeza, estreitou minhas possibilidades de alternativas que só uma educação básica integral, no sentido de construir essa ampla cidadania, pode permitir. Minhas escolhas foram, por tudo isso, pautadas em muitas crenças sociais que não deixavam espaço para o **florescimento de imaginar outros futuros**. É triste perceber que ainda estamos vivendo essa crise na educação com a proposta do Novo Ensino Médio, mas que, como dizia Darcy Ribeiro, não é crise, é projeto (das classes dominantes).

Entre para a Universidade Federal Fluminense (UFF) no primeiro semestre do ano 2000, aos 19 anos, e lá cursei minha

primeira graduação, em química industrial. Conclui a graduação em 2004, mesmo ano em que ingressei no mestrado em Química Analítica, que escolhi por achar a mais desafiadora das químicas.

Começou ali, talvez, a **caminhada experiencial** que me levou a me tornar professora substituta no Cefet Química em 2007 e me tornar efetiva por lá mesmo no concurso público de 2008, no mesmo ano em que ele se tornou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), durante o Governo Lula.

A “caminhada” também me levou a, em um período de 7 anos, experimentar teatro, iniciar um doutorado, a interrompê-lo e pedir uma licença não remunerada no IFRJ para me casar e viver no México, com a esperança de que voltaríamos ao Brasil. Olhando para trás vejo uma fragmentação de desejos que não encontram caminho para dialogar.

No México foram três anos de espera e adoecimento até que retorno ao Brasil em 2016 divorciada (ano em que minha licença no IFRJ acabaria). Após um ano de “luto” pela morte de uma enorme crença, início em 2017, minha segunda graduação, agora em **antropologia**.

**É a partir deste momento que eu me abro para outros mundos e começo a dar novos significados às minhas experiências.**

A antropologia me mostrou uma nova forma de estar viva! Ela atualizou a ideia de “fracasso” que eu formei sobre mim após a minha escolha pelo divórcio e pela não conclusão do meu doutorado em química. Ela me permite todos os dias um olhar cada vez mais atento e respeitoso do meu próprio processo de aprendizagem como pessoa, como educadora e, como educanda. Com a antropologia eu alarguei meu tempo, coloquei minhas rígidas ideias em suspenso e finalmente, comecei a viver.

Bem como disse Paulo Freire: “(...) uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas” (FREIRE, 2018).

## CRUZANDO FRONTEIRAS NA VIDA E NO CURRÍCULO

No ano de 2013 eu tomei a **decisão mais difícil da minha vida** até hoje, a de deixar meu mundo para cruzar a fronteira em direção a um “mundo novo”. A dificuldade estava relacionada tanto ao ato de me afastar do que me é familiar e precioso (família, amigos, trabalho, território) quanto à mudança para um novo papel social e seus desafios nada pequenos (de solteira para casada). No entanto, esta **decisão** pode ter sido a grande precursora da ampliação de currículo que me proponho mais adiante.

Revisitando aquelas memórias através de em um blog que eu escrevia naquele período, encontro uma postagem de 2014 que explica, em parte, os desafios desta nova experiência.

(...) Hoje, recém-casada, vivendo longe da minha família e ainda sem emprego me fez perceber o quanto eu sou frágil e quanto orgulho me domina em certas ocasiões... O que fazer? Eu penso... Eu reflito e chego à conclusão de que a resposta está diante de mim, o tempo todo... É como um espelho me dizendo que crescer é se reinventar, se redescobrir e, por vezes, dizer adeus aos velhos hábitos e manias, é ter menos pressa e mais ternura, é fazer vibrar nossos sentimentos em outra frequência, com mais responsabilidade por eles e pelos sentimentos dos que nos cercam. Não se amadurece com a idade se a gente não se redescobre, se a gente não deixa de repetir atos, padrões, "certezas" e regras. É também estar sempre aberto e ter menos "pé atrás", é aprender a depositar confiança nas pessoas, pois estas são seres humanos e não ciladas. É ir ao encontro do outro menos desarmado já que a vida é tão breve... E, talvez, amadurecer seja muito mais que a redescoberta do "eu", seja também a redescoberta do "outro"... Um dia afirmou Carlos Drummond de Andrade: "Aprendi novas palavras e tornei outras mais belas". Amadurecer, talvez seja até, reinventar nossa forma de amar...  
(Trecho do post escrito em meu blog pessoal em 25/01/2014, disponível em: <https://www.blogger.com/u/3/blog/post/edit/preview/9210946244905090005/498684657509139400>)

Eu não sabia, naquela ocasião, recém-casada com um Mexicano e vivendo a cerca 7000 Km do que me era familiar e concreto, que iria pedir o divórcio 2 anos depois.

A crença do casamento como felicidade entorpeceu meus sentidos para o concreto da vida que eu tinha e para minhas conquistas pessoais e profissionais. Mas uma semente começava a germinar. Apesar de me culpar pelo sentimento de querer retornar ao Brasil e ao que eu tinha aqui, de alguma forma eu **comecei a refletir sobre mim** e essa reflexão constante me permitiu **abrir janelas para a complexidade do meu ser** e tomar a segunda decisão mais difícil da minha vida, a de me divorciar e retornar.

Talvez possa parecer paradoxal mas durante os três anos que vivi em um outro país, me comunicando com os outros e até com meus pensamentos em outro idioma, conheci mais do meu país e dos brasileiros do que em todos os anos anteriores. A experiência de estar distante aumentou o meu desejo de me aproximar da essência daquilo que, de perto, eu não percebia.

Assim que voltei ao Brasil senti uma enorme vontade de conhecer mais sobre tudo, sobre este pequeno mundo diverso e complexo. Eu queria voltar à sala de aula e contar aos meus alunos das experiências que vivi, de como o México sofreu e ainda sofre as sequelas da sua violenta colonização e como nos parecemos com eles em suas lutas diárias pela preservação da sua história e da sua gente. Queria contar para eles também das conclusões que cheguei sobre minhas escolhas até hoje. De como ser mulher na nossa sociedade é desafiador e de como é importante entender as opressões que sofremos desde que nascemos para nos engajar na luta contra a naturalização delas e mudar estas histórias de violência tão antigas e comuns que atingem não só mulheres mas a todo ser humano que não se enquadra no binarismo hegemônico (homem/mulher), no padrão branco, no corpo ideal (não deficiente), na cultura eurocêntrica etc.

A minha vontade de saber mais me levou a reingressar na universidade, em 2017, e cursar antropologia social. A construção

desses novos saberes é o que me permite me reinventar como mulher, professora e ser humano.

Recordo-me que minhas primeiras aulas, em 2009, de química analítica para o curso técnico de química eram muito parecidas com as aulas que eu havia cursado durante a graduação mas que pouco a pouco elas foram se transformando a partir da possibilidade de retorno que eu propunha aos meus alunos já desde o início da minha experiência profissional, mesmo sem ter a dimensão exata da **importância dessa correspondência**.

Hoje, proponho com os alunos projetos que envolvam não só alguma metodologia química, mas também e, principalmente, os aspectos socioambientais que envolvem e justificam a pesquisa como um todo. Hoje, compreendo muito mais a importância da **conexão**, do **afeto**, da **criatividade** e das **artes** na educação por este caminho que não oferece o conhecimento pronto. E que o educador deve ser um colaborador na construção de novos mundos possíveis que caibam todas as formas de ser.

As minhas crenças me levaram a cruzar fronteiras físicas mas as minhas reflexões sobre as minhas experiências me levaram a cruzar as fronteiras estruturais que me aprisionavam e me fragmentavam como ser humano. Através dessa nova empreitada rumo a um olhar mais plural de ver e habitar este mundo é que me desconstruo e posso proporcionar aos meus alunos uma educação decolonial.

Segundo Ivor F. Goodson em “A vida e o trabalho docente”, a reflexão sobre as experiências de vida do professor amplia a capacidade de melhor perceber as experiências de vida dos alunos e valorizar, portanto, seus “conhecimentos tribais” e construir uma educação decolonial com eles.

Quando são reflexivos, os professores se libertam da prisão do conhecimento específico e do treinamento formal. Aí tem um sentido mais geral de si mesmos - como pessoas, professores e especialistas. (ABRAHAM, 1984). À medida que começam a se ver como pessoas que viveram experiências, ficam mais felizes. São professores



melhores porque ficam mais sensíveis ao modo pelo qual os alunos estão experimentando o mundo (GOODSON, 2022).

## A TRAJETÓRIA DE VIDA E O INTERESSE DE PESQUISA

O meu interesse de pesquisa está focado na natureza da formação do antropólogo enquanto profissional capaz de aprender com o outro. Este interesse se localiza na minha trajetória – intelectual e de vida – uma vez que o tema “aprender a partir da experiência com a alteridade” me reconstruiu como mulher, professora e ser humano.

A antropologia é uma ciência que estuda as relações entre as humanidades em seus contextos de forma ampla. Os grandes campos de estudo da antropologia são: arqueologia, linguística, antropologia física e antropologia sociocultural. Cada um destes campos possuiu correntes de pensamentos que foram praticamente extintas ao longo dos anos a partir do surgimento de abordagens baseadas na própria prática antropológica.

Minha experiência como aluna de antropologia que, a partir de uma disciplina, vai a campo pela primeira vez me provocaram muitas dúvidas sobre a forma de agir naquele momento, como se me faltassem as ferramentas, como se elas já devessem estar prontas. Estas dúvidas sobre como me comportar, o que eu deveria observar e sentir como futura antropóloga me fizeram questionar se eu já estaria pronta para o campo ou se seria ali, “em campo”, que eu me capacitaria. Desta experiência formulei a pergunta dorsal da minha pesquisa: **Em que momento o antropólogo ou o estudante de antropologia se torna sensível e capaz de “aprender a aprender” com o outro e produzir tal conhecimento? Ou, de outra forma: Quando nos tornamos antropólogos?**

Em essência ser antropóloga e aprender com o outro é intrínseco ao ser/fazer do professor e do aluno enquanto construtores do conhecimento. É por acreditar que a antropologia pode alargar minha capacidade de aprender a aprender com o outro é que me dedico a este tema.

A teoria-metodológica do fazer e pensar antropológicos é campo para muitas discussões. Nesta pesquisa busco realizar uma breve revisão da prática da antropologia desde os primeiros movimentos antropológicos com intenção científica até as novas abordagens da disciplina para, em seguida, dialogar com as metodologias de ensino atuais para a formação de bacharéis em antropologia na Universidade Federal Fluminense.

Para iniciar esta investigação estou buscando aprender com professores e alunos de antropologia como eles construíram/constroem seus conhecimentos para a prática profissional. Para isso, como proposta artesanal de metodologia, utilizo a dinâmica de correspondência através de cartas por se tratar de uma forma de escrita mais afetiva, pessoal e livre e a observação e posterior reflexão de algumas aulas voltadas a atividades práticas, bem como minha própria experiência do período que participei do Laboratório de pesquisas CONATUS, citado no início deste texto.

Uma ideia que se constitui como chave para o texto das cartas é a de que eventos importantes que ocorrem em nossas vidas nos deixam mais sensíveis à necessidade de aprender. Desta forma, relacionar eventos “transições” da história de vida ao processo de aprendizagem pode ser um caminho para compreender as possíveis diferentes camadas do processo de ensino-aprendizagem e os possíveis e diferentes caminhos para este processo.

A motivação por este tema também nasceu a partir das minhas experiências pessoais como estudante toda a vida e profissionais como professora de Química. Nestas experiências percebo a manutenção das práticas educacionais no que diz respeito à quase imobilidade dos corpos dos alunos e professores nas salas de aula, quando não há um espaço, como por exemplo nos laboratórios de química, física, biologia etc., onde os estudantes são convidados a experienciar o que viram em teoria ou a desenvolver técnicas tidas como importantes para suas futuras formações.

Para compreender quando nos tornamos antropólogos busco uma rota de perguntas que refletem ao ordenamento dos meus

questionamentos e do meu desejo de aprender. Primeiramente, a partir das minhas dúvidas quando, na minha primeira experiência de campo em uma disciplina, fotografei aos meus colegas estudantes neste exercício me indaguei: **Que tipo de sentidos são mobilizados no antropólogo quando estão em campo?** No meu caso específico eu me percebi muito estimulada a interpretar o que eu estava vendo e ouvindo enquanto as coisas aconteciam diante de mim. Senti-me confusa e, de certa forma, incapaz de registrar tantos sentimentos.

Foi apenas um dia de campo em um museu no Rio de Janeiro e fomos orientados a escrever um texto onde na primeira parte contaríamos o contexto da visita e descreveríamos o ambiente externo e interno ao museu. Na segunda parte, deveríamos fazer conversar a nossa experiência com o artigo “olhar, ouvir e escrever” do Roberto Cardoso de Oliveira e, por último, falar sobre uma obra e relatar como ela tocou nossa experiência pessoal. Ainda deveríamos responder como essa experiência pode falar sobre o trabalho de antropologia. Desde o princípio da visita percebi que meus olhos estavam atentos aos alunos, seus movimentos, suas falas.

Percebi aí que eles eram o meu “objeto” de investigação e minha pergunta era: **De que forma o corpo do antropólogos inexperiente é preparado para o exercício de sua profissão? Que tipo de sentidos são mobilizados quando estão em campo?**

Como descreve Roberto Cardoso de Oliveira, nosso olhar é formatado pelas disciplinas formadoras de nossa maneira de ver a realidade (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998). Dessa forma, é possível entender que é preciso “**sensibilizar os nossos sentidos**” para ampliar o enquadramento daquilo que nos propomos visualizar. Como consequência, a audição, o tato, o paladar precisam ser mobilizados para apreender o novo conhecimento revolvendo assim nossos próprios alicerces de crenças e concepções pré-formatadas pela cultura.

Acredito que aquela visita foi um primeiro ensaio que me fez pensar em uma nova etapa de investigação para dessa forma identificar intenções, angústias e escolhas na experiência de campo.

Outra pergunta que se seguiu da primeira foi: **De que forma o antropólogo inexperiente é preparado para o exercício de sua profissão segundo a visão dos educadores e dos educandos?** Pois, como disse Cardoso de Oliveira (1998) é preciso sensibilizar os sentidos e, portanto, é importante compreender como esses sentidos são sensibilizados e como a academia contribui para essa sensibilização. Esta pergunta, leva a próxima: **Qual peso é dado no currículo de antropologia às disciplinas de experimentação prática da profissão?**

Compreendendo que o currículo é construído e modificado a partir do processo de ensino-aprendizagem pelos educadores, quando existe liberdade para tal, e que esta construção tem alguma relação com sua história de vida, finalizo com a pergunta: De que forma a história de vida interfere no processo de ensino-aprendizagem para os antropólogos (formados ou em formação)?.

O antropólogo britânico Tim Ingold, vem me ensinando que uma educação em antropologia faz mais do que fornecer-nos conhecimento sobre o mundo - sobre as pessoas e suas sociedades, ela educa a nossa percepção do mundo, e abre nossos olhos e mentes para outras possibilidades de ser (INGOLD, 2011). Foi neste labirinto fértil que eu levantei as questões de pesquisa mencionadas.

Eu suspeito que a história de vida de cada professor de antropologia ou a de cada pessoa que aprendeu a caminhar permitindo surpreender-se com o mundo já dado, ao invés de deixar-se conduzir pela mente dominante cheia de verdades, tornou-se antropólogo ou, ao menos, educou-se em antropologia. Sendo assim, acredito que foi a minha caminhada de tropeços e levantadas, que me permitiu chegar até este momento pois, é nesta ação (de seguir caminhando) que minha atenção



se amplia bem como a minha capacidade de ser tocada pelo mundo e corresponder-me com ele.

Retomo, por fim, uma questão levantada por Ingold: Quem é mais sábio: o ornitólogo ou o poeta – quem sabe o nome de cada pássaro, mas já os têm pré-classificados na mente; ou quem não conhece nenhum nome, mas olha encantado, admirado e perplexo para tudo o que vê? (INGOLD, 2015).

Fernanda de Melo Lima

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n.3, de 26 de Junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 ago. 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O Trabalho do Antropólogo. 2ª ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 57ª. Ed. – São Paulo: Paz e Terra. 2018.

GOODSON, Ivor F. Currículo como narrativa: cruzando fronteiras para uma educação decolonizada. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2022. P. 226-250

INGOLD, T. 2011. Epilogue: “Anthropology is not Ethnography”, in *Being alive*. Editado por T. Ingold, pp. 229-243. Routledge: London and New York.

INGOLD, T. 2015. “O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção”. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez.

## POR ENTRE CORREDORES, LONAS E LABIRINTOS: MINHAS MEMÓRIAS AFETIVAS, EDUCACIONAIS E DE LUTA SOCIAL

Francis Paula Correa Duarte

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.  
(Paulo Freire, *A Educação na Cidade*, 1991)

O que eu, como educadora, teria a dizer sobre meu próprio trabalho? Que imagens construí acerca das vivências ao longo da minha formação pessoal? Quais foram os momentos mais marcantes de minha vida? O que é ser um bom professor ou um bom aluno? Todas essas questões comumente tratadas em memoriais acabam por recuperar as vivências que podem ser agentes tanto das escolhas pessoais quanto para a carreira docente, e que, possivelmente, conduzem à percepção e a uma nova escrita das nossas múltiplas faces: infância, juventude e fase adulta. Ainda que de forma inconsciente, se metaforizam como “semente, broto e árvore” para a construção de práticas e relações que, como educadora, se entrelaçam a uma multiplicidade de realidades e mundos.

Falar de si em algo que, aparentemente, se mostra como formal e acadêmico também se justifica pela importância das representações sobre vida e construção do percurso profissional, cuja retomada pode favorecer uma reflexão mais concreta ao longo de nosso processo de formação. Pode-se dizer que a escrita deste memorial favorece minha sensibilização para o cotidiano que vivi e ainda vivo e o qual passa a ser visto como algo “novo” ou “ressignificado”. As experiências, tal como num espelho, refletem

significados pessoais da minha memória e práticas individuais, mas também estão em comunhão com as memórias coletivas dentro e fora do ambiente escolar e igualmente inseridas no contexto da minha relação com vivências no movimento social. Seguindo essa metáfora do espelho, Bakhtin (2019) afirma:

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo apenas com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo — estou possuído pelo outro. (BAKHTIN, 2019, p. 51)

Em outras palavras, escrever em primeira pessoa é essa tarefa árdua, uma vez que miramos para dentro de nós mesmos, para o interior de vivências que nos formam ao longo de nossa existência, seja pessoal ou profissional. Mas também são refletidos nesse olhar tanto um relato pessoal quanto uma análise de percurso profissional, que ainda me consolidam como uma educadora em constante movimentação e que caminha no anseio por responder inquietações dentro e fora dos muros escolares e reverberar numa multiplicidade de leituras de mundos.

Num olhar bem mais literário, e parafraseando João Cabral de Melo Neto (2008), em sua obra *Museu de Tudo*, afirmo que escrever é estar no extremo de si mesmo, exercendo a nudez mais nua que se há, da criação. Portanto, para escrever e desnudar meus corredores e labirintos profissionais, seguro firmemente pelos fios destas minhas memórias pessoais e, assim, deslizo por entre a emoção de inúmeros afetos que brotam de meus olhos mirando a mim mesma e nesse espelho que me torno.

## **MINHAS “PEQUENAS MEMÓRIAS” OU “DEIXA-TE LEVAR PELA CRIANÇA QUE FOSTE”**

A epígrafe utilizada pelo escritor português José Saramago (2006) na obra *As pequenas memórias*, e por mim como um subtítulo,

reacende à frente dos meus olhos não apenas a minha história de vida, mas o entrecruzamento de narrativas de histórias de vida de outras mulheres, todas professoras, e que foram e ainda se mantêm como alicerces numa construção, praticamente labiríntica, que desenho para a professora que me torno e me renovo diariamente.

Segundo Goodson (1992), ouvir a voz do professor enquanto ele fala sobre seu trabalho, contando-nos a (auto)biografia — ou seja, a vida — é de grande interesse para a compreensão de seu ensino. No processo de compreensão da nossa própria trajetória de vida, mostramos nossa subjetividade, analisamos nossa jornada pessoal e encontramos o sentido da construção da identidade profissional. A escrita deste memorial permite revelar desejos, expectativas e o caminho que nos conduziu à profissão docente.

A primeira lembrança que resgato é de meados dos anos de 1980, da casa onde morei até os 15 anos, juntamente com minha mãe, Maria Aparecida, minhas avós, Inácia e Theodora e minha irmã, Fernanda, que também se tornaria professora. Importante destacar que era uma casa somente de mulheres, o que, para nós, na época, era ter um futuro marcado pela “presença da ausência” paterna, e esse foi o meu primeiro contato com constelações familiares diferentes das tradicionais.

Nessa mesma casa, havia uma imensa mesa de madeira. Pelo menos naquela época me parecia imensa. Ela ficava na cozinha e é importante nesta narrativa porque ali minha mãe colocava os cadernos de seus alunos, os planos de aula, os livros e, também, era o espaço onde eu realizava minhas tarefas escolares e almoçávamos e jantávamos todas juntas, mãe, avós, irmã e eu, conversando sobre nossos dias. Ainda posso sentir a textura não apenas da mesa, mas das lembranças e das vozes tão familiares. Era uma casa de vozes femininas.



**Figura 1:** Uma família de mulheres. Minha mãe, eu e minha irmã



Fonte: Arquivo pessoal.

Recordo o quanto aqueles cadernos todos aguçavam minha curiosidade infantil, porém a maneira um tanto austera daquela mulher que era minha mãe, e também um pouco pai, além de professora — e que, como descobri anos depois, era tão ativa na militância contra a ditadura —, me fazia ter cautela em enchê-la de perguntas. Mas um dia, no meio daquelas correções e dos cadernos encapados, nossos olhos se cruzaram e minha mãe leu em meu silêncio o quanto queria aprender sobre aquilo tudo e, finalmente, perguntou se eu gostaria de me sentar ao seu lado para ajudá-la. Então, desde aquele dia, ficava ansiosa para que ela chegasse em casa aos finais de semana e pedisse a minha colaboração.

Com o tempo, naquela mesma mesa, conversava com as minhas avós sobre o que era ser professora e ambas, já aposentadas e tendo trabalhado no MOBREAL, destacavam o quanto suas vivências na escola com os alunos que trabalhavam na roça e, com as demais professoras, exerceram um papel que, anos e anos depois, descobriria ser currículo e conteúdo didático. Todo aquele cenário e histórias se desenhavam em minha mente com fascínio e uma vontade de entender as razões pelas quais dedicaram tantos

anos de suas vidas aos trabalhos que exigiam deslocamentos por grandes distâncias com dificuldades visíveis.

Paralelamente, era um período difícil na cidade onde vivíamos. Volta Redonda sofria com o pós-greve da Companhia Siderúrgica Nacional, a CSN, em 1988, e estava se iniciando o processo de privatização já nos anos de 1990. Nessa época, eu via minha mãe participar do movimento sindical, chegar tarde em casa e mergulhar em leituras e textos que pareciam distanciá-la de mim. Então, caminhei para um momento de ruptura e tentativa de desenhar um futuro diferente daqueles cadernos e textos, culminando na minha entrada num ensino médio técnico e voltado para área das exatas, já quase nos anos 2000.

Juntamente com uma mudança de casa, e a conclusão do ensino médio, tentei um destino diferente, mas, assim como na epígrafe de Saramago, “tornei-me a criança que fui”, curiosa pelos cadernos e textos da minha mãe, percebendo isso ao estagiar e trabalhar na CSN por sete anos. Nesse espaço, durante meu horário de almoço, e a pedido de colegas de área que cursavam um projeto similar ao que seria a EJA e que talvez evitasse suas demissões, auxiliava meus companheiros de setor quase como “professora de reforço” para as questões que traziam das aulas noturnas. Foi uma experiência muito forte, uma “virada de chave” para me reconhecer inicialmente como professora. Para Larrosa Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Percebi o quanto a experiência vivida esteve diretamente relacionada com o que senti porque “passou por e mim e me tocou”, e justamente por me fazer enxergar o caminho que começaria a construir. Conforme Bosi (1994):

Quando relatamos nossas mais distantes lembranças, nos referimos, em geral, a fatos que nos foram evocados muitas vezes pelas suas testemunhas. Somos de nossas recordações, apenas testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que confirme a nossa visão. Preciso reconhecer que

muitas de nossas ideias, não são originais, foram inspiradas nas conversas com os outros. (BOSI, 1994, p. 406-407)

Ao final de dois anos, contrariando a decisão do que tentei “fugir”, e sem contar para ninguém, fiz o vestibular para Letras, numa universidade local, o Centro Universitário de Barra Mansa (UBM), sendo aprovada logo na primeira chamada. Então naquela mesma mesa, já meio gasta pelo tempo e não mais tão grande, comuniquei que a engenharia não estaria em meus caminhos, mas sim, os cadernos, os textos e o desejo por um conhecimento além do que eu mesma poderia imaginar.

A imagem do sorriso e da alegria daquelas mulheres até hoje me conforta nos momentos de dúvida e cansaço e, se não me engano, foi uma das últimas vezes em que estivemos todas juntas em volta da mesa, da cozinha que, até hoje, configura para mim como coração e acolhimento em minhas memórias. Anos depois, a mesa e a cozinha surgiram mais uma vez, porém num novo desenho e vivência na luta por justiça social.

## **A ENTRADA DO LABIRINTO: A EDUCAÇÃO X O CAPITAL**

Ao compartilharmos nossas histórias, nós, professores, revivemos e relembramos experiências profissionais e pessoais. Portanto, “[...] repensar o passado, resignificá-lo, pensar e resignificar o futuro são ações que supõem indagar o presente, no presente, superando mitos e ilusões, colocando em questão soluções que se têm apresentado como imediatas e rápidas” (Kramer, 1998, p. 20).

Para além, a interpretação das informações, a presença de fatores subjetivos e psicológicos, como a forma como as pessoas tomam decisões sobre o mundo, estilo de vida, memória e contexto social e cultural podem ser vistos e compreendidos como fatores que influenciam a nossa fala. Essas características são parte integrante da formação da identidade acadêmica. Dessa forma, “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma

propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e se estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Tornei-me professora de Língua Portuguesa em 2005, pelo Centro Universitário de Barra Mansa (UBM). Antes mesmo de me formar, no período de 2003 a 2004, lecionei literatura brasileira e produção textual num pré-vestibular social, nos prédios da própria UFF, em Volta Redonda. Foi um dos primeiros contatos com os dilemas da relação entre educação pública e da linguagem como uma “arena de luta de classes”.

**Foto 2:** Minha formatura na graduação em Letras. Ano 2005. UBM



Fonte: Arquivo pessoal.

Lembro-me com clareza de alunos que nunca haviam entrado numa universidade pública, além de não enxergarem como um espaço de direito para cursar o ensino superior. Eram desafios de leitura, de escrita e, principalmente, de possibilitar a ruptura com reprodução do “não sou capaz” ou “não nasci para isso”. Cada aula era um passo importante em direção não apenas ao vestibular e à inserção no ensino superior, mas também ao descobrimento de gostos literários, à evolução da escrita e à possibilidade de vislumbrar novos caminhos pessoais. Por diversas vezes, repensei minhas próprias

práticas pedagógicas e conteudistas para que os saberes trazidos pelos alunos fossem valorizados naquele espaço de relação social e política que ecoavam em salas que originalmente eram destinadas aos cursos da Engenharia e da Administração Pública.

Em 2007, comecei a lecionar como professora efetiva na rede pública de Volta Redonda e em escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Vale destacar que a cidade de Volta Redonda nunca se recuperou efetivamente da “reestruturação industrial”, provocada pelo processo de privatização em 1993, causando processos migratórios, gerando subempregos e que marcam até os dias de hoje os “filhos desta cidade”. Sob essa sombra, encontrei novos dilemas que envolviam a existência da escola e percebi a dura realidade da vida das famílias de nossos educandos. Além disso, havia a diversidade de pensamentos, os abismos sociais e a invisibilidade por parte do Estado, até mesmo de profissionais da própria rede de ensino. Tudo isso se configurou como gritos nas minhas reflexões educacionais.

E assim, reverberou por um longo tempo, em minha mente, a realidade vivenciada pelos alunos e a realidade educacional de nós, professores. Essas geraram contradições no enfrentamento das dificuldades da prática docente que, até então, não estavam claras; como, por exemplo, transformar a experiência vivida em sala de aula, até então sem sentido e lógica para nossos alunos; e tentar encontrar respostas para problemas que enfrentavam para além dos muros escolares, principalmente os relacionados à invisibilidade social. Percebi que necessitava desenvolver análises e críticas que discutissem e configurassem meu referencial teórico e a minha prática pedagógica, mas também fortalecessem minhas experiências nesse caminho pessoal e educacional. Senti a necessidade de defender a relação entre teoria e prática com maior profundidade. De acordo com Nóvoa (1997):

O saber dos professores — como qualquer outro tipo de saber de intervenção social — não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço explicitado e de comunicação, e é por isso

que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), mas que é dificilmente transmissível a outrem. Ora, na medida em que, no campo educativo, o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico. (NÓVOA, 1997, p. 36)

E é neste momento de necessidade de externar experiências e vivências e construir novos saberes que busquei a minha primeira pós-graduação na área de políticas públicas da Educação, em 2011. Trata-se de uma especialização realizada na UFRJ, em que “A voz dos invisíveis” da rede estadual foi ouvida por meio de um estudo de caso junto aos meus alunos do fundamental II que nunca tinham visitado uma exposição de artes, por exemplo, e não exerciam seu direito de ocupar espaços que são de direito. Sim, meu primeiro contato com o verbo “ocupar” em seu sentido político e questionador foi no interior de uma escola.

Para mim, as respostas ainda não se mostravam suficientes e, em 2013, comecei a cursar o Mestrado em Língua Portuguesa (PROFLETRAS), na área de Leitura e Diversidade Social, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Com vistas a ampliar a compreensão e a capacidade de crítica a respeito da relação da linguagem com a formação social, por meio da leitura e da escrita, destaco que o trabalho de base para o mestrado foi desenvolvido com diários íntimos produzidos por meus alunos do 8º ano da Fundação Educacional de Volta Redonda.

Reforço que, além de uma elaboração amplamente debatida com meus alunos, a análise do material produzido por eles partia da premissa de um gênero discursivo que propiciasse a crítica e a reescrita social, juntamente à leitura da obra *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. O trabalho deu-se durante os anos de 2013 a 2014 por alunos considerados “problemáticos” no âmbito comportamental e “fracos”, no âmbito de conteúdo, sendo que alguns cumpriam medidas

socioeducativas pelas mais diversas dificuldades vivenciadas. Foi uma das turmas mais marcantes de minha vida.

**Figura 3:** Defesa de dissertação de mestrado, ano 2015. UFRRJ



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa experiência foi uma grande bifurcação em minha trajetória profissional e se configurou, principalmente, como um novo caminho afetivo de aprendizado e conhecimento para a minha formação tanto pessoal e profissional, quanto no processo de desenvolvimento crítico entre educador e educando. Posso afirmar que essa relação não ficou concentrada numa única posição de “ministrador” ou “recedor de aulas”, mas procurou conhecer o máximo possível das realidades, apreendendo-as e compreendendo-as, com o intuito de criar vias para auxiliar na formação de alunos emancipados, críticos e atuantes. Também empreendi esforços para passar de mero “ensinador” para uma ideia de mestre. Em outras palavras, as vivências profissionais se entrelaçam desde sempre com as minhas memórias pessoais e me fizeram admirar desde sempre minha mãe, uma educadora para além de “ministrar aulas”, e sim uma contextualização concomitante às reflexões e críticas.

De acordo com Bastos (2023):

O prazer em revelar as inúmeras vivências, de contextualizá-las na busca da reflexão e da crítica, de valorizá-las diante da elaboração do tempo presente, intenta construir o vivido na perspectiva de esclarecer, em parte, o enfrentamento [...] em que as motivações da vida estão intimamente ligadas. O pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade: o eu. (BASTOS, 2003, p. 167)

## **É PRA CRIAR, É PRA CRIAR! O PODER POPULAR!**

A criança que lá no início me moveu para o que sou hoje queria eu fosse além e, com coragem, passei a integrar o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) em São Paulo no ano de 2016. Nessa militância, não apenas me debrucei nas questões de luta por moradia, segundo o Artigo 9º da Constituição Federal, que é um direito, mas também compreendi, na prática, o processo de comunicação e educação popular anteriormente estudado no meio acadêmico, com as leituras de Paulo Freire.

Chegar em São Paulo foi definitivamente um novo labirinto e um dos momentos mais duros, um verdadeiro divisor de águas na minha vida, representado pela perda de minha mãe de forma abrupta. Foram partidas e chegadas, desafios culturais, muita chuva, muito barro, muitas ocupações em diferentes regiões da capital do Estado de São Paulo e a formação de um setor que propiciasse e, principalmente, construísse uma comunicação do povo e para o povo, driblando o silenciamento que a grande mídia constrói diariamente neste país.



**Figura 4:** Madrugada de nascimento de ocupação do MTST



**Fonte:** Arquivo pessoal — MTST.

**Figura 5:** Madrugada de nascimento de ocupação do MTST



**Fonte:** Arquivo pessoal — MTST.

Foi no Movimento dos Trabalhadores Sem Teto em que aprendi, e permaneço ampliando conhecimentos, sobre o que é o processo de comunicação popular. Também pude conhecer, no encontro de ocupações, as diversas cozinhas comunitárias, com suas mesas, forças, afetos e lideranças femininas, que se mostram tão acolhedoras, como aquela vivência que tive em minha infância,

igualmente com mulheres fortes e batalhadoras, possibilitando me tornar quem sou, e ressignificando ainda meu olhar sobre o que são as lutas por justiça social para além das escolas em que já havia lecionado.

Entre o final de 2016 e início de 2017, conheci Leon Cunha, nossa liderança da comunicação. Mesmo com sua passagem tão rápida por este mundo, construímos uma grande amizade, entre discussões, divergências e debates. Leon se tornou meu irmão de luta por 5 anos e hoje é a minha memória e referência profissional permanente de vida. Lembro o primeiro texto que me solicitou: uma narrativa de uma visita à ocupação Povo Sem Medo do Embu, na Zona Sul de São Paulo, após conversarmos com a companheira Norma sobre sua história de vida e a vida coletiva na própria ocupação. Daquela experiência, surgiu o escrito *Viver em comunidade nos ensina a viver no mundo*, meu primeiro olhar sobre o movimento social e que me fez “cair na cidade de lona”, para mais um novo labirinto.

Naquela época, o nosso “setor de comunicação” era composto por pouco mais de 6 pessoas. A maioria era de acampados das ocupações das regiões Norte, Sul, Leste e ABC de São Paulo. Entre eles, Luciana Ferreira, que nos ensinou sobre a perspectiva da educação popular, do mestre Paulo Freire, entrelaçada a uma comunicação feita pelas camadas invisibilizadas pelas estruturas sociais vigentes. Era um grupo de número reduzido, com celulares muito simples e de poucos recursos, mas havia muitos sonhos e uma vontade imensa de aprendizado e de partilha de saberes para além da chamada “mídia hegemônica”.

Ao todo já decorreram 7 anos desde que me despi de ideais engessados de padrões formais e conservadores, renunciei à estruturas formais tanto do Estado quanto íntimas, que trouxeram uma tomada de consciência sobre o que é o “Poder Popular” e o quanto ainda existem correntes e cercas que nos impedem de viver e amar e que precisam ser rompidas para uma efetiva “reforma urbana” e para o exercício do pleno direito à cidade, num processo que abraça uma educação libertadora, emancipatória e, sobretudo, freireana.

Foi nesse mesmo período que nasceram diferentes atividades formativas da comunicação do MTST, algumas delas a partir das minhas vivências profissionais, como professora. Um exemplo é a oficina de escrita e empoderamento comunicativo *Ocupar e Redigir: a comunicação como ferramenta educativa e política*, que teve sua primeira edição em 2017, sendo então reeditada sempre a partir das elaborações dos próprios acampados e militantes do movimento social.

**Figura 6:** Oficina Ocupar e Redigir. MTST



Fonte: Arquivo pessoal – MTST.

Hoje, afirmo que participar dessa comunicação foi mais uma “virada de chave”. Se produzimos novos projetos na comunicação, é porque, numa noite, num telefonema repentino, houve o pedido mais desafiador que poderia receber: “Consegue produzir uma atividade que promova a escrita e o debate sobre as ações realizadas no cotidiano das ocupações e do próprio MTST?”. Foi o sim mais transformador para o meu olhar pedagógico.

Essa oficina, desde seu início, foi embasada nos pressupostos básicos da educação libertadora em Paulo Freire juntamente à ideia de uma comunicação popular e comunitária. No início era como olhar para um horizonte infinito e uma caminhada longa, mas, com o tempo, percebi que era uma construção de muitos olhares, vozes,

mãos e vidas para além do que o papel, o lápis e as palavras poderiam dizer. O *Ocupar e Redigir* foi uma reflexão muito pessoal sobre o processo pedagógico da educação. Ele abraçava a educação realizada em ambientes formais com a educação popular. Mostrou-me, principalmente uma escrita que favorecesse a conscientização e o desenvolvimento social, e que fomentasse um percurso emancipatório e libertador do nosso próprio povo de luta.

Ainda quero destacar, nesse percurso, a criação de um *boletim-fanzine*, uma ação coletiva com acampados do MTST, no intuito de construção e fortalecimento do poder popular e debate social num dos momentos mais duros e de perdas imensuráveis de nossa sociedade neste século XXI, a pandemia de covid-19, com o aprofundamento da fome e da miséria vividos pelo povo. Mas também um outro período de lutos que precisei vivenciar foram as mortes de Leon e Luciana, pilares do nosso setor. Elas abriram uma lacuna que foi amenizada com o debruçar sobre ações envolvendo uma política pautada na solidariedade e na força coletiva para que seguíssemos como um megafone, ecoando as vozes que tanto sofriam com a invisibilidade de um governo que massacrava diariamente os mais vulneráveis.

A partir dessa linha do tempo pessoal, profissional e militante, se configura uma reflexão de experiências que culminaram numa construção que se mostra como o cerne de toda a dissertação, mas, para isso, é preciso compreender ainda com Bastos (2003):

Lembrar não é apenas reviver, mas refazer, repensar, construir com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A construção do passado é relativa, é condicionada pelo presente. É o presente que aponta o que é importante e o que não é, portanto, um interpretar; é quando emergem os efeitos que se podem avaliar os acontecimentos. (BASTOS, 2003, p. 170)

E é assim que o *Boletim das Cozinhas Solidárias do MTST*, inicialmente chamado de “Suplemento Solidário” em sua 1ª edição, se torna um ponto de partida para uma nova pesquisa. Esse

material alertava sobre a pandemia da fome que se alastrava junto com a pandemia do coronavírus e a importância de construirmos cozinhas solidárias que alimentassem o nosso povo.

Esse primeiro suplemento rompeu o asfalto da maior capital do país com um olhar de pedagógico e esclarecedor, mas, principalmente, na funcionalidade, num diálogo mútuo entre os temas sociais e a realidade de quem viveu, e ainda vive, os fatos noticiados pela grande mídia, na descentralização por parte da classe dominante e, portanto, num direcionamento construído pelas próprias mãos e mentes de trabalhadores e de trabalhadoras como forma de se libertar da opressão e do dogmatismo que insistem em permanecer como única verdade.

Foram o *Boletim das Cozinhas Solidárias*, e toda a força popular de quem o fez e ainda faz, que me levaram para o meio acadêmico. Mais do que isso, na verdade, uma ação documental que veio para ocupar a academia, sobretudo os espaços de estudo da área de Educação para, desse modo, promover uma reflexão a respeito do diálogo entre os campos da comunicação, da informação e do debate. Assim como, por meio de uma investigação de processos, sobretudo o de educação popular, somado às simbologias de luta e de resistência do próprio MTST, para compreender o processo de construção histórico-cultural e social do *Boletim das Cozinhas Solidárias*.

E é com os ideais de trabalhadores e trabalhadoras do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto que os meus fios neste labirinto se desdobram dentro e fora da sala de aula, conduzindo-me a atravessar outro labirinto, o da invisibilidade, amplificando as vozes que ecoam em extremos de cidades, sejam capitais ou do interior, e que reforçam a radicalidade como a condição da esperança. Somente a persistência e a ida às raízes dos fatos e ideias garantem o não conformismo, o não adestramento, possibilitando comunicar com a coragem e a esperança do nosso povo de luta.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **O Homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. Tradução: Marisol B. Mello, Maria Leticia Miranda *et. al.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2019a.

BASTOS, M. H. Camara. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. *In: Práticas de memória docente*. MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. S. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2003. v. 3, p. 167.

BOSI, E. **Memória e sociedade lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GOODSON, I. F. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2022.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In: NÓVOA, A.* (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GOODSON, I. F. **Narrativas em educação**: a vida e a voz dos professores. Porto (PORT): Porto Editora, 2015.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 19-41, jan./abr. 1998.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002

MELO NETO, João Cabral de. **Poesia completa e prosa**. Antonio Carlos Secchin (org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In: Ivani Fazenda* (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997, p. 29-41.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

## NASCI PROFESSORA? NÃO. AINDA E SEMPRE EM CONSTRUÇÃO

Georgine Botelho Tostes

Eu vi um menino correndo  
Eu vi o tempo  
Brincando ao redor do caminho daquele menino  
Eu pus os meus pés no riacho  
E acho que nunca os tirei  
O Sol ainda brilha na estrada, e eu nunca passei  
Eu vi a mulher preparando  
Outra pessoa  
O tempo parou pra eu olhar para aquela barriga  
A vida é amiga da arte  
É a parte que o Sol me ensinou  
O Sol que atravessa essa estrada que nunca passou  
(*Força Estranha* - Caetano Veloso)

### EDUCAÇÃO EM GESTAÇÃO...

Nossa! Onde estou? Está escuro aqui, mas consigo me mexer e dar umas cambalhotas! Que lugar aconchegante! Ouço algumas vozes e uma delas está bem perto de mim. Também escuto o bater compassado de um coração. Tudo está calmo!

De repente sinto que quem me transporta está saindo do lugar onde estava e as batidas do coração que me acompanha estão mais rápidas.

Então começo a ouvir muitas vozes e o lugar onde estamos agora parece bem agitado, barulhento, alegre. Ouço vozes de muitas crianças!

O mundo está cheio de música. Há sons que não existem mais, que estão perdidos na memória. Meu amigo, Severino Antônio, poeta de



voz mansa, sugeriu aos seus alunos que um primeiro passo para a poesia seria chamar do esquecimento os sons que um dia ouviram e que não se ouvem mais. (ALVES, 2005, p. 33)

Depois entendi que, naquele dia, eu chegava à escola pela primeira vez!

### **“FILHA DE PEIXINHA, PEIXINHA É...”**

Minha mãe era professora de escola pública estadual em uma pequena cidade, Miracema, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Criou os filhos com ditos populares. A cada acontecimento um dito popular vinha para ilustrar e dar um ‘fundo moral’ às situações.

Assim, a rotina da escola era parte da minha vida.

Afinal, qual professora não leva pra casa tarefas para fazer? Qual o dia não tem uma história do cotidiano da escola pra contar?

E assim fui crescendo e me construindo neste mundo que eu gostava, “a formação é como um pequeno quadro dentro de um quadro maior, isto é, insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a sua problemática” (NÓVOA; FINGER, p. 122).

Todos os dias um novo quadro se desenhava em minha vida e em minha formação enquanto ser humano e futura professora.

### **‘MEU’ JARDIM DA INFÂNCIA E A ‘MINHA’ TIA REGINA**

Aos quatro anos fui matriculada no Jardim da Infância (nomenclatura dada à Educação Infantil da década de 70). Essa é uma das memórias mais antigas que tenho. Meu primeiro dia naquela escola, que era ao lado de onde mamãe trabalhava, foi um desastre. Eu não queria ficar ali de jeito nenhum. E fiz um escândalo, pra não dizer ‘pirraça’, pra não ficar. E não fiquei!!!

Esse acontecimento rendeu uma ‘boa conversa’, mais precisamente ‘bronca daquelas’ em casa. Não me lembro de

detalhes, mas no dia seguinte estava eu novamente lá no Jardim e dessa vez eu fiquei.

Foram dois anos mágicos pra mim.

Eu amava minha tia Regina! Era assim que a chamávamos!

Uma pessoa única, amorosa e com um sorriso que trazia aconchego ao coração, sempre nos recebia com uma música e um abraço. Ela era uma “dessas pessoas que são um ‘exemplo’ e presumivelmente influenciam a visão subsequente de pedagogia desejável, além de uma possível escolha da especialidade disciplinar” (GOODSON, p. 33).

Ainda lembro o quadro de pregas onde era colocada a presença de cada aluno. Ele era um jardim e cada foto de criança, uma flor, presa em um palito de picolé.

Todos os dias tínhamos atividades com desenho, colagem, pintura (a que eu mais gostava era a que ela dava um papel colorido e um cotonete, este último deveria ser molhado em um copinho com água sanitária e então ao desenharmos com esse cotonete molhado no papel colorido em poucos minutos o desenho aparecia). Era como mágica para os meus olhos!

Do lado de fora da sala havia um jardim individual para cada sala de aula. Ali cultivamos plantinhas e todos os dias cuidávamos delas. Havia uma escala pra quem iria encher o regador e regar o canteiro.

Também colaborávamos com a limpeza e a organização da sala. Isso era importante pra nós.

Depois desses dois anos eu precisava mudar de professora.

Pronto!

No início do ano, quando me deparei com outra professora e sem a minha “Tia Regina”, foi o maior fuzuê outra vez. Não havia quem me fizesse entrar na outra sala de aula.

Então, a tia Regina, chegou e disse que ficaria comigo e pegaria as atividades para que eu pudesse seguir no Jardim. E assim foi feito!

No ano seguinte fui para a Escola onde mamãe trabalhava e comecei a Alfabetização.

Era uma alegria sair da escola e passar no Jardim e mamãe mostrar para a Tia Regina minhas tarefas.

Aquela professora era e é referência pra mim.

Mas naquele mesmo ano Tia Regina faleceu de repente. Foi um momento muito difícil pra mim. Por vezes, me pegava sozinha pedindo que ela aparecesse pra eu ‘matar’ aquela saudade.

Segui meu Primário, e todos os dias passava em frente ao Jardim e lembrava da professora carinhosa e alegre que fazia meus dias mais felizes.

Tive outras professoras também muito boas, mas a Tia Regina...

O tempo, no entanto, faz o coração da gente se acalmar e seguir em frente.

E fica a saudade que é a lembrança boa daqueles que registram em nós acontecimentos bons.

## **NOVA ESCOLA, NOVA REALIDADE**

Quando terminei a 5ª Série, atualmente 6º Ano do Fundamental I, meu pai, discordando da correção de uma questão da Prova de Português que fiz, disse pra mamãe que precisavam colocar, eu e minha irmã mais nova, na escola Cenequista, onde minha mãe e meus irmãos mais velhos haviam estudado. E assim foi feito.

Isso exigiria um gasto extra da família que já lutava com dificuldade para sustentar os cinco filhos.

Fui para a escola particular. Me sentia um peixe fora d'água. Do lanche aos cadernos e roupas eu era o ‘patinho feio’. A maioria levava dinheiro para comprar o cachorro-quente da cantina, que cheirava deliciosamente tomando conta do ar da escola minutos antes dos recreios. Eu levava o pão com manteiga que um dia virou brinquedo, como uma bola jogada no ar de mão em mão, e naquele dia eu fiquei sem lanchar. Não tive coragem de dizer que o pão com manteiga era meu.

Mas, naquela mesma semana, uma das colegas da sala, filha de um funcionário do Banco do Brasil me ofereceu duas Bolsas de

Estudos, uma para mim e outra para minha irmã mais nova, que estava na 5ª Série. Levei aqueles papéis pra casa sem saber o que significava. Entreguei-os a meu pai e disse que o pai da colega pediu pra perguntar se ele e minha mãe aceitavam. A bolsa oferecia 70% de desconto na mensalidade de cada uma de nós. Meu pai pediu que eu agradecesse e aceitou as bolsas.

Hoje entendo, a partir dos estudos, na universidade o que aconteceu naquela época. Como nos dizem Borges e Castro:

O crescimento das oportunidades de escolarização pode ser observado, ainda, na Constituição Federal de 1967, artigo 168, ao incorporar a obrigatoriedade e a gratuidade escolar por faixa etária, dos 7 aos 14 anos, sendo gratuito nos estabelecimentos públicos. Tal gratuidade para o Ensino Médio e para o Ensino Superior seria apenas para aqueles que comprovassem insuficiência de recursos. Ainda sobre a questão da obrigatoriedade, foi inserida a discussão das bolsas de estudo que funcionaram na verdade, como substantivo da gratuidade e como apoio financeiro do Poder Público à iniciativa privada. (p. 12)

E assim estudamos na escola particular até terminarmos o Curso Normal.

Meu primeiro trabalho formal em educação foi nessa escola onde estudei da 6ª Série até o Curso Normal, essa nomenclatura à época para o 7º Ano de Escolaridade do Ensino Fundamental e para o Curso de Formação de Professores.

Hoje penso que a Diretora da Escola conhecendo minha realidade familiar quis colaborar com a mamãe financeiramente. Só acho! Nunca tive a oportunidade de conversar com ela sobre isso.

Trabalhei nessa escola por dois anos. Organizei a Biblioteca, trabalhei com mecanografia (mimeografando as tarefas das professoras), ajudando na Coordenação do Turno, principalmente na hora da entrada, recreio e hora da saída das crianças. Nesse período tive a oportunidade de trabalhar com as professoras que foram minhas professoras da Alfabetização à 4ª Série. Agora éramos colegas de trabalho. Que experiência bacana!

## PAI, POETA MISTERIOSO – MÃE, ALICERCE FAMILIAR

### PRESENTE DE AMIGO

Trinta e dois anos de amor inseparável  
A tua ausência me deixava a vida louca  
Até a minha voz ficava muito rouca  
De ansiedade e tristeza incomparável.

Sempre juntinhos, dia e noite, noite e dia  
O teu prazer era estar nos lábios meus  
Eu era tão feliz, que nem pensava em Deus  
Sugava os teus venenos com grande alegria!

Dormíamos sempre juntos, na mesma cama  
Estavas dentro de mim e sobre o meu peito  
Mas eu não pensava no teu letal defeito  
É muito cego o amor que muito ama!...

Eu já estava totalmente dominado  
Pelo prazer constante que sempre me davas  
Eu te amava enquanto tu só me matavas  
És o diabo, és pior que um cão danado.

Esgotado, envenenado, fiquei doente  
E chorei copiosamente a minha sorte  
Num leito de hospital, fui abraçado pela morte  
E foi aí que o meu bom Deus se fez presente!...

Médicos dedicados, meus irmãos fraternos  
Enfermeiros, enfermeiras, grandes amigos  
Livraram-me do abismo, cheio de perigos  
Deste amor covarde, maldição dos infernos!...

O meu amor, meu inimigo e assassino  
Hoje está preso nas grades do esquecimento  
Não é mais habitante do meu pensamento  
Morreu queimado pelos lábios do destino!...

Adeus cilindro de papel com cinza e brasa  
Quanto tempo perdido nós vivemos juntos  
Eu sei que ainda farás milhares de defuntos  
Peço a Deus que não volte mais a minha casa.

Agradeço a todos, amigos e parentes  
Que levaram para mim doces lenitivos  
Palavras de conforto de apóstolos vivos  
Semeadores das mais sagradas sementes!...

À minha esposa a minha eterna gratidão  
Que foi meu farol na escuridão dos trilhos  
Agradeço a grandeza do amor dos meus filhos  
Que nunca me deixaram perder a razão.

Clóvis Tostes – 07.11.1982

No decorrer desses anos meu pai ficou cada vez mais debilitado com o enfisema pulmonar, doença adquirida por ser dependente do cigarro. Foram anos muito difíceis pra toda a família. Papai vivia mais no hospital do que em casa. E em casa tinha todo um aparato hospitalar para que pudesse ficar conosco. Em 1985, quando eu estava na 8ª Série, papai faleceu, em março.

Meu pai não concluiu seus estudos, frequentando a escola somente até a 8ª Série. Deixou a escola, ele dizia, porque uma professora havia desconfiado que ele estava 'colando'. Sempre achei que havia algo mais, no entanto nunca tive coragem de perguntar. Ele era uma pessoa muito orgulhosa e autoritária. Mas muitas vezes, bem humorada e piadista também. Nunca sabíamos como seria sua personalidade a cada dia. Adorava ler e escrever poesias, seu codinome era Poeta Misterioso. Ortografia igual a dele eu nunca vi. Quando perguntei, uma vez, como conseguia escrever tão bonito e de maneira variada, ele me disse que quem mandava na caneta e no lápis era ele. Sempre entregava meu Boletim Escolar para ele assinar.

Minha mãe era aquela dona de casa, mãe, mulher submissa (hoje entendo que só na frente das pessoas porque quem mandava era ela), professora daquela turma na escola que ninguém queria (separavam as turmas por nível de conhecimento e comportamento) e ainda administrava um bar na frente de casa. Só me lembro de minha mãe trabalhando sem parar. Meu pai dizia que ela dormia pra depois se deitar. Ela sempre foi o 'alicerce' da família. Atualmente mora comigo e tem demência senil, mas sua paixão pelo meu pai ainda existe.

Meus pais sempre foram incentivadores de nossos estudos. Não nos proibiram de trabalhar antes de terminarmos o 2º Grau, mas a condição era continuarmos os estudos. E assim, mesmo com todas as dificuldades, os cinco filhos, conseguiram concluir a Universidade. Meu pai não conseguiu presenciar essa etapa nas nossas vidas, mas mamãe sempre apoiou e comemorou cada vitória nossa.

Essas memórias são fundamento da pessoa que sou e estou hoje. Fico aqui com as palavras de Walter Benjamin:

A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas com o poder da morte. (p. 210)

Papai partiu, mas seu exemplo de leitor e escritor ainda vive em minha memória. E mamãe, mesmo com a demência senil, ainda é exemplo de dignidade, de força e determinação. Sou grata por ser filha deste casal.

## **MUDANÇA DE LUGAR E DE VIDA**

Logo após o término do Curso Normal fui morar em Niterói, cidade metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Trabalhava em uma escola e fazia cursinho para tentar o vestibular. Queria tentar o vestibular para Serviço Social. Gostava do magistério, mas todos

diziam que eu teria um péssimo salário, não valia à pena. Então o Curso de Serviço Social seria uma maneira de ascender socialmente.

Fiz o vestibular e passei pra UFF. Que alegria! A faculdade pública era uma conquista. Sempre digo que depois dessa experiência na UFF me reconheço completamente diferente. O Mundo passou a ter um outro significado pra mim. Foi como se uma cortina se abrisse diante dos meus olhos.

Trabalhava e estudava. Trabalhei em escolas particulares (comecei corrigindo cadernos e livros para ajudar as professoras e depois passei a ser professora) tinha na época 19 anos de idade. Trabalhei também em loja no Shopping para conseguir trabalhar e cursar a Universidade.

## **PROFESSORA DE ESCOLA PÚBLICA**

Em 1993, tentei o concurso para ser professora na Rede Municipal de Educação em Niterói. Em 1994 fui convocada e comecei a trabalhar numa escola pública. A turma era a 4ª Série do Ensino Fundamental (atualmente 5º Ano do Ensino Fundamental I) com 43 crianças.

Permaneci nessa escola por 9 anos consecutivos. Terminei o Curso de Serviço Social, casei e tive dois filhos.

Nessa escola ocupei várias funções: Professora, Coordenadora de Turno, Professora da Sala de Informática e Professora da Sala de Leitura.

Quanto aprendi nesse período!

Como nos diz António Nóvoa em seu artigo “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”:

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do



mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.

Trabalhei com professores do Fundamental I e II. Estive em sala de aula com crianças e adolescentes, visto que trabalhei, durante um tempo, com a Sala de Leitura. Então tentava levar a esses alunos o prazer pela leitura. Nesse período, uma professora, me apresentou o livro “Como Um Romance” de Daniel Pennac. Esse livro mudou totalmente o meu olhar sobre a leitura. Como sou grata por essa leitura. A contracapa do livro traz o seguinte:

*DIREITOS IMPRESCRITÍVEIS DO LEITOR*

- 1 - *O direito de não ler.*
- 2 - *O direito de pular páginas.*
- 3 - *O direito de não terminar o livro.*
- 4 - *O direito de reler.*
- 5 - *O direito de ler qualquer coisa.*
- 6 - *O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível).*
- 7 - *O direito de ler em qualquer lugar.*
- 8 - *O direito de ler uma frase aqui e outra ali.*
- 9 - *O direito de ler em voz alta.*
- 10 - *O direito de calar.*

A partir dessa experiência literária me tornei uma professora-leitora que procura mostrar a leitura como prazer e para conhecer.

Em 2001 retornei à UFF, dessa vez para fazer uma especialização em Literatura Infantil. Essa Especialização também traria uma renda a mais para minha matrícula. Neste mesmo ano também fui convocada para a sua segunda matrícula. Pois é, fiz outro concurso para a Rede Municipal de Educação de Niterói. Já estava fazendo dupla regência mesmo e sem nenhum direito adquirido.

## MUDANÇA DOMICILIAR E ESCOLAR

Em 2004 precisei mudar de residência, com o financiamento de 100% oferecido pelo Governo Federal para aquisição da casa própria, não consegui uma casa próxima da escola onde trabalhava, meu salário junto com o do meu ex-marido, também professor, eram insuficientes para a aquisição de uma casa em qualquer bairro próximo. Então também mudei de endereço e de escola.

De 2004 a 2006 trabalhei com a Educação Infantil. Nesse período, a Educação Infantil não era obrigatória, mas mesmo assim a escola em que trabalhava tinha uma grande demanda. Trabalhar com crianças de 02 a 05 anos de idade me mostrou o lado lúdico e tão importante para as crianças de qualquer idade. Relembrei o meu 'Jardim da Infância' e a minha 'Tia Regina'. Depois dessa experiência, sempre tive em minha sala de aula uma caixa com brinquedos.

Em junho de 2006 voltei a trabalhar em uma escola de Ensino Fundamental, como Secretária Escolar. Neste cargo fiquei por três anos. Aprendi a parte burocrática da escola. Quanto trabalho! Nesse período vivi muitas situações que traziam tristeza e revolta, uma delas era quando o responsável procurava vaga e não tínhamos. A tristeza e, por vezes, desespero desses responsáveis me deixavam muito mal. Conhecia a história de muitos deles no momento da matrícula. Isso me ensinou a respeitar, ainda mais, essas pessoas que buscam a escola para suas crianças e também a ter um olhar mais acolhedor e respeitoso com nossos alunos.

Em 2009, devido à grande sobrecarga de trabalho, trabalhava na escola 40 horas semanais e ainda produzia em casa salgados e doces para aumentar a renda familiar. Além do serviço doméstico, dois filhos e um companheiro, não tão companheiro assim, tive uma crise de coluna que me deixou afastada do trabalho por três meses. Tive que deixar o cargo de Secretária Escolar.

Em 2010 retornei para sala de aula. Uma turma de 4º ano de escolaridade com crianças ainda em processo de alfabetização e algumas no início. Um grande desafio para mim. Norteei meu

trabalho em empréstimos de livros de literatura, contação de histórias, brinquedos, acolhimento e autoestima dessas crianças que já não acreditavam em si mesmas. Muito trabalhoso, mas muito gratificante ver o desenvolvimento delas.

Durante todos esses anos, sempre que aparecia oportunidade, fazia algum curso de Formação Continuada. Sempre gostei de interagir e aprender com os cursos oferecidos e que eram do meu interesse e o Plano de Cargos e Salários do município também aumenta, um pouco, o salário do servidor.

Em 2011 assumi um Terceiro Ano de Escolaridade no turno da manhã e a Coordenação de Turno à tarde. No entanto, em julho, fui diagnosticada com um câncer de tireóide. Fiz a cirurgia de retirada total da glândula e como consequência perdi, quase que totalmente, a voz.

Em 2012 fui readaptada e só podia trabalhar com no máximo três crianças de cada vez. Então, fiz um trabalho na construção da escrita com aquelas crianças que estavam com muita dificuldade ou que ainda não liam e escreviam. Apostei, novamente, na literatura e nos jogos com palavras e consegui alguns avanços. Enquanto isso fazia fonoaudiologia e acupuntura para a recuperação da voz.

Em 2013 comecei o ano com o mesmo trabalho de 2012. Em julho desse mesmo ano, fui convidada pela Diretora Geral da escola a assumir o cargo de Diretora Adjunta e começa assim uma nova experiência.

Ver e administrar a escola como um todo diverso e dinâmico era um grande desafio. A amiga e eu, Diretora Geral e Diretora Adjunta, permanecemos juntas nessas funções por nove anos. Sempre apostando numa gestão democrática e participativa. Muitos foram os desafios dentro dessa dinâmica institucional, mas o mais difícil mesmo era o descaso da Secretaria de Educação diante das demandas que competiam à ela.

Em 2020 voltei à universidade, a convite dessa amiga e parceira, Diretora Geral da escola onde trabalho, para fazer um curso sobre linguagem e quem sabe tentar o Mestrado. Ela estava

no mestrado em educação na UFF. Novos aprendizados. Novas amizades. Novo ânimo diante de tudo o que vivia o país naquele momento. Reencontrei um olhar de mundo que compactuava com o meu. Isso me fez muito bem!

Em 2019 frequentei algumas disciplinas do mestrado como ouvinte. Experiência que trouxe de volta a vontade de estar ali e comungar de pensamentos e ideais parecidos com os meus.

Em 2020 e 2021 tentei o mestrado para a área da Linguagem, mas não consegui a vaga. Então, em 2022 tentei mais uma vez para o Cotidiano Escolar em Educação e consegui passar. Minha pesquisa se deu a partir do Projeto da Escola com o MAI (Museu de Arqueologia de Itaipu).

## **APRENDENDO ALÉM DOS MUROS DAS ESCOLA**

De 2009 até a presente data, 2024, sempre acompanhei o projeto que a Escola tem junto ao MAI (Museu de Arqueologia de Itaipu). Primeiramente como mãe de aluno, meu filho mais novo era aluno da escola e estava na turma que inaugurou esse projeto, depois como Diretora Adjunta e atualmente como professora do 5º Ano de Escolaridade.

No final do ano de 2009 a administração do MAI procurou a Direção da E.M. Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis para participar de um projeto em parceria.

Esse projeto tem como proposta educativa um cunho socioambiental, com oficinas de “Diagnóstico e Monitoramento da Saúde Lagunas e dos Recursos Pesqueiros de Itaipu”, bem como a participação da Colônia de Pescadores Z-7 de Itaipu e dos alunos da educação básica das escolas situadas no entorno do MAI.

A partir de 2010, então, o projeto teve início, tendo como participantes os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental I, suas respectivas professoras e o MAI.

Desde então, todos os anos, inclusive em 2021 com a COVID 19, a escola e o MAI têm mantido essa parceria, envolvendo a comunidade escolar. Nesse período, em parceria com os

alunos/estagiários da UERJ, conseguimos realizar uma trilha virtual ao Morro da Andorinhas. Essa trilha acontece presencialmente todos os anos!

Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma 'tecnologia', é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar - constituídos na era digital - provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores. (NÓVOA; YARA, 2021, p. 12)

Depois desse período, tornamos a tecnologia nossa aliada na construção da aprendizagem. E como aprendemos com as crianças.

Cada ida ao MAI implica em uma preparação anterior que exige atenção e comprometimento. Sempre aprendemos algo com as crianças e elas conosco. Esse trajeto tem nos ensinado muito!

Aprender com o poeta ser no caminho que se faz o caminho. Pôr-se a aprender onde pensávamos ir ensinar. Ir aprendendo cotidianamente a reaproximar a prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia não de ter sido, apenas *prácticateoriaprática*<sup>1</sup>, sem divisões ou hierarquias. Mergulhar na prática com @s *práctic@s*, descobrir a riqueza da teoria em movimento que se atualiza no cotidiano. O cotidiano, portanto, como um rico espaço de construção de conhecimentos, as professoras como sujeitos de conhecimentos, assim como as crianças como sujeitos de saberes e a escola como locus de diferentes saberes que dialogam dialeticamente possibilitando ser cumprida a promessa de uma escola que contribua efetivamente para mudar as vidas de quem nela chega e por ela passa grande parte de sua vida. (GARCIA, 2003, p. 204)

No final de todo ano letivo, fazemos o último passeio de confraternização. Nesse momento vamos com as crianças, as

---

<sup>1</sup> O uso desse termo escrito desse modo (junto, em itálico) tem a ver com a compreensão que adquirimos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos de que as necessárias dicotomias para o surgimento da Ciência moderna tem, hoje, para nós o sentido de limites ao que precisamos compreender quanto aos cotidianos. Nós o escrevemos assim para lembrar, permanentemente, que precisamos ir além das marcas hegemônicas que adquirimos em nossa formação.

professoras e os profissionais do MAI à praia de Itaipu para um piquenique e banho de mar.

Todo ano é um banho de conhecimento de todos que estão envolvidos nesse projeto!

## **NO MESTRADO**

Em 2022, começo o Mestrado em Educação na UFF.

Nossa! Expectativa, emoção e medo. É medo!

Será que vou conseguir?

Família, escola e MESTRADO!

Depois descobri que o medo não era privilégio só meu.

O primeiro ano passou e eu sobrevivi.

Há quanto tempo não me sentia instigada e incomodada com novos conhecimentos que me faziam repensar minha prática e me apresentavam um novo olhar sobre a pesquisa.

No texto “Carta a um jovem investigador em Educação”, de Nóvoa (2015), me deparei com muitas reflexões e um dos parágrafos me encantou muito. Ele diz assim:

Talvez não seja muito importante o que a vida faz conosco; importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida. E não hesito em dizer-vos que a certeza é a distância mais curta para a ignorância. É preciso ter dúvidas. (p. 14)

Não há universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma herança. Por isso, é tão importante o trabalho colectivo e a dimensão intergeracional, bem presentes na ideia original de seminário, que junta a ciência e o ensino, a pesquisa e a formação avançada. é na conversa com os outros, mestres e colegas, que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos. (p. 16-17)

E assim, lá vou eu, seguindo meu caminho. Cheio de histórias, minhas e dos outros. Vivendo e revivendo. Nessa profissão que é minha vida!

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Educação dos sentidos e mais... Campinas, SP: Verus Editora. 2005

BORGES, Edna; CASTRO, Maria. Qualidade da educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 23, n. 39, p. 8-26, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/3294>

GARCIA, Regina L. *Métodos, métodos e contramétodos: a difícil arte de pesquisar o cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2003.

GOODSON, Ivor F. *A vida e o trabalho docente.* Ivor F. Goodson; Tradução de Daniela Barbosa Henriques. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

JOSSO, Marie-Christine. Organizadores: NÓVOA, António e FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Série Clássicos das Histórias de Vida. Ed. edufn. 2ª edição.

MAI, Museu de Arqueologia de Itaipu. Disponível em: <https://museudearqueologiadeitaipu.museus.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2024.

NÓVOA, António, *Carta a um jovem investigador em Educação*. Investigar em Educação - IIª Série, Número 3, 2015.

NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. *Os professores depois da Pandemia*. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021.

**ENTRE ENCONTROS:  
como nasce uma temática de pesquisa**

Hosana do Nascimento Ramôa

Aquarela “Florescer e morrer de ideias”, de Hosana Ramôa (2022)



O que configura uma tese? Tenho me feito essa pergunta desde que ingressei no curso de doutorado. Naquele segundo semestre do ano de 2019 – que ora parece mais próximo, ora parece mais distante deste presente de 2023 –, algo se mostrava certo: para construir uma tese era preciso uma pesquisa estruturada, densa



articulação teórico-metodológica e uma boa escrita. Foi assim que meses antes, ainda no mestrado, tentei elaborar minha dissertação.

Enquanto mestranda, a pesquisa narrativa já fazia parte das discussões que me circundavam. As provocações que ela me despertava se encontraram, nos meus primeiros meses como doutoranda, com uma outra forma de me narrar, pela pintura. De lá para cá, daqueles três elementos principais para uma tese, o terceiro – uma boa escrita – tem sido uma grande questão a resolver. O que seria essa boa escrita e o que ela abrangeria? Achei que ao adentrar as aulas e conversar com os professores com quem compartilho esta investigação teria menos incertezas. Contudo, algumas novas se apresentaram, uma delas, inclusive, é sobre como não monopolizar essa escrita, respeitando o diálogo com meus narradores, mas ao mesmo tempo, reconhecendo que preciso me fazer presente no texto.

De mãos dadas com minhas inquietações voltei ao trabalho apresentado na qualificação de tese. Nele, estavam algumas aquarelas (narrativas com as quais me apresentava), junto a outras narrativas escritas. Encontrando-me novamente com a aquarela “Florescer e morrer de ideias” – que foi pintada em meados de 2022, período em que estava imersa na preparação do texto a ser entregue à banca de qualificação –, me senti, mais uma vez, tocada pelas circunstâncias que levaram à sua criação.

Quando pinte a imagem acima, me encontrava cheia de dúvidas sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Tendo em conta o contexto pandêmico, seus efeitos nas relações sociais e as incertezas sobre conseguir estar no ambiente da escola, era difícil não questionar toda a proposta de investigação. A solução foi me direcionar para uma escrita mais teórica, distante da materialidade dos corpos docentes e da própria escola.

A posição frente a tela do computador era acompanhada da sensação de não saber. *Eu não sabia* se iria para a sala de aula, *não sabia* se tudo que havia pensado sairia do campo das ideias e depois de muitas leituras, *não sabia* como organizar tudo o que queria falar. *Eu não sabia* como caminhar. Numa das muitas tardes de escrita

solitária, coloquei de lado os livros e o notebook e arrumei os pincéis, a água e as tintas sobre a mesa. Com o desenho rascunhado, comecei as misturas de tons, segui escolhendo o que permaneceria e aceitando o que não cabia mais na forma e nas cores da aquarela. No final, percebi que aquela era uma outra forma de narrar o processo que estava vivenciando.

Quando olho aquele vaso de flores me vejo arrumando-o, colocando e tirando as flores. É assim que me sinto hoje ao descortinar uma versão mais amadurecida da pesquisa. Depois de alguns meses após a qualificação, consegui encontrar meus professores-narradores Eleonora, Diego e Phellipe, já os acompanhei em suas aulas e fizemos nossas entrevistas/conversas. Sigo, agora, *sabendo* que nessa jornada que é a tese, algumas ideias florescem e encontram lugar, outras, no entanto, já não cabem e precisam ser retiradas e postas de lado. Tem também aquelas que murcham com o tempo e precisam ser mudadas.

Escolhendo algumas flores e afastando outras fui compondo minha trajetória no doutorado e a tese. Se comecei dizendo acreditar que um bom texto é feito por aqueles três constituintes – pesquisa estruturada, densa articulação teórico-metodológica e boa escrita –, posso dizer que ele também é pintado pelas angústias que aparecem, o não saber, as mudanças feitas, o se encontrar e a alegria do realizar. É esse trajeto que dá suas cores, mas que nem sempre aparece explicitamente na forma final da tese.

Um trajeto que, na verdade, não se iniciou ao fazer minha matrícula no curso de doutorado ou ao escrever o projeto de pesquisa. Para chegar nestas linhas, outras foram escritas e reescritas, o que fica bem evidente ao observar minha temática de investigação. A ideia de performance docente não surgiu do nada, ela foi sendo rascunhada aos poucos, em cada *encontro* que tracei, fosse pessoalmente ou com autores e seus trabalhos.

Ainda ecoando a pergunta que fiz na abertura deste texto, a ideia de ter a performance de professores de História como o centro de uma tese veio dos próprios docentes. Foram meus três

narradores da profissão, Carlos, Gracielle e Welington <sup>1</sup> que me contaram sobre suas performances quando eu ainda estava totalmente voltada para a produção de presença do Gumbrecht. Isso aconteceu durante meu mestrado <sup>2</sup>. Depois de ter acompanhado as aulas desses três professores, entrevistei cada um deles para ouvir como tornavam o passado mais próximo para seus alunos em suas aulas, fazendo-o uma presença que pudesse ser sentida fisicamente.

Ao fazer as transcrições de suas falas, percebi o uso do termo *performance* e as constantes referências aos seus gestos e expressões corpóreas. Ou seja, de forma direta, usando o próprio termo, ou ainda, de maneira indireta, referenciando-se a ele, os três professores explicitaram que, junto ao trabalho desenvolvido em sala de aula, ocorria um forte engajamento de seus corpos e vozes. Somado a isso, ambos indicaram uma plena consciência em torno dessa movimentação, bem como significados e intenções.

A pergunta feita nas entrevistas buscava uma articulação entre seu *fazer profissional* e o seu *ser pessoal*. Em resposta, cada docente cunhou uma explicação à sua maneira de ver e entender essa relação. No entanto, foi possível perceber linhas de diálogo entre seus posicionamentos. Como esse foi um evento marcante para meu encontro com o tema de pesquisa, considero fundamental trazer as falas de Carlos, Welington e Gracielle, assim como constam na dissertação:

**É da própria natureza, cada um tem uma personalidade. Eu sou uma pessoa que se sente muito à vontade para dar aula. Eu me sinto super**

---

<sup>1</sup> A entrevista com o professor Carlos José Bernardo de Medeiros foi realizada no dia 27 de setembro de 2018. A entrevista com a professora Gracielle Tomaz da Silva Xerfan ocorreu no dia 31 de outubro de 2018. A entrevista com o professor Welington Pinheiro da Silva foi feita em 27 de novembro de 2018.

<sup>2</sup> O resultado final dessa pesquisa encontra-se na dissertação: “Produção de presença e produção de sentido nas aulas de História (Tempo, formação e saberes no trabalho docente)” – orientada pelo Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade e defendida no ano de 2019.

à vontade porque eu gosto do que eu faço. Isso já é uma natureza da pessoa e a questão da gestualidade, certas performances, isso se justifica não só pela personalidade, pelo caráter. É da minha natureza, que de certa forma, contribui para a assimilação<sup>3</sup>. Então se você está falando, por exemplo, do período do barroco com a pintura barroca, que entre outras coisas se caracteriza, no que diz respeito à representação da figura humana por uma gestualidade exagerada, intensificada e você, enquanto pessoa, reproduzir isso através de expressões, de movimentos, também ajuda, mas não que isso seja forçado, isso vem naturalmente. (Narrativa de Carlos José Bernardo de Medeiros in RAMÔA, 2019, p. 109)

**Já nem sei mais dizer se tem relação com a minha personalidade ou se aquilo ali é um personagem porque ao longo da minha vida de professor eu já me coloquei em sala de aula de diversas maneiras.** Eu já fui o professor inspirado lá no Carlos Augusto, o acadêmico do meu primeiro período que muito eu admirei, que era um professor que falava baixo, falava muito bem, usava as palavras corretas, pausadamente. Só que esse professor foi completamente devorado pelas turmas de Ensino Básico. Aí eu voltei no Manoel Torrão, o meu professor lá do meu Ensino Fundamental, que o jeito dele dá certo. A voz alta, a voz que alcança o fundo da sala, a narrativa empolgante, a história em forma de narrativa. O aluno da Educação Básica quando ele se interessa pela História, ele gosta da história narrativa, ele não gosta da história científica. Isso não interessa a ele, ele acha chato, entendeu. **E eu também sou impaciente em ficar sentado, não gosto, não gosto de trabalhar sentado. Gosto de andar pela sala, gosto de olhar os livros, os cadernos que eles estão usando, que eles estão fazendo. E eu acho que isso também é um recurso importante para o aluno retornar à aula porque se você não vai até a cadeira ele acha que ali é o espaço dele, é um espaço distante de você. Então ele desenha, ele faz recadinho pro outro do lado e quando você passeia pela sala você leva a aula até as cadeiras.** (Narrativa de Wellington Pinheiro da Silva in RAMÔA, 2019, p. 117-118)

---

<sup>3</sup> A seleção em negrito foi feita na dissertação, aqui copio os trechos de forma idêntica ao que consta nela.

**É pessoal, isso não é nem algo profissional. Eu sou muito expressiva, eu sou de gesticular, de andar. Isso é mais da minha personalidade mesmo do que algum recurso didático, não é pensado nisso não. Lógico que uma hora ou outra sai uma expressão mais para chamar a atenção, sai um movimento mais brusco para chamar a atenção, mas no geral é personalidade mesmo. (Narrativa de Gracielle Tomaz da Silva Xerfan in RAMÔA, 2019, p. 112)**

Individualmente, o que chamou minha atenção foi: (i) o termo “performance” presente na fala do professor Carlos; (ii) a referência feita pelo professor Welington acerca da construção de um personagem; (iii) e a citação da professora Gracielle em torno de sua expressividade. Coletivamente, pude perceber como a corporeidade era tida como algo vinculado às suas pessoas. Por mais que ela não fosse fruto somente do trabalho que desenvolviam, ainda assim, estava nele e por ele era validada.

Incomodada com essa compreensão, fui conversar com o Everardo, meu orientador. Ele sugeriu que me aproximasse do Paul Zumthor, um medievalista que estudava literatura oral, que chegou a vir ao Brasil conhecer a literatura de cordel e que tinha intensas reflexões sobre performance. Me arriscando a escrever umas poucas linhas sobre a performance docente no final da dissertação, vi que aquilo era história para outro momento e outra pesquisa, foi assim que decidi me aventurar no doutorado.

Uma aventura que também é *com* e *sobre* o Ensino de História. Se hoje meu interesse em entender o que acontece numa aula de História está ligado a como os corpos docentes se apresentam e criam sentidos, há pouco tempo inclinava-me em saber como o passado afetava a aula e as pessoas que estavam ali reunidas. Foi com o Gumbrecht, um pensador que transita entre a filosofia, a história e a literatura, que segui durante a ida a campo, nas transcrições e na escrita da dissertação. Mas grande parte do mestrado foi buscando entender o que, de fato, eu pesquisava. Na verdade, minha entrada foi às avessas. Geralmente as pessoas chegam no curso com uma questão e buscam referências teóricas

que as ajude. Eu tinha uma forte bibliografia, faltava encontrar o meu problema.

Dois anos e 170 páginas depois, finalmente conseguia explicar o que pesquisava. Para isso, uma parte do processo foi estando em sala como professora. Ao acompanhar a docente Gracielle, fui convidada a assumir suas turmas enquanto ela saía em licença maternidade. Entre a pressão de ser uma professora à altura e a empolgação de inventar mil e uma atividades, me deparei com uma turma caracterizada como apática por alguns professores. Algumas vezes também me perguntava se os alunos estavam fisicamente em sala, mas com a atenção vagando por outros lugares. Tentando despertar alguma emoção, propus a confecção de jogos de tabuleiro baseados na chegada da Família Real ao Brasil, aprendizagens da época de PPE III <sup>4</sup>. Dividi a turma em grupos e no dia combinado para a entrega, a aula seria apenas para que um grupo jogasse o jogo do outro. O resultado foi visto nas risadas, na animação e nos gritos dos estudantes.

Eu estava, na prática, tentando a produção de presença, ao mesmo tempo em que pesquisava sobre ela. Com isso, percebi que, mais do que o uso de objetos, era pela narrativa e pelo movimentar em sala que o passado podia ser uma presença na aula. Meu encontro com o Gumbrecht não deixa de ter uma ligação direta com a tese, a performance e o Zumthor. O mestrado foi o momento em que tive a possibilidade de estreitar a aproximação que tinha com os estudos sobre a obra do autor, um impulso que já vinha crescendo desde meados da graduação em História.

Na verdade, conheci o Gumbrecht quando conheci o campo do Ensino de História e foi nesses encontros que me *encontrei* no curso. Costumo dizer que minha graduação teve um início arrastado, fui fazer História porque queria tentar algo diferente daquilo que aprendi durante os anos de Curso Normal. Ser

---

<sup>4</sup> Pesquisa e Prática de Ensino. É o componente curricular responsável pelos estágios de docência e se divide em I, II, III e IV. A PPE III, cursei com a professora Nívea Andrade.

professora é algo que já me acompanha desde o Ensino Médio no Colégio Estadual Frederico Azevedo, em São Gonçalo. Ainda adolescente, entendi que era uma professora, eu *sabia* ser professora e eu *podia* ser professora. Era um território conhecido, pensava. Era hora, então, de desbravar outros. E, assim, fui experimentar a História.

Depois de alguns semestres tentando entender o que estava fazendo ali, o curso começou a ter sentido. Curiosamente, foi fora do departamento de História que isso aconteceu. Nas quatro disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino (PPEs), que são vinculadas ao departamento de Educação, a docência e a pesquisa fizeram parte de meu cotidiano e me ajudaram a encontrar um lugar no curso e na minha história. Na PPE I tudo seguiu normal, consegui realizar o estágio supervisionado no Coluni <sup>5</sup>, do ladinho da UFF. Mas chegar em Niterói às 7h da manhã, morando em São Gonçalo, não era uma tarefa simples. Foi preciso repensar e encontrar outras possibilidades para o semestre seguinte.

Em PPE II decidi ficar mais próxima de casa. Para o estágio, voltei ao colégio em que fui alfabetizada, o Centro Educacional Paulo Freire (ou Balão Mágico, como conheci e frequentei quando criança). Lá acompanhei as aulas do professor Carlos Henrique <sup>6</sup>. Não faltava o que comentar na PPE sobre ele. Henrique era inquieto, piadista e sempre inventava alguma coisa diferente nas aulas. Mas, a verdade é que eu continuamente levava alguma experiência do estágio para poder continuar na escola particular. O professor Fernando Penna, com quem cursei PPE I e II, estava chegando na UFF e sugeriu que déssemos preferência a escola pública nos estágios. Obviamente, não queria voltar ao Coluni e, ao mesmo tempo, estava aprendendo muito ao estar com o Henrique.

Num dia comum, em uma das aulas da disciplina de PPE II, o professor me pediu para conversar após a aula. Com um gravador em mãos, ele me perguntou se poderia gravar uma aula do

---

<sup>5</sup> Colégio Universitário Geraldo Reis.

<sup>6</sup> O professor não trabalhava no colégio no período em que estudei lá.

Henrique. Levei a proposta para o docente que a aceitou com tanta empolgação que usava o gravador pendurado no pescoço enquanto circulava pela sala. Com o retorno do primeiro áudio, demos início as reuniões do grupo de pesquisa <sup>7</sup> formado pelo Fernando, a Vanessa, o Renan <sup>8</sup> e eu. Foi nesse encontro com meus colegas e com o Fernando, meu professor marcante,<sup>9</sup> que aprendi como fazer pesquisa na sala de aula e comecei a sentir que dava passos mais largos na minha formação. Foi também nesse contexto que a produção de presença apareceu e se misturou entre tantas outras atividades que participava.

Num evento em Mariana, Minas Gerais, nosso grupinho de 4 pesquisadores foi conhecer o Seminário Brasileiro de História da Historiografia. Um dos palestrantes convidados foi o Hans Ulrich Gumbrecht. Suas ideias dialogavam bastante com as discussões que estávamos realizando sobre o tempo histórico e a aprendizagem no Ensino de História, junto do Reinhart Koselleck. Voltando à UFF, vimos que o Everardo e a Nívea, professores das PPEs, também estavam se debruçando nos escritos daquele autor sobre presença. Foi assim que o Gumbrecht passou a ser um conhecido. Fosse nas reuniões com o Fernando nas quintas à tarde, nas PPEs III e IV com a Nívea ou em alguns encontros com o Everardo nas tardes de terça, que a produção de presença foi ganhando espaço.

Em meio a tudo isso, semanalmente eu estava nas aulas do Carlos Henrique. Uma delas, em especial, fortaleceu a perspectiva

---

<sup>7</sup> Entre 2013 e 2016, o grupo empreendia a pesquisa “Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no Ensino de História”.

<sup>8</sup> Vanessa e Renan também eram graduandos em História na UFF na época.

<sup>9</sup> Foi na pesquisa realizada por Monteiro e Penna (2011) que cunhou-se a conceituação “professores marcantes” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 199). Investigando a construção teórico-metodológica em torno da relação entre os saberes docentes/escolares presentes nas narrativas da História escolar, os autores demonstraram que muitos professores marcavam seus alunos ao ensiná-los História. Como resultado, muitos estudantes optavam por cursar História na graduação, justamente por ter tido um “professor marcante”.



da produção de presença e sua possível manifestação nas aulas de História da educação básica. Constatando certa desconfiança em sua turma de 7º ano ao estudar a diversidade religiosa do período imperial, o docente avisou que iria preparar uma aula diferente e levar alguns objetos para os estudantes conhecerem. Diante de toda expectativa alimentada pelo professor, perguntei se o Fernando poderia assistir essa aula. Com seu aceite e da escola, no dia combinado estávamos nós dois sentados no fundo da sala observando o professor Henrique ocupar duas mesas com diversos objetos característicos de diferentes religiões, como: a Torá, o Pentateuco, incenso, japamala, terço tradicional e das Mil Ave-Marias, runas, cartas de tarô druida e cigano, tábua de feng shui, Bíblia, Livro dos Mórmons, Grimório, dentre outros.

O ambiente da sala foi tomado por várias iniciativas, do docente e dos alunos, para criar um “clima” particular. Alguns estudantes fecharam as cortinas, outros dispuseram as cadeiras para bem próximo dos objetos, enquanto o professor acendia incenso e colocava o som de flautas bem baixinho. Toda a dinâmica se pautava no Henrique mostrando cada artefato, explicando sua história e função e o repassando entre os alunos, para que eles o tocassem e, assim, aprendessem a respeitar a diversidade religiosa. Pipocaram exclamações entre a turma, como: “Nossa!” e “Fiquei todo arrepiado!”, e, nenhuma criança se negou a conversar ou segurar algum objeto.

Foi uma experiência única para aqueles alunos e para nós, que assistíamos a tudo com animação. Era a produção de presença acontecendo e meu tema de pesquisa para o mestrado se formando. Sem esse olhar para a materialidade e o reconhecimento de uma (re)ligação com o mundo físico, talvez, a performance docente não fosse uma realidade temática hoje. Nesses encontros na graduação, entre presença e história, vi a docência por outra perspectiva daquela que tive na escola. Já não se tratava de apenas uma profissão com uma necessária criatividade cotidiana. O que os docentes tinham a dizer? Fui aprendendo a ouvir cada vez mais. Esse exercício se tornou fundamental no mestrado e na minha

entrada no CDC, o grupo Currículo, Docência e Cultura. Foi lá que o Walter Benjamin, o António Nóvoa, o Ivor Goodson e o Maurice Tardif passaram a ser grandes companheiros de jornada.

O CDC e sua sala com cara de laboratório de ciências, com bancadas amplas e banquinhos altos, compartilhou com as disciplinas que cursava (como Temas de Pesquisa e outras voltadas para pesquisa narrativa), meus encontros com esses autores. Entre o gosto dos bolos e o cheiro de café que invadiam as reuniões, e, as aulas acompanhadas do frescor das tardes no Gragoatá, fui experimentando o narrar e praticando o ouvir.

Com o Nóvoa e o Tardif, me acerquei ainda mais da docência, buscando entendê-la a partir de seu interior e conhecendo seus saberes. Encontrar esses autores adensou o olhar daquela estudante recém saída da graduação e ecoou no formato que essa tese adquiriu. Junto deles, o Goodson alicerçou metodologicamente a ideia que eu fazia do pesquisar. Propondo o desvio de uma mecânica de trabalho que colocava os/as professores/as num lugar de servidão aos interesses investigativos, ele sugeria ir em direção a um movimento narrativo na pesquisa que se centrasse na apresentação que os/as docentes faziam de si e de seu trabalho. Esse ainda é um horizonte de busca permanente, mas sinto que, com as conversas com meus professores-narradores, posso estar alguns passos mais próxima dele.

Ir em direção a narrativa impulsionou um duradouro encontro com o Benjamin. O vínculo com o autor foi compartilhado com o Everardo em nossas orientações, com o CDC e com o professor Eduardo Rebuá. No meu segundo semestre do mestrado, o Benjamin era uma presença constante. Nos anos seguintes, mesmo no doutorado, não deixou de marcar meus estudos, sendo visível a extensão de seus escritos na forma como este trabalho confronta as narrativas dos professores como mônadas.

A contínua conversa com esses autores desde idos de 2017 despertou, recentemente, uma memória adormecida pelo tempo. Mesmo falando sobre professores marcantes na graduação, só no ano passado me dei conta da importância de uma professora de

História que tive. Talvez, parte desse avivar tenha se dado pelo convívio com a Eleonora, o Diego e o Phellipe, observando seus jeitos e atitudes. Muito da professora que queria ser e, possivelmente, um pouco da professora que sou, está inspirada na docente Simone Marques.

Alguns anos entre meu ensino fundamental e médio, fui aluna da Simone. Ela era uma professora de História jovem, mas que tinha muita desenvoltura em sala. Além de alguém que conhecia bem seu conteúdo, construindo aulas interessantes, ela conseguia prender a atenção da turma. Não tinha quem deixasse de fazer seus trabalhos e toda semana tinha visto nos cadernos. Dentro e fora da sala de aula, ela estava sempre arrumada, era simpática e fazia questão de se mostrar uma mulher independente. Eu, aluna na Formação de Professores, pensava: quero ser como a professora Simone!

Mais do que atuar dentro da sua disciplina, a Simone tinha o cuidado de olhar para aquilo que precisava de atenção. No fundamental, ela levava minha turma para a sala de informática. Segundo ela, era importante que os alunos tivessem contato com o computador. No ensino médio, ela incentivava a nós, futuras professoras, o cuidado com a letra e o uso de cadernos de caligrafia. Era preciso ter letra de professora! No meu último ano do Ensino Médio, a Simone trocava seu horário de almoço para me ajudar a estudar. Infelizmente, eu era uma das poucas alunas da turma que iria tentar a universidade pública. Para me incentivar, a Simone levava questões de vestibular e as resolvíamos juntas. Também aprendi a ser professora com a professora Simone.

Como disse, eu *sabia* ser professora porque *aprendi* a ser professora no Ensino Médio. Foi entre planejamentos, estágios e disciplinas que fui conhecendo, de fato, a profissão. Quando me dei conta, já tinha confiança para adentrar a sala de aula. Hoje, no entanto, percebo que muito dessa aprendizagem se deu com/pela atuação das minhas professoras. Junto da Simone, Maria Helena Nascimento, professora de português, e a Márcia Mattos professora de Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa (PPP) e do Estágio Supervisionado, narravam a profissão.

Se a Maria Helena chamava a atenção com sua dedicação e atenção aos mínimos detalhes, a Márcia se destacava por sua organização e apego ao trabalho que desenvolvia com cada aluna. A maneira como essas professoras agiam e se portavam em sala despertavam meu interesse em ter proximidade com características que julgava ser de uma “boa” professora, e, me estimulavam a construir uma imagem de profissional e de docência.

Observar o que os docentes de História contam com seus corpos, movimentos e expressões é uma prática que foi sendo construída com esses encontros. Encontros com Carlos, Gracielle e Welington, com o Gumbrecht e o Zumthor. Encontros com Carlos Henrique, Fernando, Everardo, Nívea e o Koselleck. Com a Simone, Nóvoa, Goodson e Tardif. Também com Márcia, Maria Helena e Benjamin. E com encontros recentes com Phellipe, Diego e Eleonora. Foram essas pessoas, suas vivências e ideias, que ajudaram a desenhar minha tese, intitulada: Encontros com a corp(o)ralidade: narrativa, presença & performance docente nas aulas de História da educação básica.

Corpo, história e docência, um misto tão caro a minha pesquisa de doutorado, tem raízes nesses encontros. Faltando poucos meses para terminar essa etapa da minha trajetória, acho que posso dizer que o que configura uma tese é um pouco de tudo isso. Volto ao meu vaso de flores. Vou arrumando, vendo quais flores permanecem no texto final, quais serão postas num outro vaso e quais eu levo comigo, guardando a beleza de sua narrativa.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

GOODSON, Ivor F. **Narrativas em Educação: a Vida e a Voz dos Professores**. Portugal: Porto Editora, 2015.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuições à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

**DAS SEMENTES AO FLORESCER:  
um olhar sobre meu percurso docente**

Iaci Sagnori de Mattos

Sou a soma de todos aqueles que antes vieram.  
Para que eu pudesse chegar, muitos por aqui  
passaram e, através de suas vidas, a minha se abriu.  
Sou herdeira de sementes, dons cultivados ao longo  
das existências, lutas pelo direito de ser. Idas e  
vindas, oceanos, desertos e florestas. Entre cantos e  
melodias, tambores e amores, dores e tristezas,  
histórias entrelaçadas. Raízes de mim.  
(HILGA, 2010)

Talvez por sina deste nome, Iaci, escolhido em homenagem a uma das raízes de minha ancestralidade, da qual tive poucas notícias, além de que minha bisavó materna era indígena em Belém do Pará, cuja etnia também desconhecemos. Ela morreu jovem, recém desembarcada no Rio de Janeiro, o que contribui ainda mais para seu apagamento.

Iaci, palavra que em Tupi Antigo significa Lua. É provável que não fosse essa a língua da minha bisavó, mas ficou em mim esta marca, pela qual me chamam. Talvez também por este silenciamento, seja esta voz que eu tente escutar. Acho que busco estes silêncios na minha história, na tentativa de entender onde estes são também coletivos. O que sinto é uma profunda admiração e respeito por toda a forma de vida e sabedoria dos povos originários. Daí algumas das raízes me sustentam neste percurso.

O mar também é um elemento sempre presente neste meu caminho, e veio com meu avô, pescador da então preservada Baía de Guanabara. Por conta desta comunhão dele com o mar, pude

viver grande parte da minha vida em diálogo com esta grande entidade, que ainda hoje, é um grande companheiro.

Cresci entre as montanhas da cidade do Rio de Janeiro e suas praias, tínhamos uma casa entre Angra e Paraty, e passamos muito tempo de nossas infâncias nesta região. Este também é um mundo presente nas minhas memórias e afetos.

Sempre fui uma criança investigadora, criava teorias, observava e queria entender o mundo a minha volta. Essa curiosidade me levou a querer estudar as Ciências, e no ensino médio cismei de fazer prova para Escola Técnica Federal de Química. Uma escola renomada e disputada. Conheci os laboratórios, as físico-químicas, bioquímicas, toda a magia das ciências, mas, conheci também o movimento estudantil, participei do grêmio da escola, e retomei o então abandonado “Meson”, jornal dos estudantes da escola. Em paralelo a instigação científica, sempre fui uma leitora voraz, e a literatura já vinha me embalando em seus braços. Quando comecei a participar do movimento estudantil e a reconhecer o poder da escrita, fui percebendo o quanto as renomadas Ciências são limitadas em relação ao poder criativo e revolucionário da arte.

Assim, abandono a Química e ingresso na Faculdade de Letras da UFRJ, pelo fascínio com o universo da literatura, e este poder criador e revolucionário, que eu pude acessar, me movia a querer compartilhar com o máximo de pessoas. Via na educação o solo fértil onde poderia fazer florescer estes meus anseios. Entre trancos e barrancos com a academia, as gramáticas, o crítico do crítico literário, latim, grego... encontro um respiro e substrato, nos trabalhos de pesquisa e com o grupo de teatro que fundamos na faculdade. Assim resisto até a conclusão do curso de Letras Português-Literaturas. Começam, enfim, as aulas da Licenciatura, então poderia dialogar sobre educação, literatura, artes e seus caminhos de florescimentos. Alguns debates importantes, conheci outros modelos de escola e educação, sempre muita crítica ao modelo tradicional.

Entretanto, no curso de Filosofia da Educação, uma das disciplinas finais do curso, entendo com mais clareza os propósitos sociais e históricos da instituição escola, e por conseguinte, da ideia de Educação dentro do modelo moderno, colonial, patriarcal, capitalista em que estamos inseridos. Começo a investigar também sobre os caminhos de construção deste pensamento, sobre as separações criadas neste percurso epistemológico. Em especial me interessa a relação Cultura x Natureza, onde o homem, no sentido patriarcal do termo, está representado por cultura, e a natureza na relação com a mulher. Segundo Roswita Scholz:

Ora, a mulher (na figura da bruxa) mantinha uma relação "simpática" com a natureza; de certo modo, ela fazia as vezes de natureza. Para que a racionalidade do homem moderno pudesse impor-se na esteira do legado antigo e para além dele, era necessário, portanto, literalmente eliminar a mulher e tudo o que ela representava (o sensível, o difuso, o incalculável, o contingente, etc.). Não se tratava apenas do fato de os homens expropriarem brutalmente a ciência medicinal empírica das mulheres; antes, o que estava em jogo era um projeto fundamentalmente diverso de relacionamento com a natureza. (SCHOLZ, 1992, p. 107)

De modo que, com a separação, via racionalidade, entre sociedade e natureza, também se criou uma separação de papéis de gênero que atribuíam à mulher o papel de relação exclusiva com o mundo natural, outorgando às mulheres um lugar negativo na racionalidade masculina que se fundava (SCHOLZ, 1992).

Tal separação também é trazida por Quijano (2005), evidenciando que a perspectiva eurocêntrica construiu uma relação de divisões e ambivalências que foi sistematizada no pensamento de Descartes. A separação entre "corpo e alma", "razão/sujeito e corpo", ou seja, entre "corpo e não-corpo" além de ser uma secularização da ideia de alma também é uma mutação em uma nova "id-entidade": "A razão/sujeito é a única entidade capaz de conhecimento "racional", em relação à qual o "corpo" é e não pode ser outra coisa além de "objeto do conhecimento" (QUIJANO, 2005, p.118).



Com essa separação radical entre “razão” e “corpo” as relações entre ambos passaram a significar também uma separação entre “espírito” e “natureza”. Essa separação levou a uma objetificação do “corpo” e a uma aproximação entre corpo e natureza, sendo muito cara ao problema de raça. Ao aproximar o corpo dos não-europeus à natureza e, ao se distanciar da natureza como modelo de desenvolvimento, os europeus puderam justificar o controle dos corpos racializados, porque mais próximos da natureza e, portanto, objetos de controle e dominação.

A partir dessas reflexões busco um diálogo com a Faculdade de Dança, sob a orientação do professora Inês Kalfa, tecendo meu trabalho de conclusão de curso sobre Corporeidade e Literatura.

Concluída a graduação era urgente naquele momento sair do centro urbano do Rio de Janeiro, onde fui morar para estudar, e ter meios de me manter em algum lugar pequeno e agradável. Tive o privilégio de ser criada em interiores entre Rio de Janeiro e Minas Gerais, tendo por herança do meu avô, que era pescador, a possibilidade de passar muitos desses anos próximos ao mar. Passei muito tempo entre Paraty e Angra por termos uma casa de veraneio entre estes municípios, e por essa razão sinto com este lugar uma relação de afeto, pertencimento e muito respeito com suas formas de vida. Dessa forma escolhi Paraty, e sinto que também fui escolhida para aqui viver.

Há 13 anos moro em Paraty, e nesta cidade tive minhas primeiras experiências docentes, embora já desencantada com a Educação. Mas é preciso pagar contas, e para isso, dei aulas em quase todas as escolas particulares e nas redes estadual e municipal. Educação bancária, 300 alunos, terminava a semana rouca, ou sem voz, em 6 anos extenuantes meu corpo já dizia que não aguentaria por muito tempo esta batalha.

Buscando estar ainda mais próxima da mata e do mar, razões que me fizeram escolher esta cidade para viver, organizo minhas aulas em metade da semana e alugo uma casa na comunidade da Praia do Sono, na zona costeira de Paraty. Este foi um dos primeiros lugares que conheci no município, e que me encantou desde a

primeira visita. Nesta vivência estive mais próxima da forma de vida daquela comunidade, da sua relação de complementaridade com tudo que os cerca, com uma forma de vida praticamente extinta nos nossos tempos modernos e globalizados. Aproximei-me também dos conflitos e desafios que esta comunidade vive para defender suas terras e seus modos de vida, frente à força avassaladora do progresso e do consumo. Um parceiro caiçara da Praia do Sono, Jardson dos Santos, me contava todas as noites estas histórias, e muitas mais, acabando por me convencer a subir com ele e mais alguns companheiros nesta canoa, e remar com eles a favor da oferta, dentro da rede pública de ensino, de um modelo de educação que ajudasse a preservar e valorizar a cultura própria daquele povo, e, dessa forma, fortalecer a luta pela resistência do seu território. Fundamos o Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada em Paraty, junto de lideranças comunitárias também do Quilombo do Campinho em Paraty, e de outras comunidades caiçaras e indígenas da região, educadores do município, e de alunos e professores da UFRRJ, UFF e UFRJ.

Após muitas quedas de braço com o poder público, que envolveram audiências públicas, ministério público, participação na elaboração do plano municipal de educação, sendo este um dos únicos no Brasil que elabora uma meta específica para a educação dos povos tradicionais no município, e por tantos embates, conseguimos abrir uma fenda no muro da rede municipal de ensino.

Em 2015, iniciamos a implantação do modelo de Educação Diferenciada para o segundo segmento do ensino fundamental em comunidades caiçaras da Praia do Sono e Pouso da Cajaíba. A implantação deste modelo foi possível através da parceria do IEAR/UFF com a prefeitura. Os professores Domingos Nobre e Licio Caetano são os responsáveis pela formação continuada com professores da rede que se interessam por atuar neste modelo de educação. Hoje, este foi estendido para mais 5 comunidades, perfazendo um total de 7 comunidades que desenvolvem a Educação Diferenciada Caiçara e Quilombola.

Atuo desde então nas comunidades do Pouso da Cajaíba, e Praia do Sono, como educadora na área de Linguagens. Ao longo destes anos de prática e formação, muitas questões e reflexões foram se acumulando, mas não tinha muita clareza de como sistematizá-las. Estas questões ainda acompanham minha prática pedagógica, e de certa forma me impulsionam a uma busca por respostas, ou por melhorar minhas perguntas.

Durante esse período também me dediquei a conhecer e aprender saberes próprios das comunidades caiçaras em que estava inserida, estabelecendo um diálogo, uma troca de saberes com a comunidade que me cerca. Esta experiência moveu algumas chaves a respeito do que aprendi e pratico como educação.

Tenho revisitado os caminhos da pesca que meu avô me apresentou. Esta prática que me traz tantas memórias, afetos, parece me religar a minha ancestralidade, e mistura ali algo de mágico, e simples, num diálogo profundo e natural. Este diálogo se dá no silêncio, no olhar, em uma coreografia instintiva. A rede traz do fundo do mar notícias de um mundo que não acessamos, e nos desloca da realidade cotidiana. Ali tudo é diálogo e silêncios. E ali, se produz tanto conhecimento.

Penso nas minhas aulas, quando mesmo buscando uma rotina diferente, relações mais afetuosas e horizontais, percebo que meus alunos sofrem por estar presos numa sala, sentados, lendo e copiando, em um ambiente absolutamente opressor, e que por essas razões, aprender se torna um martírio. Me sinto terrível por fazer isso a eles. E tenho certeza que é imprescindível buscar uma outra forma de juntos produzir conhecimento. Esta uma questão fundamental na minha prática hoje.

Venho também de uma família de mulheres que dominam a magia do tecer, dos fios, texturas e cores, especialmente com o crochê. A esta prática me dediquei, e com ela custeei a minha graduação, tecendo durante as aulas os ornamentos que vendia nos intervalos, e com os quais pagava alimentação, xerox, passagens... Esse fazer também me traz essa sensação de ligação com minha história, com algo de ancestral. E essa prática me aproxima da

cestaría, que tenho aprendido ao longo destes anos nas comunidades caiçaras, assim como o tecer da rede da pesca. Esses são alguns fios que entrelaçam minha história, passado e presente, e hoje na Educação Diferenciada, em escolas de comunidades caiçaras, projetam um sentir/pensar como projeto de futuro.

Foi Laura dos Santos, Griô do Quilombo do Campinho, quem lançou a primeira semente: dela ouvi pela primeira vez a expressão “Educação Diferenciada”, que a princípio me causou algum estranhamento, curiosidade, e me moveu na busca de saber como cultiva-la.

Em 2015 participamos de um FOFEC, Fórum Fluminense de Educação do Campo, lá tive a oportunidade de ver o movimento social reunido e organizado em torno da pauta da Educação do Campo, entendi suas bases políticas, e algumas das suas pautas de luta. Foi ali que senti de fato a importância desta luta, e me comprometi em assumir meu lugar nesta trincheira.

Éramos ainda um grupo pequeno contando com algumas lideranças de comunidades tradicionais do município, e parceiros, como eu, ligados direta ou indiretamente a educação. Por isso buscávamos mais apoios, e modelos de experiências realizadas em outras comunidades nas quais pudéssemos nos espelhar para construir nosso caminho.

Fundamos o Coletivo de Educação Diferenciada do FCT também em 2015, e a partir desse momento passamos a nos encontrar com maior regularidade, e nos fortalecer como grupo. O professor Lício Monteiro havia se mudado para a cidade há pouco tempo, e ingressou como professor da UFF-IEAR, se aproximou do FCT para entender melhor as demandas da educação no município, estreitando assim a conversa com o nosso coletivo. A partir desse diálogo ele procurou o também professor da UFF-IEAR, Domingos Nobre, cuja longa trajetória de trabalho com Educação Indígena nos seria de grande valia. Neste momento se fortalecia no território também a presença da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), através do programa Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS), onde passamos a sediar nossos

encontros e contar com seu apoio técnico e também financeiro para algumas ações.

A partir dessa conjuntura conseguimos avançar nas nossas pautas. Ocupamos as conferências promovidas pela Secretaria Municipal de Educação para elaboração do Plano Municipal de Educação, incluindo neste documento uma meta específica para Educação de Comunidades Tradicionais no município.

Durante este período, por cobranças judiciais do FCT, passou a ser oferecido o segundo segmento do ensino fundamental nas comunidades costeiras de Paraty pelo Projeto Azul Marinho, elaborado pela Fundação Roberto Marinho através de uma parceria público privada com a SME de Paraty. Este projeto consistia em unidocência (um único professor para todas as disciplinas) e vídeo-aulas do projeto Telecurso 2000. A eficiência destas aulas, assim como a transparência dos investimentos da parceria público privada foram questionadas juridicamente, e em função destas questões o projeto foi suspenso, ficando mais uma vez desassistidas as crianças das regiões de difícil e difícilíssimo acesso na costeira de Paraty.

Em função dessas questões a SME entende que é importante algum diálogo com o movimento social, e procura então o Coletivo de Educação Diferenciada do FCT para construir juntos um modelo que atendesse satisfatoriamente às comunidades tradicionais de Paraty. Com o aporte da metodologia desenvolvida pelo professor Domingos Nobre para educação indígena do Programa “Escolas do Território” (IEAR/UFF) começamos a implementar o modelo de Educação Diferenciada Caiçara na rede municipal de Paraty.

Em 2016 começam as turmas de segundo segmento nas comunidades do Pouso da Cajaíba e Praia do Sono. Contávamos neste momento com 2 professores apenas, eu com a área de Linguagens, e a professora Nelza Galosse com Ciências da Natureza. Revezávamos cada semana em uma comunidade até que chegassem os professores das áreas que faltavam, sendo o currículo dividido por áreas: Linguagens (Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Ciências da Natureza, Matemática e Humanidades (História e Geografia). Este foi o arranjo possível, uma vez que

nestas comunidades é preciso que os professores durmam na comunidade em função da dificuldade de acesso. E em muitas destas comunidades a prefeitura não oferece o alojamento, e por anos temos pago aluguel para poder dar aulas.

Começamos com a parca estrutura que as escolas ofereciam, com a promessa de melhorias que até hoje não chegaram. Estas sempre atenderam as turmas de primeiro segmento, e até para o atendimento destes alunos as escolas são muito precárias. Não temos impressoras, computadores, bibliotecas, televisão, ventiladores, em suma, temos uma sala, o professor e os alunos, a merenda, e nada muito além disso. Todo este abandono por parte do estado interfere obviamente, na qualidade das aulas que são oferecidas nestes lugares. E muitas vezes as comunidades criticam a Educação Diferenciada como se diferenciado fosse sinônimo de “pior qualidade”.

Antes do início das aulas passamos por alguns dias de formação para que aprendêssemos as principais etapas da metodologia. Farei em seguida um resumo destas etapas e de algumas de suas bases conceituais.

A metodologia é baseada na experiência de Paulo Freire na prefeitura de São Paulo, em meados dos anos 90. Estas experiências ficaram registradas em alguns cadernos pedagógicos que foram resgatados pelo professor Domingos Nobre e sua equipe, e adaptados.

Hoje, há quase 9 anos de trabalho neste modelo pedagógico, com os pés plantados na sala de aula, expandindo essa sala de aula ao território que nos envolve e nos conforma. Podendo neste momento reatar minha relação com a escrita, a leitura, e a pesquisa, movimentos que tanto me estimulam, mas que contraditoriamente a Faculdade de Letras e toda a sua Cátedra Acadêmica me silenciaram. Sinto florescer aquelas sementes das quais falo no início do meu texto. Aquela vontade de contagiar as pessoas com nossas histórias/estórias, de ouvir essas histórias/estórias dos mais velhos, de criar essas colchas com as nossas narrativas, de pensar a Educação como uma grande narração de mundos, e de potência de

recriação destes mundos. Assim percebo hoje o sentido do meu fazer docente.

Ailton Krenak no trecho destacado abaixo faz algumas provocações que me parecem bem interessantes:

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados com a queda? Vamos aproveitar toda nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem a viagem cósmica com a gente. (KRENAK, 2019, p. 15)

Pensando a partir do nosso ponto de perspectiva, poderia a Educação colaborar na construção destes “paraquedas coloridos”?

Sendo a escola, por concepção, uma ferramenta de conformação de corpos e mentes ao modelo hegemônico europeu, pode (r)existir em tempos de fim deste modelo.

Diante do cenário exposto acima, pensando nas perspectivas de horizonte que se anunciam, a nós educadores, fica a questão, o que nos resta falar? Que história ainda temos para contar, e se as temos, com que finalidade?

E o que, a nosso entender, seria de extrema necessidade, que mereceria ser salvo dentro das mutações climáticas que temos vivido?

Viveiros de Castro em algumas de suas conferências faz a seguinte afirmativa: *“Nos parece ser mais fácil imaginar o fim do mundo*

*do que o fim do capitalismo*".<sup>1</sup> Pode ser que escapemos das catástrofes que se anunciam, entretanto, o modo de vida da nossa sociedade moderna, seu estar no mundo, e seu nível de consumo deste planeta, definitivamente, são incompatíveis. Talvez não precisemos ser tão inventivos, talvez precisemos nos voltar àqueles julgados "menos evoluídos", àqueles que quase foram dizimados, enquanto ainda restam poucos vivos, mas que aprenderam a sobreviver com seus fins do mundo, por séculos e séculos.

Façamos um exercício teórico-imaginativo, pensando os sentidos possíveis da escola em tempos do fim. Se não o fim objetivo da nossa espécie, o fim de um percurso epistemológico que nos trouxe até este estado de emergências. E emergências no sentido de que o fim de um ciclo, é tempo de emergir outros ciclos.

Partimos aqui também de uma análise de prática pessoal, de questões que vem do chão da sala de aula, da troca direta com alunos e comunidades escolares, ampliando-as num sentido de uma reflexão coletiva.

Em tempos de pandemias, quando as mutações climáticas invadem nossas janelas, reais e virtuais, podemos assumir a mediação de uma aula, seja ela de qualquer disciplina escolar, sobre qualquer conteúdo, e não considerar este tema? Quem são hoje nossos alunos, e como estão reagindo a tudo isso?

O individualismo foi uma das maiores crueldades imposta pelo modelo moderno de sociedade. A retomada de ações coletivas são ferramentas revolucionárias. Os mutirões, tão presentes nas comunidades tradicionais. O aspecto coletivo do espaço escolar, a prática de compartilhar um espaço público, para benefício comum, é um lugar potente neste sentido. Jardson Santos, caíçara da comunidade da Praia do Sono, e parceiro pela Educação no município de Paraty, em uma de nossas conversas infinitas, me falou que "A escola precisa ser o território", e isso faz muito sentido para mim até hoje, e percebo que pode ser estendido a todos os

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=4BS4BO59yro&t=4636s>



territórios. Este é um primeiro passo, alargar os muros da escola em um exercício contínuo, até que talvez esse limite não exista.

Ao fazer o retrospecto deste trabalho, refletindo sobre os avanços e desafios neste percurso, objetivo da pesquisa que desenvolvo agora, no curso de Mestrado na UFF, buscando ainda a sabedoria de mestres de povos e comunidades tradicionais sobre seus processos de produção de conhecimento, sinto o florescer desse sentido que me reconecta com a vontade de seguir aprendendo e ensinando, movimentos tão naturais e que muitas vezes se perde no processo doloroso de escolarização que seguimos reproduzindo, apesar de se mostrar evidente sua ineficácia. Encontrar novos caminhos, dar novos passos, construir juntos novas trilhas, e estradas, contar novas histórias, isso o que hoje me move e inspira. Célia Xakriabá traz sábias palavras a esse respeito:

Subverter requer colocar corpo e mente em ação, e isto provoca deslocamento. Portanto, não há alternativa senão a de começar e fazer. Mas como começar? É preciso começar fazendo por algum lugar, e a única pista que eu daria nesse sentido é: aprenda a se descalçar dos sapatos usados para percorrer caminhos e acessar conhecimentos teóricos produzidos no centro. Deixe os pés tocarem o chão no território. Seus sapatos se tornarão pequenos e não caberão nos pés coletivos, eles apertarão tanto nossas mentes que limitarão o acesso ao conhecimento no território do corpo. Se não existe caminho aberto, comece fazendo uma picada; se já existe a picada, abra um carreiro; se já existe carreiro, alargue-o, torne-o uma estrada. Somente com esse exercício podemos ampliar os horizontes e construir uma educação territorializada e inspirada nas experiências dos povos indígenas e, assim, efetivar as práticas decoloniais para além do discurso. (XAKRIABÁ, 2020, p. 10)

## REFERÊNCIAS

HILGA, Fabiana. **O Luar reflete na espada**. Porto Alegre: Dublinense, 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SCHOLZ, Roswitha. **O valor é homem: teses sobre a socialização pelo valor e a relação entre os sexos**. *Novos Estudos*. CEBRAP, São Paulo, n. 45, julho 1996.

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz**. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, número 14, página 110 - 117, 2020. <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz>.



## BREVE CARTA À MEMÓRIA

Ivan Luis Marques Maia

A ave constrói o ninho; a aranha, a teia; o  
homem, a amizade.  
(William Blake – Provérbios do Inferno)

Este é um relato de memória, retomando espaços de experiência, pensando horizontes de expectativas. Sou professor de História da Educação Básica desde o final de 2012. Tenho 34 anos e há pouco mais de um ano estou afastado das salas de aula devido a complicações de saúde peculiares, as quais pretendo explicar, para ressignificar memórias compartilhadas aqui.

É importante lembrar que a memória é coletiva. Existimos num convívio compartilhado com as pessoas à nossa volta. E outras pessoas existem conosco, de certa forma, também por nossa causa. Mesmo que cada uma delas tenha uma percepção própria, a construção é sempre coletiva. E as relações são sempre dinâmicas e complexas. Por vezes simples, por vezes densas. Mas sempre relativas às memórias e às mentes. Ouvi em algum lugar que a vida é curta, mas ao mesmo tempo ela é larga.

Esse memorial é dedicado às pessoas que percebi nesta breve vida. Não vou nominá-las aqui, também não vou referenciar os autores aqui pensados, mas “entendedores e não entendedores, entenderão” – talvez sim, talvez não. Tanto as pessoas quanto os textos de pessoas estão em todas as memórias aqui escritas e não escritas, neste breve suspiro em forma de memorial. O curioso é que cada um interpreta a realidade de acordo com as suas circunstâncias e fatores agregados de maior relevância no momento da interpretação; revisitar também implica em novas formas de interpretação – pois é comum que novas circunstâncias

e novos fatores agregados ressignifiquem novas formas de interpretação.

O que segue, são trechos lembrados no tempo presente, consciente e inconscientemente lançados ao sabor dos tempos – como os tempos são voláteis, múltiplos – e nessa narrativa encontram-se e dissipam-se elementos que podem ser influenciados e interpretados de diversas formas, considero que a intermitência é mais interessante que a cronologia quando os encadeamentos são organizados a contento.

Embora encontremos certo grau de precisão ao analisar fatos e/ou interpretar fontes, como as nossas próprias memórias, (re)interpretações sempre podem irromper e, nesse sentido, acredito que vou encontrar novos futuros pensando alguns dos meus passados. Contudo, em uma narrativa, penso ser importante lançar mão de parâmetros firmes e bem sustentados, mas sempre críticos e horizontais, cientes das relações e modos, sobretudo para gerar confiança, tentando alcançar equilíbrio, justiça e certa precisão, mesmo que de maneira subjetiva.

Nunca encontrei o equilíbrio perfeito, mas nunca estive tão perto de tentar alcançar algum tipo de equilíbrio. Considero esse movimento como um movimento rizomatoso – que parte internamente de amor e amplifica contatos relacionando-se com as características dos outros e as suas próprias, com respeito e sabedoria – a partir de intercâmbios, negociações e transformações mútuas.

As poucas páginas que se seguem, são como um vulto, fruto da memória do tempo presente de um professor no convívio com várias pessoas dentro e fora de sala de aula. Esse vulto deixarei marcado nessas páginas, mas tomará novas formas em outros tempos, com outras pessoas e quem sabe constituirá outras novas páginas. Pois ganha forma e existe através da vida, dos tempos transcorridos e apanhados em lugares com pessoas que pensam, que agem... e vice-versa. Agindo, refletindo, vivenciando e intercambiando experiências, segue aqui, o registro deste memorial de forma não linear – com rodopios e vertigens, sem obstruções – ao qual ainda tento cadenciar

alguns ritmos e afetos que pulsem algum(uns) sentido(s) às minhas lembranças e relações com o mundo.

## MEMORIAL EM MOVIMENTO

### Retrospectiva do mestrado partindo do tempo presente – 2022-2024

A abelha fazendo o mel  
Vale o tempo que não voou  
Uma estrela caiu do céu  
O pedido que se pensou  
O destino que se cumpriu  
De sentir seu calor e ser todo  
    Todo dia é de viver  
        para ser o que for  
            e ser tudo  
    Se todo amor é sagrado  
E o fruto do trabalho é mais que sagrado, meu amor  
    A massa que faz o pão  
    Vale a luz do teu suor  
    Lembra que o sono é sagrado  
E alimenta de horizontes o tempo acordado de viver  
    No inverno te proteger,  
    No verão sair pra pescar,  
    No outono te conhecer,  
    Primavera poder gostar  
    No estio me derreter  
Pra na chuva dançar e andar junto  
    O destino que se cumpriu  
    De sentir teu calor e ser todo  
(Beto Guedes e Ronaldo Bastos – Amor de índio)

Desde a primeira e última vez que escrevi um memorial, a minha vida estava particularmente difícil. Ao mesmo tempo que havia alcançado um relativo ritmo de trabalho e estudo – que configurava uma práxis interessante – problemas de saúde forçaram-me a uma

parada brusca do trabalho, quando inicio um/o tratamento oncológico – mas o recheio entre esse período de praxis como professor-pesquisador-estudante e o tratamento foi teimoso, intenso.

O próprio patrono da educação brasileira já declarou que é preciso teimosia para ser professor no Brasil. O gosto pela conversa, curiosidade, respeito e humildade para aprender com o mundo e disposição para se movimentar na direção de um mundo menos desigual e mais inclusivo fazem dele de fato referência incontornável.

Uma coisa é certa: educação, professores e movimento são palavras poderosas. Vou empregá-las direta e indiretamente ao longo deste texto, pois elas agregam sentidos e dimensões importantes.

Em março de 2022, eu estava acabando de cursar as disciplinas da pós-graduação em Educação em Direitos Humanos, no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) de Pinheiral/RJ, iniciada em 2020 (atravessada pela pandemia) e, próximo à qualificação do meu projeto de pesquisa, recebi a notícia de que havia sido convocado na repescagem do processo seletivo do ProfHistória na Universidade Federal Fluminense (UFF). Corri pra organizar os meus horários nas escolas que trabalhava em Vassouras/RJ e Santa Rita de Jacutinga/MG – a primeira particular e a última pública. Uma jornada dinâmica em cinco lugares diferentes durante a semana e a minha moto de 125 cilindradas, recém comprada, passava por manutenções mensais.

Paralelamente a esta configuração dinâmica de estudos e trabalhos, eu já me encontrava no processo de cuidar dos meus pais, que pouco tempo antes da pandemia começam a atravessar gradual amadurecimento de problemas demenciais, cada um por seus motivos e circunstâncias. Neste período, eu já tratava um suposto fungo no pulmão desde abril de 2021, sentia dores articulares intensas e em uso diário de anti-inflamatórios há alguns anos.

Contudo, apesar das dificuldades e desafios relativos à conciliação das múltiplas tarefas e compromissos assumidos, esperar sempre fez sentido desde que os estudos continuassem,

nos encontros online da turma da pós-graduação durante a pandemia e depois, com o ProfHistória. Eu estava determinado a firmar concentração nos estudos após nove anos trabalhando como professor em uma escola particular que havia fechado na pandemia e como contratado durante pouco mais de três anos e meio pela secretaria de educação do estado de Minas Gerais. Os concursos em que eu passei foram raspando, eu não tinha nenhum título além de uma licenciatura em uma faculdade particular do interior. Mas os estudos para adquirir titulação eram só uma desculpa para ingressar nos cursos que eu comecei a cursar. Na realidade, eu estava sedento por ações, textos, debates e por conhecer mais pessoas que pensassem a educação, as humanidades e as possibilidades de um mundo com mais equilíbrio.

As minhas experiências como professor nas escolas em que trabalhei em Valença/RJ, Rio Preto/MG e Santa Rita de Jacutinga/MG foram muito importantes para que eu me sentisse motivado a voltar a estudar, pois eram recheadas de contradições que me instigavam possibilidades. Me refiro às contradições das escolas, do sistema educacional, dos currículos, dos colegas de trabalho e das minhas próprias, sejam enraizadas e/ou evidentes diante de tantas demandas. Essas contradições contrastam com as contradições da microrregião, das regiões próximas, do país, do mundo. E contrastam também com as possibilidades de aperfeiçoamento, pois agir construtivamente é o mínimo que devo fazer diante das oportunidades – portanto, estudar é primordial.

Gosto muito de tentar encontrar razoabilidade: entre o que posso fazer e fazer bem feito, frente o que não posso fazer; e neste confronto, procurar entender e observar com atenção. Há gradações entre os ideais e as várias realidades identificáveis. Nossas experiências são capazes de contar, movimentando nossos comportamentos e nos atentando conforme o contexto e as motivações. Tornamos essas experiências “experienciáveis” à medida em que narramos no tempo presente, visto que há elementos que são atemporais, tais como as emoções, que podem ser acessadas ou desencadeadas por memórias, ou por novas



experiências e vivências. O fato é que alguns aspectos se tornam mais fortes que outros em uma narrativa; e por vários motivos. Identificá-los para então lidar com esses aspectos fortes é o que torna interessante a relação com as contradições. A grande questão é como lidar com as contradições.

Em meio a isso tudo, ao tocar a vida alternando momentos de prazer, de cuidados com a família e amigos, com momentos de trabalho e estudos, o mais importante sempre foi a lida com pessoas.

Foi nesse contexto que tive uma pneumonia após uma viagem no feriado de abril pra Aiuruoca-MG, quando minha esposa, alguns amigos e eu fomos caçar umas cachoeiras no Vale do Matutu. Pensei comigo: “com a ressaca veio uma baixa na imunidade e o fungo cresceu”, devido às fortes dores na costela, na altura da mancha identificada anteriormente, que os exames de imagem recentes revelam ter crescido sobremaneira. Eu já tomava medicação antifúngica há um ano, pois a mancha no meu pulmão, inicialmente revelada em imagem, supostamente correspondia com um exame de sangue realizado na Fiocruz e acusava que eu tive contato com Histoplasmoze, porém, agora sei, como constatei ao longo dos meses seguintes, a mancha era outra coisa.

Conforme retomei os trabalhos e estudos, várias oscilações aconteceram na minha saúde, mas eu não deixava a peteca cair. Entre febres, remédios e investigações médicas, continuei firme na esteira de resolver a saúde e continuar os estudos e trabalhos. De maio a setembro, continuei trabalhando, estudando, fazendo exames e tentando escrever. Na escola particular fui substituído como professor e, muito a contragosto comecei funções burocráticas, pois algumas consultas coincidiam com meus dias de aula. Na escola pública eu tentava combinar horários com colegas para que as aulas fluíssem e os alunos não fossem prejudicados pelas minhas faltas. Preciso reverenciar a força e compreensão de muitas pessoas nesse período.

Iniciei um processo de trancamento na pós-graduação do IFRJ, pois eu já havia concluído as disciplinas e os responsáveis pelo

curso foram muito cuidadosos e compreensivos. No mestrado, eu concluí as disciplinas aos trancos e barrancos, um esforço sobre-humano, principalmente após iniciar o tratamento; o que continuo realizando atualmente.

Eu comecei a sentir dores insuportáveis e não conseguia mais ir trabalhar, sendo obrigado a contragosto, entrar com o processo de afastamento pelo INSS, em setembro de 2022. O direcionamento médico havia apontado que aquela mancha não era fungo e, pelo tamanho que já se encontrava, seria necessário operar para biopsiar, pois a punção iria demorar para ser realizada pelo SUS e a operação já estava em vias de acontecer – porém atrasou devido a uma obra no Hospital. Nesse ínterim, com a ajuda de amigos e de alguns familiares, realizei uma punção no local da mancha, pela iniciativa particular, e em outubro fechou-se um diagnóstico: Linfoma MALT associado à mucosa do pulmão.

Quando minha esposa e eu lemos o diagnóstico, ficamos sem entender, pois a maioria dos médicos havia dito que câncer não poderia ser, devido à forma, densidade e comportamento daquela mancha. Mas enfim, um diagnóstico! Agora era encarar a quimioterapia.

Neste caso, embora a indicação médica descarte a possibilidade de operação, os exames e o prognóstico me levaram a iniciar a quimioterapia em dezembro, com a promessa de grandes chances de cura. Nesse momento, além do trabalho, que significava minha vida, eu precisei reduzir praticamente a zero os meus estudos. Pensei que se eu abandonasse o mestrado e parasse de estudar, todo aquele empenho desde o início da pós-graduação, com leituras e estudos e o recente ingresso no mestrado naquele ano, dificilmente seriam recuperados ou retomados após o tratamento. aliado à necessidade de desintoxicar a minha mente de modo assertivo, alimentei o intenso desejo e determinação de continuar os estudos, mesmo em meio ao amontoado de solavancos e atropelos vindos com o diagnóstico, os medos, as dúvidas e certezas com o início do tratamento.

Não foi fácil, pois o tratamento de quimioterapia traz consequências muito severas para o corpo e a mente, e muitas vezes pensei em desistir, abandonar o mestrado e garantir a saúde. Afinal, segundo a grande maioria das pessoas que me apoiaram, a saúde vem em primeiro lugar. No entanto, eu já estava sofrendo muito pelo fato de ter que parar de trabalhar e ter me afastado da interação com os estudantes e os colegas de trabalho. Parar de estudar, seria uma opção triste ao extremo, mesmo que por vezes parecesse como uma forma de me concentrar, totalmente, no tratamento. Eu deveria ter paciência e sabedoria para lidar com as intempéries. Intensifiquei as minhas parcas meditações e comecei a leitura sobre a meditação budista, com a ajuda de um amigo monge da tradição Kadampa. Este detalhe fez muita diferença.

Creio ter tomado a decisão acertada; conforme fui insistindo em leituras sobre Ensino de História, Direitos Humanos, Teoria, Educação ou escrever quando encontrava brechas entre uma sessão de quimioterapia e outra, me inscrevi em disciplinas do mestrado que eu pude cursar à distância – só para não enferrujar tanto.

Com muita medicação e lampejos de disposição, continuei a esperar. Minha esposa e companheira, amigos e familiares foram extremamente importantes nesse período. Iniciei um processo de familiaridade com a meditação e leituras budistas quando me vi obstruído, prostrado e com o corpo e a cabeça em estado de estafa. A princípio eu já conhecia as meditações pelos benefícios práticos, pela confluência de fatores e a possibilidade de imersão devido ao tempo e a necessidade de reflexão, os sentidos começaram a ressurgir. As medicações do tratamento com quimioterapia, corticoides e outras interferências implicam, inclusive, em mudanças cognitivas. A meditação mudou minha vida, pois através da mesma consegui processar, direcionar e aprofundar inúmeras transformações e comportamentos. Algumas fichas caem mais rápido que outras. O tempo mudou, a cabeça mudou, o ritmo mudou e tudo mudou no singular e no plural com a brusca interrupção nos trabalhos e o processo de tratamento oncológico. Indisposição é uma palavra que define esse período,

mas esperar e teimosia também são palavras nas quais me agarrei como arma de superação.

Nesta fase lacunar, muitas coisas surgem na mente, manifestam-se de várias formas na realidade e geram consequências também variáveis. Na situação da educação, por exemplo, experienciada por professores e alunos, com mudanças de instigam reflexões: E o meu futuro enquanto professor? O que posso fazer diante disso? Somente pausar para cuidar da minha saúde? De fato, esta é a prioridade? Uma certeza: não posso deixar de me ocupar e de pensar na melhoria da educação.

Em meio a todo esse processo, desde que meus pais foram morar com o meu irmão em Parapeúna, eu divido com ele os cuidados com nossos pais. Considero que os cuidados com dois idosos, por mais cansativos que sejam, também são um exercício de concentração, delicadeza e muita paciência. Em determinados momentos, se não estivermos organizados e realizarmos boa parte das preparações para a execução dos cuidados necessários, as circunstâncias se tornam exaustivas e difíceis, inclusive nas relações interpessoais com todos da família. Portanto, estes cuidados são parte constante desde então e, mesmo com meus problemas de saúde, a saúde da minha família é prioridade diretamente conectada à minha vida.

Optei por continuar os estudos, aos trancos e barrancos. Por uma questão lógica, devo me concentrar nos estudos para concluir o mestrado e a pós-graduação, ampliar meu conhecimento e conseguir a titulação, mesmo que eu esteja afastado de sala de aula, pois, mesmo após a quimioterapia, ainda há uma massa residual que precisa ser tratada. Foi preciso iniciar um tratamento de imunossupressão em junho de 2023. Diferente de ser a cada 21 dias, a imunoterapia é realizada a cada dois meses. Como minha imunidade está baixa a todo o tempo e sinto muitas oscilações, a recomendação médica é de eu continuar afastado das salas de aula e investigar as alterações reumatológicas, que também não cessaram.

A princípio protestei novamente. Para mim, é inconcebível ficar fora de sala de aula por mais de um ano; meu coração está na

interação com alunos e pessoas – dentro das escolas, inclusive. O mestrado que eu curso é profissional, exige minha atuação em sala de aula – eu me cobro coerência – contudo, quando abruptamente sou surpreendido por mal-estar e inflamações súbitas, eu me lembro que não posso desprezar meus limites, pois estou em tratamento oncológico, e a coerência é com o compromisso de cuidar da saúde, em primeiro lugar. Caso contrário, não só o retorno para as salas de aula será prejudicado, mas, principalmente, a minha recuperação e o retorno à vida de forma plena.

É difícil conciliar os estudos e os momentos de bem-estar. Muitas vezes, nesses momentos de bem-estar é que preciso me organizar, limpar a casa e cuidar dos meus pais, entre outros afazeres que resumimos como “corres”. Tento me manter escrevendo e lendo, sempre que possível. Mas nem sempre o ritmo que eu gostaria é alcançável, porque a energia para tal nem sempre é suficiente. Mesmo assim, gosto da expressão que traz uma definição interessante: vamos ajeitando no caminho, igual caminhão de abóbora.

A sucessão de mudanças, sejam as fisiológicas, as cognitivas e as demandas do meu corpo em tratamento redimensionaram e tensionaram uma infinidade de reflexões. Ainda estou inserido em múltiplos processos em andamento. Concomitante, o tempo fica mais denso e encontro dimensões que não percebia antes, com o ritmo de trabalho, estudo, deslocamento e várias outras formas de perceber a realidade, algumas mais profundas e por vezes mais superficiais, mediante conflitos, direcionamentos e superações.

Causa estranheza pensar a práxis docente sem estar a vivenciá-la; e é diferente ter vivenciado, ficar doente e ter que parar de interagir em sala de aula para cuidar da saúde. Contudo, a sala de aula está sempre em minha mente, como um local importante na minha memória e reflexões, conversando com amigos, professores e várias pessoas, mas perceber que é da interação com alunos, pessoas, conceitos, conteúdos, saberes e as experiências nas escolas e com as comunidades que a vida ganha significado.

Estou tentando aproveitar este tempo para cuidar da minha saúde, da saúde da minha família e dos estudos, otimizando os momentos em que a indisposição dá trégua. É difícil conciliar tudo isso, mas é possível com boa vontade e as meditações em dia, aceitando e respeitando as limitações. Meu trabalho como professor está parado na prática, na interação – mas não está parado em meu coração. Somente está em reorganização e atividade de reflexão crítica.

## DA INTENSIDADE PARA A SINTONIA

### Dos últimos anos ao tempo presente

Abacateiro  
Acataremos teu ato  
Nós também somos do mato  
Como o pato e o leão  
Aguardaremos  
Brincaremos no regato  
Até que nos tragam frutos  
Teu amor, teu coração  
Abacateiro  
Teu recolhimento é justamente  
O significado  
Da palavra temporão  
Enquanto o tempo  
Não trouxer teu abacate  
Amanhecerá tomate  
E anoitecerá mamão  
Refazendo tudo  
Refazenda  
Refazenda toda  
Guariroba  
(Gilberto Gil – Refazenda)

Essa fase em que me encontro, de resignificação e adaptação, trouxe descobertas e mudanças radicais no meu estilo de vida. Além

das dietas, descobertas alérgicas e várias outras questões de saúde que eu ignorava e fui descobrindo ao longo dos últimos anos, também coincide com um momento de reflexão acerca de certos limites.

Entre as várias características que definem as pessoas, algumas se destacam, seja por força subjetiva e inconsciente ou por escolha racionalizada. Como neste memorial eu falo de mim, na relação com outras pessoas, saliento duas características que observo – minha curiosidade na vontade de aprender, escutar e dialogar e a minha energia para agir, pela eletricidade e inquietude – sobretudo em prol do que pode ser realizado diante das possibilidades. Vou empregar a palavra “sempre” por familiaridade, mas essas duas características (curiosidade e energia) provavelmente tiveram variações: sempre fui muito enérgico e curioso.

Como nasci em São Caetano do Sul/SP e morei um curto período em São José dos Campos/SP durante a minha primeira infância, antes de ir morar em Parapeúna (Valença/RJ), eu tive referenciais bastante misturados. Durante a infância e adolescência, me lembro que a maior parte das conversas na minha família eram conservadoras ou até preconceituosas, especialmente sobre política. Indo morar em Parapeúna, tanto o choque da mudança de ritmo entre cidades grandes e o distrito pacato e muito pequeno, quanto as novas relações sociais na escola e nas ruas foram decisivas para que, aos poucos, eu conseguisse superar ou, ao menos, refletir a respeito de certas concepções hegemônicas.

Certas percepções e a reprodução de padrões normalizados não mudam de imediato. Errar, repetir erros e refletir para forçar mudanças parece um mantra quando me indago sobre a minha vida. É possível que seja assim até o fim. Enquanto seres sociais, estamos constantemente em processo de transformação e não importa quem somos, mas quem nos tornamos, sem esquecer do processo pelo qual passamos. Refletir sobre erros cognitivos, comportamentos inadequados e normas naturalizadas que eu reproduzi, e que por vezes me pego reproduzindo, em especial no momento em que escrevo estas linhas, sem equívocos, essas percepções me remetem às escolas em que estudei e lecionei e à Educação.

Antes de nos mudarmos para o vale do Rio Preto em 1998, ainda morando no estado de São Paulo, guardo vislumbres de interações e aprendizados durante minha vida escolar, mas sempre me lembro da paixão pela arte e a natureza desde cedo – além das professoras por quem fui apaixonado. Meus pais, irmãos e eu costumávamos ouvir grande variedade musical, ler revistas em quadrinho e passear no litoral paulista, nas do vale do Paraíba. Tanto que, aos finais de semana, quando ia com a família pra casa dos avós em Rio Preto (nome usado para referir tanto à Parapeúna/MG quanto Rio Preto/MG), passando por Volta Redonda, músicas, cheiros e aventuras nas florestas e mares de morro da região configuram-se em lugares muito fortes na minha memória.

Estudei a terceira e quarta séries do ensino fundamental no Colégio Arnor Silvestre Vieira, em Parapeúna, colecionando bolinhas de gude, andando de bicicleta, caçando cachoeiras e fazendo amizades que perduram até os dias de hoje. Algumas amizades se afastaram pelo caminho, mas outras continuam firmes e atuais. Na quarta série fui para a Escola Municipal José Rogério Moura de Almeida, que funcionava no mesmo complexo que a Escola Estadual Dermeval Moura de Almeida (EEDMA), onde estudei os dois primeiros anos do ensino médio, em Rio Preto/MG – afinal, era só atravessar a ponte, dobrar o jardim e seguir pela rua larga (beirando o Rio Preto que faz divisa dos estados do Rio e Minas) para chegar até a ladeira em que a escola se encontra.

Enquanto morei e estudei em Parapeúna (RJ) e Rio Preto (MG), atravessei momentos de drama na minha família. E a interação social nas escolas, nas ruas, nas casas das pessoas, nas estradas, trilhas e na natureza da região foram marcantes – eram rotas de fuga, curiosidade, energia, movimentos, diálogos e momentos absolutamente importantes. Inclusive essa educação pela experiência foi fulcral para a minha interação enquanto professor em escolas da região.

A terceira série do Ensino Médio já foi mais rock n'roll, porque fui morar em Valença, dividindo as despesas de uma quitinete com um amigo. Tentei estudar em uma escola particular, mas a



experiência não foi das melhores: o choque de realidade em relação aos colegas, o ritmo de estudos e uma febre que me atrapalhou a acompanhar as matérias difíceis tensionaram para que eu me matriculasse na Escola Estadual Theodorico Fonseca e no cursinho pré-vestibular do CIEP, ainda em Valença, no segundo bimestre. Essas experiências, no ano de 2007, foram muito ricas para ampliar amizades, repertórios, experiências e vivências.

Não passei em Comunicação Social na Universidade Federal de Juiz de Fora, como planejado. Parece que neste período nebuloso da minha vida eu estava mais envolvido em boemia do que em leituras e estudos sistematizados, portanto optei por cursar História na antiga Faculdade de Filosofia de Valença (FAFIVA) da Fundação Dom André Arco Verde (FAA, atualmente UNIFAA), bem perto de casa. Inclusive, observo hoje que este é um movimento muito comum entre grande parte dos meus alunos: cursar o ensino superior perto de casa. Fiquei na dúvida entre os cursos Letras e História, pois ambos, na minha cabeça, eram próximos do jornalismo, envolvendo leituras, crítica e sociedade. Cursei História, porque a maioria das pessoas que eu conhecia ingressaram na turma que iniciou, mas eu não tinha muita noção do que me esperava.

Ao cursar História, além das leituras, conceitos e referenciais importantes, muitas amizades foram fortalecidas e outras tecidas ao longo do processo. Trabalhei em vários lugares, sobretudo no comércio, para ajudar a bancar as despesas, mas algumas revoltas ainda se faziam presentes nas minhas atitudes e acabei por ter que refazer uma disciplina no final do curso devido a diversos problemas. Perdi a oportunidade de participar de concursos importantes na época, por causa desse atraso, pois eu ainda não tinha diploma.

Continuei trabalhando no comércio até que, após alguns meses distribuindo currículos em várias escolas da região, iniciei a trajetória como professor de História no Colégio Sagrado Coração de Jesus (CSCJ) – escola em que literalmente aprendi a lecionar. Paralelamente, pouco tempo depois de ingressar no CSCJ, trabalhei

dando aulas em um cursinho pré-vestibular e também como contratado na escola em que estudei boa parte da minha vida, em Rio Preto, na EEDMA.

Não posso supor absolutamente nada a respeito de precisar uma doença com base somente na minha experiência – não sou médico e não estudei ciências da natureza, muito menos me recordo de indícios empíricos, que não os que posso narrar. Mas houve alguns momentos na minha vida em que eu trabalhava, cuidava de casa e família, e negligenciava a própria saúde (me refiro a não me preocupar com alimentação, exercícios físicos e sono apropriado) num ritmo cíclico tão acelerado que parecia um frenesi.

Quando no ano de 2020 veio a constatação de que eu deveria reduzir o ritmo paulatinamente, a fim de estudar e cuidar da saúde, antes da decretação da Pandemia, eu havia iniciado a pós-graduação em EDH no IFRJ. Estudar, cuidar da minha saúde e da família – visto que minha mãe e meu pai já apresentavam complicações e demandavam maiores cuidados e atenção do que antes – e trabalhar para viver com meus amores, parecia começar a se encaminhar.

Literalmente todo o mundo passou pela Pandemia de Covid-19. A densidade do medo, ansiedade, esperança e zilhões de outros sentimentos que todos experienciamos ainda deve ser estudada durante séculos, enquanto ainda houver humanidade. Meu pai adoeceu e passou a morar comigo e minha esposa em Valença. Passamos sãos e salvos manejando a mudança do meu irmão mais velho e a sua família para a casa da minha mãe em Parapeúna e pactuamos os cuidados com nossos pais – até hoje cuidamos deles com todo amor e carinho. Dar aulas e ficar horas a fio na frente de telas foi experiência coletiva, sobretudo dos professores. Mas aproveitei para melhorar a alimentação e me dedicar a coisas que até então eu não tinha tempo ou condições de cuidar, e tive várias experiências transformadoras.

Meus problemas de saúde ainda eram suportáveis, pois eu controlava inflamações com anti-inflamatórios sintéticos e tratei sintomas baseados em diagnósticos que hoje consideramos

equivocados, mas que fizeram parte do processo, até a descoberta do linfoma no final de 2022. Ainda em meados de 2020, praticamente todos os funcionários, alunos e familiares vinculados ao CSCJ fomos surpreendidos pela “fusão” entre este e o Colégio de Aplicação da Fundação Dom André Arcoverde, o Colégio São José. O colégio de aplicação da FAA, recém elevado à categoria de Universidade, alugou a estrutura da congregação das irmãs proprietárias do CSCJ. Lembro de uma expressão: tempestade perfeita, debatida e veiculada em mídias sociais – praticamente o único lugar em que existíamos naquele período de reclusão – frente ao caos coletivo.

Muitas empresas fecharam, como a própria escola em que eu trabalhava. E diversas contradições do mundo capitalista neoliberal em crise climática vinham à tona de forma muito intensa. As finanças iriam se estreitar se eu não arrumasse um novo trabalho ou passasse em um concurso logo! E, no dia que recebi a negativa prevista do colégio que assumiu o espaço do CSCJ, fui chamado para uma entrevista online com a escola em que comecei a trabalhar em 2021, em Vassouras. Era preciso acelerar o ritmo novamente, ao longo do retorno das aulas presenciais em Vassouras/RJ e Santa Rita de Jacutinga/MG e do retorno da pós-graduação.

O breque e todo o turbilhão da Pandemia tornaram agudos diversos sintomas de contradições e processos assimétricos em diversos tempos e espaços. As conjunturas, os contextos e as dinâmicas políticas, econômicas, sociais, culturais e todas as catástrofes, vivenciadas juntamente, deram origem a rupturas e continuidades, no micro e no macro. Vivenciei as mudanças curriculares da BNCC, do Novo Ensino Médio e resisti dentro dos meus limites. Lecionar imerso na situação precária da classe dos professores da educação básica nesse contexto foi uma experiência compartilhada. Lembro que eu pretendia entrevistar os professores das ciências humanas das escolas em que eu trabalhava para o trabalho de conclusão da pós-graduação em EDH, porque o timing era fantástico e a diversidade de opiniões políticas e contradições em andamento eram muito gritantes.

## TANGENCIAMENTOS E PRECISÃO

### A Pesquisa-Ação

Uma canção é clara e pode penetrar  
Negro desvão  
Que um raio de sol  
Com a súbita chama faz clarear  
Um viajante que se fez perder  
Por sua estrela se inicia  
Nos mistérios de querer  
A lâmina ser  
De tal precisão  
Qualquer pessoa pode assoviar  
A voz humana se decifra  
Quando canta por prazer  
De juntos trilharmos uma canção  
(Lô Borges e Ronaldo Bastos – Uma canção)

O gosto pela escuta atenta, pelo diálogo e curiosidade implica em abertura, amplitude e apetite pelo mundo; precisa constantemente ser equilibrado com a horizontalidade, ter a máxima proximidade com a justiça, a democracia e o respeito, pois são elementos importantes das fórmulas que preparo e procuro me aproximar.

Nem sempre foi fácil definir objetos e geralmente eu me delongo nas feitura. Na graduação eu entrevistei pessoas que vivenciaram a juventude durante a redemocratização, nos bares de Valença. Mesmo assim, o que eu mais tive afinidade, gosto pela leitura e vontade de estudar era música e Ideologia. Contudo, após algumas pesquisas e ensaios para cursar algum mestrado acadêmico, a sala de aula teve peso decisivo e sentido apurado.

Pensei em estudar música e censura na ditadura militar, Cultura, Ideologia, Teoria da História e Historiografia. Porém, dando muitas aulas por semana e lidando com as diversas demandas e realidades das pessoas na educação pública e privada,

atento às causas, condições e contradições que marcavam o tempo presente da educação básica onde eu atuava, cogitei também pesquisar sobre as dimensões das relações do público e privado na educação do país.

Por vários fatores da vida, as mudanças políticas no país desde que comecei a lecionar e talvez a tendência curiosa e dialógica com outros professores e profissionais, estudar Educação em Direitos Humanos me chamou a atenção. Ao ingressar na pós-graduação do IFRJ, no Campus Pinheiral, no contato com professores, textos, debates e outros colegas encontrei diversos mundos e possibilidades, bem como um espaço de muita reflexão crítica, de aprendizado conjunto e construção coletiva, também.

Identifiquei que os Direitos Humanos são extremamente paradoxais e, assim como boa parte das questões políticas, trazem nuances variadas conforme o espectro perceptivo da sociedade – em especial no Brasil, ainda sob influência das distorções do Movimento Escola Sem Partido e sob a égide de um governo negacionista eleito em 2018, inclusive com o apoio de alguns professores com os quais convivi nesse período. Logo, minha ideia de pesquisa, originalmente, era entrevistar professores das humanidades na Educação Básica acerca de suas percepções sobre os Direitos Humanos e os seus fazeres pedagógicos.

Pesquisar com professores, através do diálogo e da metodologia de História Oral, empregando conceitos científicos adequados que direcionam para a emancipação, fazia sentido e significava pra mim uma empiria efetiva e práxis coerente. Ademais, com vários limites e procurando equilíbrio, significava o benefício de todos os seres vivos à medida em que minhas leituras se familiarizavam com a interculturalidade e o pensamento freiriano – vinculando-as às questões ecológicas ambientais, biológicas e à ecologia de saberes – reforçadas pelas meditações, que também miravam nesse sentido.

Contudo, com a entrada no mestrado do ProfHistória, o aprofundamento nas leituras acerca do Ensino de História como uma ciência própria e o encantamento com o pessoal da História

Pública, minhas pesquisas gradualmente são ampliadas, à medida que dialogam. O aprofundamento de conceitos e ideias como afeto, entrelugar, autoridade compartilhada, a posse da palavra pelo(s) sujeito(s) em diálogo, entre outros rizomas e investigações curriculares, trajetórias docentes e de vida, comunicam-se de forma muito harmônica com as minhas pesquisas e leituras, contribuindo sobremaneira para o trabalho que quero realizar quando retornar às salas de aula – e que dão significado à minha vida.

O amadurecimento dos problemas de saúde somados à compreensão dos professores de ambos os cursos me permitiram trancar a pós-graduação assim que concluí as disciplinas no IFRJ e, com muito esforço, concluir as disciplinas do mestrado na UFF – este memorial é o último trabalho da última disciplina cursada.

Inverti e misturei as pesquisas. Estou dando prosseguimento à ideia das entrevistas utilizando a metodologia de História Oral com professores da educação básica, a fim de compreender quais são as percepções manifestas acerca dos Direitos Humanos. Porém, selecionei somente professores que estão trabalhando com a disciplina de História, pois antes pretendia entrevistar os professores da área de Humanas. Em articulação com o cotidiano educacional na/da/com e para a região do Vale do Rio Preto – entre os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro – a investigação também rumou para o currículo e as histórias de vida, formação e trajetórias dos docentes entrevistados. Tudo isso, aliado às reflexões sobre História Pública – com as quais entrei em contato no ProfHistória –, me fizeram reconsiderar os estudos da pós-graduação em EDH.

Esse momento de resignificação, em meio a diversos acontecimentos, ora aleatórios e surpreendentes, ora planejados e replanejados, pode ser assustador – fácil certamente não é. Pois, para além da vida nos pedir coragem, é preciso teimosia para esperar e encarar desafios. Assumo a busca de fortalecer e ampliar a qualidade da educação – sobretudo da educação pública – a fim de colhermos frutos benéficos enquanto sociedades, comunidades, indivíduos e seres no/com/pelo/para o mundo.



## TRILHANDO O CAMINHO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: descobertas e lições de vida

Jeferson Farias da Silva

Na minha trajetória de vida, a instituição pública de ensino assume uma posição de destaque como principal referência educacional. Recordações me levam ao início da minha jornada escolar, mais especificamente, na Classe de Alfabetização, nos anos 1980, então chamada de C.A, localizada na Escola Municipal Raymundo Corrêa, em Campo Grande, no município do Rio de Janeiro. A nostalgia afetiva que permeia minha memória me leva à lembrança de uma bicicleta na qual minha mãe me levava diariamente até essa instituição, que ficava a dois quilômetros de nossa casa. Lembro-me claramente das palavras de orientação materna, acompanhadas de preocupação: "Meu filho, mantenha as pernas afastadas para evitar que o pé se prenda na roda em movimento". Tais recordações são impregnadas por uma aura positiva e encantadora.

Nessa fase da minha vida, eu era o típico estudante que tinha um afeto especial pela professora de Alfabetização. Era uma criança que exalava o inconfundível aroma do material escolar novo e apreciava muito o uso dos famosos calçados conhecidos como "kichute". Essas características me identificavam naquela época. No entanto, como aluno, eu não tinha a capacidade de perceber algumas deficiências latentes no sistema de ensino público municipal. Como poderíamos, então, cobrar de uma criança como eu naquela época a efetivação de sua cidadania? Na realidade, frequentar a escola não despertava entusiasmo em mim, pois ficar em casa era uma atividade prazerosa, especialmente porque eu morava no sítio do meu avô, um lugar repleto de árvores frutíferas e áreas para explorar. Naquele contexto, minha prioridade era a diversão que esse ambiente proporcionava, com



destaque para as inúmeras variedades de mangueiras que povoavam o espaço. Degustar as mangas diretamente das árvores, explorando suas diferentes variedades, como carlotinhas, pingo de ouro e coração de boi, era um prazer inigualável, capaz de fazer o almoço parecer dispensável naquele dia, devido ao excesso de indulgência. Não posso deixar de mencionar as várias outras árvores frutíferas presentes no local, como abiu, jambo, jaca e jamelão, entre outras.

A escola, por sua vez, adotava uma abordagem particular em relação à cidadania, fundamentada na inclusão da disciplina intitulada "Moral e Cívica" e no ensino de "Organização Social e Política do Brasil" (OSPB). Essas disciplinas, implementadas no contexto do sistema educacional brasileiro durante o período da ditadura militar, tinham como objetivo instilar certos valores e conceitos cívicos na juventude daquela época.

Entre os anos de 1964 e 1985, houve uma convocação patriótica integral na "Pátria amada Brasil", divulgada por uma das instituições sociais que, culturalmente, detém poder de discurso sobre os sujeitos; a Escola. Manacorda (1997, p. 27) afirma que, "a partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no País". O objetivo do Regime vigente era fazer da Instituição Escolar, sua ferramenta de solidificação e perpetuação ideológica, para promover o ideal de comportamento do cidadão brasileiro, por meio dos discursos contidos nas disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). (VELOSO; TORRENTES, 2016. <https://www.fag.edu.br/upload/ecci/anais/5b91279dd6c06.pdf>)

Caso fosse proposto um exercício de retrospectiva em relação ao período no qual frequentei a instituição de ensino pública municipal durante a década de 1980, especificamente em 1988, sob a jurisdição da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, deparar-se-ia com um episódio marcante: a extensa greve protagonizada pelos profissionais do setor educacional, que almejavam melhorias nas

condições laborais e reajustes salariais. Este movimento grevista teve lugar durante a gestão do Prefeito Roberto Saturnino Braga<sup>1</sup> (1986-1988) e resultou na prolongada ausência de remuneração aos profissionais da educação por um período considerável e penoso.

A mencionada greve, amplamente conhecida como a "greve da 'falência' do município do Rio de Janeiro," estendeu-se por um total de 162 dias, tendo seu início em 21 de setembro de 1988 e seu término em 01 de março de 1989. A greve representou um episódio significativo no panorama educacional e político da época, gerando um impacto considerável na rotina escolar e nas condições de vida dos educadores.

A figura subsequente ilustra parcialmente a crítica conjuntura de desordem que caracterizava a administração pública naquele contexto. Tal episódio de mobilização laboral e descontentamento com as políticas educacionais e salariais desempenhou um papel relevante na história da educação no município do Rio de Janeiro, evidenciando as complexas relações entre o sistema de ensino e a gestão pública, bem como os desafios enfrentados pelos profissionais da educação em sua busca por melhores condições de trabalho e reconhecimento.

---

<sup>1</sup> Roberto Saturnino Braga (1931-), carioca, formou-se em Engenharia pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), em 1954. De família influente no cenário político fluminense, iniciou sua carreira em 1963, como Deputado Federal pelo Estado do Rio de Janeiro, por uma coligação formada pelo PSB, MTR e PST. Com a ditadura civil-militar e a posterior instauração do bipartidarismo, ingressou no MDB, mantendo a sua atuação no legislativo. Foi Senador pelo Rio de Janeiro de 1975 até 1985, ano em que seguiria novos rumos na política. Em 1986 se tornaria o primeiro Prefeito eleito da cidade do Rio de Janeiro, conquistando o pleito com quase 40% dos votos válidos pelo PDT. Com a Prefeitura endividada, recebeu uma decisão do Banco Central que proibiu novos empréstimos, sendo obrigado a declarar a falência do município. Após quatro anos, retornou à política como vereador do Rio de Janeiro (1992-1996). Neste ano é convidado por Jorge Roberto Silveira, Prefeito de Niterói, para assumir a Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Permaneceu no cargo até 1998, quando foi eleito novamente para o Senado, posto onde encerrou sua carreira política. (<http://www.rio.gov.br/web/arquivogeral/ccnlep/saturnino-braga>)

## Imagem 1

**EM FOCO:** FALÊNCIA DO RIO DE JANEIRO EM 1988



Fonte: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/falencia-do-rio-de-janeiro-em-1988-21607370>

Em virtude da minha falta de conhecimento e completa inexistência de perspectiva sobre a experiência de pertencer à camada social menos privilegiada da sociedade, minha infância se restringiu a uma rotina em que a principal atividade consistia em se acomodar diante de um aparelho de televisão em preto e branco, que, com uma sobreposição de uma folha colorida à tela, proporcionava uma ilusória percepção de visualização em cores. Em uma reflexão é notável e até mesmo humorístico constatar que, sob a perspectiva atual, aquela criança acreditava genuinamente estar diante de uma televisão colorida.

Imagem 2



Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/milagres-tecnologia-transformava-tv-preto-branco-colorida/>

Na minha reminiscência sobre o percurso escolar, ainda ecoam as recordações dos três meses em que permaneci em casa devido a uma extensa greve. Hoje, com um entendimento mais aprofundado da situação, emerge uma questão pertinente: "Como uma pessoa que passou um longo período sem frequentar a escola devido à crise que se instalou no governo municipal, envolvendo os profissionais da educação e resultando em uma significativa greve dos professores, poderia não sofrer prejuízos em seu processo de aprendizagem?" No contexto contemporâneo, mais precisamente a partir do ano de 2020, vivenciamos uma situação análoga de interrupção das atividades educacionais devido à ampla pandemia da Covid-19, na qual milhões de estudantes enfrentaram um extenso intervalo sem aulas presenciais, recorrendo apenas a uma solução paliativa conhecida como ensino online. Nesse contexto, surge a indagação: "Como mitigar os impactos desse 'hiato' educacional?".

Logo após o término da greve dos professores, experimentei uma sensação de derrota acompanhada de um sentimento de indignação. Isso se deu porque, a partir daquele momento, os docentes retomariam suas atividades de ensino de maneira regular. Em retrospectiva, esta lembrança me conduz à reflexão acerca do meu próprio passado e da minha falta de consciência quanto à minha posição social na sociedade e à relevância da educação em minha vida.

É importante considerar, contudo, que é necessário contextualizar essa reação, levando em conta que, naquela época, eu ainda era uma criança em processo de formação e que meus pais não tiveram a oportunidade de estabelecer a educação como um pilar fundamental em suas vidas. O incentivo mais significativo que recebia provinha das palavras de minha mãe, que, com preocupação, enfatizava que, caso não me dedicasse aos estudos, acabaria seguindo o mesmo caminho de meu pai, que trabalhava na feira. Para ela, a educação representava a única esperança de uma transformação de vida, apesar de possuir apenas uma educação formal até o antigo nível equivalente à 4ª série do ensino fundamental, que hoje corresponderia ao 5º ano.

Essa trajetória na esfera da educação pública transcendeu o âmbito puramente discente. Ao concluir o ensino médio, conhecido anteriormente como segundo grau, aos 16 anos, deparei-me com um dilema quanto às escolhas a serem feitas: aguardar o alistamento militar, procurar uma ocupação laboral ou buscar ingresso em uma instituição de ensino superior. Optar por cursar o nível superior revelava-se como a alternativa mais desafiadora, uma vez que havia uma urgente necessidade de prover sustento à minha família. A decisão de perseguir uma graduação não poderia ser tomada de ânimo leve, conforme orientação dos meus pais, dada a composição familiar que abrigava meu pai empregado em um estabelecimento de varejo de alimentos, minha mãe atuando no lar e mais dois irmãos a considerar.

Nesse contexto, uma frase cunhada pelo sociólogo Betinho<sup>2</sup>, que virou um símbolo da campanha dele contra a fome, porém ainda não fazia parte daquele período histórico, mas que se encaixava perfeitamente e que pode retratar do porquê da minha “escolha” de não optar pela faculdade e sim por trabalhar, é: “Quem tem fome tem pressa”.

Esse fenômeno de escolhas compulsórias representa uma das principais problemáticas enfrentadas pelos jovens contemporâneos, persistindo até os dias atuais. A imposição de interromper sua trajetória educacional e abrir mão da continuidade dos estudos decorre da necessidade premente de contribuir com as obrigações familiares, que abrangem, entre outras responsabilidades, o pagamento de despesas domésticas, a provisão de alimentação, a aquisição de medicamentos e, não menos importante, o atendimento de suas próprias necessidades básicas.

É frequente que esses jovens, que se veem compelidos a abandonar o percurso acadêmico, ouçam de indivíduos mais abastados financeiramente e posicionados socialmente, a sugestão de que, se assim desejarem, podem transformar suas vidas por meio do mérito pessoal. Todavia, situações como essa, marcadas pela falta de igualdade de oportunidades, intensificam minha convicção de que a ideologia da meritocracia, tão defendida por muitos, não é viável em uma sociedade tão profundamente desigual como a nossa.

Recentemente, em um depoimento apresentado no programa "Papo de Segunda," veiculado no Canal GNT, o rapper Emicida ressaltou essas questões, contribuindo para a discussão sobre a

---

<sup>2</sup> O sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, fundou o Ibase em 1980 e, na década de 1990, tornou-se símbolo de cidadania no Brasil ao liderar a Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, conhecida popularmente como a campanha contra a fome. Betinho mobilizou a sociedade brasileira para enfrentar a pobreza e as desigualdades. Hemofílico, morreu de Aids em 9 de agosto de 1997, deixando um exemplo de solidariedade e de luta pela transformação social. ([https://ibase.br/betinho/?gclid=EAIaIQobChMI2qy8w8Gc\\_AIVI-xcCh0xywDKEAAYASAAEgKnRfD\\_BwE](https://ibase.br/betinho/?gclid=EAIaIQobChMI2qy8w8Gc_AIVI-xcCh0xywDKEAAYASAAEgKnRfD_BwE))

desigualdade social e as barreiras que limitam a realização pessoal e acadêmica de jovens em contextos desfavorecidos.

Imagina que você está no penhasco, contemplando uma imagem maravilhosa e vem alguém e empurra você desse penhasco. Tá ligado? Aí você se lasca todo, quebra um braço, se enrosca, agarra num cipó, consegue escapar dali e depois de tempos, tempos e tempos, com a perna quebrada, todo escalavrado, se perdeu, bateu a cabeça, perdeu a memória, uma pá de desgraça te abateu. Cê consegue colocar a mão no penhasco de novo e a pessoa que te empurrou fala assim: Tá vendo? Fiz isso aí para mostrar seu potencial. (Canal GNT – Papo de Segunda)

Guardo na memória as palavras proferidas por meu saudoso pai, que expressou: "Agora que concluiu o ensino médio, é hora de procurar uma ocupação, pois não estou disposto a sustentar alguém que não esteja disposto a trabalhar! Eu mesmo comecei a trabalhar aos 12 anos de idade e só consegui completar até a 3ª série do ensino fundamental (equivalente ao 4º ano atualmente). Seu avô não foi complacente comigo, de modo algum." Em uma análise objetiva, desprovida de julgamentos, percebo que, para minha família, priorizar a provisão de alimentos à mesa sobrepunha-se à possibilidade de investir em minha educação.

Aos 15 anos de idade, obtive a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho como menor aprendiz na Companhia de Eletricidade do Rio (Light) através da aprovação em um processo seletivo. Nesse contexto, recebia tíquetes refeições como parte da minha remuneração, os quais eram suficientes para suprir as necessidades alimentares de minha família ao longo do mês. A chegada desses tíquetes em casa sempre refletia um brilho nos olhos de minha mãe, pois lhe proporcionava a capacidade de adquirir diversos alimentos nos mercados de Campo Grande, garantindo o sustento familiar por todo o mês.

Entretanto, é importante destacar que, durante esse processo seletivo, enfrentei um dos episódios mais marcantes de

discriminação em relação a minha condição, que, tecnicamente, me enquadrava como pessoa com deficiência. Durante a prova, uma das avaliadoras percebeu que eu não enxergava com um dos meus olhos e expressou a seguinte observação: "Você não enxerga com seu olho direito? Você está ciente de que uma empresa busca indivíduos em perfeitas condições para o trabalho?" Essa experiência me deixou atordoado e sem palavras. Foi um período desafiador, mas consegui ser aprovado.

Lembro-me vividamente do dia em que fui submetido a um exame oftalmológico como parte do processo seletivo. Naquela ocasião, os avaliadores estavam imersos em uma conversa enquanto eu, por timidez, mantinha minha cabeça abaixada. Quando a examinadora avaliou meu primeiro olho, conseguia enxergar tudo normalmente. No entanto, ao chegar ao segundo olho, arrastei minha cabeça lentamente para a direita e utilizei meu olho esquerdo para ver o que seria normalmente percebido pelo olho direito. Foi uma tentativa de "enganar" o examinador e superar os preconceitos, pois eu estava convicto de que, se a avaliadora notasse minha condição ocular, ela inventaria razões para me reprovar no processo seletivo.

Vale ressaltar que, naquele período, o tema da inclusão ainda não era amplamente discutido na sociedade, e eu carecia da habilidade de defender meus direitos de forma eficaz. Além disso, havia a dificuldade de não compreender plenamente como lutar por meus direitos naquele momento.

Aos 18 anos, meu contrato como menor aprendiz chegou ao fim devido à obrigação de cumprir o serviço militar. Nesse momento, mais uma vez, enfrentei os desafios de conviver com uma deficiência visual em um contexto de seleção para o serviço militar. Fui dispensado e nem sequer considerado como reservista, devido à minha inaptidão técnica para o serviço militar. Embora não tivesse grande interesse em servir, via essa oportunidade como uma forma de gerar renda para auxiliar minha família.

Após a dispensa do serviço militar, alguns meses depois, consegui um emprego em um pequeno mercado, no qual



desempenhava uma variedade de funções, desde a limpeza do estabelecimento até o controle de estoque e o atendimento aos clientes. Na loja, eu era a única pessoa responsável por executar todas essas tarefas. Nesse momento, percebi que estava repetindo os passos de meu pai, que também trabalhava no comércio. Comecei a questionar se essa seria a única opção de carreira para minha vida.

Minha mãe continuava a insistir para que eu investisse em meus estudos, buscando aprovação em concursos públicos como uma forma de alcançar estabilidade financeira. Ela mencionava minha prima, Lucia Helena, que era professora concursada e fonte de orgulho para a família. Após dois anos, decidi começar a estudar por conta própria para tentar aprovação em qualquer concurso que surgisse, pois precisava manter um emprego. Em 1997, consegui minha primeira aprovação em um concurso público, assumindo o cargo de Agente de Administração na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Fui designado para trabalhar em uma escola em Campo Grande, Rio de Janeiro, onde atuei por 10 anos desempenhando funções administrativas.

Durante minha jornada como estudante, sempre me recordava de uma frase dita por minha mãe, que acabou se concretizando em minha trajetória acadêmica. Ela costumava enfatizar: "Quem se mistura com porcos, farelo come, e quem se junta com os bons, será um deles." Pude perceber essa dinâmica enquanto estava em meu cargo público, pois muitos professores me incentivaram a ingressar na universidade. Não sei se era pura motivação ou se eles acreditavam genuinamente em meu potencial, mas constantemente me questionavam sobre minha inscrição na universidade. Movido por esses estímulos, decidi prestar o vestibular e ingressar na faculdade, escolhendo o curso de História. A partir desse momento, reavaliei minha trajetória acadêmica, considerando a possibilidade de ingressar na carreira docente.

Apesar de receber diversos estímulos ao longo de minha jornada acadêmica, o caminho até a conclusão de minha graduação em 2004 foi caracterizado por desafios significativos, permeados

por flutuações financeiras que quase me levaram a desistir. Esta experiência evidenciou a complexidade da vida para indivíduos provenientes de origens socioeconômicas desfavorecidas.

No mesmo ano que terminei a faculdade, iniciei minha carreira como docente em cursos pré-vestibulares comunitários, sendo um deles estabelecido em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nesse contexto, comecei a ministrar minhas primeiras aulas nesse curso preparatório, que operava nas dependências de uma igreja batista situada no bairro de Campo Grande. Como contraprestação pelo meu trabalho, recebia uma remuneração simbólica de R\$5,00 por hora de aula. Essa experiência se revelou extremamente gratificante, pois me permitiu experimentar uma sensação de empoderamento ao perceber pessoas interessadas em aprender comigo. Muitos dos alunos que passaram por esse curso conseguiram ingressar na faculdade e expressaram sua gratidão pelas aulas ministradas.

Assim que concluí minha graduação em História, submeti-me, também, a um concurso público promovido pela Prefeitura Municipal de Mangaratiba. Na seleção, estavam disponíveis 19 vagas para a disciplina de História. Apesar das especulações de alguns colegas de faculdade que alegavam que o concurso estava predisposto a favorecer candidatos preestabelecidos, eu mantive minha convicção de que necessitava apenas de uma vaga. Minha classificação final foi a 19ª, o que me habilitou para uma das vagas disponíveis. Fui convocado e tomei posse, tornando-me um professor concursado de História a serviço da prefeitura. Os incentivos e conselhos de minha mãe revelaram-se eficazes, pois agora ela tinha um filho servidor público.

Conforme mencionado anteriormente, meu objetivo era seguir uma carreira acadêmica. Enquanto ocupava o cargo de Agente de Administração em uma escola municipal de Campo Grande, em um determinado dia, utilizando a Internet - que na época ainda era de acesso discado - estava em busca de programas de pós-graduação lato sensu em História. Em certo momento, durante essa pesquisa, um senhor apareceu na porta da secretaria procurando vaga para o 6º Ano

para seu sobrinho e percebeu minha atividade no computador. Curiosamente, ele indagou: "Você está procurando programas de pós-graduação lato sensu?" Achando a pergunta interessante, respondi afirmativamente. Ele então sugeriu: "Por que você não tenta o mestrado?" Naquela época, eu não possuía conhecimento sobre como iniciar o processo de candidatura ao mestrado.

O senhor ofereceu-se para verificar as oportunidades disponíveis e encontrou rapidamente uma inscrição aberta para o Programa de História Comparada no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além disso, ele recomendou-me uma professora que seria uma boa orientadora para minha pesquisa. Intrigado com a situação, perguntei-lhe sobre sua ocupação, uma vez que aparentava ser apenas alguém em busca de vaga para o 6º Ano do Ensino Fundamental. Ele revelou ser professor no Instituto Militar de Engenharia (IME) e, após todas as orientações fornecidas, despediu-se e nunca mais tive contato com ele. Como resultado desse encontro inesperado e das orientações recebidas, em 2005, dei início ao meu programa de mestrado em História Comparada no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O programa de mestrado foi concluído em 2007.

No mesmo ano em que terminei o mestrado, obtive aprovação como Professor de História na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e fui designado para trabalhar no município de Mangaratiba. Em 2011, por meio de um novo concurso público, ingressei como professor de História na Prefeitura do Rio de Janeiro. Em decorrência dessa nova oportunidade, solicitei minha exoneração do cargo anterior como Agente de Administração e fui designado para uma Unidade Escolar de Anos Finais localizada em Santa Cruz-RJ.

Logo após minha chegada à escola, fiquei sabendo que ela era conhecida, pelos professores e funcionários, como a "sucursal do inferno". Intrigado com esse apelido, questionei o motivo por trás dessa denominação. A resposta obtida foi: "Você compreenderá

com o tempo." Nas imediações da Unidade Escolar, reinava um clima de medo devido à presença do tráfico de drogas na região, bem como às frequentes incursões policiais durante o horário escolar. Era uma ocorrência comum avistar o veículo blindado conhecido como "caveirão" da Polícia Militar, empregado pelo Batalhão de Operações Especiais (BOPE), adentrando a comunidade, com troca de tiros frequente entre policiais e suspeitos ligados ao tráfico de drogas. Nesse contexto, várias comunidades cariocas estavam envolvidas no Projeto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs).<sup>3</sup> (Unidade de Polícia Pacificadora). No entanto, naquela localidade, não havia implementação efetiva do Projeto de Polícia Pacificadora, como ocorria em outras áreas. Em vez disso, o que encontrávamos era um programa alternativo, popularmente conhecido como "passa e fica a dor", nome que fazia alusão de forma crítica ao Projeto de Polícia Pacificadora, em um trocadilho criado por um renomado político carioca.

A indisciplina, a evasão escolar, a elevada taxa de reprovação, a ausência de um sistema de gestão democrática, bem como a ocorrência de episódios de violência, entre outros fatores, contribuíam para que a instituição escolar fosse classificada como uma das piores no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB),<sup>4</sup> segundo a Prefeitura do Rio.

---

<sup>3</sup> UPP é a sigla para Unidade de Polícia Pacificadora e faz parte de uma política implementada pelo Governo do Rio de Janeiro, a partir do ano de 2008, com o objetivo de combater e desarticular o crime organizado do tráfico de drogas nas comunidades e favelas do referido estado.

<sup>4</sup> Segundo o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional

Como reverter esse quadro? Seria viável promover mudanças significativas nesse contexto mantendo os mesmos atores envolvidos? A violência estava tão presente que se manifestava inclusive no tratamento de alguns membros da equipe de gestão em relação aos alunos. Para exemplificar, em um dia de intenso calor carioca, com temperaturas na ordem dos 40 graus à sombra, eu estava ministrando minha aula em uma sala de 7º ano na qual nenhum ventilador estava funcionando. Decidi abordar a direção da escola para sugerir a possibilidade de trocar de sala, visto que as condições naquela sala estavam insuportáveis e os ventiladores não estavam em operação. No entanto, para minha surpresa, a Diretora Adjunta expressou em alto e bom tom a seguinte expressão: Fod...-se! Eles quebram tudo. Agora tem que se fud... Ele esqueceu que além dos alunos havia também um professor tentando ministrar aulas para aquelas crianças. Isso me desmotivou e procurei mudar de escola.

Em setembro de 2013, surgiu uma oportunidade de transferência para professores interessados em participar do modelo de escola de Turno Único (TU) implementado pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que o conceito de Turno Único era algo relativamente novo para o corpo docente na época. A oportunidade envolvia o trabalho no Ginásio Experimental Carioca (GEC), uma instituição criada por meio do Decreto nº 32.672, datado de 18 de agosto de 2010, e consolidada pelo Decreto nº 33.649, de 11 de abril de 2011.

---

para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. ([https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/id\\_eb#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20da,m%C3%A9di%20de%20desempenho%20nas%20avalia%C3%A7%C3%B5es](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/id_eb#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20da,m%C3%A9di%20de%20desempenho%20nas%20avalia%C3%A7%C3%B5es))

Decidi me inscrever e fui selecionado para atuar no GEC, em conformidade com o edital SME nº 16, datado de 17 de dezembro de 2013. Nesse momento, me foi apresentada uma nova abordagem de ensino, de acordo com os preceitos da Secretaria Municipal de Educação (SME). Além disso, fui designado para uma nova função denominada "professor polivalente". Essa designação suscitou questionamentos sobre a natureza dessa função. Na prática, como licenciado em História, eu estava apto a ministrar aulas de Português e Geografia para turmas de 7º ano. Em resumo, os professores polivalentes eram responsáveis por lecionar disciplinas que não estavam estritamente relacionadas à sua formação acadêmica.

Os estudantes que frequentavam esse modelo escolar não dispunham de intervalos ociosos ao longo da semana, conforme evidenciado por uma análise recente. Considerando a eventualidade de um professor precisar faltar devido a problemas de saúde ou ausentar-se para participar de algum treinamento promovido pela SME (Secretaria Municipal de Educação), havia uma espécie de professor substituto designado para atuar em seu lugar. Como esse sistema de substituição funcionava? A carga horária de um professor que trabalhava 40 horas semanais nas escolas de Turno Único convencionais, excluindo aquelas designadas como GEC (Ginásio Experimental Carioca), era composta por 32 tempos semanais de trabalho. No entanto, no GEC, essa carga horária poderia variar, uma vez que os tempos restantes necessários para totalizar 32 eram frequentemente alocados para cobrir possíveis lacunas de tempo livre que eventualmente surgissem. Além disso, esses tempos podiam ser utilizados para que o professor participasse dos cursos ministrados pela SME na sede localizada na Cidade Nova, que, em teoria, era de comparecimento obrigatório por parte dos docentes.

Quando a Coordenação Pedagógica chegava à sala dos professores e solicitava alguém que estivesse disponível para substituir outro professor ausente, era comum observar um desejo por parte dos professores de passarem despercebidos ou de que a coordenação os esquecesse ali. No contexto do Ginásio Experimental

Carioca, como mencionado anteriormente, os alunos não tinham momentos de ociosidade durante o horário escolar. Neste ponto, surge uma questão crítica: Ficar ocioso é realmente prejudicial?

Os professores que estavam disponíveis para substituição entravam nas turmas durante os intervalos de tempo livre. Durante o período em que estive no Ginásio Experimental Carioca (GEC), recordo-me de que a ideia de professor polivalente não era bem aceita entre os docentes. De acordo com a perspectiva deles, essa abordagem os forçava a ministrar disciplinas que não estavam alinhadas com suas formações acadêmicas e não correspondiam àquelas para as quais foram contratados no serviço público. Essa insatisfação era claramente perceptível no ambiente escolar. Por exemplo, um professor com formação em Língua Portuguesa poderia ser designado para lecionar Geografia e História, assim como os professores de História poderiam ser encarregados de ministrar Geografia e Língua Portuguesa, enquanto os professores de Geografia poderiam ser responsáveis por lecionar História e Língua Portuguesa.

Na obra *Ócio criativo*, De Masi elabora seu pensar sobre a criatividade orientada para a construção de uma sociedade do tempo livre e do trabalho à expressão da criatividade, além de questões como o declínio de ideologias tradicionais e das instâncias culturais. Há um descontentamento com as perspectivas que negligenciam a criatividade, visto que “estamos habituados a desempenhar funções repetitivas como se fôssemos máquinas e é necessário um grande esforço para aprender uma atividade criativa, digna de um ser humano” (DE MASI, 2000, p. 21).

De Masi (2000, p. 11) explica que “em síntese, o ócio pode ser muito bom, mas somente se nos colocamos de acordo com o sentido da palavra. Para os gregos, por exemplo, tinha uma conotação estritamente física: trabalho era tudo aquilo que fazia suar, com exceção do esporte”. O cidadão exercia atividades não físicas voltadas à política, ao estudo, à poesia e à filosofia, por exemplo, que eram ociosas e dignas de expressões superiores – as capacidades intelectuais (HABOWSKI; CONTE, 2020. Consultado

em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567257033/193567257033.pdf>).

Entretanto, em 2014, a escola municipal na qual iniciei minha carreira como professor de História, localizada em Santa Cruz-RJ, enfrentou um período de ausência de direção. Como mencionado anteriormente, essa escola estava situada em uma das inúmeras comunidades do Rio de Janeiro, caracterizada pela presença do tráfico de drogas e pela carência de serviços públicos de qualidade. A Coordenadoria Regional de Educação (10ª CRE) da região reconhecia as dificuldades envolvidas na nomeação de um novo diretor para a escola em questão.

Nesse contexto, muitos professores que atuavam na Unidade Escolar começaram a entrar em contato comigo, por meio de ligações e mensagens, sugerindo que eu retornasse e assumisse a direção da escola. Eles estavam preocupados com a possibilidade de a instituição ficar sem liderança e sofrer uma intervenção por parte da Coordenadoria Regional. Diante dessa situação, tomei um momento para ponderar se seria viável regressar a uma comunidade marcada por conflitos e considerar o que eu poderia contribuir assumindo a função de diretor. Mantive uma conversa com a diretora da instituição onde eu estava lotado na época, o GEC, e ela me ofereceu total apoio para aceitar o desafio de assumir a direção da outra Unidade Escolar. Encorajado por sua orientação, decidi aceitar o desafio de formar uma equipe gestora na nova escola.

Para minha surpresa, no ano de 2014, a escola localizada em Santa Cruz passou por uma transformação que a aproximou de um modelo de Ginásio Experimental Carioca (GEC). No entanto, é importante destacar que essa caracterização como um "modelo semelhante" ocorreu devido à adoção de diversas características comuns aos GECs, tais como uma matriz curricular específica, a presença de professores polivalentes, a ausência de tempos vagos para os alunos e a exigência de que todos os professores cumprissem uma carga horária de 40 horas semanais. No entanto, é relevante observar que essa escola não fazia parte do grupo de



GECs propriamente ditos; em vez disso, estava enquadrada no âmbito do Programa Escolas do Amanhã.<sup>5</sup>

Como comunicar eficazmente aos professores, alunos, responsáveis e a todos os funcionários essa nova abordagem de trabalho? Apesar de não estar formalmente classificada como uma escola do modelo Ginásio Experimental Carioca (GEC), mas operando de maneira similar em termos de dinâmica e estrutura, como proceder? Como persuadir os professores que já estavam na escola a optar por ampliar sua carga horária a partir desse momento? E de que forma, de maneira "democrática", informar que aqueles que não aderissem à ampliação teriam que procurar outra unidade escolar? Como promover a aceitação da cartilha estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ)?

Aqueles que não puderam ou optaram por não ampliar sua carga horária, por diversos motivos, tiveram a oportunidade de manter seu status quo. No contexto do Ginásio Carioca, era necessário que os professores estivessem presentes na escola de segunda a sexta-feira, das 8h às 14h30, para interagir com os alunos, e das 14h30 às 15h30 para o planejamento pedagógico. Quando a estrutura e o funcionamento do Ginásio Carioca foram apresentados, alguns professores decidiram transferir-se para outras escolas, enquanto outros optaram por permanecer, em grande parte devido à dependência financeira das chamadas

---

<sup>5</sup> No Rio de Janeiro, o programa da rede municipal de ensino "Escolas do Amanhã" estava presente em 155 escolas dirigidas ao ensino fundamental, localizadas em comunidades ou próximas a elas, e difundia o ensino em jornada escolar de tempo integral/ampliada sob o mote de oferecer uma formação mais diversificada, a correção de deficiências de aprendizagem e a superação de bloqueios cognitivos, causados pelo meio social conflagrado por disputas territoriais entre grupos criminosos armados e as forças de segurança do Estado. O programa buscava também a elevação dos índices de qualidade na educação (particularmente, pelo desempenho no exame da Prova Brasil, que gera o coeficiente do Ideb).

"dobras", termo utilizado entre os professores para se referir à "dupla regência".

Aos professores designados ou requisitados para o Ginásio Carioca, era oferecida a possibilidade de lecionar em mais de uma turma, o que resultava em um acréscimo salarial substancial. Portanto, é válido afirmar que muitos professores declararam que sua decisão de permanecer no Ginásio Carioca estava mais relacionada à motivação financeira do que à adesão à nova proposta pedagógica de extensão da jornada escolar.

Os professores designados para os Ginásios Cariocas mantinham a esperança de migrar para uma carga horária de 40 horas. Essa migração consistia em uma alteração definitiva na carga horária de trabalho. Conforme previsto na Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013, a administração pública tinha a prerrogativa de ampliar permanentemente a carga horária dos professores de acordo com suas necessidades e interesses.

No início de 2013, muitos professores almejavam que suas cargas horárias fossem modificadas para 40 horas, o que eliminaria a necessidade de receberem remunerações adicionais por meio de horas extras. A migração para a carga horária de 40 horas se tornaria um direito adquirido ao longo de sua prestação de serviço público, algo que não era contemplado pelas práticas de dupla ou tripla regência. É importante destacar que muitos professores ainda aguardam, até os dias atuais (ano de 2023), pela tão almejada migração, que teve alterações em seu processo de acordo com a nova Lei nº 6.799, de 05 de novembro de 2020.<sup>6</sup>

Todos os professores que estavam lotados na escola em Santa Cruz, Rio de Janeiro, estavam programados para participar do processo de migração. No entanto, a grande greve de 2013 resultou

---

<sup>6</sup> § 3º Os professores de que tratam os incisos I, II e III, que tiverem sua jornada de trabalho ampliada para quarenta horas semanais, na forma do caput, deverão cumprir a nova carga horária pelo prazo correspondente a um total de 3.652 dias de efetivo exercício exclusivamente em funções do magistério, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, para que possam fazer jus à percepção da Gratificação para fins de Ampliação da Jornada de Trabalho de que cuida o art. 31-A.

na exclusão dos professores que estiveram em greve desse processo. Segundo alguns relatos, essa exclusão foi percebida como uma forma de punição por parte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro da época, sob a liderança da Secretária Sra. Claudia Costin (2009-2014).

Apenas os professores que não participaram da greve ou que posteriormente saíram dela tiveram a oportunidade de se candidatar à migração, de acordo com as disposições do Edital E/SUBG/CRH nº 052, datado de 11 de setembro de 2013, e publicado no Diário Oficial do Município, nº 75, em 12 de setembro de 2013.

Em 2014, já como Diretor da Unidade Escolar, pude participar do curso de capacitação da equipe gestora dos Ginásios, que era ministrado a cada 15 dias no Nível Central (SMERJ). Nesse curso, os diretores eram orientados no que tange à implantação das disciplinas Projeto de Vida,<sup>7</sup> Eletiva do Aluno<sup>8</sup> e Estudo Dirigido<sup>9</sup> e cada diretor trazia ideias que, em tese, deram certo em suas Unidades Escolares e muitos voltavam às suas unidades escolares

---

<sup>7</sup> O Projeto de Vida tem por objetivo introduzir um projeto de trabalho que contribua para a formação dos seus alunos nas dimensões de Competência, Autonomia, Solidariedade e Criticidade. A partir dessas dimensões, o Projeto de Vida trabalha com os alunos o desenvolvimento de suas habilidades pessoais, relacionais e de planejamento. O autoconhecimento e a compensação dos pontos fracos e potencialização dos pontos fortes, o autocuidado, o cuidado com o meio ambiente, o respeito pelas diferenças e a importância da escola na formação do indivíduo são alguns dos temas que o Projeto de Vida considera fundamentais numa boa formação para a vida.

<sup>8</sup> A Eletiva é um dos componentes da parte diversificada e deve promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do núcleo comum. A parte diversificada é decisiva na construção da identidade de cada escola, pois simboliza um eixo metodológico que busca ampliar as experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para experimentação e interdisciplinaridade.

<sup>9</sup> O Estudo Dirigido estimula a autonomia do aluno, onde o termo “protagonismo” é a palavra-chave para a conceituação de um movimento que preconiza um novo papel para o estudante, possibilitando que ele se torne o principal ator na construção da sua aprendizagem.

cheio de “novas” experiências para serem colocadas em práticas no processo de ensino aprendizagem. No entanto, temos que sempre ter em mente de que cada unidade escolar tem sua especificidade, sendo essas experiências trocadas apenas como exemplos. O que por vezes funcionava numa escola, na outra não chegava nem perto de dar certo.

Respeitar as particularidades de cada instituição de ensino implica na compreensão de que cada escola é única e apresenta sua própria cultura, tradições, valores e desafios peculiares. Cada estabelecimento de ensino conta com sua própria equipe de professores, alunos, pais e funcionários, além de possuir sua infraestrutura e recursos específicos. É fundamental reconhecer que não existe uma solução universal para todos os problemas e desafios educacionais. Em vez disso, é imperativo trabalhar de forma colaborativa com a comunidade escolar para compreender as necessidades específicas e identificar estratégias eficazes para abordar essas demandas de maneira adequada.

Essa trajetória na educação, como dito anteriormente e a participação em diversos processos na área da educação pública, sejam eles como alunos, servidor administrativo, Professor, Coordenador Pedagógico, Diretor de escola e Gerente de RH, me despertaram o interesse em pesquisar o Ginásio Carioca, mas propriamente as escolas inseridas nesse modelo de Turno Único e suas peculiaridades dentro de um sistema municipal de ensino. A análise de dados extraídos do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), das escolas inseridas nesse modelo educacional será de grande valia para entendermos qual é, e se existe relação entre infraestrutura, localização, os índices de reprovação, evasão e desempenho escolar.

Ao olhar para trás e traçar a linha que conecta os momentos significativos da minha jornada, percebo que todos eles desempenharam um papel crucial na minha busca por compreender o conceito de educação integral. Desde os primeiros anos de aprendizado até os desafios acadêmicos e as experiências

peçoais, cada etapa me impulsiona em direção a essa busca incansável.

Cada professor que cruzou meu caminho, cada livro que li e até mesmo cada conversa que participei serviu como um tijolo na construção do meu entendimento sobre como a educação pode abranger não apenas o intelecto, mas também o emocional, o social e o prático. As vezes em que testemunhei a transformação de mentes e corações por meio da educação me mostraram que sua abordagem integral é mais do que uma teoria - é uma poderosa ferramenta na formação de indivíduos completos e conscientes.

À medida que continuei a trilhar esse caminho, encontrei desafios que me forçaram a repensar minhas perspectivas e a abordar a educação de maneira mais abrangente e inclusiva. Cada obstáculo superado me aproximou um passo a mais do entendimento genuíno de como a educação pode ser uma força motriz para a mudança positiva em todas as esferas da vida.

Portanto, ao refletir sobre toda a minha jornada, fica claro que cada experiência, cada busca pelo conhecimento e cada interação moldam minha dedicação à compreensão da educação integral. Estou motivado a continuar explorando, questionando e promovendo essa concepção, a fim de contribuir para um mundo onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente, alcançando não apenas o sucesso acadêmico, mas também uma realização holística e duradoura.

Minha busca por compreensão foi guiada pela convicção de que a educação deve ir além da mera transmissão de informações. Ela deve nutrir a curiosidade, incentivar a criatividade, fomentar o pensamento crítico e inspirar a empatia. Com cada descoberta, sinto-me mais compelido a compartilhar essa visão e promover uma abordagem da educação que abrace a totalidade da experiência humana.

Nessa jornada contínua, estou consciente de que a busca pela compreensão da educação integral é tanto uma missão pessoal quanto uma contribuição para a sociedade. Ao internalizar e disseminar essa visão, aspiramos a formar uma geração de

indivíduos não apenas competentes em suas áreas de estudo, mas também preparados para enfrentar os desafios complexos do mundo com empatia, sabedoria e integridade.

## REFERÊNCIAS

**Biografia de Saturnino Braga.** Consultado em: <http://www.rio.gov.br/web/arquivogeral/ccnep/saturnino-braga>. Acesso em: 25/06/2023.

**Consulta de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP:** <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20da,m%C3%A9dias%20de%20desempenho%20nas%20avalia%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 25/06/2023.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. **O ócio criativo e suas perspectivas na educação.** Linhas Críticas, vol. 26, e24711. Universidade de Brasília, 2020. Consultado em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567257033/193567257033.pdf>. Acesso em 31/07/2023.

Lei Municipal nº 6.799, de 05 de novembro de 2020.

### Referências sobre o sociólogo Betinho

([https://ibase.br/betinho/?gclid=EAIaIQobChMI2qy8w8Gc\\_AIVI-xcCh0xywDKEAAYASAAEgKnRfD\\_BwE](https://ibase.br/betinho/?gclid=EAIaIQobChMI2qy8w8Gc_AIVI-xcCh0xywDKEAAYASAAEgKnRfD_BwE)). Acesso em 15/07/2023.

VELOSO, Sheyla Maria Tavares; TORRENTES, José Vinícius. **Os discursos para a formação do cidadão nos livros de OSPB e Educação Moral e Cívica na ditadura militar.** Anais do 14º Encontro Científico Cultural Interinstitucional - 2016. Consultado em <https://www.fag.edu.br/upload/ecci/anais/5b91279dd6c06.pdf>. Acesso em 31/07/2023.



## NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA EM UMA CASCA DE NOZ: afeto e políticas como eco para me acompanhar

Jéssica Gomes das Mercês

Tire sua fala da garganta e deixa ela passar por  
sua goela  
E transbordar da boca, deixa solto no ar  
Toda essa voz que tá ai dentro deixa ela falar  
Você pode dar um berro quem sabe não pinta  
um eco pra te acompanhar  
*Cada voz tem um tom, cada vez tem um som*

E começo inspirada na música “Cada voz”, de Tulipa Ruiz. Para mim, o falar de si sempre é uma atividade complexa, pois envolve uma série de percepções internas de si, idealizações externas de quem você é e projeções daquilo que a sociedade espera que você seja. E nesse agrupamento de construções de si mesmo ficam as incertezas de quem realmente sou, se os meus desejos são realmente meus interesses ou são vontades impostas de formas sutis por outros que controlam/tentam controlar os meus caminhos. Quantas disputas são travadas na construção e constituição de um sujeito! Ball (2006, p. 48, tradução livre), apresenta uma frase interessante para reflexão “Nós não **sabemos** o que nós dizemos, nós **somos** o que nós dizemos e fazemos”, a constituição do sujeito perpassa pela que ele narra e faz.

Falar da minha história é perceber como a organização social, política e ideológica podem guiar caminhos, construir ideias e transformar realidades. Como Goodson (2022, p. 83) expõe, as histórias de vida estão localizadas nas “interseções e nos locais das nossas batalhas multifacetadas por individualidade e identidade”. No meu caso, as políticas públicas organizaram novas possibilidades de mudanças, positivas, em minha família e vida.



Enfatizo o positiva, pois como venho estudando ao longo dos anos de pós graduação, as políticas educacionais que investigo podem proporcionar caminhos mais justos e equânimes na sociedade ou reproduzir e ampliar as injustiças e desigualdades. Como é apontado por Goodson (2015) sobre as reformas educacionais, nem toda reforma é benéfica, apesar dos discursos de melhoria que as acompanham, essa premissa se amplia para as demais políticas e reformas que ocorrem na sociedade.

Nasci em 1993, na cidade de Vitória da Conquista na Bahia. E quero apresentar para vocês três contextos da minha história, que assim como os contextos das políticas educacionais apresentadas por Ball e colaboradores na abordagem do ciclo de políticas que é a abordagem teórico-metodológica que eu venho utilizando em minhas pesquisas, os meus contextos também são interrelacionados, cíclicos. Os meus contextos são: família, educação e trabalho. A começar pela família, que foi e é a base para que os outros meus contextos se solidifiquem e entrelacem. Por muitos anos minha família se resumiu a mim e minha mãe, Jocilane (mais conhecida como Joice), depois de 8 anos, em 2001, foi acrescentado meu irmão, Yuri, e em 2013, Elvis, meu companheiro, também construiu o sentido de família na minha vida.

Minha mãe (ou mainha), mulher negra, pobre e mãe solo, teve uma infância complicada quando aos 10 anos de idade o pai faleceu, então, ela e minhas outras três tias tiveram que largar os estudos para ajudar a minha vó. Minha mãe nunca voltou a estudar no ensino regular e, ainda assim, consegue ser a minha maior inspiração para as descobertas que o ensino pode proporcionar. Pois ela sempre se dispôs a aprender algo, nunca teve medo ou receio de tentar enfrentar o sistema, mesmo antes de ter a noção de que existia um sistema que a oprimia. Ela trabalhou em tanta coisa desde os 10 anos de idade, vendendo picolé em porta de escola, de babá, em fábrica de quebra-queixo, fábrica de sapatos, fábrica de bolsas, costurando enxovais de bebê e cortinas, até que por meio de políticas públicas há cerca de 16 anos atrás encontrou uma profissão que lhe proporcionasse estabilidade. Falarei disso mais adiante.

Nesses caminhos da vida, se estabilizar nunca foi algo tão presente, diversas tensões rondavam nossas vidas, como canta Renato Russo “já morei em tanta casa que nem me lembro mais” assim foi minha infância, nos mais diversos bairros da cidade em casas de aluguel. Com isso, também mudava muito de escola, dificilmente ficava mais de três anos em uma, isso só aconteceu no Ensino Médio que já era adolescente e mesmo que mudasse de casa, tinha a possibilidade de utilizar o transporte público para me locomover. Passamos por inúmeras dificuldades, mas uma das políticas públicas que começaram a auxiliar nossa trajetória foi o programa de distribuição de renda do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) conhecido como vale-gás no ano de 2001 (que posteriormente, no governo de Lula [PT], se transformaria em bolsa família). É surreal pensar que em casa, em muitos dias, só tinha açúcar e arroz, ainda que minha mãe trabalhasse o dia inteiro costurando bolsas, sapatos ou nos diversos trabalhos pelos quais ela passou. Na época, eu tinha 8 anos, mas sempre fui uma criança atenta ao que acontecia ao meu redor e tinha consciência das dificuldades financeiras que nos envolviam e tenho claramente em minha memória essa questão da alimentação escassa.

Apesar das inúmeras dificuldades, algo que minha mãe nunca permitiu foi que eu estivesse fora da escola. Fiz a alfabetização em uma pequena escola privada do bairro que eu morava na época, mas minha mãe não conseguia sustentar esse “luxo” e na primeira série (2º ano) entrei para a escola pública. Uma coisa que me marcou muito quando criança é que na escola pública que eu estudava em alguns dias da semana a merenda era iogurte e bolacha recheada. Na época, eu não tinha acesso a isso em casa, então, sempre que era dia de iogurte eu ficava maravilhada, muitos outros colegas partilhavam esse sentimento. Além disso, hoje eu posso afirmar com toda certeza que tive um ensino de qualidade nas escolas públicas pelas quais passei, raros professores me afetaram negativamente e eu tinha muito incentivo em casa para estudar.

Sempre gostei de estudar e sempre gostei de animais, falava que seria médica veterinária, pois era a profissão que eu conhecia

que cuidava de animais. Obviamente, minhas disciplinas prediletas eram Ciências e Biologia, mas sempre tive um encantamento pelo conhecimento de modo geral e boa relação com todos os professores. Naquela época não sabia que existia uma profissão de biólogo, nem sabia o que precisava ser feito para se ter uma profissão, ninguém da minha família (até então) tinha ensino superior e eu nem sabia o que era isso. Mas sabia que estudando eu aprendia mais e conhecia muitas coisas distintas do meu entorno.

Na escola, apesar de ser muito tímida e não gostar de chamar a atenção, eu abraçava todas as oportunidades de apresentação e trabalhos escolares que surgiam. Sempre achava um máximo quando os professores utilizavam outras formas de ensinar. Lembro perfeitamente da saída de campo na 3ª série (4º ano), em 2002, que fomos ao antigo lixão da cidade e logo depois à Reserva Florestal do Poço Escuro; na 6ª série (7º ano) quando declamei o poema *E agora José?* de Carlos Drummond de Andrade em uma festividade da escola; ou, nos aclamados interclasses que eu jogava baleado, cheguei até a ganhar algumas medalhas que guardei por muitos anos. No geral, a escola era um ambiente que eu amava estar, apesar de uns episódios de bullying pelas minhas roupas/aparência que, infelizmente, são comuns no ambiente escolar.

Nesse período, mais caminhos foram possibilitados pelas políticas públicas, já em um contexto de governo de esquerda no país, estado e cidade que eu morava. Como falei vivíamos de aluguel, assim, minha mãe fez cadastro em um programa de moradia que fazia o financiamento de terrenos para pessoas de baixa renda construírem suas casas. Não conseguimos o terreno na época, mas quem fazia o cadastro tinha direito a fazer um curso de confeitaria, obviamente, minha mãe abraçou a oportunidade e, em 2005, fez o curso. Cozinhar era algo que ela sempre gostou de fazer, arriscava fazer bolos de aniversário para os parentes mais próximos, mas nunca tinha pensando nisso como profissão. Ao final do curso, as pessoas ganharam caixas organizadoras e garrafas térmicas grandes, caso quisessem trabalhar com isso. Logo, minha mãe começou a fazer bolos e salgados, uma garrafa

com suco e outra com café e saíamos (ela e eu) pelas ruas dos bairros próximos puxando um carrinho de feira e vendendo esses quitutes. Isso durou alguns meses, até que ela conseguiu um emprego em uma padaria próxima de casa e, posteriormente, montou uma lanchonete para ela mesma administrar.

Quando eu estava no ano final do Ensino Médio, em 2010, surgiu a oportunidade de fazer um curso profissionalizante ofertado pelo governo da Bahia por intermédio do Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho – TRILHA. Eu recebia uma bolsa de estudos mensal, vale transporte e nas aulas tinha o suporte de material didático, refeição etc. e funcionava em horário oposto às aulas na escola. Isso me possibilitou focar somente nos estudos, sem precisar trabalhar enquanto cursava o Ensino Médio. O curso era sobre Turismo e Hotelaria, aparentemente não agregava em nada, pois a minha cidade não era turística e eu não sabia nada sobre a área. Mas foi nesse curso que tive meus primeiros *insights* sobre algumas coisas que direcionaram meu caminho. Primeiro, as duas professoras do curso era mulheres muito empoderadas, uma formada em História, Manuella, e a outra em Jornalismo, Laís, eu as admirava demais e achava incrível como elas eram imponentes e ao mesmo tempo apresentavam uma leveza ao ensinar, eu queria ser como elas.

Então, sob incentivo de Manuella, Laís e de alguns dos meus professores do Ensino Médio, comecei a pensar na carreira que queria seguir, aprendi um pouco sobre o que era vestibular, Enem, Universidade Pública. O sonho de infância de estudar Medicina Veterinária não teria como ser alcançado, pois esta graduação só era ofertada nas faculdades privadas da minha cidade. A universidade pública mais próxima que tinha a graduação em Medicina Veterinária era a Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, em Ilhéus, mas eu não tinha condições financeiras de estudar fora, isso não era nem cogitado, pois eu tinha consciência das minhas limitações. Então, eu comecei a pensar que eu tentaria algum curso na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB ou na Universidade Federal da Bahia-UFBA, apesar de não saber

qual curso, tinha certeza que seria algo que envolveria animais, natureza etc.

Outro *insight* trazido nas vivências do Programa Trilha foi em relação as questões de raça, sociais e políticas. Apesar de alguns episódios de bullying vivenciados na época da escola, eu não compreendia como o racismo e o preconceito de classe funcionavam. No curso, eu conheci uma garota, Adriana, três anos mais velha que eu, uma negra retinta que participava dos movimentos sociais, super envolvida politicamente e que tinha acabado de entrar na UESB para estudar Pedagogia. Essa garota se tornou uma das minhas melhores amigas e até hoje uma das grandes inspirações ao enfrentamento às desigualdades, principalmente na área de Educação, afinal, ela continua se movimentando na busca de uma sociedade melhor, agora, através de uma educação para a liberdade.

E por fim, o curso me incentivou muito no aprendizado de idiomas. A Lais sabia falar inglês e esse era um dos conteúdos que aprendíamos no curso, de forma muito superficial, mas o suficiente para instigar meu interesse e me incentivar a aprender mais. Como eu ainda cursava o Ensino Médio e não tinha dinheiro para uma escola de idiomas, não continuei estudando, imediatamente, após o término do curso. Quando comecei a estudar idiomas automaticamente percebi o quanto isso amplia seus horizontes; são novas culturas, novas formas de pensar e agir que trazem uma ideia de pluralidade muito forte. E quanto mais eu estudava, mais vontade surgia de viajar e conhecer estes locais que se posicionavam tão distante da minha realidade. Além disso, a ideia de ensino superior era muito fantasiosa em minha casa, pois, como ninguém tinha feito, ninguém sabia como era, eu tinha ouvido falar que para entrar no Ensino Superior você tinha que saber inglês, pois os professores passavam livros neste idioma e você tinha que saber ler, o que me impulsionava ainda mais na vontade de aprender.

O curso Trilha durou um ano, período de muito aprendizado que era concomitante com a minha vivência no Ensino Médio. Um acontecimento que qualifico como importante na escola nesse

período e algo que eu não me esqueço, foi quando no terceiro ano minha professora de redação, Maria do Carmo, tirou xerox de uma das minhas produções escritas para usar como exemplo de uma redação para vestibular. Naquele momento, soube que eu tinha potencial e era possível eu tentar adentrar aquele espaço que ninguém da minha família tinha frequentado ainda.

Na primeira tentativa, ao fim do Ensino Médio, tentei o vestibular para a UFBA, mas não consegui passar no curso de nutrição, até hoje me pergunto porque tentei aquele curso, pois não era uma área de meu interesse. A configuração do vestibular naquela instituição, hoje eu percebo isso, era bastante elitista e excludente, composta de duas fases, passei na primeira, uma prova bem difícil com questões de somatória e, na segunda fase, as questões eram subjetivas e eu não consegui passar. Me lembro que uma das questões pedia para apresentar a evolução do olho, desde os moluscos até os mamíferos. Eu não fazia a mínima ideia de como responder aquelas questões super complexas, por mais que eu me dedicasse no Ensino Médio, por mais que meus professores fossem muito bons, alguns aspectos da escola pública não possibilitavam o aprofundamento em alguns conhecimentos. E hoje eu reflito sobre a real necessidade de cobrar com tanta minúcia conteúdos específicos para estudantes recém-saídos da Educação Básica e penso que é reflexo de mais um processo de exclusão (atualmente a admissão na UFBA é realizada por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Sistema de Seleção Unificada – SISU).

Como eu não consegui entrar para Universidade ao fim do Ensino Médio, surgiu outra oportunidade ainda relacionada ao curso Trilha que eu havia feito. Eles haviam nos encaminhado para uma agência de empregos, assim, consegui trabalho em uma papelaria famosa da cidade. Lembrando que o curso era sobre Turismo e Hotelaria, mas não tinha área de atuação em minha cidade. Pelo menos, consegui o emprego, então, logo que finalizaram as aulas do Ensino Médio, eu comecei a trabalhar, mas minha mãe e meu irmão insistiam para que eu mantivesse o foco de passar no vestibular e estudar na Universidade para ter uma

profissão. Assim, fiquei três meses neste emprego, juntei um dinheiro e consegui pagar um ano completo em um curso de inglês em uma escola de idiomas, para mim era de extrema importância, pois no meu imaginário todo mundo que entrava na Universidade tinha que saber falar inglês.

Como eu comecei a pesquisar sobre a Universidade, me deparei com mais um projeto do governo do estado da Bahia, o Programa Universidade Para Todos (UPT), um curso preparatório para o vestibular gratuito e ministrado por estudantes (graduação e pós-graduação) da UESB e voltado para estudantes egressos da Educação Básica pública que além das aulas ainda possibilitava a isenção da taxa no vestibular da UESB. Fiz a inscrição e comecei os estudos no início do ano. Estava, então, conciliando as aulas no UPT com as aulas de inglês que já estavam pagas desde que saí do trabalho em fevereiro de 2011. Vale ressaltar que foi ao participar do UPT que se descortinou a continuidade do Ensino Superior, até então eu não fazia ideia que existia uma pós-graduação. Mais uma vez uma professora que me despertou para isso, pois, a professora de química fazia doutorado, fiquei encantada.

Nesse mesmo ano, minha família foi mais uma vez atravessada pelas mudanças proporcionadas pelas políticas públicas. Apesar de não ter conseguido o terreno para construção de uma moradia quando fez a inscrição, todo mundo que tinha aquele cadastro foi automaticamente cadastrado no Programa Minha Casa, Minha Vida e no ano de 2011, minha mãe foi contemplada com sua casa financiada com parcelas tão acessíveis que saíam mais baratas que o aluguel mensal que ela pagava. Nos mudamos mais uma vez de bairro, mas agora era pra algo nosso e que nos traria possibilidade de mais estabilidade financeira. Reorganizei minha vida em relação ao curso que eu fazia, mudei de horário e local e dei continuidade ao projeto Ensino Superior.

Ao fim do ano, prestei vestibular para a UFBA e para a UESB. Na UFBA eu tentei farmácia e na UESB eu tentei a Licenciatura em Ciências Biológicas, eu não entendia muito bem as diferenças entre bacharel e licenciatura na época, mas fiz a inscrição pensando que

eu queria mexer com DNA, ser geneticista, era o que eu afirmava nas orientações vocacionais que eu fazia no UPT. E para minha surpresa, no dia 22 de dezembro de 2011, saiu o resultado de aprovação para a UESB. Eu estava sem internet e uma amiga me ligou contando que tinha visto meu nome na lista de aprovados. Me lembro até hoje, mainha estava colocando cerâmica no piso e a casa estava uma bagunça enorme com tudo fora do lugar. Eu descii a escada chorando e contando para ela e Yuri, nos abraçamos, todos chorando, pois tudo parecia irreal, tão inalcançável, ainda assim, estava acontecendo.

Em janeiro de 2012, fui fazer minha matrícula e a UESB parecia um outro mundo para mim, eu nunca tinha entrado lá, era enorme e eu facilmente me perderia. Mas fomos, mainha e eu, andando pelo *campus* até encontrar o auditório que as matrículas estavam sendo realizadas e, nesse momento, me tornei a primeira pessoa da família a entrar para a Universidade e, futuramente, ter uma profissão com diploma. Depois disso, felizmente, todos da minha família e da mesma geração que tiveram interesse foram tomando os espaços nos diversos cursos das diferentes universidades e/ou faculdades da minha cidade, em todos os casos também atravessados por políticas públicas de acesso ao Ensino Superior. Minhas aulas na Universidade iniciaram em maio, pois os professores saíram de uma greve e o calendário estava atrasado. Eu ansiava muito por aquele momento, a materialização de muitos planos, choros e esforços.

É incrível como a vida é composta por portas que se abrem para novas portas e descobertas que se desdobram em novas perguntas. Nos primeiros dias de aulas eu logo me reconheci naquele espaço, pois muita gente que estava ali era como eu. Naqueles momentos de apresentação, muitos diziam vir de família periférica, uma era indígena, outros eram quilombolas, a maioria egressos de escolas públicas e eram os primeiros da família a entrar na Universidade e nós percebíamos todo aquele mundo como algo extremamente novo a ser desbravado. Ao mesmo tempo fui confrontada pelo elitismo ainda presente no Ensino Superior, ouvi



alguns professores proferirem coisas absurdas, reclamavam dos novos alunos que chegavam à Universidade, que “o público tinha mudado”, diziam que eles não sabiam ler/escrever, outros exibiam seus títulos como troféu, um destes, o que ficava exibindo que sabia falar vários idiomas, afirmou para a minha turma que a maioria dos que estavam ali não permaneceriam, que iriam ser “vendedores de pipoca na porta do Hiper [um mercado famoso da cidade] e que teriam dinheiro, mas não teriam o *status*”. Aquilo de certa forma foi um pouco assustador, eram pouquíssimos os professores com esse perfil, mas os que tinham, seus egos gritavam aos quatro cantos e suas aulas eram um martírio.

Por outro lado, foi nessa caminhada da graduação que conheci professores incríveis que abraçavam esse “novo público” e entendia a importância de acolhimento e instrução naquele espaço inexplorado. Foi assim que conheci Edinaldo Medeiros, que me acompanha na pós-graduação, Márcia Menezes que é uma mulher inspiradora e sempre disposta a ajudar para além da Academia, Magno Clery que me incentivou a começar a dar aulas de idiomas para aqueles que queriam fazer as provas nas seleções de pós-graduação (ele foi meu primeiro aluno) e muitos outros professores que vinham de diferentes contextos, diferentes áreas de ensino, mas que compreendiam e aprovavam as mudanças sociais que estavam acontecendo.

Infelizmente, muitos daqueles colegas que eu havia me identificado no início não ficaram no curso, por dificuldades na dinâmica da graduação, pelas lacunas deixadas pela Educação Básica, por ter que trabalhar para sustentar a casa e muitos outros motivos que levaram diversos colegas a voltarem para suas casas. Hoje percebo que fiz parte de um momento histórico de efetivação das políticas de ações afirmativas, eu e muitos outros colegas conseguimos ascender ao Ensino Superior graças a essa possibilidade. Alguns não conseguiram se manter, mas outros tiveram a vida completamente transformada por essas ações. Desde o primeiro semestre eu encontrei meu grupo que seguiu comigo até o final do curso, Rafael, Anderson Novais e Anderson

Moreira, amigos que compartilhavam as alegrias e as dificuldades da graduação. Eles eram como eu, moravam em bairros periféricos que não tinham ônibus direto (e ainda não tem) para o bairro que as Universidades estão (a zona nobre da cidade) e precisávamos pegar dois ônibus para nos locomover, apesar dos perrengues, tenho boas lembranças dessa mobilidade. Rafael e eu voltávamos juntos pra casa, sempre embalados ao som de Rita Lee e muitas risadas, erva-venenosa virou nossa música “Venenosa, ê. Erva venenosa, ê. É pior do que cobra cascavel. Seu veneno é cruel”, por pouco virávamos herpetólogos.

Nosso curso era no período vespertino, mas acabamos pegando optativas pela manhã, então, como íamos cedo para a Universidade e morávamos muito longe não tínhamos como ir em casa almoçar. Infelizmente, o Restaurante Universitário era muito caro e de péssima qualidade, por isso, optávamos por levar marmitta que comíamos sentados no chão do corredor do primeiro andar do prédio dos laboratórios que era pouco movimentado. O cenário mudava (a partir do terceiro semestre) quando eram os primeiros dias do mês e nós já éramos bolsistas, eram os dias que a gente comia em um dos quiosques da UESB, eu sempre pedia pão delícia com catupiry e o suco de manga com maracujá. Esses *eventos* só aconteciam na semana que a bolsa caía, depois o dinheiro ia todo embora com as passagens e inúmeras xerox que precisávamos tirar.

Eu precisava de dinheiro para pagar ônibus, xerox, me alimentar quando estava na Universidade e continuar a fazer meu curso de inglês (que eu descobri, já dentro da UESB, que a maioria das pessoas não sabia inglês e estava tudo bem, mas eu queria continuar estudando idiomas). Então, concomitante com minha entrada na Universidade eu comecei a trabalhar, nos domingos e feriados, em uma padaria. Assim, eu ficava de segunda à sexta na UESB, manhã e tarde, sábado pela manhã eu fazia as aulas de inglês e de lá eu pegava o ônibus para a UESB, pois tinha aula até às 18h. Da UESB, nos sábados, eu ia para a casa de minha tia, pois a padaria era ao lado da casa dela e longe da minha. E nessa loucura de uma agenda lotadíssima, eu vivenciei meu primeiro ano de graduação.

Era muito difícil, estressante e desgastante, mas eu estava completamente apaixonada pelas vivências que estava tendo, degustando cada novo aprendizado, cada viagem de campo, cada oportunidade que surgia ao longo do caminho. E por sorte, eu tinha total apoio da minha mãe, meu irmão e meu companheiro que compreendiam minhas ausências e me davam (e dão até hoje) todo suporte necessário na trajetória.

No contexto familiar, quando nos mudamos, minha mãe saiu da padaria que trabalhava e montou uma lanchonete na garagem da casa e foi assim, de pouco em pouco, que ela conseguiu uma estabilidade financeira. O fato de termos nos mudado para uma casa própria, ainda que financiada, com um valor mensal muito baixo, fez com que o dinheiro começasse a sobrar um pouco e dar oportunidade de vivenciar coisas que não nos era possível até aquele momento. Sete anos depois, ela teve que acabar com a lanchonete na garagem, pois comprou o primeiro carro da família, coisa banal para muitos, mas utópico para nós. Assim, minha mãe aos 44 anos vivenciava novas experiências de autonomia financeira, aprendeu a dirigir, tirou a CNH e teve seu primeiro carro. Ela se consolidou na profissão de confeitadeira e desde que fechou a lanchonete na garagem de casa, ela tem feito seus deliciosos quitutes por encomenda.

Outra experiência que passamos a ter depois de um tempo na casa nova, foi a de realizar viagens em família, a única viagem em família que tínhamos feito foi em 2003, para São Paulo para visitar alguns parentes. Nos meus primeiros anos na UESB, eu fiz algumas viagens que faziam parte do curso, conheci algumas cidades da Chapada Diamantina, fui para a praia (só tinha ido uma vez na vida, aos 14 anos) etc. Eu chegava em casa encantada falando dessas experiências para mãe e Yuri, foi quando em 2014 resolvemos que era hora de viajarmos juntos. Não sabíamos nem por onde começar a planejar, então fomos em uma agência de viagens e marcamos nossa viagem para Itacaré, uma cidade pequena e acolhedora. Escolhemos lá, pois eu já estava inserida em uma pesquisa com ermitões e minhas coletas aconteciam naquele

lugar. Desde que voltamos da viagem começamos a planejar a próxima e, assim, todo ano passamos a fazer nossa sagrada viagem em família.

Voltando ao contexto acadêmico, no terceiro semestre comecei a fazer Iniciação Científica na área de Zoologia de invertebrados, mais especificamente, comecei a trabalhar com fecundidade do ermitão *Calcinus tibicen*. Os planos de ser geneticista tinham sido abandonados, pois não gostei muito das aulas de genética geral, o plano no segundo ano de graduação era me tornar uma carcinóloga. Como estava em Iniciação Científica, recebendo a bolsa de 400 reais, que era mais do que eu recebia trabalhando nos domingos e feriados na padaria, resolvi que o ideal seria sair do emprego. O que foi ótimo, pude me dedicar mais aos meus estudos e passar mais tempo com minha família. Inclusive, dedicar mais tempo na construção da minha relação com Elvis, nossos caminhos tinham se cruzado brevemente no Ensino Médio e em 2013 começamos a suportar um ao outro em todos os sentidos da palavra. Com a rotina que eu levava só nos víamos nos sábados à noite, depois que eu saía da UESB, com os domingos inteiros livres, estabelecemos como nosso dia oficial.

Nesse período, comecei a vivenciar a Universidade como monitora da disciplina de Zoologia, minha professora-orientadora dizia que eu levava jeito para ensinar, mas eu ainda não pensava em seguir carreira como docente. O meu curso era Licenciatura em Ciências Biológicas, chegamos no ano que tinha ocorrido uma grande reformulação na grade curricular, aumentando consideravelmente as disciplinas de Educação, desfazendo o esquema 3+1 ao mesmo tempo que mantiveram uma carga horária bem extensa para os conteúdos da Biologia. Então, eu poderia atuar como professora da Educação Básica ou como Bióloga em alguma área específica.

Durante três anos do curso me dediquei à Carcinologia, mas estava insatisfeita com as horas dentro do laboratório contando e medindo ovos de ermitão, identificando os crustáceos e as conchas de gastrópodes que eles utilizavam. Naquele tempo, eu já nutria

um apreço pelas disciplinas da área de Educação, quando realizei os estágios, principalmente o do Ensino Médio, resolvi que queria mudar de área. Era meu último ano, eu estava fazendo a monografia na área de Zoologia, mas decidi que ao me formar não seguiria trabalhando com isso. Nesse período, também comecei a participar do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente coordenado pelo professor Edinaldo. Eu tinha decidido que queria fazer pós-graduação, se existiam mais caminhos para trilhar, com certeza eu gostaria de me embrenhar por eles.

Porém, ao me formar, em junho de 2016, no mês seguinte consegui um emprego em uma escola privada. Eu realmente havia me encontrado na profissão docente, teci lindas relações com os alunos, alguns tenho o orgulho de dizer que hoje estudam Licenciatura/Bacharelado em Ciências Biológicas e me dizem que eu os inspirei. Na vivência escolar aprendi que a base teórica aprendida na Universidade é essencial para enfrentar os desafios da vivência escolar, desafios que não conseguimos teorizar e só os concebemos após vivenciá-los, pois são característicos da cultura escolar, a famosa caixa-preta da escola apresentada por Dominique Julia (2001) e também por Goodson (1997).

Comecei a trabalhar como professora de Ciências, lecionando em turmas de 6º ao 9º ano, e não pude me dedicar aos estudos para realizar as seleções do mestrado. Mais uma vez, eu não sabia exatamente como eram os processos, segui algumas dicas de amigos próximos, porém, não consegui passar. Nos dois primeiros anos tentei o mestrado em Ensino, eu saía do trabalho, sem almoçar, caso contrário perderia o horário da prova, pegava o ônibus e chegava na hora de entrar para a sala para a prova subjetiva. Associado a isso, sempre escrevi devagar e minha insegurança de fazer o texto diretamente na folha oficial, fez com que nas duas vezes eu não conseguisse transcrever o texto na íntegra antes do tempo final da prova. O cansaço, a correria e a insegurança me impediam de adentrar na pós-graduação.

Em outubro de 2018, comecei a cursar a especialização em Gênero e Sexualidade na Educação, na UFBA. Resolvi que naquele

ano tentaria os mestrados em Ensino e em Educação, da UESB. Estava mais tranquila, pois já estava cursando uma pós-graduação, consegui fazer as provas, com diferença de uma semana cada e passei nas duas. Nunca tinha ido para outras fases antes, passei por elas (entrevista e análise de currículo) e fui aprovada nas duas seleções, o meu projeto foi o mesmo para ambos e, ao final, escolhi o mestrado em Educação, pois o diferencial foi o professor que iria me orientar. Nesse caso, o professor Edinaldo Medeiros, que tinha sido meu professor em algumas disciplinas durante a graduação e coordenava o grupo de pesquisa que participei entre 2015 e 2017. Em 2019, voltei à UESB como mestranda em Educação.

O meu projeto era sobre a temática de gênero e sexualidade, mas Edinaldo sugeriu que eu pesquisasse sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Eu tinha sido atravessada por essas discussões no ano final da graduação e presenciei, enquanto professora, a implementação da BNCC na escola que trabalhava. Assim, me senti contemplada com a proposta e começamos a repensar o projeto e trilhar os caminhos de escrita da dissertação, que me revelou a complexidade das políticas educacionais e das intensas lutas de poder que envolvem o sistema educacional e a produção de políticas. Essa investigação me alertou sobre a importância dos processos de produção de políticas e comecei a perceber o quanto elas foram influentes na minha trajetória. A minha pesquisa do mestrado me fez compreender diversos aspectos da minha vida que eu não tinha noção de como se desdobraram.

Durante o mestrado muitas mudanças aconteceram, fui chamada em uma seleção, que eu havia feito em 2017, e comecei a trabalhar como professora substituta do município em uma escola na zona rural. No mesmo período, eu havia começado a estudar Espanhol, pois tinha terminado o curso de inglês e queria aprender outro idioma, além de ter começado a ministrar algumas aulas particulares de Inglês e de Biologia. Também comecei a trabalhar no projeto de extensão que me proporcionou entrar para o Ensino Superior, o UPT. Eu tinha vínculo com a UESB, estava finalizando o curso de espanhol e o projeto estavam sem ninguém para ministrar

as aulas de espanhol. Tudo convergiu e voltei ao curso pré-vestibular como professora. Um questionamento de um outro professor do UPT ecoa na minha cabeça até hoje, ele me perguntou “como você pode saber dois idiomas se você não tem cara de burguesa”, isso me fez e faz refletir sobre o estranhamento que causa na sociedade por estarmos em lugares, que na estrutura social excludente, não são para nós, pessoas periféricas, negras e pobres.

O ano de 2019 foi passado conciliando inúmeras vivências e experiências novas nos estudos, no trabalho e com a família. Foi o ano da minha primeira viagem internacional, fui para o Chile com Adriana, a amiga que tanto me inspira desde 2010. Foi um ano intenso, de muitas atividades e eu gostava bastante dessa agitação. Até que em março de 2020, com a irrupção da pandemia, tudo parou. O período pandêmico foi muito difícil e me fez questionar a minha profissão, era horrível ser professora naquele contexto. Na época eu lecionava na zona rural, a maioria dos meus alunos não tinha acesso a internet, eu não os conhecia e não tinha condições de produzir vínculos, não tínhamos sentimentos para além das formalidades escolares, o período letivo presencial tinha durado uma semana e dois dias, eu precisava da interação e do cotidiano escolar para me reconhecer enquanto professora e me satisfazer na profissão.

No ano anterior, em um conselho de classe eu tinha ouvido a explicação da psicóloga de que uma das alunas da escola não conseguia aprender, porque passava fome em casa. Isso foi uma das marcas mais intensas que a docência me trouxe, talvez ampliada pelo meu próprio passado, mas eu nunca consegui esquecer aquele relato e, durante a pandemia, eu pensava nos estudantes desamparados de um local de aprendizado, socialização e, em muitos casos, alimentação básica. A produção de vínculos em minha família sempre foi algo importante e não poderia ser diferente nos contextos de trabalho e estudos. Eu não queria mais ser professora, não naquelas condições. Fazia de forma mecânica aquilo que a Secretaria Municipal de Educação (Smed) nos orientava a fazer e assim fui sustentando durante aquele período conflituoso. Ao fim de 2021, quando voltamos à sala de

aula, com turmas alternadas, foi incrível estar de novo naquele ambiente e vivenciar a escola.

Fiz a defesa da dissertação em fevereiro de 2021, concluía o mestrado e não pensava em tentar o doutorado naquele momento, apesar de ainda querer muito fazê-lo. Mas por incentivo de Edinaldo, tentei o doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) que naquele momento era online e eu não precisava me deslocar da Bahia para o Rio de Janeiro. Edinaldo, havia sido orientado pela professora Sandra Selles e, por uma série de questões, queria que eu também o fosse. Me recordo a primeira vez que vi Sandra, no Erebio/Nordeste de 2015, que aconteceu na UESB. Ela foi como palestrante e Edinaldo comentou “Sandra, Jéssica já está quase formando, quem sabe não vai fazer o mestrado com você lá no Rio”, aquilo soou impossível para mim, nunca tinha cogitado a possibilidade de estudar fora. Passou-se o tempo e o edital do doutorado germinou essa oportunidade.

Assim, passei na seleção do doutorado em 2021, mas vivenciei as disciplinas de modo online, não conhecia as pessoas da turma, não conhecia minha orientadora pessoalmente, para além daquele encontro de poucos minutos na UESB. E eu ainda não me sentia como doutoranda, não havia vínculos de relação, não havia vivência, tampouco sentimentos, eu nunca tinha pisado na UFF ou sequer no estado do Rio de Janeiro. Em agosto de 2022 eu fui pela primeira vez à Niterói, encontrei com minha orientadora e imediatamente soube que tínhamos um caminho a traçar tão amistoso, afetuoso e produtivo como foi com Edinaldo. Conheci alguns colegas da turma e entrei na UFF pela primeira vez, a sensação de pertencimento finalmente veio e ela foi maravilhosa. Foi uma viagem rápida, mas eu curti cada segundo e estabeleci os planos de voltar para vivenciar presencialmente o doutorado.

Assim, no início de 2023, concomitante com o fim do meu contrato com a Smed de minha cidade, eu fui alcançada pela política de bolsas do doutorado, o que me deu segurança para começar os planos de estudar presencialmente, fazer estágio e viver a construção da tese ao lado de minha orientadora em Niterói.



Desde abril me instalei na cidade com pessoas que me acolheram de forma incrível. A música *Nostalgia* de Vivendo do Ócio, uma banda de rock baiana, sempre ecoa em minha mente, principalmente o trecho “Eu só queria/Passar um tempo lá em casa/Me deu saudade da Bahia/Um dia vou voltar/Minhas escolhas me guiaram até aqui/E quando eu retornar/É porque eu consegui!”. No momento, vai demorar um pouco para eu retornar, pois mais uma vez as oportunidades de incentivo à pesquisa me possibilitam desbravar novos caminhos, pois através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) iniciei em setembro os estudos na Universidade de Lisboa. Se eu não me imaginava estudando fora da minha cidade, muito menos pensaria a possibilidade de estar fora do país fazendo um intercâmbio de doutoramento!

Enfim, essa é minha narrativa autobiográfica em uma casca de noz, com uma percepção a partir dos conhecimentos construídos pelas pesquisas que realizei que me fizeram compreender como as possibilidades de estabilidade, conforto, lazer, cultura, experiências que vão além do básico, afinal “a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”, foram impulsionados pela ação de políticas públicas. Obviamente as políticas não agem por si só e não tirei o mérito de minha mãe pela perseverança ao longo dos anos para proporcionar quando possível o básico e quando possível para além do básico. Uma das coisas que eu mais amo em minha família é que a conquista de um, sempre é estendida para os outros, a gente se realiza na realização do outro. Minha mãe sempre comenta que ela não voltaria a estudar, ela diz “minha inteligência é outra”, mas sei que ela se realiza em nós, aquilo que lhe foi podado quando era uma criança e foi desamparada pelos acontecimentos da vida. Não temos controle sobre a vida, a linearidade não é possível, pois estamos atravessados por contextos imensos e intensos que nos direcionam por caminhos inimagináveis. Cada nova virada em uma esquina é a descoberta de um espaço que não sabia que existia, mas tenho

seguido em frente recalculando a rota diante das novas possibilidades.

É interessante pensar o quanto as narrativas de diversos sujeitos que passaram por minha vida foram me oportunizando a descoberta de novos caminhos, vivências e relações. Nesse percurso, abracei a docência/educação e ela me abraçou, que minha práxis seja pautada na empatia, na pesquisa e na luta por políticas melhores para a educação e sociedade brasileira. Encerro com música o que comecei com música. Os Novos Baianos já diziam:

Vou mostrando como sou e vou sendo como posso  
Jogando meu corpo no mundo andando por todos os cantos  
E pela lei natural dos encontros eu deixo e recebo um tanto  
E passo aos olhos nus ou vestidos de lunetas  
Passado, presente, participo sendo o mistério do planeta

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Education Policy and Social Class**: The selected works of Stephen J. Ball. Abingdon: Routledge, 2006.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, I. F. **A vida e o trabalho docente**. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GOODSON, I. F. **Narrativas em educação**: a vida e a voz dos professores. Porto: Porto Editora, 2015.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod\\_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf)



**UMA NARRATIVA DOCENTE (TALVEZ) FORA DA CURVA:  
“SE EXISTE ALGO EM QUE NUNCA PENSEI ERA SER  
PROFESSOR” OU “QUANDO VOCÊ, MAIS DO QUE  
ENSINAR, APRENDE A GOSTAR DE LECIONAR”**

Jorge Luís Moutinho Lima

Ao refletir brilhantemente sobre o tempo, Santo Agostinho salienta:

Ainda que se narrem os acontecimentos verídicos já passados, a memória relata não os próprios acontecimentos que já decorreram, mas sim as palavras concebidas pelas imagens daqueles fatos, os quais, ao passarem pelos sentidos, gravaram no espírito uma espécie de vestígios. Por conseguinte, a minha infância, que já não existe presentemente, existe no passado que já não é. Porém a sua imagem, quando a evoco e se torna objeto de alguma descrição, vejo-a no tempo presente, porque ainda está na minha memória. (SANTO AGOSTINHO, 1996, p. 326)

É assim que dou início a minha narrativa docente-pessoal, na verdade mais pessoal do que docente, atividade esta que se apresentou em momento mais adiantado de minha trajetória e de modo não planejado, como veremos a seguir.

Nasci em Niterói (RJ), quinto filho (caçula e temporão) de Dorival e Lisette. Meu pai, baiano, chegou a cursar o seminário menor no local onde hoje funciona o Museu de Arte Sacra, em Salvador. Veio tentar a vida no Rio de Janeiro, tornando-se representante de laboratórios farmacêuticos e posteriormente fiscal de rendas do Estado do Rio. Conheceu minha mãe numa noite de São João, em Niterói. Ela foi professora primária, especializada em preparar alunos para o famigerado “exame de admissão” nos anos 1960, que significava uma espécie de entrada para o ginásial, mais ou menos o que seria hoje o segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Lembro-me na infância de minha mãe lecionando em casa; eu até ganhava presentes de seus alunos! Em determinada época de apertos financeiros, meu pai também chegou a dar aulas de latim e francês, fruto de sua formação como seminarista na Bahia, quando também estudou grego.

Mas essa minha ligação inicial com o mundo do magistério foi ligeira, embora eu chegasse a brincar de “professor” com minha avó materna, Leonor, que morava conosco e a quem procurei ensinar os algarismos romanos... Meus pais pararam de lecionar, então esse universo docente nem passaria pelas minhas cogitações como profissão futura.

Sempre tivemos muitos livros em casa e ouvíamos muita música na vitrola, o que foi fundamental para minha formação cultural. A cultura brasileira sempre me interessou, especialmente a nossa música popular. Passei a admirar grandes nomes de nossa cultura, incluindo escritores, músicos, pintores, atores, dramaturgos, cineastas etc.

Ao chegar na época do “vestibular”, janeiro de 1980, fiz as provas para Comunicação Social e passei, tendo me formado na habilitação Jornalismo, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1985. Minha primeira atividade jornalística foi assinar a coluna de música no semanário “Lig”, de minha cidade, fazendo reportagens e comentários sobre shows e lançamentos de discos, incluindo matérias opinativas.

Até aqui, nada de magistério. Aliás, ofício que nunca pensei em seguir, por achar a tarefa dos professores algo tão sublime e aparentemente inalcançável. “E se alguém perguntar algo e o professor não souber responder?”, indagava-me na surdina, sequer imaginando que um dia eu estaria à frente de turmas com mais de trinta alunos – universitários ou mesmo crianças e pré-adolescentes de 6º a 9º anos.

Enquanto isso, o interesse pela nossa cultura aumentava e o trabalho com a escrita também. A grande escola no trato com a carreira e com o texto jornalístico veio com o jornal “O Globo”, onde trabalhei de 1987 a 1993, como repórter (um ano), redator

(dois anos) e subeditor de texto (três anos) dos Jornais de Bairros. Como repórter, atuei especialmente no Globo-Niterói e no Globo-Botafogo (Zona Sul do Rio de Janeiro), fazendo matérias sobre cidade, cultura, comportamento, esportes, economia e tudo mais que fosse necessário. Como sempre me interessei mais pela elaboração do texto e não pela atividade da reportagem em si mesma, na primeira oportunidade que tive passei a trabalhar como redator. Foi quando me dediquei a elaborar mais os textos dos colegas, criando títulos, subtítulos, legendas e cortando as matérias para adequá-las ao espaço solicitado para sua edição. Dessa forma, comecei a treinar o “olho” para qualquer impropriedade que apresentavam os textos que chegavam até mim. Aprimorei ainda mais essa atividade quando fui convidado a ser subeditor de texto (também cheguei a editar integralmente determinados números dos Jornais de Bairros), pois tinha de dedicar atenção maior ao conjunto de textos de cada suplemento que passava por mim.

Nessa época, comecei a trabalhar também com revisão de textos para o Instituto de Estudos da Religião (Iser) e a cursar a Faculdade de Teatro (mais para me desinibir do que propriamente para ser ator, pois eu era muito tímido; não cheguei a completar) e depois transferindo-me para a Faculdade de Música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), tendo me formado em Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Música, em 1999. Na época, cursei não mais do que burocraticamente as matérias de prática de ensino. Jovem na época, optei por deixar o jornal “O Globo” para dedicar mais tempo aos estudos musicais, mantendo, no entanto, minhas atividades profissionais na área de revisão de textos acadêmicos e jornais de empresas, além de atividades como jornalista *freelancer*.

O tempo passa – e Santo Agostinho volta a nos acompanhar no percurso aqui recordado:

...talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras. Existem, pois, estes três tempos na minha mente que não vejo em

outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras. (SANTO AGOSTINHO, 1996, p. 328)

Resolvi enriquecer minha formação artística com o Mestrado em Música, área de concentração Musicologia, o qual concluí em 2000 também na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Minha dissertação intitulou-se "Trio Elétrico ontem e hoje: por onde anda o som da velha guitarra baiana?", em razão da qual tive a oportunidade de acompanhar em Salvador (BA) dois desfiles completos do Trio Elétrico de Armandinho, Dodô e Osmar, objeto da pesquisa. Como desdobramento do trabalho desenvolvido no Mestrado, a convite do Sesc-Belenzinho (São Paulo) escrevi o texto "Do Pau Elétrico à Guitarra Baiana: o pioneirismo de Dodô e Osmar e o virtuosismo de Armandinho" para o catálogo do projeto "Guitarras Brasileiras: edição Norte & Nordeste". Também colaborei na pesquisa e fui responsável pela revisão de originais do livro *50 anos de Trio Elétrico*, de Fred Góes (Salvador: Corrupio, 2000).

Como jornalista, tive a oportunidade de participar das equipes de Assessoria de Imprensa da Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro e de São Paulo em 1995 e 1996, o que me valeu o ingresso no mercado profissional das editoras. Passei a trabalhar como revisor *freelancer* para editoras como Ediouro, FTD, Fiocruz, Zahar, Rocco, Mauad, Lucerna, Corrupio (de Salvador) e Itatiaia, entre outras. Na Editora da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), colaboro desde 1998 como revisor, copidesque e normalizador de originais de publicações nas áreas de saúde pública e saúde coletiva.

Neste ponto da leitura, o leitor pode se perguntar (e com razão): "Afinal, onde entra o magistério nesta narrativa docente?" Estamos chegando lá.

Em meus trabalhos no mundo editorial, algo que me deu extremo prazer foi participar de uma reedição do *Guia de Ouro Preto*, de Manuel Bandeira, servindo de inspiração para que eu percorresse quase setenta anos depois os caminhos que o autor de

“Vou-me embora pra Pasárgada” trilhara em 1938 naquela cidade outrora conhecida como Vila Rica. Além da revisão dessa edição, tive oportunidade de escrever um texto de abertura para o livro (BANDEIRA, 2000).

A ligação com a obra do autor de “Vou-me embora pra Pasárgada” estimulou-me a realizar duas vezes (2005 e 2007) no Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana (MG), promovido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Oficina Literária “Nos passos de Manuel Bandeira: Ouro Preto ontem e hoje”. Ainda neste festival, em 2009, ministrei outra oficina literária, “O Clube da Esquina em prosa e verso: canções da nossa terra”. E no Inverno Cultural, evento promovido anualmente pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), também ministrei em 2009 a oficina literária “Manuel Bandeira: lições de português em verso e prosa”. Ao realizar essas oficinas, um certo gosto pela atividade de ensinar/realizar palestras estava sendo despertado em mim.

Como desdobramento de meu interesse pela poesia de Manuel Bandeira e sua ligação com Minas Gerais, cheguei ao poeta simbolista Alphonsus de Guimaraens, que também se tornou meu objeto de pesquisa e sobre o qual apresentei uma comunicação no XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2009.

Como sempre gostei de estudar, ao resolver prosseguir meus estudos, pensei no campo disciplinar que poderia acrescentar algo mais de imediato à minha atuação profissional, especialmente no trabalho com a linguagem, o qual eu já vinha desenvolvendo como revisor e copidesque. Na época eu trabalhava como redator e revisor da Diretoria de Publicidade, Imprensa e Relações Públicas da Embratel.

Decidi então pelo Doutorado em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que cursei de 2002 a 2005. Interessado nas formas de comunicação dos artistas populares brasileiros, elegi como foco de interesse a obra do brincante pernambucano Antonio Nóbrega, músico, compositor, dançarino, pesquisador – um multiartista. Ao longo do Doutorado,



apresentei comunicações individuais, palestras e participei de mesas-redondas em eventos acadêmicos em locais como João Pessoa (PB), Uberlândia (MG), Maricá (RJ) e Rio de Janeiro. Minha tese tem por título “Antonio Nóbrega: a expressão linguístico-poético-musical de um brincante pernambucano”, defendida em 2006.

Como Nóbrega é um “discípulo” de Ariano Suassuna, criador do Movimento Armorial e de personagens icônicos como João Grilo e Chicó, do “Auto da Compadecida”, e o tempo é o fio condutor do que aqui escrevemos, aproveito para trazer uma breve reflexão de Ariano sobre o tema, em versos de um de seus poemas, para permear nossa narrativa:

A Tarde fora apenas presentida:  
o Tempo no seu fogo leva tudo.  
E o vento, feito pedra e feito Sonho  
Perpassava, solene e pontiagudo.  
(...)  
E a Tarde acaba, apenas presentida,  
e o Tempo no seu fogo leva tudo,  
enquanto o vento sonha, feito Pedra,  
perpassando, solene e pontiagudo.  
(SUASSUNA, 1999, p. 53)

Convido Ariano à nossa narrativa para representar mais uma vez meu interesse pelo estudo da cultura brasileira, ele que usava tantos símbolos como o uso de maiúsculas de expressão, como no trecho citado anteriormente do poema “Concepção, quadro e ode”. Mas voltemos à minha trajetória docente, para não nos alongarmos.

Nesse período, também comecei a dar aulas particulares de língua portuguesa e ministrar cursos de atualização em português em empresas e depois *on-line*.

No Doutorado em Língua Portuguesa na UERJ, tive a oportunidade de ser aluno do gramático Evanildo Bechara, membro da Academia Brasileira de Letras, o qual me convidou para participar de um grupo de professores de Língua Portuguesa que se reunia semanalmente, sob sua orientação, nas dependências

do Liceu Literário Português, no Rio de Janeiro. Também a convite do Professor Bechara, revisei a reedição do livro *Investigações Filológicas*, de M. Said Ali (Rio de Janeiro: Lucerna, 2006). Generosidade e simplicidade são atributos que para mim sempre estarão associados ao “Mestre Bechara”, como resultado de nossos encontros. Um dia, por exemplo, no grupo de estudo de professores, alguém pediu um clipe. O venerando professor prontamente meteu a mão no bolso do paletó, sacou um pequeno objeto metálico e ofereceu: “Um professor prevenido tem sempre um clipe no bolso!” De outra feita, ele não poderia dar aula em determinado dia e telefonou na véspera para cada aluno da turma de Doutorado (cerca de dez estudantes) para avisar que não poderia comparecer à universidade no dia seguinte, com a preocupação de que nenhum aluno se deslocasse desnecessariamente até a Uerj. Ponto para a humildade em um meio acadêmico profissional em que nem todos sabem o que é isso.

Finalmente chegamos ao cerne desta narrativa. Na área do magistério, comecei a atuar em 2002, como professor do Curso de Comunicação Social da Universidade Candido Mendes, campus Niterói, onde fiquei até 2009. Tudo começou de modo bem simples, quando reencontrei uma colega dos tempos do jornal “O Globo”, quando eu visitava uma exposição em homenagem a Pierre Verger, no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro. Ela dava aulas na Universidade Candido Mendes e teria de deixar a unidade de Niterói. Como em nossa conversa eu disse que estava cursando o Doutorado em Língua Portuguesa, essa informação ficou no ouvido dela. Na semana seguinte, me ligou e perguntou se eu teria interesse em assumir as turmas em que ela lecionava. Surpreso e um tanto assustado com a proposta, resolvi aceitar o desafio.

Comecei a dar aulas para os cursos de Jornalismo e Publicidade. Com o tempo é que fui entendendo melhor do riscado. Lembro que o então coordenador do curso de Comunicação elogiou o fato de eu ter Mestrado em Música e o que isso poderia ser de interessante para a formação cultural ampla dos estudantes.

Até hoje, foi uma das poucas pessoas que valorizaram minha formação acadêmica multidisciplinar.

Na Candido Mendes de Niterói, ministrei as disciplinas Redação em Comunicação I, II e III; Oficina de Textos I, II e III; Jornalismo Cultural; Comunicação e Cultura de Massa. Na Pós-Graduação da Universidade Candido Mendes (Instituto A Vez do Mestre), ministrei o módulo “Redação Publicitária/Redação Empresarial” por duas vezes em 2008, nas unidades Centro e Barra.

Aprendi a dar aulas “no tapa”. Procurava me lembrar dos bons professores (e dos maus também). Para chamar a atenção dos alunos, também me inspirava em apresentadores de televisão – afinal, para cativar a atenção do seu público e dar o seu recado, penso que o professor também não deve deixar de ser um bom animador de auditório.

O tempo passou ainda mais. Durante um período, tornei-me professor de Redação Empresarial em cursos técnicos de Logística do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) do Rio de Janeiro.

Para enriquecer meu currículo na área acadêmica, resolvi cursar Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa-Literaturas na Universidade Federal Fluminense (2017 a 2019). Desse modo, acumulo academicamente, além do Doutorado e do Mestrado, uma graduação e duas licenciaturas.

Em busca de novas oportunidades de trabalho e também de algo mais seguro, tomei conhecimento de um concurso para o magistério em Maricá (RJ), em 2018. Havia vaga para professor de Arte. Como eu ainda não tinha concluído a licenciatura em Língua Portuguesa, embora já tivesse o Doutorado, resolvi botar para funcionar pela primeira vez meu diploma de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música. Resultado: fui aprovado em primeiro lugar para Professor de Arte Docente I (Ensino Fundamental e Ensino Médio) em Maricá, em cuja rede municipal leciono para o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º a 9º anos). (Destaco que eu já obtivera aprovação em concursos

de nível superior para Professor de Literatura, na UFF, e de Filologia, na UFRJ, apesar de não ter conseguido vaga na época.)

Escolhi a escola em que vim a lecionar por três motivos um tanto prosaicos: era a mais próxima de minha residência; no Facebook, achei simpática a foto da equipe de direção e observei os elogios feitos por ex-alunos e familiares ao estabelecimento de ensino; e o mais singelo motivo: tive um bisavô e um tio-avô que se chamavam João Monteiro. Feitas essas considerações, fui conhecer a escola e a direção. Na primeira conversa com a diretora, ela me perguntou logo sobre minha experiência com o Ensino Fundamental. “Minha experiência é com alunos universitários. Com crianças do Ensino Fundamental, será a primeira vez”, respondi. Percebi uma interrogação no ar por parte da diretora. Mas “tocamos o bonde”, para usar uma expressão antiga.

Nos primeiros anos, foi bastante difícil o trato com os alunos, em razão de minha experiência com universitários, mas não com estudantes do Ensino Fundamental. Cheguei a ser chamado para conversar por uma diretora-adjunta, a qual me disse que eu devia “manejar” com as crianças; eu estava “pegando pesado” demais nas broncas, ao que parece. Comecei a colocar em prática, então, o que sempre aprendi no trabalho voluntário social que desenvolvo, ao participar das atividades desenvolvidas pela Casa de Caridade Miguel Arcanjo, em Niterói, com crianças carentes (trabalho com música e oficinas de textos que resultam em livros artesanais feitos pelas crianças ou por suas mães).

Na Escola João Monteiro, em Itaipuaçu (Maricá), onde continuo a lecionar, confesso que várias vezes pensei em abandonar o rojão. Volta e meia eu me pegava mais, de fato, dando broncas nas crianças do que lhes transmitindo o prazer da Arte – e broncas, muitas dessas crianças já tinham em casa. Até que um dia, numa reunião, a diretora da escola disse que às vezes tinha vontade de pegar a bolsa e não voltar no dia seguinte. Mas voltava. Esse depoimento me deu um certo alívio: puxa, se até a diretora chega a pensar em desistir... Mas algo acaba nos movendo para a frente, para continuar. E foi o que aconteceu comigo.

Veio o período de pandemia (atividades enviadas *on-line*) e passou. Como o tempo. O desafio de ser professor começava a ser encarado de modo mais leve.

Abro aqui um parêntese para destacar a importância das narrativas autobiográficas na docência em percursos profissionais: “...narrar a si mesmo, na vida e no trabalho, é aprofundar-se na própria formação, é tornar-se ainda um pouco mais professor” (ANDRADE, 2022, p. 66).

Em 2022, tomei conhecimento de um edital para professor orientador de pesquisas do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá (ICTIM) e resolvi inscrever um projeto ligado à área da Cultura. Fui um dos dez professores bolsistas selecionados e orientei duas pesquisas: uma da área de nutrição e outra da área de saúde mental, mas trazendo-as para uma interface com a Cultura (antropologia cultural, estudos culturais, saúde mental e Arteterapia etc.). Os resultados finais foram muito bem recebidos. Na cerimônia de encerramento do Programa de Iniciação Científica-2022 do ICTIM, a diretora da Escola João Monteiro esteve presente e aparentou gostar do que viu (além de mim, uma professora da escola orientou pesquisas na ocasião).

Desde então minha atividade com as crianças no colégio foi ficando mais suave. A diretora me estimulava (“Você pode fazer mais do que está fazendo...”), o que soou como importante estímulo para que eu passasse a cantar e a brincar mais com as crianças em sala – sem deixar de dar broncas quando necessário, naturalmente –, o que foi descortinando um novo universo no magistério para mim. “Viu por que as crianças estão gostando mais? Porque você também está gostando mais de dar aulas, está se descobrindo”, asseverou um dia a diretora. Como resultados do incentivo, estimei estudantes a participarem do Festival de Arte de Maricá (Festart) – alguns foram vencedores – e orientei a pesquisa de um aluno de 9º ano no VI Prêmio Novos Pesquisadores de Maricá (edição 2023). O aluno conquistou honrosamente o segundo lugar em sua categoria.

Em 2023, tornei-me novamente bolsista do Programa de Iniciação Científica do ICTIM. Como de hábito, pensei em como ampliar minha formação na área docente, e a ideia de um Pós-Doutorado aguçou-me esse desejo. Como eu já havia, como parte de minhas atividades como professor orientador de pesquisas do ICTIM, dado palestras e participado de um programa de entrevistas sobre o centenário de Darcy Ribeiro e sua ligação com Maricá – onde o educador teve casa na Praia de Cordeirinho,<sup>1</sup> com projeto de Oscar Niemeyer –, resolvi direcionar meu interesse por Darcy como educador e personalidade de muitos “fazimentos”.<sup>2</sup> Uma vez que sou professor de Maricá, onde Darcy viveu bons momentos e escreveu a versão definitiva do livro seminal “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil” (RIBEIRO, 2022), e a Secretaria de Educação busca trazer de volta a ideia do ensino integral, inspirado nos Centros Integrados de Educação Popular (Cieps), mais de trinta anos depois, no Campus de Educação Pública Transformadora (CEPT) Leonel de Moura Brizola, elaborei o esboço de um projeto de pesquisa para o Estágio Pós-Doutoral em Educação na Universidade Federal Fluminense. Ao procurar na base de professores da Pós-Graduação da UFF alguém que pudesse ser meu supervisor, localizei um que me pareceu que poderia se interessar: Everardo Paiva de Andrade, o qual tinha sido em Itaperuna (RJ), há mais de trinta anos, justamente diretor de um... Ciep.

Tomei coragem e mandei um *e-mail* para Everardo com minha “carta de intenções”. Ele respondeu um dia depois, dizendo que estava reduzindo suas atividades e que já estava supervisionando um projeto de pós-doc. Entretanto, “Darcy é um tema realmente tentador”, como destacou em sua resposta. E acrescentou: (...) tive um breve contato com o Prof. Darcy Ribeiro no II Programa Especial de Educação, no Governo Brizola de começo dos anos

---

<sup>1</sup> Que está sendo transformada em casa-museu e tem previsão de ser aberta à visitação pública em maio de 2024, com o desenvolvimento de atividades culturais e educacionais.

<sup>2</sup> Termo comumente relacionado aos muitos “fazeres” de Darcy Ribeiro (MAURÍCIO, 2018).

1990, quando fui diretor de um Ciep, e este é um passado que insiste em não passar (...) vamos conversando”. Olhem o tempo – passado, presente e futuro – mais uma vez se destacando como protagonista desta narrativa.

Na semana seguinte entrei em contato novamente; daí surgiu a oportunidade do primeiro encontro, na própria Universidade Federal Fluminense, entre o professor supervisor e daquele que viria a ser o seu novo pós-doutorando. Passou a me indicar leituras sobre Darcy e seria presenteado, no final do pós-doc, com um livro editado especialmente pela Prefeitura de Maricá sobre o centenário de Darcy (“Darcy Ribeiro em Maricá: a utopia é aqui”, lançado em 2021).

Após nossa primeira conversa presencial, enviei-lhe uma versão mais elaborada de meu projeto, à qual ele fez várias observações para acertar a direção das velas, digamos assim. Do Darcy de múltiplas “peles”, como o próprio educador gostava de se referir à diversidade de papéis que desempenhava e às suas consequentes *personas*, podemos dizer, selecionamos logicamente a de educador – embora a de pensador esteja sempre próxima, *pari passu*. Desse modo, o projeto foi aprovado na reunião do Colegiado da Pós-Graduação em Educação da universidade e comecei a desenvolver minha parceria com Everardo, tendo o prazer de participar da turma da disciplina “Currículo e cultura: histórias de vida e trabalho docente”, na UFF, no segundo semestre de 2023.

Participar das atividades desenvolvidas por essa turma ao longo dos encontros às sextas-feiras, das 14h às 17h, durante um semestre, foi fundamental para reforçar o meu papel como professor e entender cada vez mais a importância do trabalho docente. Ao mesmo tempo, sentia-me cada vez mais à vontade diante de minhas turmas do Ensino Fundamental e passei a conhecer melhor obras e autores ligados à formação de professores e às narrativas autobiográficas docentes, como António Nóvoa (2019) e Ivor G. Goodson (2022).

E aqui estou. Atualmente, sinto-me de fato mais professor. Em 2024, além dos alunos de Ensino Fundamental, começo a atuar na Educação de Jovens e Adultos.

Ao contrário do início desta narrativa, quando afirmei que nunca havia pensado em trabalhar no magistério, hoje posso afirmar que aprendi a gostar de ensinar, de lecionar. Daí a narrativa um tanto “fora da curva”, pois a maioria dos colegas costuma relatar inspirações para o magistério até mesmo na mais tenra infância. Comigo veio por derradeiro, quando a caminhada já havia passado dos cinquenta. Para completar, digo que quando me abri para a “causa nobre do magistério” e para o contato cada vez mais no “chão de fábrica” – ou literalmente no “chão da escola” – com os alunos, hoje posso dizer que aprendi a gostar de ensinar.

Aproveitando que falamos mais uma vez de temporalidade, tragamos Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa, para nossas reflexões:

O tempo passa,  
Não nos diz nada.  
Envelhecemos.  
Saibamos, quase  
Maliciosos,  
Sentir-nos ir  
[...]  
Girassóis sempre  
Fitando o sol  
Da vida iremos  
Tranquilos, tendo  
Nem o remorso  
De ter vivido.

(Ode datada de 12/6/1914, in PESSOA, 2008, p. 254).

Em tempo: além de professor e de profissional de textos da área editorial, atuo discretamente na área audiovisual, como autor e roteirista das séries em desenvolvimento para TV “Gonzaguianas”, inspirada em canções de Luiz Gonzaga, e “Zélia & Jorge: uma história de amor e exílio”, baseada num recorte da vida dos escritores Jorge Amado e Zélia Gattai, conhecidos internacionalmente. Ambos os projetos são realizados em parceria



com o premiado roteirista Douglas Tourinho. E temos também um roteiro pronto para sair da gaveta (ou do arquivo do computador): um “docudrama” (misto de documentário e dramaturgia) sobre Darcy Ribeiro. Afinal, Darcy é sempre instigante.

À guisa de conclusão, resalto ainda que sou honrosamente o pai da Stella, que cursa o 7º ano em 2024. E como nós começamos esta narrativa – que tem o tempo como forte protagonista – citando Santo Agostinho, com ele (aparentemente) concluímos:

De onde se origina ele senão do futuro? Por onde caminha, senão pelo presente? Para onde se dirige, senão para o passado? Portanto, nasce naquilo que ainda não existe, atravessando aquilo que carece de dimensão, para ir para aquilo que já não existe. (SANTO AGOSTINHO, 1996, p. 328)

Entretanto, não resisto e acrescento uma pequena citação do próprio Darcy Ribeiro, uma vez que ele é o motor propulsor que me encaminhou ao Estágio Pós-Doutoral em Educação na UFF e conseqüentemente a esta narrativa docente autobiográfica:

Presente, passado e futuro? Tolice. Não existem. A vida é uma ponte interminável. Vai-se construindo e destruindo. O que vai ficando para trás com o passado é a morte. O que está vivo vai adiante.<sup>3</sup>

Afinal, o tempo é um vestígio de eternidade...

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Everardo Paiva de. Passado presente, futuro passado: narrativa autobiográfica de um professor de História. In: ANDRADE, Everardo Paiva de; SÁ, Patrícia Teixeira de (orgs.).

---

<sup>3</sup> Uma boa coletânea de pensamentos de Darcy Ribeiro como este, destacando a sua “pele frasista”, está disponível em: <[https://pensador.com/autor/darcy\\_ribeiro/](https://pensador.com/autor/darcy_ribeiro/)>. Acesso em: 24 fev. 2024.

*Viver e/é contar histórias: narrativas autobiográficas de professores.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 61-72.

BANDEIRA, Manuel. *Guia de Ouro Preto.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CASA DARCY RIBEIRO/MARICÁ. *Darcy Ribeiro em Maricá: a utopia é aqui.* Curadoria Gringo Cardia. Rio de Janeiro: Acasa Gringo Cardia, 2021.

GOODSON, Ivor F. *A vida e o trabalho docente.* Petrópolis: Vozes, 2022.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). *Darcy Ribeiro: educação como prioridade.* São Paulo: Global, 2018.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

PESSOA, Fernando. *Obra poética.* Volume único. Organização, introdução e notas Maria Aliete Galhoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões.* São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro XI: O Homem e o Tempo. p. 309-340. (Coleção Os Pensadores)

SUASSUNA, Ariano. *Poemas.* Organização, seleção e notas Carlos Newton Júnior. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1999.



**CAMINHOS PARA UMA “ESCRITA OUTRA”:  
A PESQUISA CARTOGRÁFICA E AS NARRATIVAS  
BIOGRÁFICAS NA CONSTRUÇÃO DE NOVOS  
PARADIGMAS METODOLÓGICOS**

José Marcos de Assis Couto Júnior

Constitui o melhor meio de conhecer as paixões sempre observá-las de fora. Porquanto todo estado de paixão muito pronunciado, a saber, precisamente aquele que será mais essencial examinar, necessariamente é incompatível com o estado de observação. No entanto, quanto a observar da mesma maneira os fenômenos intelectuais durante o seu exercício, há uma impossibilidade manifesta. O indivíduo pensante não poderia dividir-se em dois, um raciocinando enquanto o outro o visse raciocinar. O órgão observado e o órgão observador sendo, neste caso, idênticos, como poderia ter lugar a observação?  
(COMTE, 1978, p. 14)

A citação do “pai do positivismo” não é, de forma alguma, uma apologia a esta corrente filosófica. Não teria sentido tal movimento, já que não sou e nem mesmo nunca cheguei perto de me tornar um historiador positivista. Marilena, minha professora de História e Sociologia nos ensinamentos fundamental e médio do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, inviabilizara qualquer possibilidade disso ainda na adolescência, ao me ensinar que a neutralidade em pesquisas científicas não passaria de uma utopia, só observada por lentes muito ingênuas, ou extremamente tendenciosas.

Esta lição de vida encontraria eco nas aulas de diversos professores que marcaram minha trajetória ao longo da graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na FFP

de São Gonçalo, entre 2004 e 2009. Faculdade esta que abriga os mesmos corredores e salas onde me tornei Mestre em Educação, no ano de 2011. No entanto, se por um lado, graças à esta formação o mito da neutralidade científica (e com ele o “Positivismo puro”) sempre recebeu como tratamento a sua negação sumária; por outro lado, uma herança dos métodos comteanos (ainda vivo, prestigiado e potente em meios acadêmicos) se tornaria base de minha metodologia, seja na graduação, seja na pós graduação. Quase como um “dogma”, deveria me distanciar, como e o quanto fosse possível, de meu objeto de pesquisa.

Curiosamente, a despeito desta convicção, mesmo tendo participado ao longo de minha juventude de grupos católicos, ainda assim a Igreja foi tema central tanto na monografia da Graduação – que tratava do crescimento da Renovação Carismática Católica no Brasil – quanto na dissertação do Mestrado – que propunha investigar movimentos educacionais das décadas de 1920 a 1940, observando a influência escolanovista e católica neste processo.

Como antídoto para o “mal do envolvimento”, sempre busquei deixar claro nos textos o lugar de onde falava. A minha participação como fiel, músico e líder de movimentos católicos precisava ser explicitada de forma constante e enfática, ao passo que deveria redobrar a atenção para que esta tivesse um peso mínimo na construção do trabalho. Separar o sujeito pesquisador do objeto de pesquisa era uma obsessão. Costumava comparar o processo aludindo um bom árbitro de futebol, que em suas melhores partidas “passa despercebido”. Com este movimento (em minha cabeça) se encerrava a participação do José Marcos católico. Assim, se por um lado tinha consciência de que não escrevia com “imparcialidade”, por outro lado, mantinha a convicção de que seguindo determinadas metodologias poderia pesquisar e escrever de tal modo que o meu objeto de pesquisa seria um “simples objeto de pesquisa”.

Tal paradigma gerou em meu processo de escrita algumas características marcantes. Por exemplo, há pouco mais de dois anos era impensável publicar um artigo em primeira pessoa. Desconhecia a existência de *escritas acadêmicas outras*. Travava

batalhas internas sempre que cogitava escrever sobre temas que, de alguma forma, estivesse imerso, quando lembrava que “o melhor meio de conhecer as paixões é sempre observá-las de fora”. E assim, refletia até que ponto minha fé, convicção política, ou ideologia poderiam influenciar no que escrevia, ou no que deixaria de escrever para, em seguida, “modular” a maneira como escrevia.

Esse movimento era tão metodicamente aplicado que hoje entendo, inclusive, que parte significativa de meu processo de afastamento da Igreja Católica foi produto destes esforços. É verdade que houve diversos motivos que me fizeram deixar de frequentar a Igreja, mas penso que o abafamento de antigos sentimentos, crenças e vivências em nome da ciência deixaram “sequelas”, ao esvaziar o sentido de ritos e dogmas em nome da pesquisa, da investigação. Ironicamente, de forma concomitante ao “esvaziamento”, não me restou muito interesse em pesquisar sobre o catolicismo.

Mais maduro, compreendo tal desinteresse como algo previsível, diante de uma contradição que por tempos ignorei. Durante a graduação, no curso de Pesquisa Histórica, ouvi diversas vezes o Professor Sydenham Lourenço Neto afirmar que “pesquisamos aquilo que nos mobiliza, que nos sensibiliza e gera paixões, sejam elas positivas ou negativas”. Esta sentença ficou latente por cerca de doze anos. No entanto, ela hoje me traz clareza dos caminhos que me levaram a subverter minha escrita e principalmente minha metodologia de pesquisa. O José Marcos, pesquisador de quinze anos atrás, nunca conseguiria investigar o cotidiano da escola, a docência, ou mesmo qualquer tema ligado ao fazer pedagógico, porque não conseguiria se afastar para tal. Há mais de uma década já sabia que este seria um esforço risível.

No entanto, em meio à pandemia, o encontro com o saudoso José Roberto da Rocha Bernardo, o Professor Beto Fininho, modificaria radicalmente meu pensamento. Nos poucos meses em que interagimos antes de sua passagem, nas oportunidades que tivemos de trocarmos, de falarmos sobre educação e pesquisa, com sua voz rouca ele sempre alertava: “Zé, você precisa falar sobre sua

escola, você precisa mergulhar nela e pesquisar o trabalho que vocês fazem lá em Camará. Tem muita potência ali”. Foi dele a ideia (ou seria o desafio) de abandonar meu projeto de pesquisa sobre educação integral e/ou em tempo integral na cidade do Rio de Janeiro para pesquisar a construção da memória do território onde a Ivone Nunes está inserida. Beto seria meu orientador, se não tivesse partido tão prematuramente, no final de 2021.

A Ivone Nunes, ou melhor, o Ginásio Educacional Olímpico Professora Ivone Nunes Ferreira, é uma escola de primeiro segmento, que geri de fevereiro de 2019 (quando esta foi inaugurada) à outubro de 2023. Ela se localiza no coração da Comunidade João Paulo II, em Senador Camará, Zona Oeste da cidade. O descaso público com a região permite investigar certos impactos tanto da presença quanto da ausência da unidade escolar na memória individual e coletiva dos sujeitos que lá habitam. Maior empreendimento do Programa Minha Casa Minha Vida no município até 2012, a comunidade é composta por 2211 apartamentos, divididos em seis condomínios. O conjunto foi construído em um terreno que por anos abrigou uma fábrica de telhas de amianto, demandando, graças a isso, uma série de ações e intervenções contraditórias desde sua escolha, passando por sua descontaminação, chegando aos problemas posteriores a sua entrega. Além disso, ao menos um de seus condomínios, o Ayres (que tem seu portão de entrada localizado imediatamente à frente da escola), fora basicamente ocupado por famílias que perderam suas antigas casas em desastres naturais, ou ainda que foram despejadas e realocadas em razão de obras de mobilidade urbana, no contexto de grandes eventos que ocorreram em meados dos anos de 2010.

A escola, por sua vez, demoraria sete anos para ficar pronta. O que esta demora significaria para os moradores? Como uma unidade escolar que propunha abrir-se para o território poderia impactar naquele espaço? O que os sujeitos que vivem, trabalham e estudam na comunidade esperariam da escola? Como gestores, professores e funcionários entenderiam esta escola? Todos estes são elementos que

permeiam o processo de construção de memórias e identidades do território. Ali estava o projeto de pesquisa de Doutorado que me permitiria ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2021.

## O SUJEITO E O OBJETO DE PESQUISA COMO ELEMENTOS DIALETICAMENTE CONSTITUTIVOS

Só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, etc., mas também existir). (MORIN, 2007, p. 41)

O Beto tinha razão. Estavam à minha frente um tema e um projeto potentes. Porém, ao assumir pesquisar sobre a memória de um território, que fora impactado pela inauguração de uma escola em que fui gestor escolar por quatro anos e meio; onde desde 2021 sou pai de aluno (o João Pedro, é estudante da Ivone Nunes); no mesmo lugar em que a minha filha mais velha, Karoline, trabalha; acrescido ao fato de que lecionei por alguns anos para moradores da comunidade, que hoje são responsáveis por discentes da unidade escolar; era admitir que o afastamento do objeto de pesquisa não seria uma opção. Morin (2007) me ajudaria neste processo de desconstrução e subversão de paradigmas, ao afirmar em seu *pensamento complexo*, que sujeito e objeto são constitutivos um do outro, visto que “só existe objeto em relação a um sujeito”.

Depois de muito tempo, tenho clareza que o que hoje pesquiso é intrínseco a mim há pelo menos 14 anos. Assim, ao investigar memórias do território, acabaria explorando minha própria história de vida. Este fato ganha uma dimensão diferente ao deixar de ser um problema e, em ato contínuo, acaba por agregar novas valências à pesquisa, já que “métodos da construção da história de vida permitiriam entender as conexões de motivos pessoais e



missões com movimentos e processos sociais mais amplos” (PETRUCCI-ROSA, 2019, p. 13).

Em 2009 tomei posse na primeira matrícula, sendo lotado na Escola Municipal Abrahão Jabour, em Senador Camará. Apenas 600 metros separavam minha antiga unidade escolar de um imenso terreno baldio que abrigara uma fábrica da Eternit até a primeira metade da década de 1990. Neste terreno hoje encontra-se a Ivone Nunes e os seis condomínios da Comunidade João Paulo II. De minha chegada até 2012 observaria pelas janelas do ônibus 397, poucos pontos antes de minha parada diária, uma grande obra às margens da Avenida de Santa Cruz. Havia homens trabalhando, maquinários pesados e prédios sendo erguidos. Recordo-me do espanto que tive quando o grande portão azul do terreno baldio deu lugar a uma nova rua ao lado do Prezunic, permitindo-me compreender o tamanho do empreendimento que se estendia até quase os muros da estação de trem. Curiosamente, como esta rua era paralela ao itinerário do ônibus, só entraria na comunidade já como diretor, em 2019.

No ano de 2012, a inauguração da obra finalmente me causaria um impacto direto: centenas de crianças e adolescentes recém chegados à comunidade se tornariam meus alunos. Um dado que ajuda a mensurar a dimensão e os desafios deste processo é que naquele ano a Abrahão Jabour abriria onze novas turmas de sexto ano (grupamento de entrada na escola de segundo segmento), quase o dobro das seis que tínhamos em 2011. Àquela altura não fazia ideia de que as crianças, à princípio, não “deveriam” estudar na Abrahão. Isto porque o movimento de matrículas na antiga escola do bairro era paliativo, já que a nova unidade escolar prometida, no coração da comunidade, não ficara pronta a tempo da entrega dos apartamentos. Recordo-me nos anos subsequentes de falas recorrentes dos professores mais antigos na unidade, queixando-se do aumento dos casos de violência e ainda de um pretenso descontrole na disciplina, causado por “crianças que não estariam integradas à comunidade”, ou de “alunos que se comportariam mal porque não tinham pertencimento à escola”.

Em geral, não tomava partido nestas discussões, seja porque tinha pouco base de comparação anterior, ou ainda porque violência e indisciplina estavam longe de serem problemas da porta de minha sala de aula para dentro (mesmo que observasse certa escalada de conflitos, especialmente durante os recreios e aulas vagas). Me preocupava sim, o grande número de estudantes analfabetos funcionais que chegavam à escola no segundo segmento e/ou que apresentavam considerável distorção série/idade – ambas situações, no entanto, não se perfaziam como anomalias diante da realidade da Rede naquele período.

O tempo seguiu seu rumo, ficaram os sujeitos. Victor, Larissa, Márcia, Thayra, Pablo, Ana Beatriz, Victória, Daniel, só para citar alguns. Todos ex alunos entre 2012 e 2015 e que hoje são responsáveis, prestaram serviço, ou foram funcionários da Ivone Nunes Ferreira desde a sua inauguração. A presença deles em novas posições, dialogando com a escola onde era gestor, mas ainda como sujeitos daquele território, reafirmam a necessidade de explicitar minhas memórias e experiências junto à comunidade, como parte da investigação acerca das memórias construídas naquele lugar.

Assim, em uma guinada completa, se antes buscava me afastar do objeto de pesquisa, hoje, em alguns momentos percebo-me mobilizando elementos pertencentes às pesquisas autobiográficas. Isso porque a escrita da tese tem-se apresentado como uma construção “experencial” em diversos momentos. Assim, cada vez mais fica claro que a investigação demandará abordagens metodológicas em “dimensões existenciais”, que exigem “o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções”. (BRAGANÇA, 2011, p.161). Neste cenário, como resposta ao desafio de consolidar novos paradigmas metodológicos, se apresentariam três elementos, em um processo paralelo de aprendizagem coletiva e também de autoconhecimento: as *escritas outras*, as *pesquisas cartográficas*, e as *narrativas (auto)biográficas*.

Não seria capaz de, em tão pouco tempo, subverter metodologias de pesquisa enraizadas, por mais de uma década, sem o auxílio de meu orientador Everardo Paiva, e de nosso grupo de orientação compartilhada, composto por Aline Nunes Ferreirinha, Diego Gomes, Hosana Ramôa, Mariana Mizael, Natália Pinheiro, Priscila Artte e Silvia Oliveira Cardoso, todos orientandos, ou ex orientandos do Professor Everardo. As reflexões coletivas, junto a estes pares, viabilizaram o entendimento de outras possibilidades de pesquisa e escrita, me fazendo mensurar a complexidade desta nova abordagem, mas com uma surpreendente leveza, já que pude acompanhar de perto, ler e debater o processo de construção de grandes trabalhos de dissertação e tese que se baseavam nas mesmas metodologias.

Em nosso grupo ouvi falar pela primeira vez em *escritas outras*. Nele, compreendi a potência em se fazer uma pesquisa qualitativa na área de história, sem temor de desenvolver “escritas acadêmicas outras, múltiplas, inclusivas, que deem visibilidade ao que antes era invisibilizado ou mesmo descartado das pesquisas” (SOUZA, 2021). Porém, antes disso, o desafio de investigar memórias, em um lugar em que as minhas memórias se confundiriam, fora enfrentado através do contato com as *pesquisas cartográficas*. No momento em que permiti não distanciar-me do objeto pesquisado, ainda faltava o entendimento de como proceder sob tal paradigma. Aqui, o Professor Everardo me apresentaria Kastrup (2014) e (2015), trazendo-me importantes pistas para este processo.

Em consonância com minha pretensão de pesquisa, o método cartográfico buscaria “dar voz a subjetividades coletivas”, e além disso, sua produção demandaria “um engajamento dos participantes, e sua condição de atores e protagonistas” (KASTRUP, 2014, p.10). Neste aspecto, a presença de minhas memórias (ou mais que isto, de minha *história de vida*), não se configurariam como um empecilho, porque não necessariamente estariam no centro da investigação (fator importante para mim naquele momento de transição metodológica). Isso é possível porque a pesquisa cartográfica se caracterizaria como um *rizoma*.

A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio "inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real" (Deleuze e Guattari, 1995, p. 21). Nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de "o mesmo" não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro. (KASTRUP, 2015, p. 10)

Naquele ponto, passaria a "estudar processos acompanhando movimentos, mais do que aprendendo estruturas e estados de coisas" (KASTRUP, 2015, p. 8). Nesse sentido, faltava à minha "transição" compreender como minhas memórias estariam presentes na tese. Aqui entram as *narrativas (auto)biográficas docentes*.

Em abril de 2023 iniciei as aulas da disciplina eletiva *Currículo & Cultura: Histórias de Vida e Trabalho Docente*, ministrada pelos professores Everardo Paiva e Sandra Selles. Ao longo de 13 encontros, que duraram quase quatro meses, tive a oportunidade de ouvir, interagir, partilhar e desenvolver coletivamente um processo constitutivo de reflexões e confecções autobiográficas. Neste período, estive ao lado de mais de duas dezenas de professores/pesquisadores oriundos de diversas realidades, que traziam em suas *narrativas autobiográficas* importantes elementos para a compreensão da realidade contemporânea da educação no país. Tive o privilégio de observar como um grupo de docentes era capaz de mobilizar elementos biográficos, sociais e históricos a ponto de transformarem *estórias de vida* em *histórias de vida*. Àqueles encontros serviriam para corroborar a ideia de que "as experiências de vida e formação dos professores são idiossincráticas, únicas e devem ser exploradas em sua total complexidade" (GOODSON, 2022, p. 34).

As histórias de vida, desenvolvidas através das narrativas, passariam a integrar a pesquisa, seja em sua vertente de investigação docente (autobiográfica), seja em sua perspectiva etnográfica, apontando alguns caminhos que nortearão as entrevistas que serão realizadas ao longo da construção da tese. O próximo passo é encontrar e dialogar com sujeitos que atuam tanto no território, como dentro da própria Ivone Nunes, dispostos a compartilharem suas narrativas, já ciente que neste rumo “a recompensa pela investigação social pode ser grande”, mesmo que mobilizem “mecanismos complexos e muitas vezes contraditórios” (GOODSON, 2022, p. 83). Nestes meandros, atravessado por novas aprendizagens e metodologias, penso que algumas palavras poderiam definir o trabalho atual e o que está por vir. No entanto, tenho poucas dúvidas de que “desafio” seja a melhor entre elas.

## **GESTOR ESCOLAR, PAI, PROFESSOR E PESQUISADOR. O SUJEITO CONSTRUINDO MEMÓRIAS IMERSO EM SEU OBJETO DE PESQUISA**

Embora existissem exemplos em que as narrativas nostálgicas foram usadas estrategicamente para legitimar a resistência às mudanças, na maioria dos casos a nostalgia tende a servir como o mecanismo que permite entender as mudanças educacionais enfrentadas pelos professores. A nostalgia também contribui para o entendimento de si mesmo enquanto professor em uma situação nova e construção de identidade coletiva. (GOODSON, 2022, p. 135-136)

Minha trajetória conflui, leva à minha pesquisa. O jovem professor que sonhava modificar a realidade de seus alunos através da escola pública, auxiliando na construção de identidades e no fomento da criticidade na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro no final da década de 2000; teve sua realidade modificada, e iniciou a construção de sua identidade e senso crítico nos bancos da Escola

Municipal Adelino Magalhães e do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares ao longo dos anos de 1990.

O pai do João Pedro, criança autista de sete anos, que acredita não existir trabalhos mais qualificados e potentes para a inclusão de alunos com deficiência do que os praticados nas escolas públicas; é o mesmo que observara, após a LDB de 1996, a ampliação das classes especiais, ainda como discente do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, e pouco tempo depois, vivenciaria a ampliação da presença de crianças com deficiência em turmas regulares na Rede municipal do Rio de Janeiro, agora como professor. O *know-how* dos profissionais das escolas públicas e o projeto desenvolvido na Ivone Nunes me fazem ter clareza de que meu filho não poderia estudar em uma escola mais bem preparada para recebê-lo.

O gestor escolar que antes de 2019 afirmava que “não aceitaria ser diretor nem por todo dinheiro do mundo”, mas que fora levado à este lugar por uma série de contingências de sua vida; dirigiu uma escola com quase 350 alunos, sob a pretensão de consolidá-la como um exemplo de *escola outra*, a medida em que esta buscava construir ações coletivas, em diálogo constante com o entorno, no intuito ser, desta forma, um dos protagonistas de um *território educativo* (SINGER, 2015).

Todos estes “sujeitos” dialogam desde 2012 com a Comunidade João Paulo II através de facetas distintas, ora únicas, ora sobrepostas. É deste lugar, que pretendo investigar a construção de memórias dos indivíduos que lá residem, estudam, possuem filhos matriculados, militam, trabalham. Dentro da investigação destas memórias, buscarei identificar e compreender possíveis impactos da presença tardia do Ginásio Educacional Olímpico Professora Ivone Nunes Ferreira no coração do território, mobilizado ainda a *nostalgia*, de um docente que deixou a sala de aula rumo ao gabinete da direção, e as *memórias*, construídas pelos sujeitos que constituem e dão sentido de comunidade aos condomínios da João Paulo II.

Assim, neste trabalho, que agora de forma inédita me admito completamente imerso, os dois elementos, nostalgia e memória, se resvalam, já que “a nostalgia do professor deve ser considerada uma forma particular de memória coletiva” (GOODSON, 2022, p. 140). Sob novas perspectivas e novos paradigmas metodológicos, em meio a um aprendizado concomitante à pesquisa e à escrita desta, que se desenvolve sob um viés coletivo, estão abertos os caminhos para possíveis *escritas acadêmicas outras*, embasadas pelos métodos cartográficos e por minha própria história de vida.

## REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica.** Educação, Porto Alegre, v.34, nº 2, p. 157-164, maio/ago, 2011.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva.** In GIANNOTTI, J. A. (Org.), *Comte: textos selecionados*, São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1978.

GOODSON, Ivan F. **A vida e o trabalho docente.** Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, Vozes, 2022.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Sílvia. **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Ed. Sulina, Porto Alegre, 2014.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Ed. Sulina, Porto Alegre, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Sulina, 3ed., 2007.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Prefácio à edição brasileira. In: GOODSON, I.F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social.** Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2019. p. 11-15.

SINGER, Helena. **Territórios educativos: “experiências em diálogo com o BairroEscola”**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

SOUZA, Aline Ferreirinha de. **Histórias de vida e carreira de professores de história: uma discussão no contexto da pesquisa narrativa (auto)biográfica**, Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal Fluminense, 2021.





## COMO EU CHEGUEI ATÉ AQUI? UM MEMORIAL

Julia Dionísio Cavalcante da Silva

Começar um memorial não é nada fácil e essa já é a minha terceira investida. Sinto que começo sempre com o mesmo objetivo – expor com palavras os caminhos que me conduziram a este lugar formativo – mas parece que a cada vez inauguro uma nova trilha nessa floresta de acontecimentos e memórias. Como uma apresentação é imprescindível, começarei por ela: meu nome é Julia, sou apaixonada por Biologia, feminista e professora.

Escolhi contar esta história por meio de uma trama de recordações que me remetem a momentos distintos de minha formação/escolarização e, ao mesmo tempo, retratam as minhas inquietações profissionais, acadêmicas e políticas. Nas pesquisas que conduzo, esse trio parece sempre andar de mãos dadas.

Deixarei os detalhes da pós-graduação para o final, de modo a simplificar esta narrativa, que construí respondendo às estas três perguntas que orbitam todas as minhas reflexões investigativas: (i) por que a Biologia?; (ii) por que os Estudos de Gênero e Feministas?; e (iii) por que a Docência?

Espero conseguir respondê-las me fazendo entender.

### **POR QUE A BIOLOGIA? – CHEGANDO NAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:**

Lembrar, recordar, fazer memória. Nesses verbos repousa a história humana, a história terrícola, a história cósmica, na qual o ontem, o hoje e o amanhã se entrelaçam, se abraçam e vivem na misteriosa combinação da vida. (DINIZ; GERBARA, 2022, p. 127)

Eu cresci em um quintal cheio de natureza, cercado por árvores. Goiabeiras, jaqueiras, mangueiras, ipês amarelos e

laranjeiras. Lá passei a observar toda a vida que aparecia para visitar ou lançar raízes. Lagartixas, aranhas e formigas nas paredes, vagalumes que brilhavam no matagal quando escurecia, passarinhos que competiam comigo pelas frutas ainda no pé, morcegos que levavam as frutas maduras e deixavam cair seus caroços no telhado, cogumelos que cresciam de repente na madeira úmida e flores de todo tipo que se abriam pela manhã. Também plantei e acompanhei com minha família o crescimento de girassóis, tomateiros e hortaliças.

Eu gostava de observar as mudanças ao longo dos dias, novas folhas, novos bichinhos, a passagem dos botões florais para as flores abertas e depois para a formação dos frutos. Em um dado momento, acho que quando já me sentia segura na leitura e na escrita, passei a anotar tudo num caderninho, pequenos relatórios do que via, ouvia e sentia. Acho que o gosto pela Biologia veio daí. Na verdade, eu quero acreditar que veio daí.

Não fiquei por muito tempo naquele universo, naquele quintal, nos mudamos quando eu tinha 12 anos, momento em que os conflitos se intensificaram na região (Três Pontes, em Paciência) e meus pais decidiram retornar ao seu bairro da infância (Santa Margarida, em Campo Grande). Apesar de muito necessária, não foi uma mudança fácil, pois deixamos amigos e familiares para trás, além da escola que eu achava tão parecida com a minha casa – um espaço enorme e cheio de árvores, cada turma tinha a sua, com plaquinhas com seus nomes científicos e informações sobre as espécies, tínhamos até uma hortinha, onde cultivávamos temperos e verduras que eram aproveitados pelas habilidosas merendeiras.

Depois daquela escola (E.M. Miguel Calmon), segui para o segundo segmento do ensino fundamental numa escola no centro de Campo Grande (E.M. Venezuela), mais próxima de onde passamos a morar. Um local bem urbano, que em nada se parecia com o que eu estava acostumada. Já não tínhamos árvores e nem flores, o caminho era feito de ônibus, não mais de bicicleta ou a pé. Demorei para me adaptar ao som do tráfego, ao calor e ao cheiro do asfalto e ao fluxo de pessoas que se deslocava ao redor da escola,

afinal, ela estava localizada em um dos centros comerciais mais movimentados da zona oeste. Os colegas de classe já não eram mais os conhecidos do bairro ou vizinhos, vínhamos de lugares diferentes, sempre a uma viagem de ônibus (ou mais) de distância. Tudo parecia longe.

Mais tarde, já no ensino médio, reencontrei aquele ambiente de natureza que tanto gostava. No colégio técnico da Universidade Rural – CTUR, em Seropédica – onde cursei Agropecuária Orgânica junto com o ensino médio. Foi no curso técnico que a Biologia me capturou completamente, com as disciplinas de pequenos, médios e grandes animais, agroecologia, fruticultura e horticultura, mais do que a Biologia da disciplina do ensino médio, onde a memorização parecia ser o foco.

No curso técnico nós visitávamos espaços diferentes e produzíamos projetos, relatórios e catálogos de tudo que observávamos e aprendíamos. Além disso, o curso estava imerso em debates sobre a dinâmica agrária do país, tópicos como disputas territoriais e movimentos sociais, ocupações e assentamentos, meio ambiente e sustentabilidade também estavam lá. Eu adorava.

Quando chegou o momento de decidir o que fazer no vestibular, o curso de Ciências Biológicas veio fácil, embora essa não fosse a área que rendesse o meu melhor desempenho. No eixo do ensino médio, eu era uma ótima aluna nas humanidades, principalmente em História e Literatura, e mediana nas Ciências da Natureza, com uma coleção de passagens pela recuperação em Física e Química e notas medianas em Biologia.

Quando voltei ao CTUR para o estágio supervisionado, já no final da licenciatura, reencontrei alguns professores. Meu antigo professor de História pareceu tão surpreso quanto a professora de Biologia quando soube o que eu estava cursando na UFRRJ. Ele me disse “você era uma aluna tão boa”. Ao passo que ela teve dificuldades de lembrar-se de mim, imagino que pela minha aparente apatia durante as suas aulas, mas pelo nome ela me reconheceu e logo disse “sempre achei que você não gostasse de Biologia, pelo visto me enganei”.

Eu gostava justamente de como as Ciências da Natureza como um todo podiam entremear outros assuntos e se remeter ao cotidiano – como quando a professora de Química repetia que a cozinha era o nosso primeiro laboratório e que cozinhar era um afazer doméstico nada trivial e cheio de cientificidade, bastava que olhássemos com cuidado – ou ao contexto social brasileiro – como quando a professora de Agroecologia destacava a perversidade do agronegócio empresarial ao mesmo tempo em que demonstrava como a produção orgânica de alimentos e a agricultura familiar traziam os melhores resultados tendo em vista a preservação do meio ambiente e a segurança alimentar nacional.

Era essa a Biologia palpável e engajada que me interessava e que ainda me interessa. A que pode ser localizada nas coisas comuns do dia a dia e articulada aos mais diversos assuntos – desde o processo hormonal de amadurecimento das bananas na fruteira da cozinha até as pesquisas sobre métodos de cultivo, colheita e armazenamento mais eficientes. Passando pela importância ecológica e nutricional dos vegetais, pela desvalorização da mão de obra dos trabalhadores do campo e pela dinâmica agrária do país. Uma Biologia que pode ser observada em todos os aspectos da vida e da sociedade, despertando entusiasmo e curiosidade por tudo que nos cerca.

## **POR QUE OS ESTUDOS DE GÊNERO E FEMINISTAS?**

[O gênero] Não é uma expressão da biologia, nem uma dicotomia fixa na vida ou no caráter humano, é um padrão em nossos arranjos sociais, e as atividades de cotidiano são formatadas por esse padrão. O gênero é uma estrutura social de um tipo particular – envolve uma relação específica com os corpos. Esse aspecto é reconhecido no senso comum que define gênero como uma expressão de diferenças naturais entre homens e mulheres. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 47)

Acho difícil colocar em palavras um processo que me parece tão longo e tão repentino ao mesmo tempo. Embora eu tenha a certeza de que o meu olhar sobre as questões de gênero e feministas foi elaborado e reelaborado muitas vezes no decorrer dos anos, sinto que consigo precisar os momentos em que tudo pareceu fazer sentido. Mesmo na infância, quando ainda não conseguia verbalizar meus anseios nestes termos, eu já sabia que o “ser menina” e o “ser mulher” carregavam definições muito próprias e dolorosas.

Eu fui uma criança muito aventureira, “arteira”, como dizia minha avó Jacira. Sempre com os joelhos ralados, os pés descalços e os cabelos bagunçados. Ouvi muito “senta direito”, “nem parece uma mocinha”, “fala baixo”, mais das outras pessoas do que dos meus pais, que diziam amar o meu “jeitinho de moleca”, e ainda me dizem isso. Acho que os meus primeiros desassossegos vieram daí, do “pode/não pode” e do “sou/devo ser” que sentia por ser menina.

Eu me comparava ao meu irmão mais velho, tudo que ele podia fazer eu queria também, sair sozinho, andar sem camisa, jogar bola na rua até escurecer. Me tornei questionadora e um dia fugi de casa, em protesto ao que eu considerava injustiças contra a minha pessoa. Fiquei uma tarde com a minha tia Lurdes, que morava no fim da rua. Voltei para casa resignada antes da hora do jantar e fui recebida com um sermão pela fuga e uma conversa sobre como eu entenderia tudo melhor quando crescesse.

Mais tarde, por volta dos 10 anos, um acontecimento específico me fez pensar com mais cuidado nesse mundo, onde o lugar e as responsabilidades para mulheres e homens são bem estabelecidos. A professora solicitou projeto em grupo, minhas amigas e eu ficamos muito entusiasmadas com a ideia de passarmos as tardes juntas durante o desenvolvimento da tarefa. Fizemos nossos planos e comunicamos aos nossos responsáveis, no dia seguinte confirmaríamos tudo e daríamos início aos trabalhos. No entanto, as mães das meninas não quiseram deixar que elas fossem para a minha casa, porque só o meu pai estaria presente com a gente. Um novo acerto logo foi feito e o trabalho concluído sem nenhuma visita à minha casa e sob a supervisão apenas das mães de minhas

colegas. Fiquei magoada com aquilo e não entendi o porquê de toda aquela comoção. Meu pai acatou tudo sem maiores questionamentos, acho que aliviado por não ter que cuidar de mais crianças do que de costume.

Durante a maior parte da minha infância, minha mãe trabalhou fora como professora e meu pai esteve licenciado por conta de um acidente de trabalho, que, posteriormente, resultou em sua aposentadoria precoce. Assim, ele ficou com a função do cuidado e da administração do lar durante aquele período. Cabe ressaltar que minha mãe não exercia uma jornada dupla menos intensa, pois ela ainda se ocupava em delegar e organizar muitas coisas, já que o meu pai, apesar de voluntarioso, não se aventurava em todos os setores da vida doméstica sem antes demandar muita orientação.

Neste arranjo, meu pai era a figura mais presente, ele nos levava à escola, participava das reuniões de responsáveis, lidava com os pais das outras crianças, cozinhava e limpava. Para mim, até aquele momento, isso não me parecia diferente. No mundo criado em meu núcleo familiar, aquela era a ordem: um pai presente nas minúcias do dia a dia, uma mãe que trabalhava fora e um cotidiano em que as demarcações dos papéis sociais não eram tão evidentes, pelo menos no que diz respeito à dinâmica dos trabalhos produtivo e reprodutivo. Com frequência me perguntavam que meu pai fazia da vida e eu respondia “ele cuida da gente”.

Já adulta me sinto segura para decifrar de onde veio a preocupação daquelas mães. Apesar do meu pai jamais ter representado qualquer ameaça, elas não o conheciam bem e provavelmente duvidavam de sua capacidade para gerenciar todas aquelas crianças e, sobretudo, de sua idoneidade para tratar de suas filhas. Não é algo difícil de constatar, haja visto as estatísticas brasileiras para violências perpetradas contra meninas e mulheres; sem dúvida, uma sombra difícil de contornar, formada por grandes doses de aflições muito concretas e parcelas dos preconceitos de sempre.

Neste sentido, o gênero – e imagino que também a raça, já que meu pai é um homem negro – foram centrais na decisão tomada

por aquelas mães, que não sofreram o mesmo tipo de escrutínio dentro de seu próprio círculo de conhecidas ou mesmo por parte do meu pai, que além de não contestar o sucedido, confiou nas boas intenções daquelas que abertamente o consideraram de incompetente e possivelmente perigoso.

Percebo, a partir disso, o quanto nossas histórias, muitas vezes de relance, podem ressoar acontecimentos pavorosos e o quanto o racismo e o patriarcado também se alimentam dos pormenores e dos mal-entendidos do dia a dia, estampando, na dinâmica das relações interpessoais, o que de mais vil esses sistemas de dominação, exploração e desumanização são capazes de produzir.

Nessa trama histórica bem amarrada, que corporifica e operacionaliza as desigualdades raciais e de gênero, o papel da Biologia (campo de conhecimentos) é indiscutível. Pois foi com a anuência de muitos de seus representantes que diversos enunciados sobre a natureza dos corpos da nossa espécie foram aplicados em discursos científicos enviesados, viabilizando a conversão da formidável diversidade humana em um lamentável complexo de opressões, hierarquias e violências.

Foi precisamente esse espinhoso enlace apontado pelos estudos de gênero e feministas interseccionais que de pronto capturou a minha atenção. Na possibilidade de articular minha inclinação pelas Ciências Biológicas aos meus anseios políticos mais profundos. Desta forma, no olhar que lanço ao passado por meio deste memorial, conto a minha história emparelhando essas preferências, pois acredito que elas me acompanham desde a infância.

## **POR QUE A DOCÊNCIA?**

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. (FREIRE, 2020, p. 109)



Como filha de professora, o caminho parecia que já estava traçado, às vezes acho que resisti pouco a ele. A escolha já estava feita antes mesmo de solicitarem a minha assinatura no formulário para o seguimento no curso de licenciatura.

Antes de chegar ao colégio técnico, cursei o primeiro ano do ensino médio em um colégio normal (o Instituto de Educação Sarah Kubitschek), e lá, em meio a um mar de jovens normalistas entusiasmadas com a profissão, um espaço predominantemente feminino, soube que poderia conseguir um emprego e me tornar financeiramente independente sem muita demora. Foi uma decisão mais pragmática do que por preferência ou desejo.

Já de posse dessa decisão, restava apenas ornamentá-la, para deixá-la mais com a minha cara; e, para isso, atravessei o ensino superior disposta a vivenciar tudo que me fosse possível. Fui bolsista de iniciação científica (PIBIC), do programa Ciências Sem Fronteira (CsF), da iniciação à docência (PIBID) e da extensão universitária, nos dois primeiros atuando em laboratórios de Fisiologia Vegetal e nos dois últimos como professora/estagiária em escolas municipais e estaduais de Seropédica. Nem preciso dizer de qual área gostei mais.

Quando finalmente cheguei aos estágios supervisionados, já estava completamente entregue à profissão e os laboratórios pareciam pertencer a um passado distante. Entre pré-comunitários, cursinhos pré-técnicos e responsabilidades do PIBID, cheguei ao fim da graduação imersa em salas de aula de todo tipo e sem nenhuma ideia do que fazer com a pesquisa de monografia. Nada me apetecia e eu já estava prestes a requestrar uma revisão de capítulos de livros didáticos.

Um dia, já perto de finalizar meu penúltimo semestre de estágio supervisionado, em uma escola de ensino fundamental, o professor da Ciências me pediu para confeccionar cartazes sobre grandes cientistas, que seriam expostos na feira de Ciências na semana seguinte. Ele me deu os nomes: Darwin, Einstein, Galileu, Pasteur, Newton e Lavoisier, nenhuma mulher, nenhum representante nacional ou mesmo de fora do eixo ocidental clássico. Sugeri alguns

outros nomes, mas ele disse que queria apenas as figuras “mais importantes da Ciência”. Fiz os cartazes e incluí por minha conta os nomes e biografias de Marie Curie e Rosalind Franklin. Um gesto muito simples, mas que agradou muito às meninas de todos os anos, talvez por eu ter me esforçado para deixar aqueles cartazes mais chamativos e coloridos ou porque elas genuinamente se interessaram pelas histórias e feitos daquelas mulheres.

Saí daquela feira de Ciências muito mexida com o que vi e espantada com a minha falta de senso de não ter percebido aquele tema antes, um tema que juntava tudo que mais me interessava. Nessa época, meu envolvimento com grupos estudantis organizados já me rendia boas leituras e contatos com grupos de estudos feministas, mas eu ainda não tinha sido capaz de encontrar um terreno comum que integrasse, de maneira tão empolgante, o que eu estava aprendendo com aqueles espaços e a minha capacidade de ação política como professora de Ciências e Biologia.

Durante grande parte da graduação, me senti encurralada no que considerava uma formação apartada dos assuntos que mais me entusiasmavam e interessavam. Apesar de verdadeiramente gostar da área, não conseguia ignorar a sensação de que precisava me dividir, pois as duas contrapartidas do curso, a licenciatura e o bacharelado, pareciam nunca se encontrar. A docência era tratada como um apêndice, anexado à formação na segunda metade do curso, representando apenas um pedaço daquela longa jornada de conversão às Ciências Biológicas. Antes disso, permanecemos mergulhados naquele ambiente formativo da Biologia fundamental, onde questões socioculturais pouco importavam e qualquer menção a elas era tratada como fora de lugar.

Diferentemente do Instituto de Educação, onde todas as nossas reflexões pareciam oportunas e muito bem-vindas, especialmente aquelas que nos convidavam a contemplar o futuro que nos aguardava nas salas de aula da educação básica. Lá aprendemos que tudo, de fato, podia entrar em cena, como parte do planejamento ou resultado de acontecimentos do dia a dia – do sistema reprodutor às identidades e desigualdades de gênero, da

genética e evolução ao racismo, eugenia e determinismos biológicos. Sem distinção, tudo podia emergir pela voz e pela vontade do público discente e da comunidade escolar.

Portanto, é de se imaginar o meu espanto e felicidade em me dar conta de que todas as minhas experiências e interesses poderiam confluir para um só lugar, atravessado em cheio pela docência e, na mesma medida, pela Biologia. Rendendo um tema de pesquisa que se desdobrou em muitos outros e um farol que passou a orientar o meu olhar sobre a profissão que escolhi.

## **E O QUE PESQUISAR?**

Na monografia da graduação falei da inserção de mulheres no empreendimento científico a partir da biografia de cinco professoras do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS/UFRRJ), de diferentes áreas (ecologia, entomologia, genética, botânica e zoologia), que me concederam entrevistas e dividiram comigo acontecimentos de suas vidas marcados pela dinâmica das desigualdades de gênero. Foram relatos sobre assédios enfrentados, dificuldades em balancear produtividade acadêmica e maternidade, processos intensos de desconstrução dos estereótipos da profissão e a sensação de inadequação por estar em ambientes extremamente competitivos.

Com essa pesquisa encontrei expressões das relações de gênero extremamente inquietantes. Aquelas que se camuflam nos discursos e atitudes mais insuspeitas, que circulam livremente nos mais diversos espaços formativos, levantando os argumentos de que o empreendimento científico não concede vantagens e premia sem distinções. No entanto, as narrativas daquelas brilhantes professoras contavam uma outra história, sobre a invalidação de suas angústias e contendo conclusões resignadas de que o andamento de suas carreiras estava inevitavelmente atravessado pelo fato de serem mulheres.

Concluí a graduação no fim de 2015 e no ano seguinte, muito estimulada pela minha então orientadora, Lana Fonseca, elaborei

um projeto de tema semelhante para a seleção do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Fui aprovada para a turma de 2017 e mudei o foco da pesquisa para o espaço escolar, já que se tratava de um curso de Educação. O objetivo agora era observar como docentes de Ciências e Biologia movimentavam a temática de gênero em suas salas de aula.

Após o término do mestrado, segui para o doutorado procurando dar continuidade à pesquisa anterior, pois percebi que os entrevistados, ao tecer considerações sobre a categoria e a temática de gênero, se remetiam às suas próprias histórias e experiências pessoais e familiares, e usavam esse caminho para descrever e defender as formas como lidavam com tais questões.

Resolvi aproveitar essas observações para a pesquisa da tese, que trata das experiências com a dinâmica das relações de gênero que é visível nos saberes docentes. O que me interessa é o movimento narrativo empreendido pelas professoras, que integram aspectos de suas histórias de vida ao seu fazer profissional, mesclando suas vivências mais intensas, como estudantes, professoras e mulheres, ao seu modo de conduzir a profissão e construir laços com o público discente e a comunidade escolar. Neste caso, o gênero é um veículo instigante por meio do qual é possível observar a docência acontecer.

Uma faísca desse movimento me encontrou enquanto desenvolvia a pesquisa do mestrado e conversei com uma professora que me disse algo que considerei espetacular. Ela, uma jovem professora de Ciências, muitíssimo versada nos debates raciais e de gênero, relatou sua perplexidade ao ouvir suas alunas questionarem sua identidade negra, que para ela era tão solidamente anunciada, pelos traços, símbolos e marcas que ela carregava, que não precisava ser discutida em pormenores. Segundo a professora, ao se encontrar naquele lugar vulnerável, em que expôs mais do que o conteúdo previsto para aquela aula, ela compreendeu o porquê daqueles questionamentos: aquelas crianças viam nela um pouco de si mesmas.

O diálogo estabelecido entre professora e estudantes foi capitalizado, de modo a avançar tanto nas propostas da disciplina, quanto nas conversas mais profundas sobre temas diversos (que pareciam interessar mais às turmas), como racismo, ações afirmativas, desigualdades e violências de gênero, direitos reprodutivos e violência policial – que dizem tanto respeito às salas de aula de Ciências quanto a Fotossíntese, os Ciclos Biogeoquímicos e a Classificação dos Seres Vivos.

A partir da narrativa daquela professora, e de outras que continuam vislumbres semelhantes, um pouco menos flagrantes, iniciei a minha jornada na compressão do que seriam processos educativos nesses moldes, que expressam o encontro e a partilha de histórias de vida a partir de intensas experiências com a categoria de gênero atrelada a outras sociais, como raça e classe social. Será que algo tão admirável poderia estar aparecendo aos sobressaltos nas experiências narradas pelas professoras que entrevistei?

Eu acreditei que sim e aqui estou.

## REFERÊNCIAS

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero, uma perspectiva global**: compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo. 3ª edição, São Paulo/SP: Editora nVersos, 2015.

DINIZ, Débora; GEBARA, Ivone. **Esperança Feminista**. Primeira edição, Rio de Janeiro/RJ: Editora Rosa dos Tempos, 2022.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em Duelo. **Cadernos de Pagu**, Unicamp, Campinas/SP, v.17/18, p. 9-79, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 27ª edição, São Paulo/SP e Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2020.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Primeira edição, Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª edição, São Paulo/SP: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**, 2ª edição. São Paulo/SP: Editora UNESP, p. 67-75, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *In*: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**, 1ª edição. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bazar do Tempo, p. 48-80, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição, Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2017. Primeira edição, Rio de Janeiro/RJ: Editora Bazar do Tempo, 2019.



## AS ENCRUZILHADAS DA HISTÓRIA DE VIDA

Lara Mendonça de Almeida

Delory-Momberger trabalha com a ideia da narrativa como ação e do tempo inscrito na biografia: “A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social”. Assim, os recursos abordados por Delory-Momberger (2012, p. 524-529) localizam a narrativa da “pesquisa biográfica” e das “histórias de vida” como relato que se transforma em ação, com os sujeitos de pesquisa. Apesar do presente trabalho ser um memorial, nele também existe material empírico, que é a minha experiência existencial com a norma e a normalidade até me tornar uma psicóloga incursionando no campo da educação. Além disso, a ação que permeia os “espaços da vida social” se refere à investigação que venho realizando no mestrado, acerca de como transformar estereótipos e como culturas não-letradas, como a do portunhol uruguaio, podem contribuir nessa ação.

Neste memorial pretendo entender os sentidos de minha pesquisa e como elas, pesquisa e vida, narram uma história grande, na que nos inserimos como um corpo social que, no meu entendimento, resiste ao colonialismo. Esta reflexão é, por tanto, também teórica e se faz “com o intuito de demonstrar a potencialidade da narrativa que se configura como história de vida, à medida que dialoga com um tempo histórico e um contexto social mais amplo.”. Então a ideia é inserir essa narrativa de vida “num tempo e lugar coletivo e histórico” (PETRUCELLI; GOODSON, 2020, p. 103). Assim, neste relato, insiro o debate que desejo fazer sobre as línguas orais no sentido de descolonizar as estruturas de sentido representadas nos estereótipos ao entendê-las. A fim de



descolonizar a minha identidade e a minha prática profissional no campo da psicologia e da educação.

Como a normalidade deteriora identidades? Como a noção de norma/normatividade produz identidades linguisticamente colonizadas por gramáticas? Como palavras, sentidos e determinadas línguas dão sustentação ao pensamento colonial e aos estereótipos da normalidade? Como a escrita e a oralidade se tensionam com relação à norma? O que outras cosmogonias pensam sobre isso? O que culturas não letradas, como a do portunhol do Uruguai, podem ensinar à academia sobre psicologia e educação? Como a standardização de línguas, na gramática, e de comportamentos, no DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), produz estereótipos de normalidade, que me afetaram, porque afetam a escola? Como essas standardizações se tornam verdades inquestionáveis a partir da ciência moderna eurocentrada, extremamente classista, racista, misógina, sexista e capacitista?

É a partir dos diálogos em torno dessas questões, considerando a escola como uma instituição transformadora, que pretendo responder a minha pergunta de pesquisa: como a reflexão sobre línguas não standardizadas em gramáticas e dicionários, como o *portuñol* do Uruguai, pode transformar estereótipos a partir das narrativas docentes? As escolas são territórios onde a população falante de *portuñol* estuda e trabalha, segundo Behares (2008, p. 73-74). Além disso, na região onde se fala *portuñol*, a densidade demográfica de pessoas auto-identificadas como não brancas é a maior do país, sendo também o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Essas questões serão sistematizadas e vinculadas à história da região e ao trabalho desenvolvido por um grupo composto em sua maioria por docentes, chamado *Jodido Bushinshe: del hablar al ser*. "Bochinche/Bochincho" significa bagunça, festa, tumulto, desordem alegre, em português rural gaúcho. Para fazer um "*bushinshe*" descolonial e fronteiriço, penso reunir e entrevistar alguns dos membros, docentes/pesquisadores, falantes de

portunhol como primeira língua para reconstituir o referido evento e por meio de sua memorialística sistematizar os dados em uma narrativa, que possa falar sobre o portunhol, sobre a história regional contada na ancestralidade dos povos de fronteira e da história de vida dos entrevistados nesse território.

Sou uma mulher combativa e posicionada, que aprendeu com o tempo que a verdade nem sempre tem que ser dita, como me ensinaram. Assim, neste trabalho, como nos anteriores (PELUSO; ALMEIDA, 2020; ALMEIDA, 2022), buscamos produzir diálogos interculturais, interseccionais e descoloniais, que, no meu caso, quer chegar à inclusão da minha intersecção de mulher branca vinculada ao controle médico.. As “patologias” servem para muitas coisas nada inclusivas ou vinculadas à saúde, penso eu. É o caso da patologização da “homossexualidade” a partir de um iluminismo oriundo do patriarcado greco-romano, escravista, misógeno e belíco, mas que era paradoxalmente “homossexual”. Ou seja, um problema para o *ethos* cristão que permeou as “luzes” do iluminismo (KATZ, 1996; VEYNE, 2009), um problema para a heterossexualidade compulsória, na qual a masculinidade universal violenta pessoas com gênero, inclusive os homens, e as fragiliza. Os movimentos das pessoas dissidentes da cisheteronormatividade denunciam o machismo, a misoginia e a homotransfobia científica dos manuais que versam sobre patologias mentais como os da OMS (Organização Mundial da Saúde) e o da norte-americana APA (Associação Psiquiátrica Americana) e assim ressignificam estereótipos como o de “alegre”, “sapatão” ou “travesti” em diferentes línguas. A ressignificação do estereótipo se faz antes em uma comunidade identitária que consegue romper com a standardização de iguais em uma norma/normatividade que garante a exclusão daqueles que não se encaixam. O mesmo biologicismo que ancorou as definições sociológicas da eugenia coloca a escola hoje a conviver com uma pandemia de patologias mentais infantis associadas à prescrição de medicações que também desconsidera o sofrimento das famílias

inseridas em comunidades, contextos, situações que se repetem na singularidade de cada história de vida.

Quando me inscrevi em *Tópicos Especiais em Currículo e Cultura: histórias de vida e trabalho docente*, não sabia do sentido que o trabalho docente e as histórias de vida em face do currículo e da cultura trariam para a minha pesquisa. Nesse curso, não aprendi da teoria e dos textos, aprendi das histórias dos autores, dos leitores (nós todos), dos afetos compartilhados, enquanto a teoria emergia a partir da horizontalidade dos conhecimentos. O que concluímos aqui foi um curso vivo, alegre e teoricamente denso, politicamente situado, em que o cuidado e o carinho dos professores foram sentidos desde o primeiro contato com o plano docente. E a partir desses encontros, penso que a subversão do currículo prescritivo é o que fazem cotidianamente, nas suas práticas, meus colegas de curso e outros, professoras e professores, imbuídos em transformar a precariedade de recursos materiais da escola pública latino-americana na fertilidade da narrativa das histórias de vida. Na narrativa, encontram brechas por onde fazem passar uma luz com intenções libertadoras.

## **A NARRATIVA**

A partir de agora, começo a narrativa, que foi escrita em dois momentos: o primeiro foi narrado ao grupo durante as aulas e o segundo foi escrito depois do término das aulas, quando tive contato com o pensamento de Antonio Bispo (2023). E entre o término das aulas e o pensamento de Bispo, li “O corpo negro não tem nome: enfretando o racismo no currículo de ciências” (SELLES; AYRES; BENVENUTO, 2021). Então, a partir dessas reflexões, escrevi a segunda parte da narrativa sobre a relação entre minha história de vida e o território de fronteira onde a pesquisa será desenvolvida.

Penso que a norma e a normalidade vão da loucura à gramática das línguas colonizadoras produzindo periferias identitárias nas que se divide a minha percepção infantil: entre a

escola particular e a pública, e a sala de aula em dois grupos: os normais e bons e os anormais e ruins. Eu nunca me senti normal, sobretudo na escola particular. Lá parecia que se você tivesse dinheiro e se sua família estivesse vigiando a escola e o trabalho dos professores, as coisas não seriam tão difíceis. Eu também pensava que a vida dos meninos era mais fácil. Eles tinham muitos direitos. Numa escola católica, o comportamento feminino era bastante vigiado. Lá havia também muitas garotas com fama de "puta". Eu não era a "puta" porque eu era a "louca"! A palavra *gaslighting*, usada para falar da ação misógina de convencer uma mulher de que ela está louca, ainda não existia. E ainda hoje crianças são educadas para serem um tipo de mulher e um tipo de homem específicos, ainda que essa possibilidade identitária talvez não possa se sustentar no futuro adulto. E nesse caso, a pessoa terá que enfrentar o sofrimento do estereótipo.

Eu era uma menina que não ficava quieta em sala de aula e o nome que as professoras costumavam aprender primeiro. Mas nunca tive dificuldade para aprender e sempre respeitei os adultos. Lá em casa, o professor e a escola sempre tinham razão. Não importava o meu argumento. Meus pais não iam à escola, exceto se os chamassem. E caso os chamassem, eu não tinha razão.

Apesar disso, no final do sexto ano, quando meus pais anunciaram que eu sairia daquela escola, eu fiquei muito triste. Mas eu estava mais preocupada com o porquê de o meu pai empurrar o prato e não comer. Era o cheque especial e o endividamento do trabalhador com o sistema financeiro, bola de neve da qual meu pai demorou mais um menos uma década para sair, depois de se demitir no PDV do Banco do Brasil (Plano de Demissão Voluntária), que de voluntário não tinha nada. Era isso ou ser mandado para o interior de Roraima. Não dava mais para pagar a escola e fomos morar na chácara onde passávamos os fins de semana e férias, e na qual fui criada para ter todos os direitos que os garotos tinham, inclusive o direito de ficar sem camiseta. Até que eu mesma não quis mais tirar a camiseta. Mas a vizinhança achava um absurdo que garotas, minha irmã e eu com menos de 10

anos, tomassem banho de calcinha com os meninos de cueca. Meu pai se orgulhava da gente porque qualquer uma das filhas dele era mais valente que os garotos, andava a cavalo melhor que os garotos e ajudava no trabalho de campo melhor do que muito homem adulto, segundo ele. Então, os garotos talvez respeitassem mais a mim e a minha irmã do que às próprias mães.

Nunca fui uma garota que se comportasse com a fragilidade e pureza de uma garota, não tinha sido educada para ocupar esse papel. Fui educada para sempre falar a verdade e sempre defender minha opinião, demorei para entender que se eu mentisse mais e expressasse menos minha opinião, teria menos problemas e, provavelmente, teria escapado do estereótipo de “louca”.

Na quinta série, a professora da escola particular fez uma eleição. FHC ganhou de lavada, eu fui o único voto para o Lula. Antes do segundo turno entrou uma garota que mais tarde também foi minha colega na escola pública. De forma que o Lula melhorou o seu score no segundo turno e teve dois votos. Na sétima série comecei o ano triste. Estava na temida escola pública, num bairro periférico chamado Vera Cruz.

Nos primeiros dias, algumas garotas da escola queriam me bater. Os garotos falavam palavrão e faziam e mais um monte de coisas que eu nunca tinha visto na escola particular. Inclusive minha turma adorava destacar-se pelo mau comportamento. Essas coisas todas eu tinha que resolver sozinha, visto que os meus pais só iam a escola se chamados pela escola. Rapidamente, resolvi todos esses problemas. Embora minhas notas não fossem excelentes, sempre dava para passar por média com notas boas. E jogando no time de handebol da escola, nunca mais ninguém quis me bater.

Me dei conta que as coisas não eram tão difíceis na escola pública. Me adaptei rapidamente. Naquela escola me tornei amiga dos docentes, se é que se pode chamar de amizade a relação entre docentes e estudantes. Nessa escola, a direção do turno da tarde era feita por uma irmã de meu pai, a quem cresci admirando, porque era dessas professoras famosas na cidade como referenciais de

prática docente. Eles gostavam de estudantes com posição política. Quando o sindicato dos professores do Rio Grande do Sul convocava greve, a escola fechava. Era a maior adesão da cidade. O bairro onde estava a escola sempre elegia Lula, enquanto o resto da cidade marcava a eterna derrota para os candidatos apoiados pelo PP (Partido Progressista), que se chamava PPB (Partido Progressista do Brasil), ou Arena, como meus familiares servidores públicos chamavam partidos como esse e o antigo PFL (Partido da Frente Liberal), hoje Democratas. Enfim, eu era normal. E me sentia uma boa aluna.

Na entrada dessa escola estadual tinha um *outdoor* com o nome de todos os estudantes aprovados no vestibular sem cursinho. Nenhuma escola particular aprovava mais estudantes do que o Emilio Zuñeda. No Ensino Médio, ou melhor, Segundo Grau, algumas colegas daquela escola particular e de outras foram para a minha escola. As professoras levavam-me, e às minhas amigas e colegas de aula, para atividades como o orçamento participativo, nas quais se defendia a escola pública, democrática e gratuita de forma intransitiva, segundo as ideias de um Paulo Freire que eu não havia lido. Nossos pais, meus e de minhas amigas e colegas, também gostavam dessas ideias e dos candidatos da Frente Popular. Uma dessas professoras armou uma batalha didática com outra professora de matemática que me reprovou no último ano do Ensino Médio.

A partir dessa batalha didática e pedagógica, a escola instituiu a “dependência”. A professora freiriana tinha um mote: “eu acredito na educação pública, gratuita e de qualidade”. Ela hoje mora no Rio e ainda trocamos ideias sobre educação. Inclusive, ano passado, a visitei em sua casa em Madureira. Voltando à “dependência”, ela permitia que fosse cursada apenas a disciplina em que o estudante tinha reprovado. Então, no ano seguinte, eu cursava apenas matemática com a minha defensora freireana e na metade do ano fui liberada das aulas porque minhas notas nas avaliações eram excelentes.

O tempo passou e eu passei no vestibular, mas não terminei a faculdade, voltei a sentir-me anormal. Então, depois de 4 anos dentro da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), decidi deixar a faculdade e passar num concurso público. A relação com as professoras do Departamento de Francês era difícil. Apesar do Departamento de Francês com suas aulas de gramática, os departamentos de literatura e linguística, sobretudo o Luiz Carlos Schwindt, traziam pautas emocionantes como a do livro *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno, que fundamenta teoricamente a minha proposta de pesquisa contra o gramaticalismo. De tal forma, a relação com os professores de linguística e de literatura era muito agradável e levo comigo boas lembranças deles.

Sempre trabalhei e estudei durante a faculdade. Tive minha primeira depressão lá na Faculdade de Letras Bacharelado em tradução Francês-Português da UFRGS. E como no semestre anterior eu havia sido aprovada em todas as cadeiras, trabalhando 44 horas por semana numa locadora, fui diagnosticada como bipolar. Não era normal trabalhar tanto, dormir tão pouco, e ainda assim ser aprovada em todas as cadeiras na UFRGS. O diagnóstico de bipolaridade mudou a minha vida e se adequou ao estereótipo de “louca”, enquanto o Departamento de Francês passou a ser o meu inferno na terra. Quando deixei a faculdade, sem concluir, tinha certeza que a minha anormalidade me impediria de terminar um curso superior em uma universidade pública.

Saí de lá traumatizada. Fiquei de 2009 a 2016 longe da universidade e comecei um tratamento vitamínico e mineral com um psiquiatra ortomolecular que acredita que a bipolaridade não existe, o que existe é carência de lítio. Robert Whitaker (2017) discute a etiologia de diversas classificações diagnósticas do DSM e do ICD (International Classification of Diseases), como é o caso da bipolaridade e da hiperatividade, e afirma que a medicação que a indústria pretende comercializar e os efeitos esperados são o que produz a doença e não o contrário. Ou seja, para a psiquiatria ortomolecular a bipolaridade se refere a um problema nutricional.

Desde então as vezes tomo o *orotato de lítio*, que não traz os efeitos colaterais do *carbonato de lítio* e como a distribuição não é autorizada no Brasil, porque o lobby da indústria farmacêutica é muito grande, a gente contrabandeava da Argentina. Hoje contrabanda-se o *orotato de lítio* e outras coisas, no Mercado livre, como se a distribuição não fosse proibida.

Depois de deixar a faculdade, em 2010, me dediquei a ser servidora pública e a ter conflitos defendendo estudantes na assistência estudantil. Os estudantes que eu mais gostava eram os que a escola mais detestava. Apesar de pública, essa escola era uma escola rural, bastante conservadora e que tinha herdado lógicas pedagógicas de seus fundadores, a ditadura militar. Ela começou a ser humanizada a partir da Lei 11.892/2008, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Quando voltei para a universidade, em 2016, entrei numa licença interesse, não remunerada, e fui estudar psicologia no Uruguai. Nesse curso descobri um mundo. Nesse mundo eu encontrei explicações para o sentimento de anormalidade quando a professora disse que crianças hiperativas costumam ter familiares depressivos, prevalentemente a mãe e que a sintomatologia adulta da hiperatividade não tratada correspondia a bipolaridade. Alicia Muñoz, psicanalista infantil e professora de psicopatologia infantil da universidade onde me formei, trabalha em sentido contrário ao da indústria do diagnóstico e da patologização e medicalização da infância a fim de atender crianças em sofrimento psicológico. Ela é quem formula essa hipótese que reflete a minha história de vida. Ela tinha razão, a depressão de minha mãe foi diagnosticada quando eu fui mandada para terapia aos 18 anos. Minha mãe começou a trabalhar quando eu tinha 12 anos, a depressão foi embora e a cura dela começou e nunca mais parou, a minha também.

Nessa experiência estudando psicologia, eu me descobri mulher brasileira e imigrante. Como imigrante branca, de um país considerado negro em um país considerado branco, experimentei gotículas do racismo que enfrentaram as mulheres negras que passei a ler. Lá no Uruguai, na universidade pública e em uma



cidade do interior chamada Salto, eu falava demais sobre política. Houve um golpe em 2016 e para alguns estudantes falar em política feria o princípio da laicidade, que é um valor precioso para o povo uruguaio, cujo sentido é muito disputado. Mas nenhum docente jamais interceptou minhas falas ou me sinalizou de que eram impróprias as minhas colocações.

Ainda que eu tivesse notas excelentes e escrevesse todos os trabalhos e provas em espanhol, alguns colegas falavam que não entendiam o que eu dizia porque eu falava portunhol e aquilo me fazia sentir na escola particular outra vez. No fim do primeiro ano de faculdade, outro docente entrou para minha vida. Meu orientador, um homem gay, casado, militante, linguista, psicólogo e doutor de alto grau na universidade. Ele me mostrou muitas coisas fantásticas sobre o Uruguai e sobre o portunhol, que eu não falava e sigo não falando porque é uma língua e como tal, tem sua regularidade num encontro de fronteira entre o Português e o Espanhol. Conheci com ele o conceito de Ideologia da Normalidade e pensei que se os laudos estivessem na moda naquele tempo, eu certamente seria uma criança laudada. Como a patologização da infância não tinha se capilarizado ainda, eu era apenas a que tinha "um bicho-carpinteiro".

Minha pesquisa se pergunta: como transformar estereótipos a partir da reflexão sobre a língua materna? A ideia central é tocar uma ferida do meu ser: o estereótipo. E a demanda refere-se a uma conquista social validada pela Lei de Educação N°18.437/2008, que reconhece o ensino bilíngue de Português do Uruguai, popularmente chamado de portunhol, e da Língua de Senhas Uruguiaia (LSU). Ainda que a lei não vincule essa "transformação dos estereótipos" à "reflexão sobre a língua materna", ela deixa espaço para propor que a reflexão sobre a "língua materna" pode ser uma estratégia pedagógica para ressignificar a identidade do falante do portunhol. De tal forma, seriam necessários materiais pedagógicos identitários como é o caso dos materiais produzidos a partir do ciclo de debates, *Jodido Bushinshe*, organizado pelo *Ministerio de Educación y Cultura* uruguaio (MEC) em 2015 em

Rivera. O estudo decolonial será sintetizado em uma narrativa, buscando informações sobre a importância do evento e sobre o material didático produzido nele, uma narrativa na qual possa estar inserida a história de vida.

## **A COLONIALIDADE E A ESCRITURA**

Aqui começo a segunda parte do relato, vou ressaltar o pensamento contra-colonial, expressado pelo líder quilombola Antônio Bispo (2023) em sua “análise do pensamento eurocristão colonialista”. O faço porque o portuñol é um registro oral, como o defendido por Bispo, e porque compõe o território onde há mais afrodescentes uruguaio e onde a pobreza é mais acentuada (CABELLA, 2013). Entretanto, minha crítica sobre os partidos, o estado e a democracia é bastante diferente da de Bispo e esse tema é irrelevante para essa análise, todavia a leitura de Bispo sobre a cultura letrada é muito interessante.

Assim, ele define o “pensamento eurocristão colonialista” como: “o pensamento dos humanos, das escrituras, pensamentos escriturados”. Para Bispo, “esse povo” das escrituras “não sabe falar, sabe ler e escrever, mas não sabe falar” porque foi colonizado, diferente dele que não se identifica com “o Homem”. Ao invés de homem, ele se afirma pescador, caçador e tradutor das escrituras dos “homens” para pessoas como ele, que vêm de tradições orais. Integrado à natureza, não se diferencia dela e critica o marco decolonial, ao qual me filio nessa pesquisa, porque entende que o mesmo está inscrito nessa mesma escritura.

Para Bispo, a fragilidade do homem frente ao cosmos está nas escrituras, no Gênesis. Ele afirma que, nas escrituras dos humanos, os céus se abriram. Deus não apareceu, por tanto ele é o próprio cosmos, sua voz ecoou do céu e ele expulsou os homens do paraíso para sofrer na terra. Quer dizer, para Antônio Bispo, essa cosmogonia expressa que a terra e o céu são hostis com relação aos homens, castigam e o fazem sofrer. Entretanto, Antônio não citou o que Deus diz à mulher. Por isso eu vou recortar do capítulo 3 do

Gênesis, os versículos que vão do 16 ao 19, começam assim: Deus disse à mulher, “Com dor darás à luz filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará”; e para Adão disse: “maldita é a terra por causa de ti; com dor comerás dela todos os dias da tua vida. Espinhos, e cardos também, te produzirá; e comerás a erva do campo. No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra (...)” (BÍBLIA, Gênesis, capítulo 3, versículos 16-19). Essa passagem, além de nos explicar o que Bispo nos aponta, nos permite entender os tabus sobre os desejos e prazeres sexuais que as mulheres experimentam. Também nos faz entender porque mulheres insubmissas sofrem tanto e porque desde criança, sou uma mulher que não pode falar, como todas, mas que fala à revelia daqueles que nos querem silenciar. Além do mais, essa fala do deus cristão às mulheres, me faz lembrar das minhas ancestrais, que lhes apresentarei agora.

## **TERRITÓRIO DE FRONTEIRA, ANCESTRALIDADE E ENCRUZILHADAS**

A partir daqui, o âmago da narrativa foi escrito na chácara onde cresci depois do término das aulas, onde fui impactada pelo texto: "O corpo negro não tem nome: enfrentando o racismo no currículo de ciências" (SELLES; AYRES; BENVENUTO, 2021). Paradoxalmente, a biologia também apresenta descobertas importantes, como as que aprendemos da leitura do texto que mobilizou os meus afetos para pensar sobre o que é sabido historicamente acerca do meu território. Não vieram mulheres da Europa junto com os mercenários e milicianos que colonizaram a região onde nasci na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, a 500 km de Porto Alegre, 130 km de *Artigas*, 204 km de *Rivera*, fronteira com o Uruguai, território que estudo, e a 144 km de *Paso de los Libres*, Argentina. Ou seja, se minha pele hoje é branca, a probabilidade genética indica que é porque, seguindo a maldição do deus dos Homens, as minhas ancestrais não-brancas foram sistematicamente submetidas e violadas por colonizadores europeus, sobretudo ibéricos.

Assim, a fronteira também se fez ao branquear e apagar a cultura ancestral. Mas a separação entre mim e minhas irmãs e irmãos uruguaios do norte foi sobretudo linguística. E nossas línguas ancestrais afroindígenas estão escondidas em fonemas e palavras que não são do colonizador (PORTUÑOL RIVERENSE, 2023). Quero dizer, a língua do colonizador violou e foi uma arma simbólica que exterminou as línguas, os corpos ancestrais e as cores ancestrais, por meio do branqueamento, impondo as línguas coloniais que mais tarde foram consagradas línguas dos territórios nacionais. A língua do colonizador é como a cor da pele das ancestrais, apagada na minha cor de pele e fraturada nas fronteiras dessa ficção estruturante de nações, corpos e línguas nacionais. Mas ela resiste e quer falar a partir de algum lugar do inconsciente sobre o silenciamento, sobre a dominação por meio da normativa gramaticalista.

Em *Retrato do colonizador precedido do retrato do colonizado* (1954), Albert Memmi vincula as línguas dos nativos e a dos colonizadores em uma profunda análise psicológica da colonização, em que vê a si mesmo afetado. Nesse sentido, fazendo o exercício auto-reflexivo de descolonizar-se, discorre sobre a relação entre sua pesquisa e sua história de vida. Nessa narrativa, afirma que havia um grande impulso que o levava na direção do Ocidente, que lhe parecia modelo de qualquer civilização e de qualquer cultura verdadeira e que o fez virar as costas ao Oriente escolhendo, irrevogavelmente, a língua francesa, “vesti-me à italiana e adotei com deleite até mesmo os tiques dos europeus” (2007, p. 19). Eu entendo Memmi porque estudei inglês e francês no Instituto de Letras da UFRGS.

Eu sou branca! Que é ser uma mulher branca? Me perguntei muitas vezes depois de me tornar uma imigrante. Meus ancestrais, “Mendonça”, do ramo da minha avó materna, uma família bem morena, vieram do Uruguai. Ainda assim, minha mãe apesar de ser reconhecida socialmente como branca, possivelmente, foi a mais escura da sua geração familiar e a chamaram de “pretinha”, “negrinha”, ao passo que escutou piadas racistas e misóginas que a comparavam às mulheres negras toda a vida. Não tenho nenhum

ascendente europeu na memória familiar porque esses, que provavelmente me legaram a cor da pele e o sobrenome, chegaram na fronteira no início do século XIX, têm origem nas famílias colonizadoras e são conhecidos na região como “os pelo-duro”, brancos que não vieram da Europa, ou seja, latino-americanos já branqueados pelo estupro de minhas ancestrais. Mamãe estudou inglês e português toda a vida e eu abandonei a faculdade de Letras inglês e depois a de Letras francês.

Depois de ler Albert Memmi (2007), Racismo Lingüístico (Nascimento, 2019) e Famílias Interraciais (SCHUCMAN, 2018), entendi por que nós duas tínhamos estudado línguas coloniais não-ibéricas. Ela inglês, eu francês. Quando sua família é toda mais branca do que você, como minha mãe, essa é uma forma de ser mais branca do que o próprio colonizador, que no caso da minha região, não era sequer letrado. Assim, ser mais letrado é também uma forma de parecer mais europeu, como nos contou Fanon em Peles Negras Máscaras Brancas (1968). Ou no caso de uma “louca” latino-americana, como eu, parecer inteligente, letrada, poliglota, é uma forma de ser mais aceita pelos ditos “normais”.

A família de minha avó materna era bastante morena e de meu avô materno era clara de olhos verdes, quando minha mãe foi procurar o tio mais velho ainda vivo para perguntar sobre suas origens, ele disse que quando soube do casamento do Adão com a Olga (meus avós), foi pelo meu bisavô, que comunicou ao filho que o Adão se casaria com uma “negrinha”. Quanto à linhagem de meu pai, sempre seguindo a linhagem masculina, cheguei ao nome do tataravô do meu bisavô e nem ele veio da Europa, mas segundo contam era herdeiro do colonizador, latifundiário, Lucas de Almeida. Contam na família que apesar de minha bisavó paterna ser classificada de “negra” pela sogra, minha bisavó não era “negra”, mas que a mãe dela talvez fosse “mulata”. Os olhos de meu bisavô paterno, seu marido, eram claros. Dá para ver pelas fotos. Então, aos 28 anos, voltei ao território das minhas ancestrais maternas, o Uruguai, uma mulher branca “amefricana”, com a pele mais clara que a das minhas ancestrais convivendo com a “neurose

*cultural brasileira*”, como diria Lélia Gonzalez (2020) sobre a nossa ascendência afroindígena.

De tal forma, a ancestralidade saltou da minha alma na primeira vez que pisei em Salto-Uruguai. Talvez seja memória genética ou apenas impressão, mas eu senti como se ali eu tivesse vivido em algum tempo distante, como se o tempo não fosse linear. Segundo ditado iorubá, “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”. Acerca do tempo e da narrativa, penso que, agora, ao narrar e organizar o tempo da memória, talvez seja a pedra de Exu, a que ele jogou hoje e que chegou em mim em mim naquele 2005, visitando Salto-Uruguai pela primeira vez. Não imaginava eu que, em 2016, o destino-caminho de Exu me levaria a viver naquela cidade e lá estudar psicologia, conhecer o portunhol e um linguista psicólogo, que também estuda o portunhol, a língua dos povos de fronteira. Encontros e afetos, é disso que esse curso que agora se encerra fala e também fala do tempo, da memória e da narrativa do trabalho docente. E é disso que fala esse aprendizado: de encontros teóricos e afetivos da minha trajetória na direção da psicologia e da educação.

Penso que o relato e a história de vida podem reinscrever o tempo desafiando a linearidade de nossa percepção, sesgada pela nossa cosmogonia na noção de que os eventos “se sucedem”, ao invés de ocorrerem também em simultâneo, como na expressão iorubá sobre a pedra de Exú. O que quero com isso é reafirmar um tempo multidimensional que a narrativa organiza. A narrativa pode organizar linealmente a dimensionalidade do tempo num simultâneo em que a liberdade da primeira escravizada afroindígena, sem Deus, amedronta o escravizador branco, que hoje é, provavelmente, o descendente de um estuprador branco dono da riqueza nacional, que não quer pagar impostos.

A partir das nossas aulas, penso que podemos pensar práticas para transformar um currículo tecnocrático que entende a escola como um processo de produção fabril (BOBBIT, 1918; TYLER, 1978), que desconsidera as interseccionalidades das pessoas que a habitam. Em meio a esse processo de produção fabril está o meu

corpo, que tem nome, o meu pensamento e essa pesquisa. Rememorando essa trajetória, é como se eu sempre estivesse vivendo na fronteira, na encruzilhada. Talvez por isso esse estudo também fica nas fronteiras dos movimentos identitários, dos campos de conhecimento (psicologia, educação, linguística, sociologia, história, antropologia) e em cada um dos campos, nas intersecções descolonizadoras das teorias marginais que recorro. Então, a proposta de tese que vem se delineando apoiará a dimensão narrativa em um tempo descolonial, ou talvez contracolonial, que relacione as fronteiras, transpasse as disciplinas e se encontre nas encruzilhadas da psicologia e da educação para transformar em história, a narrativa de vida dos entrevistados e da entrevistadora.

Já ia esquecer, que durante a graduação, em Salto, trabalhei com meu orientador em um grupo de linguistas/docentes, surdos e ouvintes, na elaboração de materiais didáticos e tecnologias de registro numa escola pública bilíngue para surdos, que têm convênio com a universidade e com o curso de Interpretação em LSU. O aprendizado que registro aqui, parece ser a última peça para fechar a metodologia de pesquisa. A história de vida de docentes que outrora foram estudantes aprendendo espanhol como segunda língua e a experiência na produção de materiais didáticos para o ensino do portunhol como ação que habilita a reflexão sobre o portunhol e a transformação dos estereótipos.

Acredito que a psicologia e a educação são ciências cuja matéria prima é o tempo e a palavra, como hospedeira dos sentidos, e que a descolonização delas pode se expressar na narrativa descolonial. Nesse continente, tanto a ciência como a escola expressam esse paradoxo, entre a validação do conhecimento opressor e a possibilidade de o oprimido transformar esse conhecimento, bem como os estereótipos, ao discuti-los, questioná-los, estudá-los, visitá-los, por meio da narrativa e das histórias de vida daquelas pessoas que habitam o saber escolar.

## REFERÊNCIAS

ABELLA, Wanda, TENENBAUM, Mathías., & NATHAN, Mariana. (2013). **Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del uruguay** / La población afro-uruguaya en el Censo 2011 (Primera edición). Ediciones Trilce.

ALMEIDA, Lara. Paulo Freire, un marco decolonial e interseccional para pensar la inclusión. In: **Salto a Paulo Freire: Nuevas miradas a una obra siempre vigente**. Montevideo: Editorial del Área de Estudios Sordos y TUILSU. 2022. P. 189-208

ANTÔNIO BISPO: **Estado e partidos são colonialistas**. Locução de: Eduardo Sombini. São Paulo: Folha de São Paulo, 18 de agosto de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5x3U1B1EH73rxgtjq0U8rn>, acessado em 04/09/2023.

BEHARES, L. E. (2008). **Funcionamiento lingüístico del aula fronteriza y condición de hablante de niños y maestros**. En: **Portugués lengua segunda y extranjera en el Uruguay**. Actas do Primeiro Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira do Uruguai. Laura Masello (Org.). Montevideo: UDELAR [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Primeiro\\_Encontro\\_PLE\\_Uruguai.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Primeiro_Encontro_PLE_Uruguai.pdf)

BÍBLIA, português. Nova Versão Internacional. Versão evangélica. São Paulo: Editora Vida. Disponível em: <https://bibliaestudos.com/acf/genesis/3/> consultado 31/08/2023

BOBBITT, John. Franklin. **O método científico na construção do currículo**. In: \_\_\_\_\_. **O currículo**. Porto: Didáctica Editora. 1918. p. 73-81.

DA ROSA, Enrique. (Comp). **Jodido Bushinshe**. Montevideo: MEC; 2015

DELORY-MOMBERGER, Christine (2012) Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez 523-536p



FANON, Franz. (1968). **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz\\_Fanon\\_Pele\\_negra\\_mascaras\\_brancas.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf)

GONZALEZ, Lelia (2020). **Por um feminismo Afro-latino-americano**. RIOS, Flavia ; LIMA, Márcia (Org.) Rio de Janeiro: Zahar.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, nº 13. Salvador (BA): jan./abr. 2020. P. 91-104.

KATZ, Jonanthan Ned. **A Invenção da HeteroSexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro Publicações, 1996.

MEMMI, Albert . **Retrato do Colonizado**: procedimento de Retrato do Colonizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 190 p

NASCIMENTO, Gabriel. (2019). **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento.

PELUSO, Leonardo; ALMEIDA, Lara. La comunidad sorda y sus epistemes: reflexiones desde una perspectiva decolonial e interseccional. In: PELUSO, Leonardo; JANUARIO, Ricardo. **Diferencia y Reconocimiento: apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad**. Montevideo: Editorial del Área de Estudios Sordos y TUILSU. 2020. P 221-236

PORTUÑOL RIVERENSE. In: **Wikipedia, la enciclopedia libre**. 2023. Disponible em: <[https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Portu%C3%B1ol\\_riverense&oldid=149255236](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Portu%C3%B1ol_riverense&oldid=149255236)>. Acesso em: 4 set. 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2018.

SELLES, Sandra. E., AYRES, Ana. C., & BENVENUTO, Fabiana. (2021). O corpo negro não tem nome: Enfrentando o racismo no

currículo de Ciências. Cadernos CIMEAC, 11(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v11i1.5275>

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Editora Globo Porto Alegre, 1978.

VEYNE, Paul. O Império Romano. *In*: VEYNE, Paul (org.). **História da Vida Privada 1: Do Império Romano ao Ano Mil**. [S. l.]: SCHWARCZ LTDA, 2009. cap. 1, p. 18-56.

WHITAKER, Robert. **Anatomía de una epidemia**. Capitán Swing Libros, 2018.



## AMOR, COTIDIANOS, COLETIVOS

Luísa Valença Reis

Este texto é o trabalho final de uma disciplina, mas também será capítulo de um livro, nos avisaram as professoras e o professor. Parte deste texto também estará na minha tese de doutorado, e provavelmente em algum artigo a ser publicado em momento futuro. Este texto é um memorial, uma mônada, uma lembrança, mas também é uma carta de amor. Uma carta de amor ao Projeto Teatro Nômade, ao Grupo de Estudos e Pesquisas Juventudes, Infâncias e Cotidianos (JICs), ao G.R.E.S. Império Serrano, à Casa da Palha, aos grupos de teatro que já tive, à escola de musicais onde comecei a fazer teatro e onde dei aula, às escolas por onde passei como aluna e professora, aos inúmeros projetos, grupos, amigos, minha família e outras famílias que me acolheram por aí e que me formaram em comunidade.

Eu sou professora de teatro, e depois de ter feito o mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense, resolvi seguir para o doutorado na mesma área, instituição e linha de pesquisa, a de Estudos dos Cotidianos e da Educação Popular. A proposta de trabalho final da disciplina Currículo e Cultura, ministrada pelas professoras Dinah Terra, Sandra Selles e pelo professor Everardo Paiva de Andrade no segundo semestre de 2023 é produzir uma narrativa sobre o nosso encontro com a docência. Sem saber bem como começar, separei alguns textos lidos ao longo do curso para revisitá-los. O primeiro livro que abro é *Viver e/é contar histórias - Narrativas autobiográficas de professores* (2022), organizado por Andrade e Patrícia Teixeira de Sá, com narrativas de alunos e alunas do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória). Nas narrativas de colegas, encontro as mesmas dificuldades que estou tendo nesse momento. Como encarar a

página em branco? Como começar? A minha história interessa a quem? Quem vai me ler? Para quem eu escrevo?

Essa última pergunta me foi feita muitas vezes por Nivea Andrade, minha orientadora no mestrado e agora no doutorado. Em 2018, eu resolvi parar com outros trabalhos que desenvolvia e me dedicar exclusivamente a dar aulas. Por isso, ingressei no mestrado, e assim conheci Nivea e o JICs, e por meio deles, os Cotidianos. Lembro do choque que senti quando ouvi pela primeira vez que na nossa linha as pessoas costumam escrever em primeira pessoa, que conversas e narrativas são metodologias de pesquisa e que seria importante eu me apresentar aos meus leitores e leitoras. Foi quando ouvi pela primeira vez essa pergunta: *para quem* você está escrevendo? Mas em casa, quando sentei para começar a me apresentar, em um primeiro rascunho do que viria a ser minha dissertação, ainda me recuperando do choque, eu só pensava: *o que é* isso que eu estou escrevendo?

Mônadas são fragmentos narrativos imagéticos, que exibem os matizes de um todo, da mesma forma como ocorre com um caleidoscópio. (...) Do ponto de vista benjaminiano, a narrativa ressignifica própria experiência, na relação entre o eu e o outro, fortalecendo a ideia de que narrar é aconselhar. Operar com narrativas não é produzir relatórios repletos de informações a serem classificadas ou categorizadas. (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 95)

Segundo os educadores Goodson e Petrucci-Rosa, a narrativa particular se torna universal a partir do momento em que ela, contextualizada, passa a ser parte da cultura, parte de nós, do coletivo. A possibilidade de um currículo narrativo se dá quando as histórias de vida se relacionam com o momento histórico, a cultura e a sociedade, transformando estórias individuais em histórias coletivas. Lendo *Viver é contar histórias*, encontro textos de professores que falam muito de mim, da minha história, das minhas dúvidas, e também muito daquilo que a Luísa adolescente gostava de ler.

Sempre fui mais afeita às histórias, inventadas ou acontecidas, do que aos textos teóricos, e talvez por isso no meu caminho eu tenha encontrado um grupo de pesquisa que me ensinou que os dois podem andar juntos. Vou lendo as histórias de colegas como quem lê cartas que não foram endereçadas a mim, mas que quando as leio, são para mim também. Lembro do livro *Cartas apaixonadas de Frida Kahlo* (ZAMORA, 1997), que li na adolescência e me marcou porque com aqueles fragmentos montei uma história, conheci pessoas e lugares. Assim, decido que isto que vou/estou a escrever é também uma carta apaixonada. Se perguntassem aos autores dos memoriais de *Viver e/é contar histórias* para quem escreviam, a resposta não poderia ser para Luísa, porque não me conhecem, mas elas são para mim também. Me vejo e me encontro ali, em outras páginas encontro colegas e amigas das faculdades que passei, percebo alunos e alunas que conheci. E é naquilo que nos é comum que nos encontramos, e a história que vou narrar é uma história comum. Comum porque é comunitária.

Muitos as viveram comigo, outros vão viver quando as lerem (e tomara que me leiam!), mas só eu as contarei dessa maneira nesse momento, e assim “a história narrada cria um espaço de ficção” (CERTEAU, 2014, p. 142). Mas que história é essa, exatamente? Qual história quero contar? Qual foi esse grande momento de encontro com a docência e com o que estou pesquisando agora? Buscando um início para a narrativa de como virei professora, lembro de uma situação.

Eu sou tímida. Quando eu tinha uns 7 ou 8 anos, meus pais me colocaram em uma aula de teatro, o que significa que eu estou há mais ou menos 25 anos fazendo teatro para perder a timidez. Às vezes confundem timidez com antipatia, e outras vezes eu tento disfarçar a minha antipatia com timidez. Como em uma aula que eu tive na primeira semana da graduação em teatro, em que o professor fez uma roda imensa para todo mundo se apresentar. Essa disciplina era obrigatória para as habilitações de bacharelado, licenciatura e teoria do teatro, então era muita gente mesmo. O professor começou se apresentando, contando uma longa história

que começava com ele interpretando uma árvore no jardim de infância e terminava naquela aula daquele dia. E todo mundo seguiu a deixa e fez apresentações longas, de vários minutos, contando minuciosamente e catarticamente a própria vida.

A aula tinha 4h de duração. Eu estava no final da roda, e quando chegou a minha vez, eu já não aguentava mais. Então, fiz uma fala de um ou dois minutos dizendo que não tinha o hábito de contar minha vida para estranhos, mas que tinha resolvido fazer licenciatura por causa de um projeto que havia na minha escola de ensino médio, por meio do qual dei oficinas de teatro no sertão da Bahia. Todo mundo ficou em choque absoluto com a minha grosseria, mas fingi que minha antipatia era timidez e contornei a situação.

Eu poderia começar essa narrativa do meu encontro com a docência contando dessa primeira aula que eu dei na vida, há muitos e muitos quilômetros de casa, quando me apaixonei por essa ação: dar aula. Ou da primeira aula de teatro que eu fiz como aluna e encontrei meu amor pelo teatro. Ou contando que meus pais são professores, e que o amor pela educação sempre esteve muito próximo de mim. Poderia falar do Projeto Teatro Nômade, que talvez seja a coisa mais importante que eu já fiz e faço, e que me mostra o que é o amor todos os dias. Poderia contar do dia que eu chorei no ônibus porque o motorista não deixou uma professora de escola pública entrar com a sua turma para fazer um passeio e resolvi me dedicar a ser professora e fazer o mestrado em educação, e como isso me levou a encontrar o JICs e o amor.

Em seu livro *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2021), bell hooks fala que “não há lugar melhor para aprender a arte do amor que numa comunidade” (p. 161). Voltarei ao amor em breve, mas é importante frisar que o amor não é visto aqui como um objetivo final da profissão docente, longe disso. O amor deve ser entendido, como hooks coloca, como uma forma de estar no mundo, e de estar em comunidade. Ela reforça que é a partir dos laços de amizade, daquilo que ela vai chamar de família estendida, não limitada ao núcleo patriarcal que o capitalismo entende, que podemos experimentar um amor verdadeiro, com confiança. Uma

comunidade só se torna comunidade se houver comunicação com honestidade. Segundo hooks, “conversar é uma forma de criar comunidade” (p. 165), e entendo que narrar é uma das formas possíveis de conversar, rompendo o tempo do agora. Narrando, conversamos com o passado e o futuro, simultaneamente, no agora.

Acredito que é impossível determinar um começo, um único momento marcante para o tornar-me professora, porque muitos pontos da nossa vida se conectam e interligam, formando as nossas redes educativas. Uma boa narrativa seria aquela em que todos esses pontos se encaixam, mas na verdade eles são totalmente caóticos e dispersos.

Em segundo lugar, a vida humana é caótica, ao passo que as narrativas com suas tramas, sua temporalidade e seu significado fazem essa natureza caótica assumir certa estrutura e configuração, bem como coerência, rumo e unidade (MacINTYRE, 1984). Assim, as narrativas podem ser uma maneira útil de explicar ações humanas, e ao relatarmos nossa vida nós situamos nossas ações no contexto de intenções “com relação a seu papel na história do cenário a que elas pertencem” (1984: 208). Isto consolida um relacionamento mutuamente constituído entre vida e narrativa - a vida forma a base fundamental das narrativas ou histórias, enquanto estas conferem ordem, estrutura e direção na vida, ajudando assim a desenvolver o sentido na vida de maneira mais fecunda e integrada. (GIL e GOODSON, 2015, p. 216)

No candomblé, ouvimos dos mais velhos que Exu acertou um pássaro ontem com a pedra que só atirou hoje. A narrativa é como a pedra que Exu lança agora para o futuro, mas que acerta pássaros do nosso passado.

Exu é aquele que vive no riscado, na brecha, na casca da lima, malandrando no sincopado, desconversando, quebrando o padrão, subvertendo no arrepio do tempo, gingando capoeiras no fio da navalha. (...) Oxalufã é o orixá que tem como positividade a paciência, o método, a ordem, a retidão e o cumprimento dos afazeres predeterminados. (...) Alguma dose de oxalufânico pode



fazer bem ao que é exusíaco; contanto que não o domine e impeça o seu movimento. Alguma dose de exusíaco pode fazer um bem enorme ao que é predominantemente oxalufânico, para que ele se movimente. (SIMAS, 2019, p. 105-107)

Comparando os trechos de Gill e Goodson com o do professor de história Luiz Antônio Simas, entendo que os acontecimentos da vida cotidiana têm uma energia exusíaca, ao passo que a narrativa seria uma tentativa de organização oxalufânica. Muitos anos depois da minha antipática apresentação naquela primeira aula da graduação, eu estou tentando vencer a timidez para contar aqui neste texto o mesmo que acabei contando lá: meu encontro com a docência. Nesse meio tempo, entrei para o mestrado e conheci os estudos com os cotidianos, aprendi a escrever texto acadêmicos em primeira pessoa e entendi a narrativa como metodologia de pesquisa. No mestrado, pesquisei sobre a liberdade na educação a partir das aulas de teatro que dava nas ruas para o Projeto Teatro Nômade, pensando sobre como as liberdades são criações da coletividade.

Retorno então ao início deste texto, quando disse que ele era uma carta de amor às comunidades das quais faço parte, e que me fundamentaram enquanto ser coletivo: a escola de samba, o teatro e a educação. Assim, me lembro de uma fala da minha amiga Lorrana Mousinho, que disse que uma das coisas que gosta em mim é a minha fé no coletivo. Conheci Lorrana na faculdade de teatro, ela estava lá quando eu me apresentei antipaticamente, e essa foi a primeira vez que nos vimos. Ela lembra desse dia com humor e quando ela narra essa história é bem menos embaraçoso do que eu me lembro. Aos poucos nos tornamos amigas, parceiras de trabalho, companheiras de cena, e junto com outras pessoas fundamos o Nômade. Sua fala que me marcou, sobre a fé no coletivo, foi no dia da minha qualificação<sup>1</sup> aberta.

---

<sup>1</sup> Qualificação é como muitos chamam o momento do exame de projeto, um ritual que acontece mais ou menos no meio da pesquisa de mestrado ou doutorado. Nele, o pesquisador apresenta o andamento da sua pesquisa para uma banca, que

Eu sou tímida, falo pouco quando estou com pessoas que não conheço. Eu reclamo muito das pessoas, mas a verdade é que eu gosto de gente. A coletividade exerce um papel fundamental no meu corpo de professora, e me parece que o amor é o que origina a comunidade. Minha fé no coletivo me movimenta, o amor movimenta as comunidades que busco fazer parte. Na cultura iorubá, Exu é o orixá da comunicação e do movimento, sendo o mensageiro entre a humanidade e os outros orixás.

Em seu livro *Mitologia dos orixás*, Reginaldo Prandi conta que há muitos séculos atrás, Exu andava à procura de uma maneira de fazer cessar os males que afligiam a todas as espécies. E o conselho que recebeu foi o de ouvir histórias, todo tipo de história, de vitórias e fracassos, saúde e doença, e que “todas as narrativas a respeito dos fatos do cotidiano, por menos importantes que pudessem parecer, tinham de ser devidamente consideradas” (PRANDI, 2001, p. 17). Exu assim fez, e entregou essas histórias à Orunmilá (ou Ifá), e ele as transmitiu aos seus sacerdotes. “Para os iorubás antigos, nada é novidade, tudo o que acontece já teria acontecido antes. Identificar no passado mítico o acontecimento que ocorre no presente é a chave da decifração oracular” (idem, p. 18).

Os sacerdotes sabiam as histórias do Oráculo de Ifá de cor, pois até pouco tempo atrás a escrita não fazia parte da cultura iorubana. Até hoje, na maior parte dos terreiros, os ensinamentos são orais, e portanto, corporais, assim como as histórias dos mais velhos. Exu é o orixá mensageiro, da comunicação e do movimento. Ele faz a ponte entre Orunmilá, que dá as respostas, e o sacerdote. As minhas histórias entrego a Exu, que acertou ontem um pássaro com uma pedra que só atirou hoje. Escrevendo este texto, buscando relacionar amor, coletivo e cotidiano com a educação por meio de narrativas, lembro da canção *Futuros amantes*, de Chico Buarque:

---

avalia o que já foi feito e dá sugestões para o prosseguimento desta. A qualificação (ou defesa) aberta é uma prática do JICs, na qual no lugar da banca oficial, reunimos o grupo, os sujeitos da nossa pesquisa e outras pessoas importantes para nós. Assim, ensaiamos nossa apresentação, retornamos com a pesquisa para os sujeitos dela e ouvimos as sugestões e comentários de vozes diversas.

Não se afobe, não  
Que nada é pra já  
O amor não tem pressa  
Ele pode esperar em silêncio  
Num fundo de armário  
Na posta-restante  
Milênios, milênios  
No ar

E quem sabe, então  
O Rio será  
Alguma cidade submersa  
Os escafandristas virão  
Explorar sua casa  
Seu quarto, suas coisas  
Sua alma, desvãos

Sábios em vão  
Tentarão decifrar  
O eco de antigas palavras  
Fragmentos de cartas, poemas  
Mentiras, retratos  
Vestígios de estranha civilização

Não se afobe, não  
Que nada é pra já  
Amores serão sempre amáveis  
Futuros amantes, quiçá  
Se amarão sem saber  
Com o amor que eu um dia  
Deixei pra você  
(BUARQUE, 1993)

Analisando a letra, penso que há uma diferenciação entre aquilo que durante muito tempo foi tido como a única possibilidade de História, ou de Ciência, e a História que passamos a entender a partir de outras narrativas. Ao falar em “sábios”, entendo como uma representação de metodologias que partem e se encerram em

documentos oficiais, análises quantitativas e que darão conta de apenas de uma parte das relações que se apresentam, mas que “em vão tentarão decifrar” aquilo que se coloca nas frestas, na “postarrestante”. É na intimidade dos quartos, “suas coisas” que reside o amor que corrompe a ideia de um tempo linear, e instaura um tempo sem pressa, um tempo de amores futuros e passados coexistindo em vestígios de narrativas e canções.

Parte desta carta-memorial foi escrita à mão, no trem, no ônibus, em uma sala de espera, em uma sala de aula. Eu sempre escrevi muito à mão, por vários motivos. Quando comecei a escrever (cartas, diários, trabalhos de escola), ainda não tínhamos computadores em casa, e os celulares pessoais, com todos os artifícios de escrita que temos hoje ainda nem existiam. Quando tivemos nosso primeiro computador, ele era de uso coletivo da casa, e não havia muito tempo para uso. Só fui ter meu computador pessoal na faculdade, e acho que por isso ainda escrevo lentamente à máquina. Me habituei a escrever à mão, porque sou mais ágil com a caneta, ela acompanha o fluxo dos meus pensamentos, permite rasuras, desenhos, setas que organizam visualmente o que não consigo colocar em linguagem verbal. Escrever à mão também permite o momento de “passar a limpo no computador”, que embora seja pouco prático dentro de uma rotina tumultuada, ajuda a retificar e reorganizar o texto de uma forma mais clara. E, talvez o principal, escrever à mão me permite escrever em qualquer lugar. A minha forma de organizar em narrativas o caos da vida, passa por ações como o escrever à mão, o conversar, o rir junto, o caminhar. Ações manuais, corporais, orais, que se colocam no educar e pesquisar com os cotidianos.

Tentando organizar a narrativa do meu encontro com a docência, organizo junto a forma que minha pesquisa está tomando. Planejo discutir o que é além do planejamento. Não exatamente as mudanças que fazemos no currículo ou nos nossos planos de aula, mas aquilo que nos constitui como professores para além do que projetamos para as aulas. As roupas que escolhemos para os momentos de encontro com a turma, as piadas que internas

que se formam na oralidade de cada grupo, e que são quase intraduzíveis em textos escritos, a maneira como os corpos se comportam nas aulas.

Nas narrativas que ouvi de colegas de disciplina em seus memoriais ao longo do semestre, enxergo pistas desse caminho. Como a que contou da mãe professora que ela via ainda criança encapando com carinho os livros de cada aluno e aluna. Ou o que contou como o fato de sua professora, uma mulher negra, ter elogiado sua beleza quando ele sofria bulling na escola fez com que anos mais tarde ele deixasse seu cabelo crescer para ir dar aula. O planejamento pode prever uma semana de ações antirracistas no calendário escolar no mês de novembro, mas essa ação amorosa, que o marcou para além do tempo presente, não vai estar registrada lá. “Doar mutuamente fortalece a comunidade. (...) ser bondosos e gentis nos conecta uns aos outros” (HOOKS, 2021, p. 175). Apesar de vivermos em uma cultura na qual muitas vezes a escrita é colocada hierarquicamente acima da oralidade, é no corpo que os atos de amor e a educação acontecem. E “o amor que criamos em comunidade permanece conosco aonde quer que vamos. Orientados por esse conhecimento, fazemos de qualquer lugar um local em que podemos regressar ao amor” (HOOKS, 2021, p. 176).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Everardo Paiva de; SÁ, Patrícia Teixeira de. *Viver elé contar histórias - narrativas autobiográficas de professoras*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

BUARQUE, Chico. *Futuros amantes*. In **Paratodos**. Rio de Janeiro: RCA, 1993

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GILL, Scherto; GOODSON, Ivor. *Métodos de história de vida e narrativa*. In:

BRIDGET, Somekh; LEWIN, Cathy (Orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015. p. 215-224.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “*Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!*” *Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, v. 5, nº 13. Salvador (BA): jan./abr. 2020.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SIMAS, Luiz Antonio. *O corpo encantado das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

ZAMORA, Martha. *Cartas apaixonadas de Frida Kahlo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.



## ATRAVESSANDO OS BECOS DE UMA MEMÓRIA DE VIDA: ser negro é um ato de resistência

Marcos Paulo Regis Faria

Daria um filme.  
Uma negra e uma criança nos braços.  
Solitária na floresta de concreto e aço.  
Veja, olha outra vez o rosto na multidão.  
A multidão é um monstro sem rosto e coração.  
Hei, São Paulo, terra de arranha-céu.  
A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel.  
Família brasileira, dois contra o mundo.  
Mãe solteira de um promissor vagabundo  
(Racionais MC'S. Negro drama. São Paulo:  
Zimbabwe Cosa Nostra, 2002)

A canção "Negro drama", do grupo de rap Racionais MC's, lançada em 2002, estabelece uma intrigante correlação com o ano do meu nascimento, precisamente quatorze anos antes. Esse paralelo temporal não apenas ressalta a cronologia entre o surgimento da música e o início da minha própria jornada, mas também escancara uma situação crítica sobre a sociedade brasileira. Ao emergir, a música se torna uma espécie de trilha sonora retrospectiva, ecoando os anos que precederam a minha existência e fornecendo uma perspectiva única sobre o contexto cultural e social que moldou tanto a canção quanto a minha própria narrativa pessoal.

No ano de 1988, desenrola-se o início desta narrativa, marcada pelo nascimento de um bebê, filho de uma mulher negra. Esse ponto de partida ecoa através do tempo, dando início a uma história intrínseca à solidão da vasta "floresta de concreto e aço" (RACIONAIS MC'S, 2002) que é a vida urbana. A melodia dessa jornada, ressoa diretamente com a minha própria trajetória, tornando-se um componente essencial na minha formação como



indivíduo. A sincronia entre o nascimento de uma criança e os desafios da selva urbana cria uma trama única que entrelaça o destino da mãe e do filho, proporcionando reflexões profundas sobre a conexão entre narrativa pessoal e a experiência coletiva da vida.

Nascido em uma periferia marcada pela diversidade e desafios, o garoto, filho mais velho de Maria da Penha, encontrou no ritmo pulsante do rap sua fonte de inspiração e força para enfrentar as adversidades da vida. Minha jornada ganhou contornos mais vibrantes com a presença de um pai de criação, que adicionou beleza ao tecido complexo de sua existência. Mesmo com o apoio inabalável da mãe, do pai e dos irmãos, o caminho se tornou uma trilha íngreme, repleta de obstáculos que, aos poucos, foram me distanciando dos objetivos almejados.

Um dos primeiros desafios que enfrento em minha jornada é a ausência de referências masculinas negras. (Cabe ressaltar que não estou falando de um pai ausente em minha trajetória de vida, pois pai eu tive. O pai que me escolheu não era negro, e desconhecia as nuances que eu enfrentaria ao longo da vida. E mesmo se fazendo presente, encontrava-se ausente de resposta para as ausências de respeito e oportunidades). A representatividade, por muito tempo negligenciada nos meios de comunicação, contribuiu para uma ocultação de quem eu realmente era e das minhas características enquanto negro. Recordo-me vividamente desses momentos, quando, antes de dormir, minhas preces eram voltadas para acordar pela manhã com os cabelos lisos e nariz fino. Ao revisitar esse passado, percebo como o peso do racismo moldou minhas percepções e me fez abrir mão, por um tempo, da aceitação e celebração da minha identidade. Essa reflexão intensa revela não apenas as cicatrizes pessoais, mas também destaca como o racismo continua a ferir muitas crianças, sublinhando a urgência de promover uma representatividade mais diversificada e inclusiva desde a infância.

A maneira que me resignifiquei durante a infância teve direta interferência das narrativas que circundavam minhas experiências enquanto criança. Minha infância estudantil foi marcada por

inúmeras violências, com as quais pude à luz dos ensinamentos de meus pais, e de uma querida professora que tive, compreender que mesmo sendo pobre e negro, isso não significava que o meu futuro e minha experiência de vida seguiria para um caminho que poderia me levar a lugar nenhum.

Dessa forma, internalizei a ideia de que a educação e o respeito coletivo seriam trilhas essenciais para o meu desenvolvimento. Contudo, meu percurso foi marcado por obstáculos consideráveis, sobretudo a carga excessiva de preconceito relacionada às minhas características físicas, como nariz, boca e cabelo, que exercia um impacto direto na minha autoestima. Diante desses desafios, encontrei sustento nas observações das relações éticas presentes entre meus familiares, notadamente pais e irmãos, que contribuíram para forjar um caráter sólido e coerente. Essa base ética fundamentou minha compreensão de que o mundo não estava necessariamente contra mim, fortalecendo meu espírito diante das adversidades e consolidando minha convicção de que a educação e o respeito coletivo são fundamentais para moldar um ambiente mais inclusivo e equitativo.

Muitas vezes, eu não conseguia compreender completamente os cuidados constantes que minha mãe dedicava a mim, expressos tanto em palavras quanto em gestos afetuosos. O constante movimento ao meu redor suscitava ponderações sobre a natureza carinhosa de seu zelo. À medida que o tempo passava, eu começava a perceber que, para além desse atencioso cuidado, residia um receio latente de que eu pudesse tornar-me mais uma vítima do persistente racismo estrutural. Com o passar dos anos, esse incessante movimento materno proporcionou-me uma ampla gama de reflexões profundas acerca do meu lugar na sociedade e do impacto que essas dinâmicas teriam no meu futuro.

Nessa condição, tendo uma boa educação e tentando resistir na reelaboração e ação ao racismo estrutural imposto pela sociedade a população negra, relembro que tive, em algumas fases da infância e adolescência, uma autoimagem negativa que, em

alguns momentos, me fez querer ser diferente e não ter aquelas características.

Hoje, revisitando minha trajetória, a partir das narrativas que me constituíram e das culturas as quais estive imerso em minha infância e adolescência, compreendo o quanto a padronização estética influenciou para que eu me moldasse a partir de uma normatização social e racial, que me distanciou de quem eu realmente era. Na adolescência, “tornar-se negro” (SOUZA, 2021) era uma urgência e não uma escolha, pois assim a sociedade já havia me enxergado, apresentando os desafios que estariam por vir nas escolhas e caminhos da juventude.

Desse modo, pude realizar cursos técnicos na área de Administração e Controle de Qualidade depois do Ensino Médio, permitindo-me ter as primeiras experiências laborais que, para mim, foram os primeiros passos de entendimento sobre as contradições sociais e os desafios postos à pessoa negra no mundo do trabalho.

Ao longo dessa jornada única, deparei-me com uma pessoa extraordinariamente especial que não apenas atravessou o meu caminho, mas desencadeou uma transformação profunda na trajetória da minha carreira. Esse encontro revelador ocorreu em um momento crucial, quando as encruzilhadas da vida pareciam mais complexas do que nunca. A singularidade da minha esposa não apenas influenciou, mas serviu como um catalisador para uma reorientação significativa no meu percurso profissional. Este capítulo marcante não é apenas uma história de encontros casuais, mas sim um testemunho da capacidade única que algumas pessoas têm de impactar de maneira duradoura o curso das nossas vidas e carreiras.

Em meio aos compromissos do casamento e enquanto observava de perto a trajetória profissional da minha parceira, um fascínio gradual pela profissão docente começou a florescer em meu coração. Essa mudança de interesse foi muito além de uma mera curiosidade; foi como descobrir uma paixão latente que, até então, estava à espera de ser plenamente reconhecida. Contudo, mesmo com esse claro interesse, o passo inicial em direção à

docência só ocorreu graças ao empurrão carinhoso e decisivo da minha esposa. Foi o estímulo dela que transformou uma aspiração adormecida em uma jornada concreta, delineando um caminho no qual mergulhei com gratidão e determinação. Essa transição não apenas redefiniu minha carreira, mas também ilustrou o poder transformador das relações íntimas ao moldar escolhas significativas em nossas vidas.

Na fase adulta, tomei a decisão de me matricular no curso de Pedagogia, uma escolha que se revelou não apenas acadêmica, mas profundamente enraizada em uma consciência crítica. Ao longo dessa jornada educacional, desvendei camadas de compreensão sobre como poderia desempenhar meu papel como professor.

Antes mesmo de concluir a faculdade, conquistei a aprovação em um concurso público que me abriu as portas para a carreira de professor no município do Rio de Janeiro. Assim, dei início à minha jornada como docente na Educação Infantil, em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) situado no Complexo da Maré. Esta experiência proporcionou-me uma transição fluida entre o conhecimento teórico adquirido durante o curso superior e as aplicações práticas que já havia vivenciado. Ao embarcar nessa nova fase profissional, percebi a interseção rica entre a teoria acadêmica e as nuances da prática pedagógica, moldando não apenas meu desenvolvimento como educador, mas também a forma como contribuo para o crescimento e aprendizado das crianças na comunidade em que atuo.

A importância do acolhimento caloroso, promovido pelas professoras com vasta experiência no magistério, e a sensibilidade manifestada pela direção da instituição, foram fatores determinantes para facilitar minha integração nesse novo ambiente. A expertise das educadoras, refletida em décadas de dedicação ao ensino. Tornou-se uma fonte valiosa de orientação e inspiração, me proporcionando não apenas uma transição tranquila, mas também uma compreensão mais profunda das nuances do cenário educacional em que agora me encontrava. A abertura e apoio da direção, por sua vez, criaram um ambiente

propício para o desenvolvimento e aprendizado contínuo, fortalecendo os alicerces para uma participação ativa e significativa dentro desse contexto educativo enriquecedor.

Segundo Nóvoa (2019), os primeiros anos como professores iniciantes são fundamentais para moldar nossa trajetória profissional, pois influenciam diretamente nossa interação com os alunos, colegas e a própria profissão. Durante esse período crucial, estamos em constante processo de construção e consolidação de nossa identidade como educadores, o que impacta significativamente nossa abordagem e prática pedagógica ao longo de toda a carreira.

A imersão nesse novo ambiente não apenas alargou minha perspectiva, mas também me permitiu compreender mais profundamente que a Educação Infantil era predominantemente ocupada por mulheres. Inicialmente, essa dinâmica não despertou desconforto em mim. Essa experiência não apenas me instigou a refletir sobre as dinâmicas de gênero no campo educacional, mas também destacou a importância do apoio e entendimento mútuos para criar um ambiente de trabalho inclusivo e colaborativo.

Meu percurso na Educação Infantil é intrincado, composto por diversas camadas que permearam minha jornada. A primeira dessas camadas remete a uma fala impactante de uma criança, um momento que me transportou ao meu próprio passado, aos primeiros anos como estudante.

Seguindo esse percurso, desejo projetar-me adiante nessa narrativa para compartilhar um episódio que profundamente impactou minha trajetória como professor de Educação Infantil. Durante uma atividade de identidade e autorretrato, na qual o mediador propôs às crianças que se vissem no espelho em relação às suas características físicas, a resposta de uma criança negra de cabelos crespos ressoou intensamente em mim. Ao se enxergar, ela se retratou como uma criança branca de cabelos lisos. Este momento reverberou na minha própria infância, quando eu também me encontrava imerso em pensamentos similares. A partir desse dia, uma revisão profunda de minha prática como educador

foi desencadeada. Busquei ampliar meus conhecimentos e intensifiquei meu envolvimento na luta por uma educação mais inclusiva e representativa. Ao longo desse processo, permiti-me aceitar minha identidade negra, abraçando meu cabelo crespo, meu nariz, meus lábios, e comecei a reconhecer a beleza em minha essência. Essa transformação em minha perspectiva e comportamento teve um impacto que ultrapassou minhas intenções, influenciando as crianças ao meu redor. Lembram daquela criança que outrora não se via como negra? Tempos depois ao chegar no ambiente de Educação Infantil, de maneira radiante e confiante, ouço da sua mãe a seguinte frase: "ela disse que queria vir com o cabelo igual ao do tio Marcos". Logo, essa fala me trouxe muita alegria e me mostrou que o caminho estava sendo trilhado da melhor maneira. Em um outro momento, durante uma visita a outro ambiente educacional, deparei-me com alguns adolescentes nos corredores de um CIEP, e ouvi deles: "Tio, seu cabelo é maneirão". Tornar-me uma representatividade negra para os pequenos, como eu ansiava na minha infância, revelou a importância fundamental de cultivar nossas raízes nesse processo transformador.

A surpresa e desconforto surgiram quando percebi que algo que me afetou profundamente no passado ainda se reproduzia, persistindo duas décadas depois. A partir desse encontro com a realidade expressa por uma criança, se iniciou uma profunda reflexão sobre meu papel como educador: que tipo de professor desejaria ser? Essa provocação não apenas ressoava com questionamentos sobre as práticas pedagógicas, mas também me instigava a explorar como poderia contribuir ativamente para moldar um ambiente educacional mais inclusivo, respeitoso e enriquecedor para todas as crianças que cruzassem meu caminho.

Ao revisitar minha prática pedagógica, percebo um cenário repleto de situações que considero críticas, o que me impulsiona a fazer apontamentos reflexivos. Uma dessas questões que emerge de forma proeminente é a notável escassez de homens na Educação Infantil. Quando amplio esse questionamento para abordar a

presença específica do homem negro nesse contexto educacional, observo que o número desses profissionais diminui ainda mais. Essa realidade suscita uma série de indagações profundas sobre as razões subjacentes a essa sub-representação, destacando a necessidade urgente de investigar e abordar os desafios específicos enfrentados pelos homens, especialmente os negros, que optam por dedicar-se à educação dos pequenos. Essa reflexão não apenas destaca a importância da diversidade na Educação Infantil, mas também sinaliza a necessidade de implementar estratégias eficazes para superar barreiras e promover uma participação mais ampla e equitativa desses profissionais inspiradores.

Segundo Cavallero (2010), o foco reside na análise da presença do racismo e do sexismo na sociedade brasileira, bem como em suas manifestações no ambiente escolar. Os objetivos visam compreender como esses fenômenos influenciam o cotidiano escolar, visando a construção de uma educação que seja antidiscriminatória, antirracista e antissexista.

A emergência dessa problemática despertou meu interesse e motivação para buscar uma entrada no mestrado, visando aprofundar-me nessa pesquisa. Busco compreender os motivos pelos quais homens negros têm uma presença notavelmente escassa no magistério da Educação Infantil. A investigação estende-se além da análise do impacto do racismo estrutural, abarcando a exploração de como o machismo e o sexismo atuam como barreiras significativas, contribuindo para a sub-representação desses professores negros nesse espaço educacional específico. Este caminho acadêmico não apenas busca decifrar as raízes profundas dessas dinâmicas, mas também aspira a lançar luz sobre estratégias potenciais para romper com essas barreiras, promovendo uma maior diversidade e equidade na escolha profissional desses educadores talentosos.

No ano seguinte, impulsionado por toda essa motivação, dei um passo significativo ao ingressar no mestrado com o firme propósito e entusiasmo de aprofundar meus estudos na área de pesquisa que tanto me move. Este caminho acadêmico visa

explorar minuciosamente como o machismo exerce impacto direto nos espaços de trabalho, especialmente no contexto da educação. A busca por respostas se tornou não apenas uma jornada acadêmica, mas uma missão pessoal para desvendar as complexas camadas que envolvem a presença de homens negros no magistério da Educação Infantil.

Assim como Costa (2007), também acredito que é preciso repensar gêneros: refletir sobre o papel dos gêneros na educação é essencial para todos. É importante analisar como as escolas e outras instituições podem adotar uma abordagem pedagógica que reconheça a complementaridade e as particularidades de cada gênero, além de aceitar os aspectos tanto masculinos quanto femininos presentes em cada indivíduo.

Encerro aqui está narrativa, reflexivo de como este capítulo marca não apenas o início de um novo desafio acadêmico, mas também com o compromisso contínuo de contribuir para a compreensão e superação dos desafios enfrentados por profissionais dedicados que buscam quebrar barreiras no campo da educação.

## REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, E. S. **Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero.** In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p.271-278

COSTA, C. E. C. **Tem homem na escola !!! Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância.** 2007. 139f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher) – Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.



NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores.** Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf) Acesso em: 01 fev. 2024. » [www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf)

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2021.

## UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA

Maria Claudia Argôlo Nogueira Mendes

Sou a Kakau. No registro civil, Maria Claudia e branca, na vida social Kakau e negra (cor que me diferencia dos meus familiares). Paulistana, filha de pai mineiro, funcionário aposentado do Banco do Brasil, e mãe baiana, do lar. Bisneta de indígenas por ambos os lados, vivi na capital de São Paulo até 1979, chegamos ao Rio de Janeiro quando eu tinha quase sete anos juntamente com minhas três irmãs mais velhas para acompanhar minha vó paterna que se mudou para essa cidade. Desde os cinco anos já sabia ler e escrever (lembro-me de escrever espelhado e de trás para frente no início, exaltando possivelmente um lado de escrita canhoto que não foi respeitado na escola). Aos sete, tive meu primeiro encontro com a escola pública.

A vida escolar sempre foi muito tranquila para mim. Fazia amizades facilmente e tinha um ótimo aprendizado. Após a terceira série, nos mudamos de bairro e, conseqüentemente, também mudei de escola. Agora era uma escola municipal muito grande, tinha professoras ótimas e um grupo que, apesar de ser bastante diverso, naquela época não tinha essa percepção. Notas boas e estudo sempre foram prioridades para meu pai, e não havia discussão sobre isso. Na mudança, minhas irmãs que já haviam concluído o primeiro grau, foram para colégios particulares para que pudessem ter melhores chances no vestibular. Sabíamos que cursar uma universidade era o principal objetivo.

Na escola, fazia questão de sentar na primeira carteira; enfeitava minha mesa com plástico quadriculado vermelho e um porta-lápis feito de latinha, também encapado. Uma amiga e eu partilhávamos dessas mesmas práticas; comprar material escolar era o que mais amava. Sempre fui moleca de rua, brincava com carrinhos, bolas, bicicleta, playmobill. Cresci ao ar livre, cercada de

árvores e terra, adorava observar as minhocas e descobrir o que havia dentro delas. Mas, acho que um pouco fora do comum era um kit de laboratório para crianças, que me tornavam uma cientista. Essas eram minhas brincadeiras cotidianas.

Quando concluí a 4 série, em inícios dos anos 1980, uma professora foi conversar com minha mãe para que me matriculasse em uma escola particular para que eu tivesse “o aproveitamento que merecia”, embora se tratasse de uma época em ensino público era em mais eficiente que o de hoje. Sendo assim, meu pai, que não passou pelos bancos de uma faculdade, e minha mãe, que não possuía nem o segundo grau, tinham agora quatro mensalidades escolares para pagar. Época difícil, mas deram conta.

A escola nova era muito interessante: professores ótimos, ensino de muita qualidade e um laboratório onde dissecávamos animais e fazíamos algumas experiências que eu amava. Nessa época, meu pai pediu transferência para Bahia, onde ganharia mais, e minha mãe não tinha como ir com ele para uma cidade que nem achávamos no mapa – Uauá – com quatro meninas que tinham como foco cursar uma universidade. A casa das cinco mulheres estava posta.

Nem sei como minha mãe se manteve emocionante estável com tudo isso. Das minhas três irmãs, uma foi fazer educação física na Uerj e as outras duas tiveram gravidezes no percurso. Ao concluir o ensino fundamental e médio, escolhi uma matéria na área da saúde e outra na área de exatas para tentar o vestibular: amava matemática, a ponto de fazer exercícios em casa quando não tinha muito com o que me ocupar; a área de saúde me impressionava pelas possibilidades de pesquisas. Acabei por entrar no curso de engenharia, no qual permaneci por seis meses. Desisti possivelmente porque era muito nova e sem muita experiência de vida social para não me constranger em uma sala de aula com apenas três mulheres e 47 homens. Não dei conta. Voltei ao pré-vestibular.

Eu gostava da área de saúde, mas não de doentes. Assim, ao ouvir um amigo falando que ia fazer biologia, veio o estalo: “é isso o que quero. Vou ser pesquisadora/cientista”.

Fui estudar ciências físicas e biológicas. Amei a Universidade Santa Úrsula, pois era muito equipada, com prédio próprio, professores excelentes e laboratórios incríveis. Encontrei-me. Entre botânicas, zoologias, químicas, biofísicas, sendo que a disciplina de microbiologia foi a que mais me identifiquei.

Estagiei na Fiocruz na área de parasitologia. O ambiente me fascinava e me sentia especial de estar lá. Quando estava quase para concluir o curso foi que entrei no mundo do ensino já que deixei todas as disciplinas de educação para o último período. Nesse campo, confesso que era daquelas alunas que só estava cumprindo o currículo e lembro-me de poucos assuntos dessa época. Pensava comigo mesmo: “meu destino já está traçado e em breve serei A cientista” (rsrsrs).

No estágio supervisionado de docência, era escalada incansavelmente pela professora. Enquanto todos estavam sendo dispensados, eu era cada vez mais cobrada. Chegava à universidade e via meu nome no mural, sentava e chorava. “O que essa professora pretende com isso?”, perguntava-me. Ministrei em escolas municipais do Rio de Janeiro e no colégio de ensino fundamental da Santa Úrsula. Dois ambientes diferentes, que para mim não encontrava pertencimento. Passei com média máxima e nem senti orgulho.

Com os amigos de formação fui fazendo os concursos que apareciam em educação, mas, mesmo sendo aprovada, não havia chamadas de concursados.

Até que um dia, ao chegar ao laboratório na Fiocruz, minha orientadora me informou que eu havia sido chamada no concurso de professor da rede estadual. Achei interessante, mas falei: “não, obrigada”. Ela se predispôs a conversar comigo e acabou por me convencer com um argumento infalível: “temos sempre que ter um plano B”.

Na Academia, segui com uma pós graduação em gestão ambiental e, em seguida, uma pós em educação para gestão ambiental na UERJ. Naquela época era comum fazer pós antes de tentar o mestrado. Alguns amigos saíram da cidade para trabalhar

com pesquisa, mas eu já estava casada, com contas para pagar e fiquei por aqui, comecei a trabalhar com controle de qualidade de alimentos. Tive a oportunidade de exercer a minha parte bióloga em uma empresa de alimentação para presídios do Rio de Janeiro. Muito aprendizado, mas como era apenas contrato, tinha uma duração específica.

Fui então tomar posse como professora da rede estadual, sempre com a ideia de que seria um caminho passageiro. Precisei escolher um local longe de minha residência: São Gonçalo e, além disso, curso noturno, pois tinha que estar desocupada durante o dia para exercer possíveis trabalhos. E, assim, em agosto de 1998, ministrei minha primeira aula profissionalmente.

Ensino regular, numa escola a três horas da minha casa – morava em Copacabana na época. Entrei na sala e fui conversar com os alunos; nunca fui de planejar aula e tirava daquelas conversas às necessidades de aprendizado que percebia neles. Meu conteúdo tinha esse foco. Nos primeiros dias, chegava em casa tarde da noite, cansada e chorava muito. Não entendia como poderia adiar minha “brilhante” carreira na ciência. Por outro lado, confundida como aluna, me misturava entre eles e, com isso, sempre ganhava carinho, atenção e muito respeito. Ser professora de ciências nos dá condições de conversar sobre muitos assuntos e isso me fascinava. Dizem que tudo sempre tem um lado bom, não é? Debater assuntos pouco comentados na mídia, ou pouco falados em sala de aula, sanar dúvidas, instruí-los a terem condições sanitárias adequadas e se preservarem de doenças e contaminações, enfim, percebi que esse poderia ser o melhor proveito que eu poderia tirar desse caminho um tanto tortuoso que passava a trilhar.

Ao longo de minha trajetória, fui me fazendo professora, como disse nunca li o currículo, minha aula era para os meus alunos, para suas realidades, suas angústias, suas necessidades. Sigo por esse caminho até hoje, minha sala, minhas leis. E afinal, quando tudo mudou? Quando percebi que minhas palavras faziam diferença para os alunos, quando me confidenciavam diversas aflições,

levantava a bandeira e lá estava eu tentando mostrar para aqueles rostinhos que a escola era um lugar importante para possibilitar que eles tivessem escolhas, saberem seus direitos, para as meninas eu sempre fiz uma luta contra o patriarcado e machismo, muitas encontravam em mim forças para a não repetição de padrões, de história de vida de suas mães que as tiveram com 13/14 anos.

Comecei a me sentir professora, meus exemplos, minhas palavras, turbilhoavam nas cabeças daqueles jovens e os faziam pensar, se entender parte dessa sociedade. Isso me estimulava, traze-los para um mundo que eles achavam que não pertenciam. Mostrar que lugar de menina é onde ela quiser e que os meninos podiam conseguir mudar esses comportamentos antiquados que por muitas vezes os incomodavam, leciono ciências e biologia então porque não dar-lhes o direito de conhecer nutrição, drogas, seus corpos, sua sexualidade, suas orientações sexuais e sim serem aceitos com sua estética e não quererem se encaixar na estética "aceitável". Isso me motiva, fazer algo pequenininho dentro das minhas possibilidades.

E, dessa maneira, fui seguindo com minhas aulas, aproveitando a liberdade curricular que a rede estadual me permitia e construindo meus conteúdos a serem ministrados a partir da realidade dos meus alunos, sempre com foco na melhoria da qualidade de vida deles.

Contudo, sentia sempre que me faltava algo. Sonhava em voltar para Academia. E os anos foram passando, fui me desmotivando ao perceber que não precisava de muito estudo para minhas aulas, com conteúdos cada vez menores para caber em dois temas de aulas semanais. As provas foram diminuindo de tamanho porque o número de cópias liberadas não permitia provas mais complexas; os alunos sempre com muita dificuldade em leitura e interpretação de texto, até que comecei a fazer provas tão curtas a ponto de se tornarem o "jogo" do "o que é isso?" ou "o que é aquilo?".

Fui morar em Niterói, pois tinha assumido uma renomada escola particular e, após sete anos de magistério, consegui transferência na rede estadual para esse município. Comecei então

a caminhar por dois mundos bem antagônicos, mas com a mesma carência nos alunos. E me perguntava: qual o papel do professor?

A vida na academia tinha ficado distante para mim, minha última pós-graduação faz mais de uma década, como me atualizar? Como entender o que está acontecendo? Como ter fontes confiáveis e argumentos para essa luta do dia a dia?

A sala dos professores, para mim, sempre foi um caos (e muito chata) com os docentes reclamando dos alunos, comparando-os com os da sua época de escola, ambiente que me gerava confusões de pensamentos e arrepios. Até que consegui entender que o que me incomodava era medir todos os alunos com a mesma régua, pois a maioria dos professores não se permitem enxergar que há muito mais além do que aquele ser sentado em uma cadeira na sala de aula.

Mais autônoma e senhora de mim, comecei a trabalhar com assuntos que apareciam como curiosidades e questionamentos através dos seminários eles pesquisavam e entendiam um pouco mais do que os afligia.

Era isso! As causas me atravessavam, as regras, os padrões de comportamento, beleza, os julgamentos sem sentido, tudo o que saía dos conselhos de classe eram, e ainda são, reclamações!

Comecei a me inquietar. Preciso encontrar algo para me tirar dessa angustia. Encontrar pessoas que se preocupam de fato com a educação e estão tentando fazê-la diferente.

Sempre ouvi falar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, mas ter estagiários na minha sala me preocupava, até que venci essa expectativa e fui entregar a documentação em uma seleção no antigo prédio do Instituto de Biologia e Física, nesta universidade. Emocionei-me ao entrar na UFF, subi aquela escadaria pensando em como me sentia bem naquele lugar. Deparei-me com vários professores falando de suas pós-graduações e como tinham aulas diferenciadas. Pensei: “não tenho chance, mas já que estou aqui...”. A entrevista foi ótima, com uma professora da biologia e outra, da educação. Falei dos meus anseios em participar do projeto e como isso me estimularia ao

retorno aos estudos. Fui selecionada! Fiz parte desse programa, depois Residência Pedagógica e agora novamente no Pibid.

Através das ações públicas tive essa grande oportunidade, o reencontro com a universidade tão sonhada!

Quando fui selecionada para essas formações, os horizontes se abriram, como fazer para que esses futuros professores façam a diferença e não sejam multiplicadores de conhecimentos? No programa residência pedagógica, a batalha foi árdua, o processo seletivo foi on line e a orientação também, tinha dez estagiários que esperavam de mim contribuições para completarem sua formação. Através da plataforma google meet nos encontrávamos semanalmente, mal via seus rostos e ouvia suas vozes, foi um desafio, fomos nos conhecendo e o trabalho começou a render, construindo relações e parcerias, as aulas começaram a surgir, conversávamos por horas, participava de suas angustias em também estarem em um curso a distância, não conhecerem seus professores da UFF e não terem a chance de frequentar laboratórios, salas de aula e vivenciar o campus; por outro lado estavam sendo professores de alunos que não os conheciam e se sentiam da mesma maneira, com a enorme diferença que não possuíam o alicerce das políticas públicas no fornecimento de acesso à internet e muito menos aparelhos eletrônicos disponíveis para utilizarem, nosso trabalho se pautou em confeccionar as aulas, discuti-las e eu apresentava aos alunos através da plataforma Google Classroom. O retorno presencial a escola chegou, ansiedade, receio e angustias se misturavam, no meio a máscaras, álcool 70% e distanciamento nos encontrávamos. Eu com os alunos, eu com os estagiários e enfim eu com os estagiários e com os alunos. A adaptação foi aos poucos, mas de uma forma muito agradável, todos com muita necessidade do retorno a escola, usufruir do espaço e convívio. Foi um aprendizado.

Entre em um grupo de pesquisa na educação e me deparei com meus pares – no começo foi *on-line*, por conta da pandemia, mas era um alicerce para dias tão sombrios –, a cada encontro aprendia mais e fui percebendo que me olhavam como igual, me



escutavam, compartilhavam comigo suas experiências. Aos poucos fui me percebendo de uma maneira menos reducionista e pude explorar esse lado de professora há tanto tempo negligenciado. Hoje, sinto que estou me reconstruindo, me afirmando como educadora e entendendo meu lugar nessa profissão.

Estava cada vez mais modificada, percebia como essa parceria escola pública e universidade é essencial!!! Como pude passar tanto tempo em sala de aula sem saborear essa troca? Como o retorno a universidade é difícil para os professores de educação básica? Como esses muros altos que distanciam os doutores dos profissionais da escola e vice e versa causam um atraso na educação? Como os programas Pibid, residência pedagógica, extensão quebram essas paredes e possibilitam que esses mundos convivam, sim convivam. A universidade se debruça sobre a educação, os educadores das escolas vivenciam o chão da sala, sem essa troca se torna inviável o desenvolvimento desse processo.

Retornando a universidade, agora no Pibid mais uma vez, tudo foi se transformando aos poucos, pisar no solo do campus da UFF, perceber a diversidades dos estudantes em seus variados cursos, participar de jornadas, grupos de pesquisas e discussões sobre a educação me trouxe a realidade de que ser professora e não ser uma bióloga que está sendo professora por um tempo, me peguei pensando: é esplendido, é renovador, é gratificante.

Demorei a ter essa percepção, e talvez não tivesse essa possibilidade se não tivesse participado dos programas de estágio propostos pelas universidades. Formar professores, continuar me formando professora, perceber que é possível esse acesso e retorno a academia, fazer parte das pesquisas em ensino me trouxeram ferramentas para aperfeiçoar meus planejamentos de aulas.

Através desse longo trajeto no chão da sala e atualmente retornando a academia, alguns temas me atravessaram mais que outros – o lugar do feminino.

*Já é tarde, tudo está certo  
Cada coisa posta em seu lugar*

Filho dorme ela arruma o uniforme  
Tudo pronto pra quando despertar  
O ensejo a fez tão prendada  
Ela foi educada pra cuidar e servir  
De costume esquecia-se dela  
Sempre a última a sair  
Disfarça e segue em frente  
Todo dia até cansar  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa  
Assume o jogo  
Faz questão de se cuidar  
Nem seroa, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também  
A despeito de tanto mestrado  
Ganha menos que o namorado  
E não entende porque  
Tem talento de equilibrista  
Ela é muita se você quer saber  
Hoje aos 30 é melhor que aos 18  
Nem Balzac poderia prever  
Depois do lar, do trabalho e dos filhos  
Ainda vai pra nighth fever  
Disfarça e segue em frente  
Todo dia até cansar  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa  
Assume o jogo  
Faz questão de se cuidar  
Nem seroa, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também  
(Pitty – Desconstruindo Amélia)

## O QUE ANSEIO PESQUISAR

No mundo atual é cada vez mais frequente ouvirmos expressões como “igualdade de gênero” e “empoderamento feminino”, dentre outras de mesma linhagem. É parte do contexto de ganho de notoriedade nos meios acadêmicos da defesa de que estamos vivenciando uma “quarta onda” feminista. Não há dúvida de que essas novas – ou nem tanto – formas de se enxergar as mulheres, e como elas próprias se enxergam, também se refletem nas atitudes das meninas adolescentes no âmbito escolar.

Entender como variados aspectos que afligem o movimento feminista na atualidade influenciam adolescentes do sexo feminino, independentemente de sua orientação sexual – incluindo as transgêneros – é a temática principal da minha pesquisa. Os reflexos da luta feminista contra o patriarcado ainda vigente em nossa sociedade nos corações e mentes dessas jovens nos permite vislumbrar o quanto as mulheres do futuro incluídas nos setores sociais menos favorecidos – segmento majoritário das escolas públicas brasileiras – estão preparadas para enfrentar e superar preconceitos e outras violências físicas e psicológicas que atingem de maneira diferenciada as mulheres de hoje.

Será que a nova geração, que se entende enquanto mulher no momento de recrudescimento do conservadorismo que passamos no país, em que valores machistas e misóginos foram destacados diretamente por governantes sob aplausos de uma grande parcela dos brasileiros, conseguirá se sair vitoriosa na desconstrução da antiga mulher desempoderada? Por outro lado, essa nova geração almeja de fato obter essa vitória? Estas são apenas algumas das questões da pesquisa.

Em mais de duas décadas de prática do magistério em escolas públicas do Rio de Janeiro, sempre busquei observar o comportamento feminino e suas reações perante as atitudes masculinas de homens e mulheres. Fui espectadora das narrativas de inúmeras adolescentes que passaram por minha sala de aula e não pude deixar de verificar as mudanças em seus

comportamentos e atitudes, que no início eram muito sutis, mas a cada ano se mostraram mais intensas. A aceleração dessas mudanças me parecem suscitar uma grande influência do meio externo.

Nesse processo, algumas indagações sempre permearam minha mente: o que as levava a conservar ou não os valores das gerações anteriores? Como os nichos de amizades interferiam para uma nova postura? De que modo surgia em algumas o espírito de liderança em sala de aula – tanto para o lado negativo quanto para o positivo? Como se comportavam ao chegarem à fase de se envolverem emocional e fisicamente com seus desejos? Por que algumas usavam o próprio corpo como artifício para alcançarem determinados objetivos? Como se relacionavam com os familiares e que interferências esse relacionamento tinha na sua formação enquanto mulher?

O cotidiano escolar é cada vez mais permeado pela gravidez precoce. Uma realidade perversa para essas meninas, na maioria das vezes obrigadas a abandonar os estudos – ou minimamente deixá-los em segundo plano – para se tornar mãe, sem estrutura física, emocional e financeira adequadas para tal. Por isso, não são raros os casos de abortos provocados, que põem em risco a vida de muitas dessas jovens. A escola, no entanto, apenas reproduz num universo micro o machismo enraizado na sociedade: a responsabilidade pela gravidez, ou por evitá-la, e a criação dos filhos é, em primeiríssimo lugar, das mulheres. Somem-se a esse quadro todos os possíveis problemas oriundos de relações sexuais “não-seguras”, como as infecções sexualmente transmissíveis.

É corriqueiro que professores, reunidos no recreio na sala a eles reservada, diante da notícia de mais uma aluna grávida, voltem os seus olhares críticos aos docentes de ciência/biologia, acusados direta ou indiretamente de não terem realizado corretamente o seu trabalho a ponto de evitar mais esta gravidez indesejada. Cena como essa é comum, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação, de 1998, proponham que a Orientação Sexual deve ser tratada como um tema transversal e,

portanto, passível de ser debatida por todas as disciplinas. Contudo, também é fato que dentre os conteúdos de Ciências do Oitavo ano encontramos a temática *“Mecanismos reprodutivos de sexualidade”*, juntamente com o seu objetivo, que seria *“selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”*.

Ou seja, na teoria, existe realmente uma brecha no currículo de Ciências/Biologia para a realização de debates em sala de aula acerca das questões referentes à sexualidade. No entanto, é indiscutível de que se trata de temática e objetivo bastante genéricos, postos em uma série específica de escolaridade, e insuficientes para comprometer os docentes que lecionam estas disciplinas a realizarem tais debates com o mesmo afinco com que tratam das bactérias, da reprodução celular ou da genética. Assim, torna-se imprescindível incluir na grade curricular de Ciências/Biologia, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, um conteúdo de caráter obrigatório que se proponha a analisar e debater a sexualidade humana de modo amplo que abarque informações tanto biológicas quanto socioculturais, afetivas e éticas, mas que também possibilite, sobretudo às meninas adolescentes, perceberem os cuidados que devem ter com o seu corpo e com a mera reprodução dos valores arraigados numa sociedade patriarcal, machista e misógina.

Então, se faz necessário que na grade curricular dessas disciplinas conste ao menos um conteúdo capaz de permitir o “link” entre os aspectos biológicos da sexualidade humana e as questões sociais e políticas que vêm sendo desenvolvidas há décadas pela luta feminista no Brasil e no mundo – questões já amplamente analisadas nas áreas da Sociologia, Filosofia e História.

No mesmo sentido, os objetivos curriculares de Ciência/Biologia devem orientar, por exemplo, que ao se apresentar o corpo humano e o seu sistema reprodutor não se ignore a ligação entre comportamento sexual e órgãos sexuais. É necessário, contudo, respeitar a idade cronológica dos alunos,

pois parto do pressuposto de que suas dúvidas variam conforme o passar dos anos, entre o sexto e o terceiro ano do Ensino Médio. Sendo assim, da mesma maneira que não é profícuo que se tenha uma série específica para realizar essas discussões e estudos, é interessante inserir aos poucos e com muito cuidado essas questões ao longo das séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Enfim, aproveitar de um modo mais científico o espaço que, há anos, me é dado por essas alunas para ouvir suas histórias de vida fora da sala de aula, seja unilateralmente, numa busca por opiniões para além das ensejadas pelo senso comum, seja coletivamente em debates muitas vezes acalorados. As reflexões oriundas dessas conversas e debates podem ser mais bem compreendidas no âmbito de uma pesquisa acadêmica que possa, ao final, incitar-me a um posicionamento mais colaborativo enquanto profissional da educação, ao mesmo tempo em que contribua com novos olhares sobre as angústias, desejos, questionamentos e anseios dessas meninas/mulheres contemporâneas.

É fato já bastante abordado na literatura, que o universo escolar, embora povoado majoritariamente por educadoras em instituições dirigidas, em maioria, por mulheres, expressa o velho modelo patriarcal, no qual o machismo e as ações masculinas imperam. Certamente que esse cenário influi nas atitudes das meninas que o compõem e as leva a reproduzir esses valores. Sendo assim, objetiva-se também permitir a elas o “lugar de fala” para que se questionem do por que precisam reproduzir valores machistas para conquistar o respeito no ambiente escolar, assim como por qual razão se angustiam por não corresponderem aos padrões de beleza impostos pelo universo masculino e quais os motivos que as fazem não perceberem que podem, caso queiram, ter atitudes fortes sem que para isso tenham que abrir mão da sua essência feminina.

Se essa hipótese que se comprovar verdadeira, e o feminismo, tão propalado atualmente, de fato atue decisivamente nas

maneiras de pensar e agir dessas adolescentes, qual será a concepção delas a respeito do próprio feminismo? Será que o enxergam simplesmente como o contrário do machismo, tal e qual o senso comum?

No mesmo sentido, quais caminhos são percorridos para que muitas dessas meninas, cuidadas e educadas no ambiente doméstico por mães adolescentes abandonadas por seus parceiros, acabem por criticar e menosprezar suas genitoras ao mesmo tempo em que idolatram os pais que desapareceram ou se negaram a ter alguma responsabilidade enquanto pai. Vivendo em um cotidiano de tanta precariedade, característico da maioria da população brasileira, muitas dessas jovens se tornam mães precocemente ou acatam a tarefa de cuidarem de seus irmãos menores. Contudo, num círculo vicioso, repetem acriticamente os mesmos padrões com os quais foram educadas ao reproduzirem valores machistas aos seus filhos e irmãos e terminam por serem também desvalorizadas por eles.

Por fim, é importante salientar que as meninas que frequentam as escolas públicas no estado do Rio de Janeiro, lócus de minha pesquisa, são em maioria pretas ou pardas, fato que pude comprovar em mais de duas décadas exercendo minha profissão. No país em que vivemos, onde prevalece o racismo estrutural, podemos partir da hipótese de que a condição negra dessas jovens, se lhes impõem mais obstáculos na busca por ocupar um lugar digno e respeitado na sociedade, também lhes confere uma visão de mundo, ao menos em parte, distinta das jovens brancas.

Almejo poder contribuir para que alunos da educação pública recebam informações que os legitimem, podendo galgar caminhos nem sonhados, muito menos planejados e que conquistem os direitos básicos de se tornarem cidadãos, para assim participarem efetivamente e ativamente dessa sociedade que os atravessa e os deixa sem oportunidades.

## **REFERÊNCIAS**

GOODSON, Ivan F. *A vida e o trabalho docente*. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, Vozes, 2022.

GOODSON, I. F. *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora, 2015.





## MEMÓRIAS E VIDA/FORMAÇÃO

Maria Leticia F. da Silva

A vida é um fio, a memória é o seu novelo.  
Enrolo – no novelo da memória –  
o vivido e o sonhado. Se desenrolo o novelo da memória,  
não sei se tudo foi real ou não passou de fantasia.  
(Bartolomeu Campos, 2020)

Em companhia de Bartolomeu Campos, pego emprestado o verso “a vida é um fio”, para iniciar minha narrativa. Será apenas um fio de memória, pois são muitas ao longo de tantos anos já vividos. Falo que é um fio porque entre tantas memórias, preciso escolher a que melhor me situa no presente. Sei que somos constituídos de todas as nossas memórias, mas estas não cabem em apenas uma aula ou melhor, poucos minutos dentro de uma aula.

Até chegar meu dia de sentar-se na “cadeira do narrador” (Dinâmica que acontece na disciplina), ouvi outras histórias contadas pelos meus colegas da disciplina Currículo e Cultura. Foram dias excelentes, de conversas, cafezinho e quitutes, leituras recheadas de conhecimentos, de risos soltos, de lágrimas de emoção e de reverberação uns com os outros, pois percebe-se que ao narrar, todos possuem mecanismos parecidos para iniciar sua história, como por exemplo: “Me chamo...”, “Meus pais se chamam...” ou até mesmo “Foi por causa da/a professora...”.

Posso dizer particularmente, que aprendi muito, que meus olhos e mente se abriram para as possibilidades na escrita da minha dissertação. As leituras de Goodson me fizeram entender o sentido da minha pesquisa, cuja temática envolve a leitura de poesias afro-brasileira como forma de ampliar os conhecimentos dos professores da educação básica para os estudos das relações étnico-

raciais. Tanto a leitura de seus textos como os outros, Benjamin, Delory-Mommberger etc. se complementam.

Em alguns textos de Goodson, compreendi o sentido da minha profissão, pois através das leituras, me vi em muitos momentos do meu cotidiano como professora. Mas também me fizeram repensar e refletir sobre a minha prática.

Relembrar o meu início de carreira, onde me vi entre profissionais que estavam há anos nessa profissão e que resistiam às mudanças. Lembro de um trecho escrito por Goodson que reflete isso:

Cada escola é uma comunidade cuidadosamente construída; quando os mais velhos da comunidade se sentem desencantados e desvalorizados, é um problema para a comunidade escolar, e então passa a ser um problema para a prestação bem-sucedida dos serviços educacionais oferecidos pela escola – em suma, um problema de desempenho escolar e padrões educacionais. (GOODSON, 2022, p. 107)

Sei que é difícil aceitar mudanças, alguns são mais resistentes, mas na minha opinião, acho necessário estarmos abertos as mudanças. Principalmente quando falamos sobre educação. Portanto, o ato de refletir sobre a nossa prática pedagógica, ler autores que estão pesquisando sobre a educação, possibilita-nos realocar e ajustar o nosso fazer no cotidiano escolar.

## **RETORNANDO AO VIVIDO**

Início meu fio de memória entre convergência e colaboração, pois valorizar o conhecimento e as experiências de todos é importante na caminhada e na formação docente (NÓVOA, 2017).

Fecho os olhos e retorno a minha meninice, no primeiro ano em que entrei no jardim de infância. Aquele foi o primeiro e último ano em que ficaria no jardim infantil, pois entrara já com meus cinco anos de idade e por ser uma criança que ficava doente, com problemas respiratórios, minha mãe me colocou na escola somente no último ano do jardim.

Esta primeira escola, situada na cidade de Niterói (E. E. Externato São José), em que fiquei durante quatro anos, me renderam memórias inesquecíveis. São memórias tanto de pessoas quanto dos ambientes, como o pátio onde fazíamos educação física e o recreio, o parque com sua areia escura e gelada, no qual tínhamos que retirar os sapatos para entrar.

A sala do jardim, que era arrumada com materiais que simulavam uma casa de verdade, com móveis de madeira com tamanhos proporcionais ao das crianças, como armários, mesas e cadeiras, cama, vassoura e pá, pia e utensílios.

Nesta sala e no chão de madeira em tons variados de marrons, comecei a escrever pela primeira vez o meu nome. Tenho dois nomes próprios 'Maria Leticia', e nesse dia escrevi o segundo nome. Até hoje as pessoas me tratam pelo segundo nome e eu me acostumei, mas gosto de me apresentar falando os dois nomes.

Encontro nesta escola, o prazer de conhecer outras pessoas e vivenciar momentos únicos. Como ter contato com a arte, com as brincadeiras de pique-esconde, pique-pega, brincar de trocar figurinhas e jogar "bafo" (jogo em que tentamos virar as figurinhas com as duas mãos em forma de conha), conhecer outras crianças além das minhas irmãs.

Desse tempo escolar, algumas memórias são inesquecíveis, principalmente as relacionadas a momentos afetivos como as brincadeiras que já me referi antes, como as que estão diretamente ligadas as pessoas.

Entre estas pessoas estão a funcionária que cuidava do portão, D. Rosa, que colocava em seus cabelos uma flor diariamente, e com ela eu e minha irmã ficávamos sentadas no portão a espera de minha mãe no fim das aulas.

Ela nos acalmava ao conversar conosco, quando chorávamos por achar que nossa mãe estava demorando demais para nos buscar. Até hoje me lembro destes momentos com carinho.

Existia em nossa escola um jardim com gramas verdes por onde nasciam rosas vermelhas e cheirosas. Perto deste jardim

ficava uma gruta que abrigava a imagem da Virgem Maria, a qual as turmas visitavam uma vez ou outra.

O jardim era cuidado por um senhor já velhinho, com suas roupas folgadas e um chapéu de palha de abas largas na cabeça e para completar, o que de fato me faz lembrar dele, o seu sorriso largo quando nos recebia para admirar o jardim e rezar aos pés da Virgem Maria.

Após um ano frequentando o jardim de infância, fui para a alfabetização e conheci a professora Odete com seus cabelos vermelhos e curtos. Enchia o quadro de palavras e mais palavras e tínhamos que copiar.

Apesar de ser cansativo ter que copiar até os dedos doerem, eu gostava de aprender, de ler e dos momentos das histórias. Gostava das histórias que vinham escritas nos livros didático, mesmo que fossem curtas e para fins específicos como a interpretação de texto ou para criarmos outros finais para elas.

Não lembro de momentos de contação de histórias enquanto estava no jardim de infância ou até mesmo no fundamental. Meu contato inicial com histórias de contos de fadas aconteceu através dos filmes, vistos na TV no horário da sessão da tarde e com as histórias orais, que minha mãe contava do tempo em que ela ainda morava em Pernambuco.

Eu e minha irmã Giovana, também gostávamos de desbravar o mundo do faz de contas embaixo da mesa de refeições com panelinhas e fogão, na cama ou no quintal, quando tínhamos. Enquanto minha mãe cozinhava, ouvíamos suas histórias do tempo em que era menina.

Ela nos contava que quase não tinha tempo para brincar, pois ajudava a cuidar dos irmãos dela junto com a minha bisavó Josefa, após voltar da escola, enquanto minha avó Luiza estava trabalhando ora na roça, ora na feira de Timbaúba/PE, para vender tudo que plantava como alface, quiabo, cheiro-verde, tomate, milho entre outros.

O que minha mãe fazia e ainda faz, ao contar histórias com minha bisavó, avó, tios e tias, podemos dar o nome de histórias

ancestrais e que são contadas ou como um movimento de nostalgia, ou quando são memórias suscitadas pelo encontro com o outro, com alguma imagem ou objeto e até mesmo palavras que nos fazem entrar num tempo espiral. Estas memórias em sua grande parte vêm como forma de aprendizado, de saudades, de alegrias e de sabedoria oral.

Se considerarmos que os africanos, em sua maioria, vinham de sociedades que não tinham a letra manuscrita ou impressa como meio primordial de inscrição e disseminação de seus múltiplos saberes, podemos afirmar que toda uma plêiade de conhecimentos, dos mais concretos aos mais abstratos, foi restituída e repassada por outras vias que não as figuradas pela escritura, dentre elas as inscrições oral e corporal, grafias performadas pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento. O que no corpo e na voz se repete é também uma episteme. (MARTINS, 2021, p. 23)

Quando aprendi a ler e entender o que lia, passei a frequentar a biblioteca da escola. Neste ambiente eu escolhia os livros que mais me interessava de acordo com a minha fase escolar, como por exemplo, Patinho feio, Cinderela, Pinóquio etc.

Tomei gosto por leituras, histórias e poesias em geral. Encontrei muitas pessoas ao longo de minha vida, que diziam que a poesia é difícil de interpretar, que é água com açúcar ou que é uma linguagem apenas para os poetas.

Mas, me sentia bem ao ler poesias, gosto da sonoridade, do ritmo, das rimas combinando e da genialidade dos poetas ao escrever versos que nos levam a ter inúmeras sensações, seja de alegrias, nostalgias, contestações entre outras, dependendo do momento em que a pessoa se encontra. Concordo com o professor e autor Hélder Pinheiro ao se referir a questão sobre a construção da poesia:

Mas, não ensinamos poesias, não é um saber técnico instrumental que define o trabalho com a literatura numa perspectiva de formação de leitores; é antes, uma convivência que se partilha. [...] Os poetas nos ensinam a sentir melhor o mundo, a

dar atenção às coisas que não têm importância nenhuma (PINHEIRO, 2018, p. 124).

Segui então com a vida escolar sempre acompanhada por Drummond de Andrade, Machado de Assis, Castro Alves, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Fernando Pessoa, Rubem Alves, Clarice Lispector entre outros.

Esse gosto por leitura, penso ter sido desencadeado pelo meu pai Damiano. Tanto ele quanto minha mãe, Maria Sonia, não tinham completados os estudos, mas nos incentivavam a estudar e ler. Meu pai costumava ler livros de histórias policiais e faroeste. Ele os levava para todos os lugares, colocava no bolso da camisa enquanto não os lia. Curiosa, eu pedia para lê-los, mas ele dizia que não eram para minha idade.

Só fui lê-los quando estava na minha adolescência. A parti daí, comecei a ler romances de suspense ou comédia romântica, de autores variados, não me prendia a apenas um autor. No geral eram das autoras Agatha Christie e Maya Banks.

Apesar de gostar de ler, de participar das aulas de literaturas e português, meus pensamentos nunca se dirigiram para a profissão do magistério. Quando tinha dezessete anos, precisei começar a estudar à noite para de dia trabalhar como babá e ajudar com as despesas da casa. Então, inicio minha jornada dupla, por longos vinte anos, trabalhando de dia e estudando à noite e quando podia, frequentava a biblioteca da escola e a Biblioteca Parque, que fica em Niterói/RJ.

Minha jornada de estudante em escolas públicas continua, ainda sem pretensões acadêmicas pois o ambiente em que vivia, não me apresentava essa possibilidade, apesar da minha mãe me incentivar a não deixar de estudar. Lembro dela falando que eu devia estudar para não precisar trabalhar em casas de famílias, não desmerecendo quem tem como meio de sobreviver esse tipo de trabalho, pois ocupei esta função por um certo tempo.

O trabalho em casa de famílias me possibilitou ter condições de sobreviver e ajudar em casa. E é devido a esse trabalho, cansativo,

desvalorizado e invisibilizado que me fez pensar que eu poderia conseguir e ser mais do que apenas aquilo que ele me oferecia.

Por isso, seguia com o objetivo de terminar o ensino médio profissionalizante em contabilidade. Mas, como não consegui nenhuma oferta nesta área, continuei trabalhando como babá até que surgiu a oportunidade de me graduar em Normal Superior.

Não sei em que momento decidi me tornar professora, pois antes nunca tinha me visto nesta profissão, apesar de não querer mais trabalhar em casas de famílias, penso que apenas agarrei a oportunidade de mudar de carreira. Durante e após formada, já me via como uma professora, numa sala de aula.

Assim, ingressei no curso de graduação na rede privada, UNIPLI (Universidade Plínio Leite), apesar de ter uma certa dificuldade em pagar as mensalidades, consegui finalizar o curso, com o auxílio de uma bolsa de estudos que reduzia as mensalidades em 50%, cuja redução eu pagava desenvolvendo conteúdos pedagógicos para a modalidade de educação EJA (Educação de Jovens e Adultos). Era um grupo de alunos bolsistas e de um professor coordenador para nos orientar.

A cada encontro, o professor fazia uma contextualização de uma turma do EJA, nos contava sobre algumas características daquele grupo como os que ainda trabalhavam e em quais profissões, os que já eram aposentados, as donas de casa etc. A partir disso, os planos de aulas eram desenvolvidos de forma intencional, ou seja, com temas que pertenciam ao universo da maioria da turma e com isso tornar as aulas mais significativas para eles.

Após me formar, continuei a trabalhar como babá por um tempo e depois me inscrevi no concurso da FME (Fundação Municipal de Educação) em Niterói no final do ano de 2010, no qual fui aprovada.

Neste mesmo ano, fiz vestibular para Letras/ Português-Literaturas, conseguindo hesito em todas as etapas. Realizei assim um sonho antigo em estudar literaturas, pois me apaixonei por esta matéria ainda no ensino médio e por me deixar sempre em contato



com os livros, os quais só tive acesso em minha trajetória estudantil, por frequentar as bibliotecas das escolas em que estudei.

No meu caminhar de estudante, sempre tive bons professores a seguir como exemplo e ouvir os conselhos deles, tanto é que boa parte da minha escolha para o curso de Letras, se deve a minha professora de literaturas, quando eu cursava o oitavo ano do fundamental e que se chama Lilian. Sempre esperava suas aulas com expectativas, pois sabia que teríamos leituras de algum poeta ou escritor, como Graciliano Ramos, Machado de Assis, Castro Alvez, Rubem Alves, Fernando Pessoa, entre outros.

Em referência ao concurso da FME, só fui chamada para trabalhar como professora dois anos depois, em 2013, portanto, já são longos dez anos na função de professora das infâncias.

Quando comecei a trabalhar como professora, já estava quase terminando a graduação em Letras. Foi neste curso que entrei em contato com as poesias afro- brasileiras e comecei a apreciar as leituras das poesias afro-brasileira, com vieses contestatório, abrangendo aspectos políticos e sociais. Trazendo assim, uma ampliação do que já me era conhecido.

As leituras e as abordagens que aconteciam na disciplina de matrizes africanas, me fizeram conhecer a história e a cultura africana, o que não aconteceu ao longo da minha licenciatura em Normal Superior e muito menos enquanto cursava meu ensino fundamental e médio.

Dando continuidade ao meu caminhar formativo, é no trabalho como professora das infâncias e em ligação com as disciplinas de literaturas comparadas e matrizes africanas durante minha graduação em Letras, que me fez entrar em contato com outros tipos de poesias e fazer a análise das poesias afro-brasileiras de acordo com os seus contextos históricos culturais e com isso, comecei a refletir sobre o meu fazer pedagógico enquanto professora das infâncias.

Reflexão esta que ocorre com o encontro com o outro, pois ninguém pode ser investigador em Educação fechado numa redoma. Quer queiramos ou não, andamos sempre misturados com

as práticas, com as instituições, com as políticas. Mais vale reconhecer esta condição do que ignorá-la (NÓVOA, 2015).

Desde o começo do meu trabalho como professora, que procuro ter a literatura como caminho para a construção das interações nos grupos de referências em que atuo, desde a pré-escola até os anos iniciais da educação básica. Nesse percurso, percebia as dificuldades tanto minhas quanto as de alguns colegas de profissão em desenvolver as aulas de acordo com a Lei 10.639/03 e 11.645/2008.

Dentre tantos autores de poesias, conheci a escrita de Conceição Evaristo e Noémia de Souza, enquanto estudante de literaturas, as quais me fizeram pensar no mestrado em Educação, com a intenção de pesquisar através de narrativas autobiográficas, se a poesia afro-brasileira contribui para o desenvolvimento profissional dos professores da educação infantil numa perspectiva de colonial.

Foi um dos caminhos que usei para conhecer a literatura produzida por pessoas negras, que refletem sobre o ontem e o hoje, nas lutas pelos direitos de serem protagonistas de sua própria vida e de narrarem do seu ponto de vista, suas perdas, tristezas, derrotas e vitórias.

O meu encontro com a literatura africana e em específico com as poesias afro-brasileiras, me fizeram observar com mais cuidado a minha prática docente e com isso me sensibilizar com as diversidades existentes no nosso entorno.

Em minhas reflexões, penso que todo professor não se forma sozinho, mas em coletividade e em trocas de saberes, que devemos refletir e agir com uma prática educativa mais humana, voltada para a diversidade existente entre nós e que nos façam refletir sobre o fazer pedagógico enquanto pessoas que somos em constante construção de si.

Posso dizer com segurança que, ao entrar em contato com os textos e com as poesias afro-brasileira, tornaram possível o meu entendimento de que pouco sei a respeito de como trabalhar as questões étnico-raciais com as crianças na escola. Por isso, fui em

busca de mais leituras, formações e práticas que me ajudassem nessas questões.

O fato de conhecer um pouco da cultura e história afro-brasileira, me fez entender que preciso buscar mais, aprender como fazer com que as crianças negras se sintam pertencentes ao ambiente escolar, na sua inteireza, com os seus direitos respeitados.

Com o passar dos anos no magistério e com turmas cada vez mais diversificadas, penso e sei que é uma das obrigações como professora, ampliar meus conhecimentos pedagógicos e participar das discussões que possam trazer benefícios para os educandos. Portanto, o profissional da educação precisa atuar refletindo sobre a sua prática cotidianamente.

Nesse movimento de refletir sobre a prática pedagógica, que me encontro no mestrado em educação com o objetivo de ampliar meus conhecimentos no encontro com o outro, com a coletividade, com os textos e autores que se dedicam em pesquisar sobre educação. Meu interesse é em saber se podemos utilizar as poesias afro-brasileiras na ampliação dos conhecimentos pedagógicos do professor da educação básica.

Refletir em ligação com a teoria e a prática, e sabendo que as teorias são construídas, mas não imutáveis, que podem ser reelaboradas. Arriscar para além dos muros, desconhecendo caminhos e deixando, bravatas ou não, bem-sucedidos ou não, marcas deste caminhar que outro caminhante retoma e continua (GERALDI, 2004).

Pessoas que quando na solidão, sonhando mais longamente, vai para longe do presente reviver os tempos da primeira vida, vários rostos de criança vêm ao nosso encontro. Fomos muitos na vida ensaiada, na nossa vida primitiva. Somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade (BACHELARD, 2016, p. 93).

As leituras e falas dos professores e colegas da turma, me fizeram perceber que estou no caminho certo, pois até o momento de iniciar os encontros para as aulas, me via ainda perdida na minha escrita, por mais que já tivesse encontros anteriores com a

minha orientadora e nas outras disciplinas que fazem parte do curso de mestrado em educação.

Não via um caminho a seguir, como escrever e como faria as entrevistas com os autores/participantes. Entre uma escuta aqui, outra ali, comecei a sair do espiral do qual me encontrava.

Passei a entender que tudo é processo, passagem, as vezes obscura, outras dolorosas e que nos fazem não enxergar uma saída. E é no encontro com o outro que podemos ver as possibilidades se apresentando, é numa palavra falada e ouvida, é um estar junto, um aperto de mãos ou um abraço forte. Nos constituímos no encontro com o outro, assim nos diz a autora Kátia Maria Santos Mota:

Vivemos entre narrativas que nos são passadas através da multiplicidade de vozes que nos rodeiam e com as quais dialogamos, ignoramos, questionamos, refletimos, resistimos, incorporamos às nossas experiências. (MOTA, 2013, p. 49)

Muitas vezes não estamos dispostos a ouvir, a estar junto, preferindo se recolher no silêncio e apenas observar os acontecimentos. Não vejo o silêncio como negativo, o vejo apenas como um momento de reflexão. Portanto, digo que os momentos vividos durante as aulas, me fizeram se sentir segura na minha escrita e pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio / tradução Antonio de Pádua Danesi. 4ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

GERALDI, João Wanderley. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação e Sociedade*. Campinas. V. 25, n. 87, 2004, p. 601-610.

GOODSON, Ivor F. A vida e o trabalho docente / Tradução de Daniela Barbosa Henriques. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

MARTINS, Leda Maria. Performance do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela / Leda Maria Martins. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. *Investigar em educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Porto. Série II, n. 3, 2015.

p. 13-21.

PESQUISA (auto)biográfica: narrativa de si e formação / organização Maria da Conceição Passeggi, Paula Perin Vicentini, Elizeu Clementino de Souza. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013

PINHEIRO, Helder. Poesia na sala de aula. 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O fio da palavra/ Ilustrações Salmo Dansa. – 2. Ed. – São Paulo: Global Editora, 2020.

## **CONSTRUINDO UM MOSAICO: estilhaços de vida, docência e pesquisa**

Mariana Mizaél Pinheiro da Silva

Embora contar a vida não seja algo inédito, o que contar é sempre uma questão para os que se aventuram na experiência de narradores. Na tentativa de resgatar e reorganizar as lembranças formadas ao longo do curso de uma existência de trinta e dois anos, que me trouxeram até o processo permanente de solidariedade com a perspectiva de “culturas docentes valorizadas e fortalecidas”, como salientam Selles e Andrade (2016), me deparo com a docência em três espaço/tempos que se entrecruzam: profissão admirada enquanto estudante; reflexão teórica na formação inicial e continuada; e um mundo pulsante em função das vivências escolares.

Neste texto, assim, tenho como intenção narrar alguns dos meandros provocados pelos encontros e desencontros da vida e da profissão, que desenharam encontros e desencontros na pesquisa em educação. Através de pequenos estilhaços de memórias, bem como escritas autorizadas do dizer acadêmico, reconstruo os percursos que me aproximaram da arte de ensinar geografias contidas nas práticas escolares comuns. Isto é, aquelas que têm como centralidade o uso das vozes, dos corpos e das explicações para a criação das aulas. As inquietações presentes neste memorial, no entanto, vão para além de um movimento pessoal, ainda que fundamentalmente o seja, já que conformam uma proposta de desvendar a docência não somente enquanto uma espécie de bagagem de fazeres e de saberes que nós professores adquirimos, que se “agregam” por força da formação inicial e continuada, como também uma criação de si. A seguir, (p)artes da minha invenção singular e coletiva como pessoa, professora e pesquisadora.

## UM INÍCIO ABERTO NO MEIO

Porque cada início  
é só continuação,  
e o livro das ocorrências  
está sempre aberto no meio  
(Wisława Szymborska)

Com a experiência docente iniciada em 2015, enquanto cursava a especialização em Ensino de Geografia, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – instituição em que me graduei -, inaugurei a vida como professora concursada na rede municipal de ensino de Rio Bonito. Antes nunca havia lecionado e, enfim, começaria a minha carreira no ensino público como sempre quis! Um dia antes do meu aniversário de vinte e cinco anos, em quatorze de maio, entro pela primeira vez na escola como a professora Mariana. Me lembro da diretora Débora, a pouco de se aposentar, que me recebeu com os cuidados de quem pega pela mão uma menina.

Efetivamente enquanto parte da construção desta disciplina escolar, e não mais somente produtora de reflexões sobre o ensino de geografia - como nos tempos da formação inicial – me deparo com as inúmeras inquietações que o Kingston Motta e o EMPHAC me causaram, bem como atualmente me fazem pensar o Colégio Municipal Padre Manuel e a Escola Municipal Clério Boechat, todas pertencentes ao segundo segmento do ensino fundamental. De primeira, vivenciei uma certa ansiedade pela prática da desejada geografia crítica nas escolas. Depois, buscando me aproximar das construções imprevistas de um cotidiano que não é linear ou uniforme, me concentro nos detalhes das pequenas insinuações escolares, que de tão comuns, parecem quase inexistentes.

Em meio às aulas nos deparamos com muitas histórias, bem como situações corriqueiras, como a atitude autoritária ou a passividade total dos representantes de turma, que podem se

tornar tema de aula. No entanto, podemos nos desviar de tudo isso, certamente. Mas quando não o fazemos, que experiências acontecem?

*Chego na 900, turma pela qual fui escolhida como representante, e me atropelaram por conta de uma urgência: “Ana Luiza só faz o que ela quer!”. Alguns poderiam dizer que o tema em questão era a escolha da arte da camisa para o evento desportivo do interclasse. Digo, era sobre democracia, em pleno contexto da polarização das eleições presidenciais. Fizemos uma roda. Em meio ao caos do debate, com momentos de pico de reflexão (“Não opinar também é escolher”, dizia Raquel) em meio a outros não tão profícuos (“É porque nosso santo não bate, professora”, repetia Lívia), a porta se abre. Por sorte era o professor Wallace, também de geografias, cúmplice de um currículo da vida, das questões que pulsam. Na aula seguinte: quadro, mapa e explicações. Aula de Ásia (CMEPAM, 2022).*

Talvez este estilhaço de memória faça surgir uma das muitas provocações colocadas aqueles que estão diante do imponderável das salas de aula: ou foco no conhecimento ou foco no que o cotidiano escolar e os seus sujeitos anseiam. Cabe atentar: que composições curriculares, ou inventividades, são construídas através dos diálogos entre professores e estudantes? De que modo *usamos* – no sentido conferido por Certeau – as brechas do cotidiano para tratar de questões que importam pessoalmente a cada um de nós? Quais nuances do ensino-aprendizado são atravessadas pelos tons de voz, ou mesmo pelos corpos dos professores? Optar por registrar a criatividade minúscula do dia-a-dia, bem como a destreza docente, na contramão da permanência do discurso das *ausências* (SANTOS, 2006) que de longa data recai sobre a escola, entretanto, não foi algo inevitável para mim.

## **PASSADOS À LUZ DO PRESENTE**

Desvendar a professora e pesquisadora que me habitam por meio de uma reconstrução autobiográfica conforma um exercício tridimensional, que envolve os tempos presente, passado e futuro,



como menciona Abrahão (2004), que permite perceber alguns meandros dos meus caminhos até as artes de ensinar geografias. Abarca repensar o que, quem e quais lugares me constituíram em estreito diálogo com o hoje. Quiçá o desafio esteja, como nos fala Andrade e Bragança (2021), em compreender o presente, aquele do passado vivo e da promessa de futuros possíveis borbulhando no agora.

A vida, bem como a docência e a pesquisa, a partir desta perspectiva, não poderiam ser percebidas enquanto uma sucessão linear de fatos. Ou, através das palavras de Gribaudi (2020), diríamos:

O que marca o horizonte do presente – Warburg sugere –, o que marca a sua especificidade, é a mistura particular de sobrevivências e antecipações, de tensões contraditórias que podem aparecer sob uma dada forma apenas em um momento, único e preciso, na história. (GRIBAUDI, 2020, p. 57)

Dos passados que não passaram, permanece o desafio de repensar a geografia que se ensina, e do seu papel na construção de narrativas sobre o mundo. Este debate, que em linhas gerais conjectura a respeito de uma leitura de mundo – que engloba poder, saber e subjetividades – que começou com o processo de colonização, mas que não se extinguiu com o mesmo, foi marcado pelo meu encontro com as leituras latino-americanas. Mal chegava o prazo da devolução na biblioteca, já renovava a data de entrega do meu livro-guia “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas”. Em meio aos escritos de Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Walter Mignolo, orientada pelos professores Valter do Carmo Cruz, Denílson de Araújo de Oliveira e Renato Emerson Nascimento dos Santos, percorri as inquietações provenientes da perspectiva eurocêntrica que se reflete na compreensão do espaço-tempo.

*Décima segunda semana da graduação, ou, como mais conhecida, UERJ sem Muros. Apresento em 2012 o pôster proveniente das reflexões teóricas, isto é, sem nenhum contato com a escola, que fui construindo enquanto bolsista de iniciação à docência: “Heranças coloniais, eurocentrismo e colonialidade do saber no ensino de geografia: um diálogo com o pensamento descolonial latino-americano”. Ainda guardo o certificado de menção honrosa que recebi referente a este trabalho – III Prêmio da Graduação Fernando Sgarbi Lima. No mesmo ano, no entanto, perdi a bolsa do PIBID.<sup>1</sup> Justificativa: a proposta do projeto não alcançou os objetivos do programa. Só entendi o porquê alguns anos depois, com outros encontros e leituras.*

Das sobrevivências da formação inicial em Geografia, destacaria, portanto, a compreensão construída acerca da percepção da colonialidade que se infiltra no saber e no ser. Com as palavras de Boaventura de Sousa Santos, denunciei os processos de produção de “não existências” produzidos pelas aulas, embora me baseasse fundamentalmente na análise de livros didáticos. *Os professores devem... No ensino de geografia falta...* Com uma fita métrica e uma caneta afiada, passei algum tempo atestando falhas, caricaturas de uma geografia colonial que me pareciam naquela ocasião gritantes. Em função disso, a intenção era colocar em prática uma “missão descolonizadora”, certa de que era preciso inaugurar outros olhares. Um olhar suleador que permanece no horizonte.

A geografia ensinada permite que os estudantes compreendam a sua posição racial/social no mundo e os ajuda a se posicionar? Essa era uma questão sempre presente nos debates dos quais fazia parte, e que marcou meu percurso universitário da graduação a especialização até, enfim, me encontrar com a escola na posição de professora. Outras nuances redesenharam esta demanda que percorre as minhas experiências.

*Levei o computador, levei o adaptador de tomadas, tudo para que os alunos assistissem ao “Besouro”! O filme tratava das violências e resistências negras na formação do território brasileiro. Quando estava quase no final,*

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

*bateu o sinal que marca o encerramento do turno, mas os alunos quiseram ver até acabar! Quando chego em casa, poucas horas depois, recebo uma ligação da orientação pedagógica e descubro que fui acusada por um pai de doutrinação religiosa! Motivo: no filme havia a representação de orixás. Nas palavras do acusador: era sobre macumba (Clério Boechat, 2019).*

Sem dúvidas, a convivência com a dinâmica escolar ratificou a importância de continuar refletindo sobre as marcas de uma sociedade calcada em uma cultura racista que se espraia e se infiltra por diferentes poros, e que a escola acaba por perpetuar de diversos modos. Olhando mais de perto pude observar no dia-a-dia que estas questões, assim como outras, estão em constante disputa, bem como minúsculas soluções são recriadas. Não posso, contudo, reconstruir este mosaico de memórias imaginando que de modo imediato, apenas por pisar no chão da escola, construí estas lentes de análise. Se assim fosse, não permaneceria importante assinalar teoricamente a necessidade de estreitar os diálogos entre a universidade e a escola pois, além de problematizar os abismos que este afastamento constrói, possibilita erguer pontes para outras compreensões.

Assim, mais uma vez junto de Gribaudi (2020), penso no presente e suas temporalidades incontáveis, como as das antecipações dos futuros, ainda no passado. Que outros encontros me impulsionaram na direção dos modos como os professores, através das suas histórias de vida, de seus saberes e de suas práticas, criam artes de ensinar? Com o seu marcante cuidado com o outro, daquele que faz da gente mais gente, que não deixa abalar o apurado rigor científico, Everardo (ainda orientador, agora no estágio pós-doutoral) com a experiência e a generosidade de mais de vinte e cinco anos como professor da educação básica, me colocou diante da complexidade que é a docência ao longo dos oito anos – entre o mestrado e o doutorado – que estivemos juntos na Universidade Federal Fluminense. Outras tensões, escolares e acadêmicas, movimentaram aquele passado fértil, de incontáveis referências que continuam a me acompanhar. Como esperado, as

perguntas se reformularam ao tentarmos nos aproximar do que fazem os professores de geografias, e não do que deveriam fazer.

## MINHA MÃE E CERTEAU

A este oráculo que se confunde com o rumor da história, o que é que nós pedimos para nos fazer crer ou autorizar-nos a dizer quando lhe dedicamos a escrita que outrora se oferecia em homenagem aos deuses ou às musas inspiradoras? (CERTEAU, 1998, p. 57)

Dando sequência aos encontros, nesta miscelânea epistemológica e existencial, é igualmente preciso considerar a vida comum, em grande parte compartilhada com a minha amada mãe, Dayse, em uma pequena chácara em Saquarema. Com uma forma mais crítica de ver o mundo, lá passamos a refletir juntas acerca dos muitos debates que trazia de São Gonçalo, especificamente do bairro do Paraíso, onde se localiza a FFP. O que a licenciatura em Geografia nos revelava? Desigualdades.

Formada em direito, embora nunca tenha exercido, ademais tendo estudado um pouco de história da arte, trabalhado como contadora e, por fim, após a separação do meu pai, ter vislumbrado – já com mais de cinquenta anos – a profissão de técnica de enfermagem como solução para as necessidades que surgiam, talvez as entrelinhas descortinadas pelas aulas da UERJ fossem mais significativas para mim do que propriamente para ela. Como principal incentivadora ao longo de anos, me advertiu: a geografia também está no quintal. Precisa ter atenção aos detalhes! Como perceber as injustiças do mundo se não nota que plantei uma nova flor?

Com o desejo de ser professora que havia nascido de uma relação feliz com a escola desde criança, da admiração pelos professores, voltei as minhas atenções desde a formação inicial para este lugar. Especificamente a partir do ensino de geografia vislumbrei outras desigualdades alarmantes. Contudo, nesse

processo contínuo de tornar-me professora, assim como pesquisadora, recebi mais um convite para perceber as ambivalências que são gestadas nas escolas através das leituras de Michel de Certeau.

*Minha mãe é uma mulher sábia. Das muitas coisas que dizia, volta e meia as encontrava nas teorias que lia. Em uma aula de “Teoria e Método”, no mestrado, através das interpretações trazidas pela professora Nívea, a partir de Certeau, ouço novamente o eco dos seus conselhos. Mariana, os verdes das plantas têm muitas tonalidades, ela continua a me lembrar.*

Ao longo da formação acadêmica temos encontros com muitos autores. Por que, então, Certeau tornou-se uma referência que me acompanha a contar daquele dia? Tendo como lugar de fala um centro hegemônico de saber/poder, o que me causou certa resistência inicial, percebo – como muitos outros pesquisadores em educação – que ao se voltar para as manipulações públicas e privadas de uma multidão sem rosto, ordinária, acaba por se inserir em um movimento de ampliação de saberes credíveis. Nesse sentido, abriu-se a possibilidade de estabelecer um diálogo com os saberes docentes e os escolares, que por vezes também são silenciados. Ainda mais, diria, muitas vezes foram silenciados por mim.

De par com os seus subsídios conceituais, em especial as *táticas*, me estimulo a pensar: como creditar inteligência e complexidade requintada às artes de ensinar que são, em alguns casos, tratadas como “cuspe e giz”? Outro plano de contribuição vai sendo problematizado na direção dos esquemas de atuação que pertencem aos contextos de uma educação menor (GALLO, 2017), pequenos atos de resistência que não se ocupam de impor caminhos ou propor soluções unânimes. Passa a interessar as inúmeras operações que se dão na atividade dos praticantes ordinários da cultura escolar com os produtos pedagógicos, geográficos, culturais, curriculares, normativos, que se expressam sob uma (re)apropriação que passei a chamar de inventividades docentes. Perguntar o que os professores de geografias fazem para

tratar das questões étnico-raciais nas suas aulas, assim como outras, consciente de que não representam o sujeito de querer e de poder capaz de estabelecer as regras, me distanciou, de certo modo, da passividade total e imobilizadora com que as práticas docentes são repetidamente lidas. Em vista disso, a minha intenção se concentrou no entendimento do “jogo jogado” (SELLES; ANDRADE, 2016), isto é, da docência de modo aberto e processual, e não determinante.

Não somente flores ou espinhos. Flores e espinhos, como quem sabe minha mãe falasse. Com outra construção, muito mais rebuscada, Certeau (1998) assinala:

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nesses estratégias de combatentes existe uma arte de dar golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. (CERTEAU, 1988, p. 79)

Entre vida, pesquisa e docência venho a algum tempo exercitando a perspicácia de distinguir tons antes invisíveis, ou, parafraseando Certeau, as *mil maneiras de fazer* presentes nas corriqueiras práticas docentes, em geral desconsideradas e/ou desvalorizadas. Sendo assim, sem perder de vista os saberes de jardinagem da minha mãe, as artes de fazer de Certeau, e as táticas dos professores e das professoras, bem como dos estudantes da educação básica, sigo colocando em movimento a sensibilidade em relação às minúsculas e complexas belezas áridas da vida, inclusive da vida escolar. Como já anunciei, não foi algo inevitável. Afinal, o modo como surge dentro de nós as questões que nos motivam a viver, ensinar e pesquisar se fazem sempre em um livro de ocorrências aberto no meio, propenso a outras ocorrências.

## PALAVRAS FINAIS E A TAL AULA DE ÁSIA

Imagine que o Japão foi invadido por brasileiros. Que transformações teríamos na paisagem de Tóquio? Na semana seguinte recebi os trabalhos, conforme o combinado. Dentre eles, o de Julia, Roberta e Raquel, com a explicação de Julia, que ficou destinada, por suas habilidades artísticas, pelo desenho. Entre favelas no vulcão, que denunciavam a permanência de um Brasil desigual, disse que faltou o pastel com caldo de cana, mas que não esqueceu da rua “Fora Bolsonaro (CMEPAM, 2022).



Fonte: Acervo da autora

Sempre me reencontro com a Julia no Padre, modo cotidiano como chamamos o CMEPAM. Embora atualmente seja estudante do CIEP 258, continua fazendo parte da banda da escola. Da última vez que a vi, agora em agosto de 2023, disse: *Seu trabalho do Japão está guardado! Você estava errada quando pensou que fosse jogar fora.* Julia, como Juliana, Kamily, Roberta, Raquel, mas também

Ludmila, Amanda, Ana Karla, essas últimas todas do Clério, me lembram de mim mesma.

As alunas, com seus desejos de aprender, alegrias e pesares de adolescentes, acionam uma espécie de “aroma das madeleines”, como Everardo sempre faz menção a memória involuntária provocada pelos sentidos, do modo como a expressão é desenhada pelas palavras de Marcel Proust, que me transportam para o Clotilde, escola da rede pública municipal de Saquarema na qual estudei dos onze aos quinze anos. Faltar era um castigo, estudar sempre foi um prazer, e estar na lá uma alegria por muitas razões: as amigas, a bagunça no ônibus, a merenda... bem como as aulas e os professores.

Convivendo com estas muitas meninas que refletem de algum modo meu passado escolar – de quem respondia bem a um currículo prescrito, que tinha um comportamento tido como bom, que tirava boas notas – há algum tempo me inquieto. Todavia, fruto desse enquadramento que para mim foi confortável, aliado a inexistência de pressão qualquer para escolher uma profissão específica, sempre quis ser professora.

A geografia não era a matéria preferida. Gostava de todas, sem exceção, todavia tinha um carinho especial pela história, quando um professor inesquecível me fez mudar de ideia, já depois de concluir a educação básica. Guilherme não era daqueles que fazia amizade com os estudantes, ou que conversava na hora do almoço, intervalo dos longos sábados no pré-vestibular social do CEDERJ/Saquarema. Me fez ser admiradora da sua aula a tal da “explicação” que descortinou uma geografia que ainda não conhecia exatamente, ou que talvez não tivesse me atentado, mas que a UERJ posteriormente iria aprofundar. Uma geografia um tanto quanto dura, que marcou por me fazer entender alguns porquês das desigualdades de oportunidade que enfrentava naquele momento em relação ao acesso ao ensino superior.

Passados treze anos desde que entrei pela primeira vez na universidade, aprovada pelo sistema de cotas de estudantes da rede pública, ainda celebro a importância da escola diante de um



presente mais próspero do que o passado. Não posso deixar de registrar, porém, que outras experiências escolares são conformadas, como a da Letícia, que insiste em me questionar: *Professora, para que tenho que aprender isso?* Poderia dizer que este chamamento, verbalizado ou não, faz parte da docência. Em certo sentido, a pergunta repercute um antigo questionamento dos estudantes sobre a prescrição. Em outras palavras, o currículo prescrito parece estar em xeque no cotidiano, apesar de não me recordar desta falta de sentido enquanto era aluna.

Referência nos estudos de teoria e história do currículo, Ivor Goodson traz contribuições importantes para pensar esta questão em função do reconhecimento da relevância das histórias de vida nos processos de desenvolvimento curricular. Junto dele, desde o doutorado, carrego a compreensão de que não se aprende com o cérebro, porque são “vidas que aprendem” (GOODSON, 2015), o que me põe em alerta. No meu encontro mais recente com a sua produção teórica, juntamente com a turma de Currículo e Cultura - que neste livro, bem como nas aulas, compartilhamos narrativas que costuram vida e pesquisa -, vislumbro novos desdobramentos. Poderíamos dizer ser possível uma aprendizagem narrativa (GOODSON, 2022) que envolva vida, paixões e sonhos, na escola que temos hoje? Chego ao final destas linhas, então, com outros futuros que me parecem borbulhantes.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto alegre (RS): EdPUCRS, 2004. p. 201-224.

ANDRADE, Everardo Paiva de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Inventividades docentes, experiência e aprendizagem narrativa*. Texto inédito, 2021.

ANDRADE, N. M. S.. Da escola de samba à escola fundamental: caminhos para pensar os cotidianos com Cris Costa, Certeau e Lefebvre. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, v. 20, p. 275-293, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. 3. ed. -Petrópolis: Vozes, 1998.

GALLO, Silvio. *Deslocamento 2. Uma “educação menor”*. In: *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

GOODSON, Ivor. *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto (Port): Porto Editora, 158 p., 2015.

\_\_\_\_\_. *A vida e o trabalho docente*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2022.

GRIBAUDI, Maurizio. *Forma, tensão e movimento: a plasticidade da história*. In: VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (Orgs.). *Micro-história: um método em transformação*. São Paulo (SP): Letra e Voz, P. 49-68, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A ecologia dos saberes*. In: *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, p. 137-165, 2006.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. *Políticas Curriculares e subalternização do trabalho docente*. *Educação em Foco*, v. 21, p. 39-64, 2016.

SILVA, Mariana Mizael Pinheiro da. *Histórias de vida, saberes profissionais e inventividades docentes nas artes de ensinar geografias*. Tese (Doutorado) 157 f. Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

SZYMBORSKA, Wisława. *Poemas*. Trad. Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



## SOBRE MIM, CINEMA E EDUCAÇÃO

Marina Muniz de Lourenço

Eu me chamo Marina e sou da cidade de Niterói, nascida na região central na década de 90. Sou filha de Vânia e Adolfo e, em seguida, contarei o porquê de apresentar minha filiação neste texto que busca trazer a minha trajetória docente. Meus pais sempre me incentivaram a estar perto de diversos tipos de manifestações culturais como, por exemplo, as rodas de samba que já me faziam ouvir canções de Chico Buarque e suas importantes escritas sobre a história e os anos de chumbo, o que me levou a começar a construir meu senso crítico sobre a política e as questões sociais no geral. Enquanto ia crescendo, compreendia melhor o que Chico dizia em suas músicas pois pesquisava as histórias e via filmes que contavam sobre esse passado violento, de um Brasil envolto às tentativas sangrentas de silenciamento. Uma das suas principais composições que me fizeram refletir e me interessar pela história do nosso país foi esta aqui:

Quando chegar o momento, esse meu sofrimento  
Vou cobrar com juro, juro  
Todo esse amor reprimido, esse grito contido  
Este samba no escuro  
Você que inventou a tristeza  
Ora, tenha a fineza de desinventar  
Você vai pagar e é dobrado  
Cada lágrima rolada nesse meu penar  
(DE HOLANDA, 1978)

Por uma “coincidência”, essa música foi cantada por mim no ano anterior à escrita deste texto, quando o ex-presidente Bolsonaro não se reelegeu. Foi no ano de 2022 que recuperamos as esperanças

mediante ao crescimento dos atos e ideologias fascistas que nos acompanharam durante todo o governo do ex-presidente em questão. Para concluir, Chico, a partir da minha mãe, foi quem me mostrou os primeiros passos para a escolha do curso que eu iria fazer na graduação e que deixo como curiosidade para mais a frente do texto.

Meu pai, com seu gosto musical também excepcional, já me mostrava um outro lado da música: o rock. Com Led Zeppelin, Black Sabbath, Nirvana entre outros, aprendi a ouvir rock e a buscar suas traduções e significados. Uma das minhas músicas preferidas, por influência do meu pai foi: Another Brick in the Wall do Pink Floyd. Essa música, em certo ponto, já apresentava a pessoa no lugar de educadora em que eu seria. O clipe e a letra da canção mostrando a rebeldia de crianças contra a normatividade, padronização, enfim, corpos indóceis rebelando-se contra uma educação opressora, me chamava muito atenção, eu que já não me dava tão bem assim com a instituição escolar:

*We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teacher, leave them kids alone  
(PINK FLOYD, 1979)*

Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia” relaciona-se com essa música, para mim, muito diretamente pois para o nosso patrono da educação, é preciso uma certa indocibilidade dos sujeitos aprendizes para que, dessa forma, haja uma curiosidade por aprender e pensar sobre o mundo de uma forma crítica.

Depois de ter sido reprovada nas matérias de exatas em uma escola de bairro, minha mãe, também professora, teve a ideia de me colocar no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, primeira escola de Curso Normal das Américas, fundada em 1835. Foi nessa escola que encontrei o caminho que me fez ver que tudo que aconteceu precisava acontecer pois ali era o lugar que eu

deveria estar. Parte importantíssima dessa história, o IEPIC me trouxe pessoas essenciais quando o assunto é sobre a Marina que sou hoje e o curso que escolhi para a minha graduação.

Primeiramente, Ariela, minha amiga querida de sala, me apresentou ao movimento estudantil, me levou para a juventude do Partido Comunista do Brasil e, assim, participei dos congressos secundaristas lutando por uma educação pública de qualidade para todos. Outra pessoa fundamental para meu interesse por política e a construção do que eu acredito ser cidadania de fato, é a Lídice, até hoje minha amiga que aposentou-se há pouco tempo, deixando sementes por diversos espaços de luta e educação. Lídice, professora de sociologia, trazia temáticas importantes para a sala de aula naquela época, fazendo-nos interpretar Geni e o Zeppelin de Chico e ver a realidade para além daquilo que nos era colocado, aguçando nosso senso de criticidade.

Enfim, no IEPIC reativei o grêmio que há muito tempo havia sido esquecido e tenho muito orgulho de dizer que meu nome está naquela ata de uma escola onde, mais a frente, os alunos ocupariam e traçariam uma luta importante e histórica para a educação brasileira e para repensarmos as práticas pedagógicas. Já na graduação, participei da ocupação de certa forma quando voltei ao IEPIC para levar uma turma da disciplina de Didática em que eu era monitora na época. Os espaços “informais” de aprendizagem e formação, trouxeram um olhar outro para os graduandos de diferentes licenciaturas que ali estavam, vendo os secundaristas e demais alunos da escola, cuidando de seu espaço físico e proporcionando formações para a fora da sala de aula, demonstrando, assim, que a escola pública é um lugar rico em luta, experiências e trocas de saberes. Uma das experiências que mais levo comigo foi a proposta de filmagem junto dos alunos, em que fizemos um “Cinema de Grupo”, sendo os secundaristas e outros alunos da escola, os protagonistas daquela experiência, utilizando uma câmera para mostrar, por eles mesmos, o que estava acontecendo naquele momento histórico de uma escola ocupada.

Sempre fui apaixonada pelo cinema e me lembro do primeiro filme que assisti no cinema “Godzilla” de 1998 e, depois, do primeiro filme brasileiro que vi “Lisbela e o Prisioneiro” de 2003. Como podem ver, meus pais sempre me mantiveram em contato com as artes, seja pela música ou pelo cinema. Chego até o assunto sobre a importância do cinema na minha vida, voltando à adolescência (tinha aqui meus 16 ou 17 anos) onde produzi um documentário durante um curso de audiovisual que fiz no SESC Niterói, lugar que eu vivi uma grande parte da minha trajetória do ensino médio em meio a biblioteca e os cursos gratuitos que eram oferecidos, sempre busquei por mim mesma uma formação para além da escola. O filme intitulado “Arte na Praça” foi realizado de forma experimental e contava a história da Praça da Cantareira localizada próxima ao campus do Gragoatá da Universidade Federal Fluminense em Niterói. Durante as filmagens, tive a oportunidade de entrevistar pessoas importantes para a cultura daquele espaço como, por exemplo, membros do grupo de forró, da roda de rima e outros artistas que movimentavam os múltiplos movimentos culturais que aconteciam ali todos os dias da semana.

Aos 18/19 anos, ganhei uma bolsa na escola de Cinema Darcy Ribeiro localizada no Centro histórico do Rio de Janeiro em um prédio construído em 1914 que nos levava a viajar no tempo com sua biblioteca de filmes e sua arquitetura preservada. Lembro-me de acordar aos sábados de manhã para o curso de verão de documentário e tomar um café no jardim de inverno do prédio em meio ao verde e nos banquinhos antigos, como eu disse: uma volta no tempo. Nesse curso aprendi sobre o surgimento do cinema e os primeiros filmes dos irmãos Lumiere. Era uma suspensão do tempo corrido e acelerado da cidade estar naquela experiência. Aproveitava também, para dar uma volta no Centro Cultural Banco do Brasil para ver as exposições e folhear os livros caros da Livraria Travessa e em um desses dias, enquanto manuseava os livros e mexia nos DVD’s (ainda existiam nessa época rs) entrou na livraria uma das atrizes que mais admiro e filha de Fernanda Montenegro:

Fernanda Torres. É claro que eu, no auge da minha adolescência e fissurada por filmes, não esqueci daquele dia nunca mais.

É nessa mistura entre arte, política e educação que minha criação fruto das vivências culturais que a minha família me proporcionou e que depois me levou a caminhar por mim mesma cada vez mais, que escolhi o curso de História da UFF para realizar a minha graduação, ingressando no curso no primeiro ano em que se estabeleciam as cotas (2012) o que me deixou muito feliz por ter participado dos movimentos secundaristas que iam às ruas lutar pela realização deste feito muito importante para o processo de democratização do acesso às universidades públicas.

Durante a minha trajetória na graduação busquei complementar a minha formação me matriculando em diferentes disciplinas do curso de cinema da UFF: Teoria Cinematográfica, História do Cinema Brasileiro, História do Cinema Mundial, Cinema e Educação e Cinema e Filosofia. Nessas disciplinas, aprofundi-me nos filmes, suas composições, jogos de câmera, som e conheci muito mais coisas sobre a sétima arte do que eu imaginava que pudesse existir. Ainda, aproveitava os pequenos festivais e exibições de filmes que aconteciam na faculdade de cinema. Preciso dizer que pensei muitas vezes em mudar a minha graduação, mas precisava trabalhar e o curso de cinema, em sua grande maioria, era em horário integral.

Ao final da minha graduação, escrevi minha monografia sobre um filme relacionando-o com História. O filme “Ele está de Volta” de 2015, conta a história da volta de Hitler para os dias atuais, mostrando a reação da população alemã ao se deparar com o nazista. A monografia visava trazer para a educação uma importante discussão sobre o filme e seus entrelaçamentos com a ascensão do neofascismo nos tempos de hoje. Hoje vejo que a discussão foi de suma importância pois tivemos um presidente que, através dos discursos neofascistas conquistava uma parte da população que parecia estar de acordo com seus atos e falas. Hoje em dia posso dizer com toda certeza que o cinema foi um dos meus formadores, não sendo complementares aos livros, mas me



fazendo ler pelas imagens e queria colocar isso para frente, mesmo sem saber ainda como.

Uma reviravolta na minha vida aconteceu quando, sem esperança nenhuma, resolvi realizar o concurso da Educação de Niterói no ano de 2016, escolhendo uma vaga para Professor de Apoio Educacional Especializado, pois era o quadro com mais vagas abertas do concurso. Em 2019 fui chamada para assumir o cargo e fiquei muito feliz pois já havia trabalhado no mesmo cargo em regime de contrato anteriormente.

Na escolha de escolas, uma pessoa desistiu da vaga de uma escola que ficava muito próxima a minha nova residência (tinha acabado de me mudar para o centro de Niterói mesmo sem saber se teria emprego nos próximos anos) e acabei pegando essa vaga onde comecei a trabalhar com crianças diagnosticadas com autismo, realidade que nunca havia ocorrido comigo. A Rosalda Paim, escola em questão, foi e é uma grande aprendizagem para mim pois aprendi com ela que a educação pode e deve ser um ato de afeto e que as experiências vividas no espaço da escola são mais importantes do que folhas de exercícios prontos, o que eu estava acostumada a ver em outras escolas de educação infantil. As experiências com as crianças e suas narrativas sobre elas me lembraram a importância da arte de narrar e como a vida corrida, de um tempo apressado cada vez mais engolido pelas informações e imediatismos da contemporaneidade estão fazendo com que as experiências fortes desapareçam, dando lugar aos sujeitos como meros espectadores, lembrando Benjamin sobre a Modernidade:

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1985, p. 213)

“Intercambiar experiências” era o que realmente fazia a magia acontecer na educação infantil. As crianças e as professoras mergulhavam nas diferentes experiências e depois traziam suas narrativas carregadas de aprendizagens múltiplas em suas falas. Finalmente, ali, descobri parte do que eu era: a Marina educadora das infâncias que desfrutava das experiências junto das crianças e as ouvia falar enquanto compartilhava, também, suas sabedorias com elas.

É perceptível que o cinema fora deixado de lado nesse momento, já que eu não sabia ainda como inserir os filmes numa aprendizagem para as experiências com crianças. O filme não associado somente à uma máquina de filmar, mas como forma de narrar e ver a vida e suas nuances. Foi então que me inscrevi no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão no ano de 2019, o que foi outro grande desafio para mim já que logo veio a pandemia, momentos de horror para todos, sobretudo nós brasileiros que vivenciamos uma política negacionista que atrasou as vacinas e levou muitas pessoas que poderiam, hoje, estar aqui. Mas, além de tudo, foi um momento crucial para que eu voltasse a experienciar o cinema e os filmes. Me inscrevi num grupo chamado “Cinema e Práticas de Cuidado” coordenado pelo laboratório Kumã do Departamento de Cinema da UFF. Era um momento muito delicado pois as ansiedades e os temores de perder pessoas próximas e amadas era grande e esse grupo foi uma experiência de “saída” do que estava acontecendo no mundo.

Contar as experiências com o grupo através desta escrita será desafiador pois os encontros nos transportavam para lugares dentro e fora de nós mesmos e isso a partir de uma única tela, por um aplicativo de reuniões online. Ainda sim, tentarei ao máximo compartilhar as experiências com quem está lendo este texto, tentando demonstrar pelo menos um pouco da importância desse grupo num momento em que a história do mundo passava por um filme de terror.

Para iniciar, faziam parte do grupo pessoas de todos os cantos do mundo e não havia a necessidade de entender técnicas de

filmagens e fotografias para participar da experiência, era preciso somente estar aberto à experimentar o cinema utilizando uma ferramenta que estava nos esgotando pois as inúmeras reuniões de trabalho, informações e aulas eram, sobretudo, realizados nela: o celular. Ressignificar o cinema e o uso do celular foram um dos acontecimentos cruciais para que eu voltasse a pensar em cinema e educação, mas isso deixarei mais para frente.

Nos encontros do Cinema e Práticas de Cuidado, compartilhamos nossas diversas formas de ver a vida a partir dos pequenos filmes que enviamos anteriormente para os “coordenadores” do grupo e eram compartilhados durante o encontro de forma anônima para que, assim, pudéssemos pensar juntos sobre os filmes esquecendo de qualquer ideia de propriedade. A partir do compartilhamento, o filme se tornava de todos e a experiência se tornava coletiva e é importante lembrar que as ideias de filmes também eram construídas por todos.

Muitos foram os filmes que me marcaram: uma menina gestante que cantava uma linda canção enquanto lavava a louça e transformava aquela ação tão cotidiana em algo realmente bonito, um poema citado em cima da filmagem de uma simples árvore que sempre esteve por ali, mas talvez só tenha sido percebida naquele momento, o parar para ver o aceleração que a vida passa no centro da cidade ou a boniteza da dança de um lençol limpo pendurado na janela da vizinha. O cinema experimental me fez ver a vida com outros olhos, na verdade me fez parar para realmente ver e perceber as coisas que me atravessavam naquele cotidiano pandêmico. Meu olhar mudou completamente depois dos encontros com o grupo e, assim, resolvi retornar ao cinema, levando-o para minha pesquisa de mestrado.

Durante a minha pesquisa de mestrado, comecei a ler textos que me levavam para uma educação que parte da invenção. A pesquisadora Virgínia Kastrup me foi apresentada pela minha orientadora Dagmar Mello e Silva e tornou-se uma das minhas principais referências no âmbito da aprendizagem. Ao trazer a invenção como política pedagógica, Virgínia traz a arte como

caminho para uma aprendizagem inventiva. Deixo abaixo um trecho de um de seus importantíssimos trabalhos para que, assim como a mim, quem esteja lendo seja afetado pelas inventividades como uma abertura ao resgate das experiências e, conseqüentemente, das narrativas:

A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política. A perspectiva da arte libera a aprendizagem da solução de problemas, que faz da *performance* adaptada um valor em si. Pode-se concluir que as competências de nada valem se elas apenas intensificam a dimensão de controle do comportamento, e não são capazes de ser um meio de exercício da liberdade de fazer diferentemente, de ser diferentemente, de inventar a si e também a um mundo. O ponto de vista da arte revela-se como uma forma superior de problematização, ou, em outras palavras, significa colocar-se frente ao processo de aprender do ponto de vista da problematização, que define, então, uma forma de relação com os objetos, com os modos de ação e consigo mesmo. O interessante aí é que esta forma de relação, esta atitude, esta política que orienta e dirige o processo de aprendizagem, é um ponto de vista que é, ele próprio, resultante de um processo efetivo de aprendizagem. Trata-se, aí, de aprender a aprender. (KASTRUP, 2001, p. 26)

Precisei ler e reler os textos de Kastrup para compreender o que ela estava querendo nos dizer ao trazer a invenção como aprendizagem e comprei alguns de seus livros como, por exemplo o “A invenção de si e do mundo” que, para mim, foi revolucionário não só como educadora mas como pessoa. E foi aí que eu descobri que associar a arte do cinema com uma aprendizagem inventiva seria totalmente possível e me aproximaria do cinema no que diz respeito às pesquisas. Criei algumas ideias para que professores pudessem ressignificar o uso do celular nos processos de aprendizagem, pensando nas narrativas fílmicas como políticas de

invenção, foi aí que minha pesquisa adentrou no mundo do cinema e dos filmes e, dessa vez, do filme experimental.

Hoje, em meu doutoramento, pretendo seguir com os filmes e o cinema como possibilitador de um pensamento que esteja associado às imagens, mas trazendo uma problematização acerca das visualidades que compõem as mídias que nos cercam. O cinema, dessa vez, será um proporcionador de uma emancipação do olhar frente aos clichês que estão consumindo nosso tempo de vida e nos fazendo trabalhar mesmo que depois do trabalho, enquanto clicamos numa foto que tem como objetivo vender produtos ou criar um imaginário de vida inalcançável onde o maior objetivo é consumir, consumir e consumir. A invenção a partir do cinema, nos mobiliza para experimentar o tempo em suspensão:

Outrossim, a cognição por invenção é indissociável da experiência estética, motivo pelo qual defendemos que a arte é um importante dispositivo que atua por afecções, nos levando a conhecer por vias que, necessariamente, não estão dependentes de uma racionalidade lógica formal. Porém, há que se destacar que a arte não é a única via de acesso para a experiência estética, a vida em si, com seus atravessamentos, acontecimentos que nos surpreendam e nos retirem de lugares comuns, podem suspender a temporalidade cronológica que o ritmo frenético imprime em nossos cotidianos e nos impele a uma espécie de banalização de um tempo corrido. Para que a experiência estética aconteça é preciso uma relação de suspensão dessa temporalidade. Um tempo que nos permita uma atenção para si, autopercepção que nos propõe um cuidado de si e, portanto, um tempo que se abre para a criação em detrimento da reprodução que a pressa nos impõe. (DE LOURENÇO; MELLO E SILVA, 2023, p. 9-10)

Acredito, portanto, que uma educação que considera os sujeitos, suas subjetividades, suas múltiplas identidades, culturas e formas de existência só é possível quando estamos aptos a compreender que a educação se faz em coletivo. O cinema seria,

então, um proporcionador de aberturas aos devires e ao encontro com subjetividades e vivências outras.

Por fim, deixo aqui uma frase que julgo ser interessante acerca do cinema e educação:

Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas das magias que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento.  
(FRESQUET, 2013, p. 20)

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DE HOLANDA, C.B. **Apesar de você**: Chico Buarque. 1978. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/chico-buarque/apesar-de-voce/>.

DE MELLO E SILVA, D.; MUNIZ DE LOURENÇO, M. Da reconhecimento à invenção: problematizações no campo da educação: From recognition to invention: problematizations in the field of education. *Revista Cocar, [S. l.]*, v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7686>. Acesso em: 9 jan. 2024.

FLOYD, PINK. **Another Brick in the Wall**: The Wall. 1979. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/pink-floyd/another-brick-in-the-wall/letra/>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 128 p.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. 1997. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 17-27, jun.2001. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722001000100003>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722001000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 jan. 2024.

## MEUS QUINTAIS DE PESQUISA E FORMAÇÃO

\Miriam Nogueira de Maltos

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
    Não gosto das palavras  
        fatigadas de informar.  
        Dou mais respeito  
    às que vivem de barriga no chão  
        tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas.  
Dou respeito às coisas desimportantes  
    e aos seres desimportantes.  
    Prezo insetos mais que aviões.  
        Prezo a velocidade  
    das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
    Eu fui aparelhado  
        para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
    Sou um apanhador de desperdícios:  
        Amo os restos  
            como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
    Porque eu não sou da informática:  
        eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
    (Manoel de Barros, 2015, p. 122)

Gosto de pensar essa pesquisa-vida como meu próprio quintal. As perguntas que me trouxeram ao mestrado não surgiram do nada; foram tecidas dia a dia, na liturgia da vida ordinária e nas dúvidas que apareciam enquanto exercia minhas atividades



docentes. Germinaram da vida inteira que jorravam em tantos lugares, hábitos culturais e pessoas que me apontaram outro(s) jeito(s) de ver o mundo.

Como Manoel de Barros (2015), vejo que meu quintal é maior que o mundo porque, justamente, vai além de um espaçamento geográfico demarcado; é o que vi, senti, experimentei e descobri em tantas circunferências. Os quintais são cenários das lembranças sensoriais, imaginárias, olfativas, eternizadas na memória; os quais vivi e eram como universos particulares, eu os habitava e eles habitavam-me. As experiências são pedrinhas enterradas neste grande quintal, como *achadouros da infância*.

O momento agora é de investigação. Busco, dentro de mim, os meus silêncios para inventariar os meus achados. O que tenho enquanto *matéria de poesia* (Barros, 2015) nos cômodos de lembranças, nas falas dos meus pais, nas fotografias (re)existentes e nas boas conversas familiares? A ideia de quintal apresentada por Barros simboliza, para mim, o quintal da minha vida e de vida-formação, que se abre para procurar nuances que me formaram na pessoa e professora que sou e estou.

Conforme vou vasculhando estes lugares, muita das vezes, interiores e pessoais, me paira uma dúvida: “como tecer uma figura pública de si?” (Passeggi, 2008, p. 27). A pergunta é também um convite para um percurso que se abre para considerar a vida familiar, estudantil, profissional, colocando em evidência a formação inicial e continuada. Se autobiografar é inaugurar o novo nascimento do eu (Passeggi, 2008), concordo com Bartolomeu Campos de Queiroz, dizendo que as sementes têm coragem que precisam ser prezadas: elas apodrecem para gerar frutos. E, talvez, se *autobiografar* seja também uma semente lançada, que inaugura um ato poético de ver a própria vida e formação, olhando para os caminhos formativos e vislumbrando as próprias escolhas e de outros que foram basilares para a formação. Ou, talvez, como descreve Barros (2015), autobiografar-se é usar as palavras para *compor os silêncios?*

Quando criança, uma das formas que eu tinha de registro, era por meio do diário. Eu costumava escrever sobre a vida das minhas amigas e sobre o que eu prestava atenção no mundo. Tenho revisitado minhas gavetas em busca do diário, mas creio que se perdeu em meio às enchentes que vivenciamos.

Este diário foi o primeiro que tive na minha vida, não me recordo quem me presenteou; mas aquele caderninho rosa com cadeado prata passou a acompanhar a minha trajetória infantil, marcando cada momento, bem como as dores daquela curta lida. Sentia tanta alegria e prazer, ao pegar o diário e escrever sem pressa o que tinha ocorrido. Não escrevia todos os dias por não sentir a necessidade imediata, mas dispunha de momentos de solidão e reflexão, em que parava e olhava para os dias já passados e lembrava cada sentimento que vivi. No primeiro segmento do Ensino Fundamental, a professora Luciane foi a grande responsável por manter a chama da escrita autoral acesa em mim.

Os caderninhos vieram, no entanto, acompanhando minha trajetória de vida. Passaram a ser companhias boas e necessárias, vitais para minha sobrevivência. Na prateleira do meu quarto, mais de dez caderninhos estão guardados, guardando em si os acontecimentos da vida comum.

Lembro do meu primeiro dia visitando o Cristo Redentor. Eu não tinha levado o diário, mas gostava de guardar pequenas coisas – que, para mim, eram gigantes – para nunca mais esquecer, uma lembrança do local. Peguei uma folha do chão dali, de São Cristóvão, e guardei. As fotografias deste dia ainda resistem ao tempo. Tínhamos alegria em registrar esses momentos de alguma forma pelo menos, pois era, para nós, um pedacinho daquele lugar. São guardados de memória.

Particularmente não me recordo especificamente de alguma aula com a minha professora Lu cujo assunto foi escrita espontânea, criativa e/ou autoral. Mas sei que ali, com a práxis da professora, fui me formando uma leitora e autora. Lembro de um outro caderninho, não era um diário; mas era um lugar em que eu escrevia sobre mim, sobre meus gostos e afetos. Decorei com

minhas fotos e enfeitei cada página com canetinhas coloridas. A escrita, simples, apresentada a mim, era um lugar de habitar-se. Nas aulas, a Luciane falava sobre a importância de lermos, termos bons livros, mas em casa eu não dispunha de nenhum. O acesso em toda a minha vida foi por meio da escola pública. O prazer de aprender foi germinado ali, na última sala de um colégio no Bairro Almerinda em São Gonçalo.

Ao findar esse ciclo, as relações construídas com a escrita se bifurcaram. Parando de escrever, os sentidos foram se perdendo. De uma escrita prazerosa à burocracia do cotidiano escolar, a ruptura da infância me cerrou, praticamente separando corpo e alma. Conhecendo um outro lado da vida, que não é mais aquele protegido e zelado pelo município; a escola estadual, era um mundo à parte. Foram anos longos e difíceis, com tentativas fracassadas de me ajustar e entrar no ritmo. Entendia que estudar era importante, a mãe incentivava, mas o sentido havia se perdido. Eu já não escrevia mais, e ir à escola era uma tarefa meramente burocrática e obrigatória aqui em casa. Concluir esse segmento foi um sacrifício, fiquei de recuperação em Ciências pela primeira vez, e fiz uma cola para passar. Passei.

Tive experiências que, hoje, compreendo como riquíssimas: grupos de estudo de livros, feiras literárias, olimpíadas, teatros, entre outros, mas eu não aproveitei pois, algo havia sido encerrado em mim. Era como se eu estivesse muito aquém das minhas colegas, filhas de professoras, estudiosas e com artefatos tecnológicos para estudar. Sentia como se o incentivo que elas tinham, não se comparava ao meu: apenas contava com a voz incentivadora dos meus pais.

Era como se eu tivesse esse *atraso de nascença* (Barros, 2015), essa dificuldade de me encaixar que não findava nunca. Nunca! Viver ali era angustiante, ainda mais quando as provas aplicadas pelo Estado vinham, elas só confirmavam o que eu já sabia: todos sabem muito, e eu, nada sei. Eu não via a hora daquele ciclo tão doloroso e marcante acabar, conversei com a minha mãe dizendo

que queria mudar de escola, tentar algo novo, um novo ambiente, uma nova chance, talvez.

No Ensino Médio, na formação de professores do Instituto de Educação Clélia Nanci, instigada pelas aulas e reflexões, fui me interessando novamente pela leitura. De presente de aniversário, pedi dois livros aos meus pais: “Quem é você, Alaska?” e “O teorema Katherine”, de John Green. Via muitos trechos desses livros no Tumblr, e com chance de receber algo de presente, logo me veio à memória. Perdi as contas da totalidade de vezes em que li esses livros, eram os únicos que eu tinha; então, quando um terminava, eu lia o outro e vice-versa. Por incrível que pareça, eu não enjoava, era sempre uma novidade e aprendia coisas novas a cada leitura.

O Clélia Nanci foi um marco pra mim. Ali, aula após aula, eu era incentivada a ser crítica, a pensar, e refletir. Como adolescente, suspirava quando minhas colegas não conseguiam pensar um pouco mais além do óbvio. A cada aula, fui me destacando e fiquei reconhecida na escola como uma ótima aluna.

Anos depois, em 2018, entrei para a graduação em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. Conheci a narrativa autobiográfica na graduação, no 6º semestre, enquanto cursava a disciplina “Monografia I” com Prof. Dr. José Sepúlveda, questioneiei-o acerca da narrativa em primeira pessoa: “*pode, professor?*”, e o professor se dispôs a explicar e apresentar textos desse gênero. Na mesma hora eu decidi a escrita que gostaria de ter academicamente! Fiquei entusiasmada com a ideia de falar em primeira pessoa, de assumir minha posição de autora e ter a minha própria voz. Ainda no 6º semestre, na aula da professora Márcia Maria, ela nos apresentou um texto da Professora Dr<sup>a</sup> Eda Henriques, que contava a sua experiência na profissão, os desafios das turmas e como ela foi refletindo sobre cada um daqueles impasses. E novamente, tive a certeza! Era esse o caminho que eu queria também trilhar. Esse momento foi o meu momento *charneira*, como Josso (2004) intitula, que transformou a minha vida. Andava bem decepcionada por ter de falar com a voz do outro, respeitando

o seu pensamento tão repleto de significado mas sem a minha presença.

*O que qualifica um registro e documentação?* Esta pergunta se tornou uma companheira minha e dos meus estudos a partir de 2021. O início da minha aproximação ao registro se deu ainda na graduação, quando comecei a cursar a disciplina “Educação Infantil I” com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Ostetto. Lendo os seus escritos, fui sendo sutilmente convidada a refletir qual contribuição o registro trazia aos professores em sua prática docente, e de qual forma, incentivava a documentação. Em sua primeira aula, a Luciana perguntou para a turma quais temas gostaria de estudar. Estávamos em um contexto pandêmico, então eu tive uma certa timidez para falar, mas ao fim da aula propus: vamos estudar sobre Reggio Emilia? O registro feito no Brasil e a documentação proposta no norte da Itália? Ela disse: sim! Para minha alegria.

Nesses tempos de início de docência, como estudante de pedagogia, eu tinha acesso à muitos sites e Instagram educativos, onde eu via tantas explicações e resumos do que seria efetivamente o registro e documentação pedagógica, que fiquei intrigada em entender esse campo, que, ao meu ver, fazia todo o sentido com a minha vida e com a educação que eu intencionava para as crianças. Partindo desse ponto de vista, Luciana me apresentou Madalena Freire<sup>1</sup> e Cecília Warschauer<sup>2</sup>, que tão logo se tornaram duas

---

<sup>1</sup> O seu livro “A paixão de conhecer o mundo”, lançado em 1983, é uma grande referência para quem deseja contemplar um registro na prática de uma prática no chão da escola; tanto que, por tantos anos, foi raro em livrarias e sites de compra. Atualmente o livro foi relançado e segue chamando atenção dos interessados no assunto.

<sup>2</sup> Tenho um carinho gigante pelo livro “A roda e o registro”, que é fruto da sua dissertação de Mestrado, publicada em 2017. Considero um grande aporte teórico para ampliar os olhares sobre o registro em diferentes épocas e o modo como a Cecília vem costurando sua própria atuação dentro de sala com as crianças, formando-as e se formando ao mesmo tempo. É possível ali, vemos os seus desafios, as dúvidas em escolher como conduzir o trabalho com sua turma de Ensino Fundamental, e os “resultados” ao final de ano letivo. Uma turma extremamente transformada, e que participa deste livro.

grandes referências para mim e do meu trabalho em sala de referência. Warschauer é professora e doutora em Educação, traz um belíssimo olhar para a roda, registro, interdisciplinaridade e a formação de profissionais – e que, realmente, transformou o modo de olhar para a roda com as crianças e o registro. Madalena Freire é também professora e atuou por muitos anos na Educação Infantil, registrando sua prática e compartilhando seus saberes por meio dos seus livros; por isso, está, para mim, fortemente ligada à formação de professores.

Ainda em 2021, recebendo orientação das professoras Ana Cristina Corrêa, Andréa Relva e Adriana da Mata, fui bolsista da Educação Infantil do Coluni-UFF, num projeto que tinha como título “registros como instrumento de investigação da prática pedagógica na Educação Infantil do Coluni UFF (em tempos de pandemia)”, naquele chão da escola, um outro entendimento do registro foi sendo apresentado para mim: quando eu registro os acontecimentos diariamente, consigo refletir depois, entender o que vivi como professora e os interesses do grupo, para assim pensar no planejamento e avaliação com outros olhares.

Nessa função, acompanhei grupos da instituição e registrei o que acontecia no cotidiano junto às crianças e professores de referência. No entanto, o ato de registrar não foi fácil, eu tinha muitas dúvidas logo no começo, tinha o aporte teórico, porém não imaginava como se daria na prática. Recebi um caderno virtual intitulado caderno de registros, local em que eu anotava o que via, sentia e percebia nos encontros remotos entre crianças-adultos e crianças-crianças. O caderno de registros era um lugar também para anotar os meus pensamentos e sentimentos durante os encontros on-line, tanto com as crianças, quanto com a equipe pedagógica, pais e responsáveis das crianças. Com o retorno às atividades presenciais, decidi registrar minhas percepções, e escrevi assim:

Estava chovendo bastante, meus pés andando pelas ruas de Niterói tentavam adiantar o passo. Ansiosa para este primeiro dia, parecia

que a escola era mais longe do que é. Foi bom ver minha UFF de novo, passar pelo bandeirão... tudo está do mesmo jeitinho.

Cheguei na Educação Infantil e bem na entrada me deparei com uma senhora (infelizmente não perguntei o seu nome) bem simpática, sorridente, trocamos umas palavras rapidamente. Ela me perguntou de onde eu vinha, disse que era de São Gonçalo, ela viu meus pés encharcados e disse que nesses dias é bom usar um tênis. Tão logo terminou de falar comigo, Marcos me perguntou: — Quem é você? Eu disse: — Eu sou a Miriam. Você não me conhece, mas eu já te conheço, sabia? Você é o Marcos! Hoje eu vou ficar lá no seu Grupo. Ele ficou surpreso e continuou: — Vai? Quero ir pra lá agora! Nós rimos, essa senhora disse para ele que tinha de esperar o horário (Caderno de registros, novembro de 2021).

Percebo que o registro captou os meus sentimentos e as emoções que senti da maneira que pôde. Escrito em 2021, hoje, em 2024, ganha outros contornos para mim: rememoro a alegria que tive de estar na escola novamente, e a importância de registrar esse momento da vida professoral.

Já em 2022, fui professora por contrato temporário na referida instituição – com um vínculo FEC<sup>3</sup>. Alocada no Grupo Azul, junto a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Cristina Corrêa, construímos uma rotina com as crianças e minhas parceiras de trabalho totalmente pautadas naquilo que vemos, escutamos das crianças ou interpretamos. Na dinâmica cotidiana, o registro escrito era uma prática disciplinada minha, que considerava escrever pelo menos uma vez na semana. Gostava de registrar as primeiras palavras das crianças, visto suas idades (dois anos e pós-pandemia) e tudo que elas gostariam de descobrir por meio de pesquisas e contextos investigativos. Por vezes, pela demanda enquanto professora regente e estudante

---

<sup>3</sup> FEC significa Fundação Euclides da Cunha, é uma fundação responsável por prover contratos terceirizados para empresas e órgãos, como a UFF. Sendo assim, tive um contrato de curto período na escola, o que não caracteriza vínculo empregatício diretamente à UFF, mas a uma empresa contratada pela mesma. Visto que o ingresso à carreira universitária é por meio de concurso público amplamente divulgado nos canais de comunicação da instituição federal.

findando a graduação (estágios, provas, trabalhos, monografia, etc.), vi que estava me afastando do registro; não porque não queria, mas em qual tempo-espaço? Com muitos fios, teci indagações e busquei respostas.

Em minha monografia intitulada “*Coordenação Pedagógica, Registro e Documentação na Educação Infantil: relações, proposições, contribuições*” (Maltos, 2022), conversei com uma coordenadora pedagógica da Zona Leste de São Paulo, carinhosamente chamada de “Laura” para preservar a sua identidade. Nessa entrevista semiestruturada, questionei sobre o registro e documentação na escola em que ela é gestora: as professoras são orientadas a fazer? E quais movimentos eram feitos a partir do registro já feito (documentar)? De modo geral, compreendi que o registro é uma resistência contra moldes padronizados, estruturas que visam paralisar o desenvolvimento da profissão docente. Somente o registro possibilita refletirmos sobre nossa ação, (ainda) na ação.

A entrevista, dialogada com os referenciais teóricos que embasam minha vida profissional e compõem o repertório teórico-metodológico (OSTETTO, 2012, 2018; Warschauer, 2017; Freire, 2021), provocou dentro de mim, em tantos sentidos, a necessidade de seguir pesquisando o registro e documentação pedagógica. Envolve em tantas perguntas ainda, com tantas rotas de pesquisa se apresentando a mim, num trabalho meticuloso de investigação subjetiva, *entendendo bem o sotaque das águas*, juntamente com a companhia fiel de minha orientadora e colegas de mestrado, Leticia e André, vejo as coisas desimportantes que seguiam me incomodando: *Como aprendemos a registrar? Qual tempo e espaço os docentes dispõem para exercitar a reflexão? Como captamos novos caminhos com as crianças e documentamos experiências? Quais são os processos que constituem a documentação pedagógica na rede municipal de Niterói?* E minhas dúvidas sobre quais questões ir em busca de respostas são elucidadas.

Enquanto pedagoga, já formada, finalizei o contrato com a Educação Infantil da UFF e fui ser professora na Educação Infantil privada. Começo a reparar o lugar que o registro ocupava no



cotidiano: não havia espaço e nem tempo para se aquietar e registrar, mas aos fins de semestres deveríamos ter prontas as documentações pedagógicas, ou seja, os processos das crianças! Onde caberia a reflexão do professor, respeitando sua carga horária de trabalho?

Obtive relatórios, diários, murais e portfólios, muitos dispositivos para dar a ver o desenvolvimento das crianças no percurso de formação – todavia, em qual tempo? Muitas das vezes, eu escrevia palavras-chave nos blocos de nota do celular, pela facilidade; e, quando assentada no transporte coletivo na volta para casa, escrevia o registro por extenso, intencionando a sua integralidade, lembrando dos momentos, das sensações que tive, das falas e inquietações de cada criança, pois isto me apoiava a tecer os planejamentos e alinhar minha docência pelas reverberações de cada circunstância. Alongava-me na tentativa de lembrar completamente os ruídos, os sons, as proposições de cada criança, pois quando esquecia de registrar ou deixava para depois, não me recordava de muitos detalhes.

Cotidianamente, minhas colegas e eu recebemos solicitações para produzir documentações pedagógicas; eu, obtinha o aporte teórico aqui já sublinhado, porém, as professoras que caminhavam em outros lócus de pesquisa, se viam perdidas e sem orientação. Os pedidos eram feitos, mas não havia um “ensinar”, uma leitura indicada em contextos coletivos ou algo que pudesse clarificar as mentes. Assim, conversando com colegas de trabalho, fomos pensando nesse lugar do registro e da documentação no cotidiano dentro da instituição. Nos parecia que a documentação era algo a mais, requerido pela escola, como um produto, mas cuja filosofia e compreensão escapava das nossas mãos. *Quais orientações os professores recebem? Quais são os momentos de reflexão e estudo sobre tais instrumentos?* Sentimos falta disso em nossa prática cotidiana e em discussões em grupos. *Em que momento os professores se reúnem para discutir seus fazeres, entrelaçando saberes?* Perguntas que trago hoje em meu projeto de dissertação.

Em seu conto “A ilha desconhecida”, de José Saramago (1997), pode-se perceber a intrepidez de um homem que, batendo a porta

do rei, pediu um barco emprestado pois queria desbravar ilhas desconhecidas:

- E tu para que queres um barco, pode-se saber? Foi o que o rei de fato perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza.
- Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem.
- Que ilha desconhecida? - perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada.
- A ilha desconhecida, repetiu o homem.
- Disparate, já não há ilhas desconhecidas.
- Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas?
- Estão todas nos mapas
- Nos mapas só estão as ilhas conhecidas
- E que ilha desconhecida é essa que queres ir à procura
- Se eu pudesse dizer, então não seria desconhecida. (SARAMAGO, 1997, p. 5).

Esse trecho falou profundamente comigo, ao dialogar com o nascimento da minha temática de pesquisa, que se revela a mim como uma chamada para pegar uma embarcação e ir e não saber o que encontrará. Ir em busca de ilhas desconhecidas, ultrapassar os (meus) próprios limites – linguísticos, tecnológicos, teórico-metodológicos... – e desbravar, como ele.

Ainda impactada com tamanha revelação, suspirando (re)encontrar os sentidos da temática, eu precisava ainda de confirmações quanto às perguntas. Me via, ainda, indagando-me se era relevante, se haveria espaço para este tema, enfim, se era realmente isso que me movia.

Seguindo a indicação da Luciana, combinei com a Letícia de ir à UNICAMP, ao XI - Fala Outra Escola, junto ao nosso Grupo de Pesquisa FIAR<sup>4</sup>. Em momentos de muitas inquietações e alegrias

---

<sup>4</sup> FIAR – Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte. Grupo que investiga processos formativos e práticas pedagógicas no âmbito da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil. Em diálogo com a arte,

por compartilhar meu tema de investigação, conversei com a Prof<sup>a</sup> Márcia Maria (aquela que me deu aula no 6º semestre da graduação), apresento um fragmento dessa experiência a seguir:

*Em alguns momentos da nossa viagem, compartilhei com a Leticia as minhas dúvidas sobre qual caminho seguir na pesquisa. Seria relevante? Seria autoral? Como eu iria chamar as professoras a compartilharem suas experiências? Fomos a apresentação do trabalho e pesquisa das professoras Eda Henriques e Márcia Maria, e elas começaram a discorrer sobre o percurso de suas bolsistas em direção à autoria; a verem sentidos em suas pesquisas e a se verem nelas, também. Um desejo toma conta do meu ser: preciso contar do meu projeto à Márcia Maria, eu dizia. Leticia me incentivava a ir. Encontrei um momento de me aproximar e conversamos. Recebi incentivo e vi os sentidos da minha pesquisa. A professora me assegurava o quanto a minha autoformação, reflexão, afetam de modo direto a minha atuação e desenvolvimento profissional. Ela me confirmou que registro é apropriação do pensamento (julho de 2023).*

Nota-se que as confirmações vieram, vêm e estão vindo ao caminhar. Não me torno pesquisadora com minhas certezas, mas ao inspecionar minhas dúvidas – e, por isso, acho que estou me tornando uma excelente perita de interiores.

Entendi como um *sotaque das águas*, nossa breve conversa por que a “resposta” a qual eu buscava, não veio sólida, forte, corrosiva, mas fluída, corrente e calma. E eu pude sentir. A viagem era para ser apenas de compartilhamento de saberes e de trabalho, e no entanto, trouxe muitos *desperdícios* que não passaram despercebidos. Aprendo que quando exercemos a qualidade narrativa e falamos de experiências, somos também confirmados em nossas decisões.

A necessidade de fazer as perguntas que realmente me inquietavam, me motivou a seguir na academia, enquanto pesquisadora. Pesquisar, agora, se apresenta para mim como *prezar*

---

entrelaça formação de professores e infância em ações de ensino, pesquisa e extensão.

*a velocidade das tartarugas*, a paciência para considerar a demora da certeza como parte essencial da pesquisa-vida. Como foi notório, as certezas não vieram de um pro outro, mas levaram tempo. Com a entrada no mestrado e no decorrer das disciplinas, as incertezas foram companheiras que não faziam silêncio, por isso fazem parte dessa composição, embora não apareçam; me ensinaram a buscar os sentidos de estar aqui e seguir na investigação.

Chamo de companheiro um referencial teórico-metodológico apresentado pelos professores Luciana Ostetto, Everardo, Dinah e Sandra: Passeggi, Josso, Delory-Momberger, Goodson, Benjamin, Rosa, Nóvoa e entre outros, remetendo-me aos marcos e acontecimentos responsáveis por me trazerem à essa história de vida que delinea os caminhos para se chegar a pesquisa, em que são manifestos aspectos autobiográficos constitutivos ao longo de uma vida, formando-me numa professora-pesquisadora que se (trans)forma a cada dia, a cada encontro.

Afinal, “nos memoriais, forma e conteúdo entrelaçam-se nessa busca de conhecimento e exposição de si. Como ato de criação, eles exigem o encadeamento de fatos significativos dentro de uma lógica valorizante do percurso acadêmico” (Passeggi, 2008, p. 39). O próprio ato de escrever – e de registrar – é criação. É singular. É refletir sobre os pontos marcantes que mudaram ou confirmaram a rota acadêmica.

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. (...) Nessa interface do indivíduo e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524)

Como aponta Delory-Momberger (2012), a individualidade é totalmente afetada pelo social assim como o social só existe por meio do individual, ambos interpelam uma produção recíproca. Desse modo, é por meio desse estudo que se observa a constituição de um indivíduo enquanto ser social e singular. Em outras palavras: não existo e nem ocupo um espaço sozinha, todavia eu interfiro na vida de outros e tenho minha existência também passível de atravessamentos. É por meio da pesquisa biográfica que dimensiono a relação de um sujeito com o social. Para a autora, “é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Por meio das estórias, as próprias histórias de vida são tecidas. Para Goodson e Rosa, investir num trabalho dessa vertente, como modo de aprender com a vida, não se dá de maneira desconexa do contexto e nem é individual, “parece-nos fundamental uma compreensão do contexto histórico e social, recolhendo estórias de vida que se transformam em histórias de vida” (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020, p. 94).

Abraço como experiência o que Walter Benjamin conceituou de *Erfahrung*, isto é, uma aprendizagem que gera um saber falar sobre si mesmo, à medida que narra sobre suas experiências, constituindo um ser social. É, de certo modo, transmitir às futuras gerações os aprendizados advindos das vivências (GOODSON; PETRUCCI-ROSA, 2020). “A matéria prima do narrador é a sua experiência” (*ibidem*, 2020, p. 101), e nesse sentido, a narrativa é capaz de ensinar, pois gera frutos a partir de sua própria experiência de vida.

Outro encontro provocativo, foi o II Rodas do FIAR. Neste evento, recebemos a visita com falas expositivas de Núbia Oliveira e Rosvita, vice-líder do nosso grupo, distante fisicamente de nós, encontro este que me trouxe mais um *sotaque das águas*, a certeza da pesquisa, que apresento no fragmento a seguir:

*Vejo, agora, e confirmo, a arte como modo de tecer outras narrativas. Esse é meu primeiro Rodas como fiandeira. O que essa realidade me traz? Como me toca? Vou tecer minha pesquisa narrativa com arte. Como reverberar isto? Como valorizar a potência autobiográfica, a autoria e criatividade dos sujeitos? Me perguntei ao longo das apresentações. Para fechar o ciclo, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Maia faz uma alusão ao Paulinho da Viola e marca meu coração: as coisas estão no mundo, e eu só preciso aprender. Aprender o quê? Aprender a ver as belas coisas do mundo que quero dizer, pesquisar e desbravar. Quando aprendo a ver, vejo que as respostas que tanto procurei para confirmar a rota de pesquisa, sempre estiveram aqui, de modo sublime: eu só precisava ver (setembro de 2023).*

Mais um *sotaque das águas* passou por mim. E a dimensão estética passa a configurar um grande espaço, também, no meu texto e vida, como algo indispensável. O FIAR também propiciou um encontro com Ana Angélica Albano, em 29 de junho de 2023. Eu não pude estar, mas minha colega Letícia, novamente, me acompanhou. Atravessada por pensamentos ainda duvidosos, conversamos sobre as perguntas norteadoras dos nossos trabalhos, que dariam a ver a intencionalidade da pesquisa. Gentilmente, minha parceira de mestrado, gravou e compartilhou as falas da Albano comigo, ao que dizia: “*se você quer ser ouvido, você precisa colocar a sua diferença*”, e novamente, recebo a calma que precisava, outro *sotaque das águas* ressoou para mim. O medo de falar o que ainda não foi falado, passou; e de não ser relevante? Também. Pois, passo a compor os meus silêncios de vida e formação na pesquisa de mestrado que diz muito sobre mim.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 149, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: Revista

Brasileira de Educação, v. 17, no 51, set. - dez. 2012a.

FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor. - 10ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. "Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!" Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, v. 5, no 13. Salvador (BA): jan./abr. 2020. p. 91-104.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

OSTETTO, Luciana. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana (org.). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_ (Org.). Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Papirus Editora, 2018.

PASSEGGI, M. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T.M.N. (Orgs.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2008 (p.27-42).

ROSA, Maria Inês Petrucci. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo. Campinas: FE/Unicamp**, p. 93-99, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro. - 5ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

## DESENROLANDO O NOVELO E (RE)CONECTANDO FIOS: trajetórias de vida e profissão de uma professora-pesquisadora

Monica dos Santos Toledo

A vida é um fio, a memória é seu novelo.  
(QUEIRÓS, 2020, p. 7)

No percurso do doutoramento em Educação que tenho vivido, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, numerosas são as descobertas, muitas delas, que se voltam ao meu processo formativo enquanto professora e pesquisadora. Movimentos de indagação e autorreflexão surgem, motivados não apenas pelo campo e temática que venho pesquisando – a formação de professores em perspectiva colaborativa –, mas, principalmente, por uma inquietação pessoal acerca dos propósitos e sentidos que me orientam na profissão docente.

Tais inquietações podem ser traduzidas em algumas perguntas fundamentais: o que me traz até aqui? O que me encoraja a seguir o atual caminho de investigação e formação? Quais são as vivências que me possibilitaram chegar ao doutorado com as questões que hoje me acompanham? Essas perguntas se avolumam e se unem a outras que foram mobilizadas ao longo da disciplina que cursamos: Como e onde se localizam, em minha própria trajetória, os interesses e problemas atuais de pesquisa? “[...] que memórias acionamos ao iniciar esta disciplina? Aqui nos encontramos, hoje, mas o que veio antes e o que virá depois? Quais dinâmicas do passado ainda pesam sobre o presente e quais possíveis desenvolvimentos futuros já se fazem presentes no agora?” (ANDRADE; SELLES, Programa da Disciplina, 2023).

Cursar a disciplina “Currículo e Cultura: Histórias de Vida e Trabalho Docente” tem sido uma das mais relevantes experiências de formação. Digo que *tem sido*, pois as agradáveis tardes de sexta-



feira quando nos reunimos para narrar, ouvir, refletir e partilhar ainda continuam reverberando em meus pensamentos e escritas. Sinto-me mobilizada a refletir sobre minha história ao conhecer as diversas histórias narradas pelos colegas da turma; professores e professoras que, como eu, enfrentam desafios cotidianos de vida e profissão, mas que trazem as particularidades de trajetórias em diferentes tempos e espaços sociais.

Tenho aprendido sobre a relevância das histórias de vida para uma compreensão mais profunda dos desafios e possibilidades no campo da Educação. Na formação de professores, mais especificamente, as narrativas têm se mostrado férteis, por possibilitar novos olhares e compreensões sobre as próprias experiências, em diálogo com outras pessoas e com os contextos onde essas vivências se dão. Ivor Goodson (2022), autor central nos estudos que desenvolvemos no curso, corrobora com a ideia de que “[...] as experiências de vida e formação dos professores são idiossincráticas, únicas e devem ser exploradas em sua total complexidade” (p.34). Assim, ao ouvir as histórias de colegas da turma, outras memórias e significados são provocados; me identifico com algumas experiências, descubro novas realidades e possibilidades. E compreendo que narrar junto a um coletivo de professores constitui e potencializa processos formativos.

Importa salientar que esse movimento formativo mobilizado pela produção e pelo diálogo entre narrativas, parte de uma compreensão da formação docente enquanto processo contínuo, complexo, onde “[...] não há separação entre as dimensões pessoal e profissional da professora” (ARAGÃO; FERREIRA, 2020, p. 7). Ao narrar, mobilizamos simultaneamente nossas identidades pessoais (enquanto sujeitos que vivemos uma trajetória única, específica) e coletivas (enquanto profissionais da educação, pertencentes à mesma categoria: professores e professoras). Ou seja, de modo indissociável, podemos afirmar que “o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor” (NÓVOA, 2009, p. 15).

Nessa acepção, para além de um movimento individual, as narrativas evocam contextos históricos e sociais mais amplos, “[...]”

possibilitando-nos enxergar a interseção da história de vida com a história da sociedade, assim iluminando as escolhas, contingências e opções abertas ao indivíduo” (GOODSON, 2022, p. 39), extrapolando uma história, conforme destaca o autor, e compondo uma história de vida.

Assim, mais do que retomar os acontecimentos passados, narrar me possibilita olhar para o futuro, considerando as rotas já percorridas e assumindo um olhar crítico sobre as mesmas, a partir das vivências presentes. Pelas narrativas, novos sentidos e saberes são produzidos.

Diante das questões apresentadas, iniciarei uma retomada de minha trajetória pessoal e profissional, buscando, nesse reencontro com minha biografia e com as pessoas que dela fazem parte, os sentidos que sustentam os percursos atuais. Parafraseando Bartolomeu Campos de Queirós (2020), puxarei alguns fios do novelo da memória, construindo uma narrativa que significa, reflete e conecta diferentes tempos vividos.

Aliado a isso, seguirei em busca de uma compreensão mais profunda das escolhas relacionadas à pesquisa que venho desenvolvendo no Doutorado em Educação, reconhecendo nesse processo um estreito vínculo com a vida. Tecerei comentários que me permitam refletir sobre quem sou como pessoa-professora-pesquisadora e de que maneira as temáticas de estudo atuais vêm se constituindo em minha trajetória.

## **PUXANDO OS FIOS E TECENDO A NARRATIVA**

Eu me chamo Monica, nasci no Rio de Janeiro e cresci em São Gonçalo (RJ); tenho 36 anos, dentre os quais, 16 anos são dedicados à profissão docente. Sempre tive uma relação de muito carinho com a escola e com os estudos e, por aqui, iniciarei minha narrativa.

Vivi as primeiras experiências escolares aos 5 anos, frequentando o Jardim de Infância Sementinha, uma pequena escola que funcionava no quintal da professora e diretora, Maria José, no bairro onde eu residia. Ali, precocemente aprendi a ler e a

escrever, ainda que de modo tradicional, por meio das cartilhas. Essa habilidade já desenvolvida foi um estímulo para que minha mãe buscasse uma vaga na 1ª série (hoje, o 2º ano de escolaridade) em uma Escola Estadual da região, de modo que não fosse necessário cumprir a etapa da Alfabetização. Como eu faço aniversário em julho, apenas a partir do segundo semestre eu estaria formalmente apta a este ano de escolaridade. Mas, com sua insistência, minha mãe conseguiu realizar a matrícula.

A partir daí, meu percurso formativo encontra estreitos laços com a escola pública. Desde a entrada no Ensino Fundamental, toda a minha trajetória de estudante e, posteriormente, o exercício profissional, aconteceram em escolas da rede pública, o que contribui, ainda hoje, para uma relação de afeto e valorização desses espaços. As possibilidades que tive de cursar a Educação Básica, a Graduação e a Pós-Graduação em instituições públicas são frutos de muitas lutas, tendo como cenário uma família de classe popular, habitante do município de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Meus pais, um paraibano e uma mineira que se casaram no Rio de Janeiro, não puderam concluir o Ensino Fundamental, mas apoiaram de muitas maneiras as minhas escolhas, desde os primeiros anos escolares.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram vividos na Escola Estadual Bairro Almerinda, em São Gonçalo (RJ), próxima à residência de minha família. Era uma escola pequena e muito acolhedora. Trago memórias felizes das brincadeiras no pátio de “terra batida” da escola, com algumas árvores que ofereciam sombra agradável nos dias de calor. Havia apenas cinco salas de aula e, por isso, estudantes e professoras se conheciam, interagem e compartilhavam experiências naquele espaço.

Nessa escola vivi as primeiras experiências de leitura literária. Na sala de aula da 1ª série, a professora mantinha uma caixa com livros de literatura infantil para manuseio livre pelos alunos. Ali, no início de minha atividade leitora, conheci dois livros marcantes: “Maria-vai-com-as-outras”, de Sylvia Orthof e “A Margarida

Friorenta”, de Fernanda Lopes de Almeida. Iniciativa que fez toda a diferença, pois não havia biblioteca na escola e seus arredores.

No contexto familiar, a leitura não era uma realidade. O acesso cotidiano aos livros não se fazia possível, mas ainda assim, meus pais sempre me incentivaram a aproveitar as oportunidades para estudar, ler e aprender. Meu pai, em sua rotina cansativa de trabalho e com condições financeiras sempre limitadas, fazia questão de, aos fins de semana, comprar um gibi (geralmente da Turma da Mônica) e me presentear, ao retornar para casa. Além dos gibis, tive oportunidade de ler algumas obras literárias por meio de livros que meu pai ganhava ou recolhia nos descartes dos moradores do prédio onde trabalhava como porteiro.

Como estudante, sempre busquei corresponder às expectativas da minha família e das minhas professoras, pelas quais alimentava grande afeição. Assim, meus boletins sempre continham boas notas e meu comportamento sempre era elogiado pelas professoras. Esse movimento fez com que eu me tornasse uma pessoa muito autocrítica e exigente comigo mesma; aspecto que, ainda hoje, causa alguns sofrimentos. Apesar disso, carrego memórias felizes da infância, repleta de brincadeiras ao ar livre e de “pé no chão”, em um período em que, ao chegar da escola, ainda era possível reunir os coleguinhas e brincar na rua até o entardecer.

Brincar de “ser professora” com o meu irmão mais novo era uma das minhas diversões preferidas. O gosto pelas tarefas escolares era tamanho que, durante as férias, por conta própria, eu apagava as atividades dos livros didáticos de anos anteriores e as refazia. Meu vínculo com as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental era, em geral, intenso, acompanhado de grande respeito e admiração. A professora Rosane, em especial, teve papel muito importante em minha escolha profissional: após cursar dois anos de escolaridade sob sua regência (1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental), permanecemos em contato por alguns anos, por meio de cartas que enviávamos uma para a outra, o que me incentivava na escrita, nos estudos e, de alguma forma, me aproximava do interesse pela docência.

Essa experiência marcante exemplifica as muitas maneiras possíveis pelas quais as professoras e professores que encontrei ao longo de minha trajetória influenciaram minhas escolhas profissionais e os modos como venho me constituindo na profissão docente. Percebo que, em meio às experiências pré-profissionais (TARDIF, 2014), de forma intuitiva e não consciente, professoras e professores deixaram fortes marcas que, mais tarde, fariam parte do meu repertório profissional e das questões que me atravessam na profissão. Compreender que desde as primeiras vivências escolares me constituía professora, faz parte de uma reflexão recente, mas muito importante para uma maior consciência sobre meus processos de formação. Reflexões essas, que são suscitadas por um movimento de autorreflexão, ao reconhecer a mútua interferência dos aspectos pessoais e profissionais (NÓVOA, 2009) na constituição de minha identidade docente.

As aproximações com a docência não me impediram de passar por um período de dúvidas sobre o caminho a seguir no Ensino Médio. Em busca de uma profissionalização, incentivada por minha família e afetada pela forte relação construída com a escola onde eu já vinha cursando os Anos Finais do Ensino Fundamental, optei por fazer o Curso Normal no Colégio Pandiá Calógeras (São Gonçalo - RJ). Os quatro anos de formação no Magistério foram intensos e muito felizes. Me percebi mergulhada nas discussões sobre Educação, construí sólidas amizades e descobri possibilidades que nunca havia experimentado com o teatro, a poesia e as diversas formas de ler e comunicar o/ao mundo. Inclusive, durante o Curso Normal, vivi a primeira experiência de escrita de um memorial autobiográfico, um movimento importante de reflexão sobre experiências e aprendizagens de vida. Esse fato dialoga com a proposição de uma formação de professores que tome como ponto de partida as histórias de vida, estimulando os “[...] futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2009, p. 16).

A experiência no Curso Normal foi determinante para as escolhas que se seguiram. A docência se mostrou como um caminho quase inevitável, tamanho o envolvimento que me provocou. Para além do interesse na profissão, durante o Curso Normal emergiu o desejo de cursar a Graduação, algo que, a princípio, não fazia parte dos anseios de minha família. Ainda que parecesse difícil ou distante de minha realidade, fui me aproximando dessa possibilidade nas conversas com professoras, colegas e ainda, ao me inscrever no Pré-Vestibular Social que acontecia aos sábados, na mesma escola onde eu estudava. Ressalto a grande importância desse movimento em minha formação e na compreensão do que significava cursar o Ensino Superior.

Assim, ao realizar as provas de vestibular ao final do último ano do Ensino Médio, a Pedagogia se fez presente em todas as opções. Ao ser aprovada, iniciei, no ano de 2006, a Licenciatura em Pedagogia na UFF, um período de muitas descobertas e desconstrução de um olhar ingênuo sobre a Educação. Nesse percurso, as experiências vividas no Curso Normal (como os estágios, práticas de ensino e estudos diversos) mostraram-se relevantes para uma compreensão mais aprofundada das discussões realizadas nas aulas. O diálogo do curso com as diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, dentre outras) foi um dos aspectos marcantes deste percurso, junto às trocas de experiências com graduandos(as) mais ou menos experientes, com os professores e a comunidade acadêmica.

Ainda no início da Graduação, no ano de 2006, vivi uma primeira experiência com a docência, como voluntária em um projeto social vinculado a uma igreja católica que eu frequentava: a Obra Comunitária São Francisco de Assis, no bairro Jóquei Clube, em São Gonçalo (RJ). Assumi duas turmas de informática básica, compartilhando conhecimentos que eu havia construído em cursinhos de informática durante o Ensino Médio. Dentre os estudantes, de todas as faixas etárias, construí vínculos que perduraram, de amizade e carinho. Alguns meses depois, fui

convidada a compor a equipe de Coordenação Pedagógica do Pré-Vestibular Comunitário que iniciaria no mesmo ano e pude, de alguma forma, contribuir com um projeto de importante impacto social em meu bairro. Aprendi muito durante formações pedagógicas que aconteciam ao longo do ano e, pelo incentivo de uma colega, também professora, que participava do projeto, realizei meu primeiro concurso público, para o Município de Maricá (RJ), obtendo aprovação.

Desse modo, em 2007, cursando o terceiro período da graduação, minha rotina começou a se modificar novamente, com o início de minha atuação como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura de Maricá. Inegavelmente, as dificuldades foram maiores ao conciliar a vida de estudante e trabalhadora; no entanto, os desafios da profissão deram novos sentidos à minha formação na Universidade e me levaram a escolher caminhos até então não imaginados.

Atuei, durante alguns anos, em uma escola especial da Rede Municipal de Maricá, um espaço onde construí importantes saberes e também encontrei desafios e contradições. Além das primeiras experiências profissionais, vivenciei nesse contexto as discussões sobre inclusão que efervesciam nacionalmente, pela publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tais discussões me levaram a estudos sobre o tema, que mais tarde, estaria presente na escrita da monografia e na dissertação de Mestrado. A Inclusão em Educação despontou como campo de interesses em meus estudos e produções a partir dessas experiências enquanto professora. E o entendimento de que a formação docente constituía elemento fundamental para a promoção da inclusão escolar, também já se fazia presente em minhas reflexões e produções.

Simultaneamente ao trabalho na Prefeitura de Maricá, pude viver a docência a partir de outras realidades, atuando também em escolas públicas dos municípios de Niterói/RJ (entre 2009 e 2010, como professora) e São Gonçalo/RJ (entre 2011 e 2012, como Orientadora Pedagógica), por meio de novos concursos públicos

dos quais participei. Lembro-me que encontrei muitas dificuldades e inseguranças enquanto professora iniciante, seja no que se refere ao planejamento e desenvolvimento de atividades, à seleção e elaboração de materiais didáticos ou mesmo, às relações que se estabeleciam em sala de aula, com os estudantes, com os responsáveis e com os colegas de profissão. Tudo isso, agravado pela escassez de tempo, por conciliar duas matrículas e, durante certo tempo, os estudos da Graduação. Ainda assim, essas novas experiências contribuíram para uma ampliação do meu olhar sobre os desafios da Educação em outros contextos sociais e escolares, para além da escola especial.

Mais recentemente, percebo que os sentimentos de solidão e impotência que me marcaram em muitas ocasiões, faziam parte de quadro muito complexo, não circunscrito apenas às minhas possibilidades e alcances. Hoje, olhando para o meu caminho de formação e profissão, compreendo que, para além da inexperiência que me desafiava, os próprios tempos e espaços escolares constituíam obstáculos para as trocas com colegas, para um planejamento cuidadoso e dialogado e para a busca coletiva de estratégias para os desafios emergentes. Como resultado, a frustração, a culpa e até mesmo, o adoecimento foram vivenciados precocemente. Essas constatações representam parte dos motivos pelos quais venho me mobilizando em torno de uma formação de professores pautada pela colaboração (FIORENTINI, 2019), o que precisa ser viabilizado pelas políticas educacionais e pelos modos como os tempos e espaços escolares são pensados e praticados. Para isso, “[...] uma forma colaborativa de pesquisa que conecte e analise a vida e o trabalho docente” (GOODSON, 2022, p. 60) tem muito a contribuir.

Ao retomar meus registros de memória, percebo que não é recente a presença da formação de professores enquanto temática de interesse em minha trajetória acadêmica e profissional. A preocupação com a minha própria formação e com as possibilidades que eram oferecidas sempre esteve em evidência, dialogando com as atividades que eu vinha desenvolvendo.



Perceber-me professora consistiu em um processo importante e desafiador, que abarcou experiências escolares profissionais e pré-profissionais além de estudos e reflexões em diversos espaços. O entendimento da formação como um processo contínuo e coletivo foi se dando aos poucos, fortalecendo minha identidade de pessoa-professora, mais tarde, também como pesquisadora.

O que dizer então, do momento em que me percebi formadora de professores? Essa percepção se tornou clara em dois momentos: O primeiro, foi quando assumi a Coordenação Pedagógica, em escolas municipais de São Gonçalo/RJ (2011-2012, em uma escola muito próxima ao bairro onde eu morava) e Maricá/RJ (entre 2012-2016, na mesma escola - especial - onde eu atuei como docente), por meio de concursos públicos. A partir dessas experiências, me vi na responsabilidade de contribuir com a formação junto às minhas colegas, proporcionando tempos e espaços para pensarmos sobre o nosso trabalho e realizarmos estudos. Me deparei, nesse período, com as dificuldades e resistências para o desenvolvimento de momentos formativos coletivos, diante das muitas demandas escolares, por vezes burocráticas e desgastantes. Na contramão de tudo isso, também encontrei oportunidades importantes, no dia-a-dia escolar e nos tempos dedicados às reuniões pedagógicas, para pensar junto às colegas sobre o trabalho e a profissão.

O segundo momento em que me vi formadora de professores foi ao atuar como professora das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (Curso Normal) na Rede Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC), entre os anos de 2012 e 2015. Convocada através de um novo concurso público, assumi o desafio em uma grande escola situada no município de São Gonçalo/RJ e tradicionalmente conhecida na formação de professores. Encontrei, neste contexto, muitos professores experientes e alguns colegas em momento mais inicial da profissão. Encontrei centenas de jovens normalistas, em sua maioria meninas, cursando o Magistério e nelas, reconheci muitas das dúvidas e incertezas que vivenciei durante minha adolescência, quanto às escolhas profissionais. Estar neste lugar de formadora de professores reafirmou a importância da docência em

minha vida e me impulsionou a pensar os processos de formação docente por uma outra perspectiva.

Estando concluída a formação inicial em Pedagogia (2006-2010), mantive por iniciativa própria, um envolvimento com os estudos na área da Educação. Sempre que possível, participava de cursos de formação continuada, palestras, eventos. Cursei a especialização em Psicopedagogia, na intenção de ampliar um repertório de conhecimentos e estratégias necessárias à docência. E assim, prossegui, encontrando mais um “divisor de águas” em minha carreira: a entrada em um grupo de pesquisa.

A oportunidade de integrar um grupo de pesquisa surgiu a partir da participação em um curso na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), relacionado à temática da inclusão, que vinha ganhando espaços em meus interesses e estudos. O referido curso foi organizado, no ano de 2013, pelo Laboratório de Estudos, Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE-UFRJ), ao qual me vinculei pouco tempo depois. Mais uma vez, caminhos nunca antes imaginados se abriram à minha frente, conforme eu compreendia melhor as possibilidades da vida acadêmica que, durante a Graduação eu não vivi, por conciliar estudos e trabalho.

A partir desse período, iniciei minha formação como pesquisadora em Educação e pude encontrar importantes parceiras de profissão. Pude experimentar, ao longo de cinco anos, importantes momentos de trabalho coletivo nesse espaço, onde aprendi muito sobre o ambiente acadêmico. Por meio das atividades e estudos ali empreendidos, foi se delineando a minha inserção no Mestrado em Educação na mesma instituição; experiência que me proporcionou inúmeras aprendizagens enquanto professora e pesquisadora.

A pesquisa desenvolvida ao longo do Mestrado versou sobre a temática da Inclusão no contexto da administração pública. Nesse trabalho, emergiram entrelaces entre a inclusão e a formação docente, já que a instituição pesquisada desenvolvia um projeto de formação para servidores públicos, voltado às questões sobre

inclusão e, a partir disso, foram discutidos os possíveis impactos nos cursos desenvolvidos. Mais uma vez, a interface com as discussões sobre formação de professores se fez presente, ampliando-se enquanto eu prosseguia minha caminhada nos estudos e na profissão.

Outras experiências estavam por vir. No ano de 2016, já licenciada em Pedagogia e tendo vivido marcantes experiências na profissão, retornei à UFF, convocada por meio de novo concurso público, para atuar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). O início, um tanto conturbado, envolveu muitas ansiedades, por conciliar, no mesmo ano, o Mestrado, preparativos para meu casamento, mudança de residência e entrada em uma nova realidade profissional, um colégio universitário que eu pouco conhecia. Nesse contexto, o espectro se amplia, e tenho a oportunidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. No Coluni, venho me reconhecendo a cada dia como formadora de professores e professora em permanente formação.

Costumo dizer que “voltei à casa” ao exercer a profissão docente na mesma instituição que, inicialmente, me formou professora. A docência no colégio universitário, em regime de dedicação exclusiva, ampliou qualitativamente as minhas possibilidades de formação, estudos e pesquisas. Reconheço-me professora e pesquisadora nesse contexto, experienciando de outra perspectiva, as diversas possibilidades que o trabalho na Universidade oferece, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Os distintos espaços e tempos dedicados ao trabalho no Coluni envolvem processos de reflexão sobre o trabalho, de produção de materiais e de discussão com os colegas sobre as perspectivas para a nossa escola.

Dentre as experiências mais relevantes voltadas à formação docente que vivi no Coluni, destaco o desenvolvimento do Projeto “Currículo, Identidade e Diversidade”, ligado ao Programa

Licenciaturas da UFF<sup>1</sup>. Em suas várias edições, ao longo dos anos de 2017 a 2020, o referido projeto teve por objetivo promover a formação docente inicial em colaboração, a partir de uma perspectiva inclusiva e de valorização da diversidade no currículo escolar junto às turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na companhia de duas colegas professoras do Coluni, atuei como coordenadora do projeto que contou com a participação de diversos licenciandos e licenciandas em Pedagogia da UFF, que desenvolveram conosco atividades de ensino, produção de material didático, estudos e reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Os horizontes de uma formação de professores sob a perspectiva da colaboração se fizeram presentes ao longo dos anos em que desenvolvemos esse projeto. As estratégias pensadas e realizadas no contexto das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental eram dialogadas e refletidas pelas professoras experientes junto às licenciandas, nos momentos dedicados ao planejamento. Sob esta perspectiva, a formação constituía um processo coletivo, dinâmico e reflexivo. Por meio das ações do projeto, foram beneficiados em sua formação: professoras da escola, licenciandas/os e estudantes.

Ao me reportar às experiências profissionais mais recentes, não tenho como ou por que negar o grande impacto do período pandêmico<sup>2</sup> em minha trajetória pessoal e profissional, bem como os seus efeitos na vida da comunidade escolar da qual faço parte,

---

<sup>1</sup> O Programa Licenciaturas visa a fomentar a iniciação à docência de estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura da UFF e se constitui como uma contribuição à formação de docentes para a educação básica. Fonte: <https://divisaopraticadiscenete.uff.br/programa-licenciaturas/>.

<sup>2</sup> De acordo com a página virtual do Ministério da Saúde, a Covid-19 “é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/>). No ano de 2020, presenciamos o início de uma pandemia de Covid-19, que “vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias” (<https://portal.fiocruz.br>).

seja na universidade ou nos outros tantos coletivos. Esse período, extremamente desafiador para a população mundial, requereu de todos nós mudanças de rotas; novas formas viver, de nos relacionar com o mundo; a reconfiguração das relações e das ferramentas utilizadas no ensino e um repensar de prioridades, colocando à frente de todas as preocupações a garantia da saúde e da sobrevivência.

No período de distanciamento social que se estabeleceu e se prolongou, a organização coletiva dos professores foi fundamental para que outras possibilidades de interação com os estudantes e seus familiares fossem possíveis. No contexto do Coluni, em meio a diversas ações de apoio aos estudantes e familiares, surgiu a ideia de um Ambiente Virtual de Educação, colocado em ação por um Grupo de Trabalho formado pelos próprios docentes do Coluni, do qual fiz parte, à época, enquanto Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir deste Ambiente Virtual denominado “Quarentuni”, que não buscou a substituição do espaço-tempo escolar, foi possível restabelecer vínculos e vivenciar aprendizagens, compartilhadas com toda a comunidade escolar.

Atualmente, me percebo envolvida com muitas atividades na UFF, inclusive, participando de dois grupos de pesquisa: O Formar/CNPq (Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas) e o Laife (Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação). Ambos, espaços muito significativos para mim e que compõem um lugar de fronteira que vim assumindo ao longo de minha trajetória profissional: a Inclusão em Educação e a Formação de Professores. Compreendo esses campos estreitamente vinculados e necessários ao percurso da profissão docente, tendo em vista que tomam por base seus desafios atuais. Através de minha dedicação a essas temáticas vou prosseguindo o percurso profissional, assumindo o enfoque mútuo da colaboração.

O Grupo Formar-UFF/CNPq, mais especificamente, vem se constituindo como importante campo de pesquisa e formação em

minha trajetória, assumindo protagonismo nesta pesquisa que desenvolvo durante o meu doutoramento.

Minha entrada no grupo coincidiu com sua criação, em outubro de 2017. A oportunidade de me envolver com um grupo de pesquisa na Universidade onde atuo se mostrou muito interessante e coerente com minhas aproximações com o campo da formação de professores. Com o passar do tempo, o grupo foi crescendo, se consolidando e se constituindo como espaço aberto à participação de professores(as) da Educação Básica, docentes do Ensino Superior, licenciandos(as) e estudantes da Pós-Graduação. Ao longo dos seus cinco anos de existência, o grupo passou por mudanças: integrantes participaram por um período e depois deixaram o grupo; novos membros chegaram e permanecem até hoje. Apesar de haver certa fluidez em sua composição, percebemos que uma parte significativa dos membros participa ativamente das reuniões, propõe e organiza atividades acadêmicas; avalia processualmente o trabalho realizado e sugere redirecionamentos, ocasionando uma movimentação coletiva que tem sido essencial para a consolidação da identidade do grupo alinhada aos horizontes colaborativos presentes desde sua concepção.

Compreendo que a participação em um grupo de pesquisa como o Formar-UFF tem um papel central em minha formação como professora e pesquisadora. Por meio deste grupo tenho a oportunidade de participar de estudos e discussões com foco na formação de professores, na didática e nas práticas pedagógicas, onde as experiências dos diversos integrantes enriquecem as reflexões e proporcionam aprendizagens para todos. Desenvolvo, junto a esse coletivo, projetos de pesquisa, artigos acadêmicos e eventos de extensão, ou seja, transito pelo que constitui a escola e a universidade, dois espaços-tempos que se conectam nesse lugar comum. Ali, é possível vislumbrar e, muitas vezes, vivenciar a colaboração como potência para a formação. Dessa compreensão nasceram alguns dos estudos que venho desenvolvendo, agora, com maior aprofundamento, no momento em que curso o Doutorado em Educação.

Ao longo desse estudo, a formação de professores e a perspectiva colaborativa têm se mostrado como campos de confluência fundamentais, com os quais venho dialogando e buscando aprofundamento. Perceber que muitas das dificuldades que enfrentei na profissão se devem a uma vivência muitas vezes solitária das dificuldades, me leva à defesa por uma formação de professores fundamentada no trabalho coletivo e colaborativo. Percebo, ainda, nesse cenário, a potência dos grupos de pesquisa enquanto espaços formativos que podem contribuir fortemente para um diálogo mais efetivo entre universidade e escola e entre os professores, por meio de um processo dialógico de pesquisa-formação. Discussão esta, que seguirá presente em meus estudos e em meu trabalho.

## **FIOS SOLTOS: UMA TECITURA NÃO ACABADA**

Mergulhar mais a fundo nas perspectivas (auto)biográficas de formação e pesquisa em Educação se mostrou uma importante oportunidade de revisitar minhas memórias, como um processo de autoconhecimento e de (re)conhecimento do mundo ao redor. De viver o que diz Josso (2010) em “Caminhar para si”: entra “em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade” (JOSSO, 2010, p. 60). Uma autoria que desafia, pelos atravessamentos entre singular-plural, individual-coletivo. Que se dá no contexto pessoal e profissional, ao passo que vivo, escrevo e me inscrevo no mundo.

Sendo assim, me pergunto: o que há de singular e plural nesse processo? No âmbito pessoal, o papel dos meus pais enquanto suporte e orientação, foi indispensável, ainda que diante de muitos obstáculos e contingências relacionados às condições materiais de minha família. Na profissão, destaco as presenças de outras professoras, muitas delas, inspirações; professoras com as quais eu pude aprender a profissão, trocar experiências; apesar de momentos solitários, em que eu enfrentei os desafios iniciais da profissão. No aspecto acadêmico, as vozes de professores e

estudiosos que compõem a minha trajetória; os grupos de pesquisa como importantes alicerces na minha formação profissional; a pesquisa que desenvolvo a partir de um coletivo do qual eu sou parte e que tem pensado a colaboração; o movimento de busca por conhecer e dialogar com outros coletivos que realizam movimentos semelhantes, vislumbrando a constituição de redes que superem o isolamento profissional e o individualismo ainda comuns na profissão docente.

Olhando para as minhas escolhas (as vividas e as narradas), percebo uma busca constante por coerência e um alinhamento entre o caminho profissional e acadêmico que venho construindo e as questões de pesquisa que me acompanham neste percurso. A formação de professores vem assumindo centralidade enquanto campo de interesse e de ação, assumindo fortemente uma perspectiva colaborativa como horizonte.

Para concluir, trago uma cena marcante de minha trajetória pessoal-profissional, que, de muitos modos, (re)conecta fios da infância aos da vida adulta, trazendo à memória a Monica criança e estudante e provocando, fortemente, a Monica professora:

*Guardo ainda comigo materiais didáticos da época de estudante, mais especificamente, alguns livros que fizeram parte dos meus estudos na 1ª e 2ª séries. Esses materiais me marcaram de uma maneira diferenciada em relação aos livros didáticos que conheci ao longo dos outros anos; despertam uma nostalgia, uma relação de afeto. Mais tarde, já professora, compreendi que esses materiais fizeram parte do II Programa Especial de Educação que, de 1991 a 1994, durante o governo de Leonel Brizola, fora coordenado por Darcy Ribeiro e trazia como proposta uma educação mais significativa para as crianças das classes populares. Por isso eram muito diferentes das cartilhas tradicionais, pois apresentavam uma abordagem mais aproximada das realidades das crianças que, como eu, frequentavam as escolas públicas naquele período.*

*Tamanha foi a minha surpresa quando, recentemente, ao rever este material, me deparei com uma imagem impressa nas primeiras páginas do livro, que me provocaria muita emoção: era uma fotografia de 1993, que retratava uma turma de crianças do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Geraldo*



Reis, em Niterói/RJ. Segundo a legenda da fotografia, assim como eu, aquelas crianças estavam vivendo o processo de alfabetização.

A foto, como parte introdutória de uma unidade do livro, tinha a intenção de abordar o conceito de turma; mas para mim, tantos anos mais tarde, trouxe à tona muitas outras questões. Era como se duas pontas de um emaranhado novelo de memórias se juntassem, me reconectando a toda uma trajetória que percorri desde minha alfabetização até aqui, pois hoje, além de doutoranda em Educação pela UFF, sou professora do antigo CIEP representado na fotografia, agora denominado Colégio Universitário Geraldo Reis, o Coluni-UFF.

Figura: Reprodução de página do livro didático “Ler, Escrever, Contar”, vol. 2



Fonte: Arquivo pessoal.

*Quantas são as perguntas sobre essa fotografia! Quem são essas crianças e essa professora? Quais memórias levam consigo desse espaço-tempo escolar? Percebo, ao me deparar com a imagem, que não sei muito sobre a escola que existiu antes do Coluni ser criado, em 2009. Essa fotografia,*

*portanto, me intriga e provoca curiosidade sobre as memórias da escola da qual hoje faço parte como docente e me leva a indagar sobre as escolhas que me trouxeram até aqui, reconectando fios que eu sequer suspeitava existirem.*

*Pode ser que, em algum momento, eu consiga responder a essas perguntas. Mas, por hora, retomo aqueles fios que representam minhas experiências iniciais com a escolarização, percorrendo-os em seus emaranhados e tecituras até o momento presente, repleto de futuros almejados.*

Sigo, afinal, me (re)descobrimo professora e pesquisadora nos diferentes tempos e espaços de atuação. O Doutorado em Educação vem apontando novas oportunidades e desafios. E sinto que, do lugar onde me encontro, poderei contribuir com o campo que escolhi: a Educação, em especial, na formação de professores para uma escola democrática. Os desafios não são poucos, o contexto dos últimos anos, em nosso país, é assustador. Mas vejo que caminhar junto aos coletivos dos quais sou parte, na escola e na universidade, me alimenta as esperanças e o desejo de ser uma pessoa-professora cada vez melhor.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F. Coma tudo, mas sem saborear: relação indissociável entre pensar e fazer a docência In: SOARES, Angela et al (org.). Neurociência e Saúde Educacional Rio de Janeiro: Wak, 2020.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 47-76.

GOODSON, I. F. A vida e o trabalho docente. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, Vozes, 2022.

JOSSO, M.C. Caminhar para si. Porto Alegre: EdiPUC, 2010.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

QUEIRÓS, B. C. de. O fio da palavra. 2 ed. São Paulo: Global Editora, 2020.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFF / PROPPI. Andrade, E. P.; Selles, S. L. E. Programa da Disciplina Currículo e Cultura: Histórias de Vida e Trabalho Docente. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, Niterói, 2023.

## PESSOA E PROFISSÃO: PONTOS DE ENCONTRO

Patrícia Gomes Passos

Início este memorial escrevendo essa canção de composição de Guilherme Arantes e Jon Lucien, porque ela muito tem me inspirado na construção de um outro olhar no encontro da minha pessoa com a minha profissão.

Quem me chamou?  
Quem vai querer  
Voltar pro ninho  
Redescobrir seu lugar...

Pra retornar  
E enfrentar o dia- a dia  
Reaprender a sonhar...

Você verá que é mesmo assim  
Que a história não tem fim  
Continua sempre que você  
Responde “sim”  
A sua imaginação  
A arte de sorrir  
Cada vez que o mundo  
Diz “não”...

Você verá  
Que a emoção começa agora  
Agora é brincar de viver...

Não esquecer  
Ninguém é o centro do universo  
Assim é maior o prazer...

Você verá que é mesmo assim  
Que a história não tem fim  
Continua sempre que você  
Responde “sim”  
A sua imaginação  
A arte de sorrir  
Cada vez que o mundo  
Diz “não

E eu desejo amar  
A todos que eu cruzar  
Pelo meu caminho  
Como eu sou feliz  
Eu quero ver feliz  
Quem andar comigo....

Vem!  
Agora é brincar de viver ! 2x

A primeira vez que ouvi essa canção me encantei com a beleza das palavras e dos significados profundos que ela traz em sua essência. Assim, abro os meus escritos, rascunhados pelas ideias e sentimentos que me atravessam com essa canção, pois ela parece combinar com cada etapa da história que venho vivendo, experienciando, construindo...

## **INICIANDO OS ENCONTROS**

- Quem me chamou? Quem vai querer voltar pro  
ninho? Redescobrir seu lugar...

Sou uma eterna buscadora de mim mesma, desde a minha infância sempre busquei entender o que poderia realizar nesta casa planetária. Bastante questionadora, me encantava sobre as questões relacionadas aos ensinamentos de nossos ancestrais, às experiências dos mais idosos, ao desencadeamento das relações construídas pelas pessoas. Esses assuntos, principalmente o das relações interpessoais,

sempre esteve no meu núcleo de convivência porque aprendi desde tenra idade que o respeito, a cordialidade, a atenção são bases para uma sociedade mais solidária.

Sou filha do Antonio, nascido no interior da cidade de Salvador – Bahia, e da Maria Antonia, natural do município de Campos dos Goytacazes, que chegaram à cidade do Rio de Janeiro muito jovens ainda, para tentar uma vida melhor com mais recursos financeiros. Meu pai feirante e minha mãe empregada doméstica e depois do lar, se casaram e assim nascemos: eu e minha irmã primogênita. Nasci e vivi num ambiente acolhedor, cercada de muito amor, atenção e dispúnhamos dos recursos necessários à uma vida digna.

Assim cresci, diante de uma família estruturada emocionalmente e muito trabalhadora. Fui estudante da escola pública no primeiro segmento do Ensino Fundamental e lá também fui regada de carinho e acolhimento, dos amigos, dos professores, das merendeiras, sobretudo da professora de alfabetização.

Ao iniciar o segundo segmento do ensino Fundamental, meus pais me matricularam numa escola confessional católica, da rede privada, situada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. O início foi turbulento porque além de ser um ambiente diferente daquele que eu estava acostumada, as pessoas também eram diferentes. Os estudantes mais “nivelados” por uma melhor estrutura sócio-econômica dos pais e os professores mais rígidos nas relações com os alunos.

Nos primeiros dias de aula, no 6º ano do EF<sup>1</sup>, fui vítima de <sup>2</sup>*bullying*. Era recém chegada do ensino público e dois colegas de turma que já estudavam nesta escola desde a educação infantil, sentiam-se superiores a mim que vinha de uma escola pública municipal. Este fato me deixou muito abalada emocionalmente.

---

<sup>1</sup> Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> A palavra *bullying* deriva do inglês *bully*, que apresenta duas definições; como substantivo o termo *bully* significa agressor e como verbo significa intimidar, e o seu derivado *bullying* definido como comportamento agressivo”.

Passados poucos meses, a turma teve a primeira avaliação de matemática e ao entregar as notas dessa avaliação a professora da disciplina chamava a todos os estudantes para buscarem sua prova em cima do tablado<sup>3</sup> da sala de aula e, em seguida, falava a nota em tom alto, no intuito de tornar os resultados públicos. Como havia, na série anterior, passado por uma greve que durou seis meses, meus conhecimentos relacionados à disciplina eram ainda bastante superficiais e por isso, minha nota foi muito baixa. E como se não bastasse a nota baixa, a professora ao me entregar a avaliação, pediu para que eu a recebesse, dizendo ainda que nem o lixeiro desejaria ter a minha prova. Este fato me marcou muito, tanto que até hoje a matemática não é uma disciplina predileta para mim, muito embora eu entenda a importância dela no nosso dia a dia. Talvez, na minha cabeça, eu tenha feito uma estreita associação entre a profissão e a disciplina. Foi um ano bastante difícil. Talvez estes, tenham sido alguns motivos pelos quais desenvolvi um processo de baixa auto estima bastante considerável e que, por muito tempo, não me permitiu realizar alguns projetos. Hoje entendo que a compreensão de uma menina de 11 anos, recém chegada de uma escola onde tudo era muito diferente do vivido, era frágil demais para lidar com os embaraços que a vida e o novo estavam se apresentando naquele momento.

Os anos foram passando e minha irmã e eu estudávamos neste mesmo colégio. Minha irmã já cursava o Ensino Médio-modalidade normal e eu ainda o Ensino Fundamental. Fui, ao longo deste tempo, experimentando uma certa “intimidade” com a docência, pelo fato de a minha irmã preparar as aulas para os estágios que aconteciam no colégio também. Isso me trouxe um interesse pela docência, porque me fazia lembrar o tempo da minha alfabetização cuja professora era doce, amiga e muito competente. Tentava sobrepor essa boa lembrança e descartar os episódios desagradáveis da memória pelos quais havia passado.

---

<sup>3</sup> Lugar onde decorre qualquer ato ou cena.

Sempre estudei dando aulas para as minhas bonecas, copiava os trejeitos dessa professora tão querida e amada.

Tenho claro em mim que as marcas deixadas nos seres humanos que promovem mudanças positivas e significativas trazem, em certa medida, a esperança de vislumbrarmos uma sociedade mais humana e por isso, mais justa. E esta afirmativa, portanto, me impulsiona a pensar que ensinar, também, exige a confiança de que a mudança é possível – Freire (2019) realça a importância do sujeito no mundo e afirma: “[...] no mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*” (FREIRE, 2019, p. 75).

Buscar, talvez, caminhos que proporcionem um olhar mais afinado às dimensões do humano podem ser um convite a uma potente reflexão no âmbito de uma educação voltada para os princípios democráticos de igualdade e equidade, e sobretudo de solidariedade, respeito, afeto e colaboração.

E é assim que tem sido o caminho da minha história, onde a personalidade e a profissionalidade têm se encontrado, andando juntas, de mãos dadas.

## O DESPERTAR

- Pra retornar e enfrentar o dia- a dia,  
reaprender a sonhar...

Aquela estudante que, ora se lembrava dos episódios desagradáveis de sua jornada escolar ora remetia seus pensamentos às boas lembranças do seu tempo de criança, se sentia muito tocada em buscar o caminho do magistério como profissão. Ao finalizar o Ensino Fundamental busquei a orientação educacional da escola e fiz o chamado teste vocacional e o resultado foi: 1ª tendência – Magistério – Formação de Professores e a 2ª tendência – Serviço Social. Esta foi a confirmação de que eu precisava para permanecer no colégio onde estudava e escolher o



Ensino Médio- Modalidade Normal seguindo atenta aos novos conhecimentos que chegavam.

Apesar de ter obtido uma sólida formação na área, e ter realizado um estágio curricular supervisionado bastante eficiente, não tive a oportunidade de vivenciar experiências nos âmbitos federal, estadual e/ou municipal por ter desenvolvido toda a trajetória da formação inicial nesta escola privada. Como esta instituição atendia a todos os segmentos do ensino, os estágios eram realizados na própria escola, portanto, meu olhar estava afinado com aquela realidade que correspondia ao contexto social de uma classe média, que era da maioria dos estudantes.

Ao me formar como professora do Ensino Fundamental – anos iniciais, me sentia sedenta para estar nas salas de aula, buscando exercer o ofício que escolhi. E assim, comecei a buscar escolas, no intuito de conquistar o primeiro emprego.

## OS CAMINHOS PERCORRIDOS

- Você verá que é mesmo assim, que a história não tem fim...

E assim se inicia a minha busca profissional: desejosa de estar na escola, agora como docente! O início foi bem difícil, além da inexperiência, sentia a insegurança de não ser boa o bastante para exercer o ofício que escolhi, e de não me sentir devidamente preparada para atuar como docente. As primeiras escolas em que lecionei me deparei com a realidade das escolas privadas, das estruturas tanto físicas quanto pedagógicas ainda distantes das relações entre teoria e prática.

Abracei o desafio de lecionar em uma turma de alfabetização (na época assim chamava o 1º ano do ensino fundamental) em escola da rede privada de ensino. Foi um período de grandes desafios, mas também de estudos e avanços. A cada dia partilhava com as crianças as descobertas de um mundo novo tanto para mim quanto para elas. No ano 2000 me casei e no mesmo ano me

matriculei no curso de Pedagogia, em uma faculdade da rede privada. Ainda que a minha formação inicial no Ensino Médio - modalidade normal, tivesse me proporcionado experiências importantes e muito significativas, me sentia muito impulsionada a aprender e construir significado sobre os processos de ensino-aprendizagem. Ao término de minha graduação, já trazia as experiências da docência e a satisfação dos sete anos, aproximadamente, atuando em classes de alfabetização, ininterruptamente.

No final de 2003, me formei em Pedagogia, mas ainda sentia a necessidade de buscar mais conhecimentos.

Quis, neste momento da minha trajetória, entender mais os processos de ensino-aprendizagem, trazendo o enfoque na formação de professores e nos questionamentos de: Como se ensina? Pra que se ensina? Pra quem se ensina?

A graduação me trouxe um olhar mais amplo e desejoso de perceber as relações do ensino-aprendizagem e do trabalho docente. Este desejo em pesquisar e entender mais essas relações, me fez buscar diferentes espaços de trabalho. Comecei então a me interessar pela formação dos professores traçando um viés no trabalho do orientador pedagógico e isto se intensificou, no ano de 2004, na minha participação no Programa intitulado Sucesso Escolar – Projeto Estudo Dirigido e Oficinas de Recuperação da Aprendizagem - uma parceria da Fundação Darcy Ribeiro com o Estado do Rio de Janeiro em que trabalhei efetivamente na coordenação de equipes que atuavam diretamente nas escolas com a formação dos professores. Essas escolas foram escolhidas por apresentarem um alto índice de baixo rendimento escolar. Este foi um momento ímpar em minha trajetória, posso dizer que o divisor de águas. Percebi o quanto me encantava a educação e, em particular, a educação pública. Nas experiências vivenciadas em cada escola do Programa pude perceber as dificuldades, mas também os avanços encontrados no fluir das atividades pedagógicas dos contextos escolares. Este Programa tinha como objetivo maior, atender aos alunos com baixo rendimento escolar,

proporcionando-os no contra turno escolar um estudo dirigido, em pequenos grupos, dando prioridade ao atendimento dos estudantes que apresentavam grandes dificuldades na leitura, na escrita e aqueles que possuíam grandes limitações em relação ao conceito de número, às operações e à resolução de problemas. O Projeto elegia como prioridade a dimensão relacional e a sua organização baseava-se no contínuo diálogo entre os participantes. Foi um espaço de ricos aprendizados para todos os integrantes. No entanto, o Programa se encerrou no final de 2005 por impossibilidades de continuação do Projeto, devido a outras linhas de gestão da política governamental da época. Com a finalização do Projeto, e já nutrida de todas as experiências latentes no âmbito do rendimento escolar, do fazer pedagógico, da formação docente fui me deparando com a orientação pedagógica, e assim conseguia unir meus anseios e inquietações nesta linha que se descortinava para mim. Neste mesmo ano, nasce Maria Clara, minha filha e com ela aprendo todos os dias que a maternidade é uma fonte inesgotável de amor e que ele é o único sentimento capaz de transformar as pessoas, de fazer com que sejam melhores, mais fraternas. Fiquei então os primeiros quatro meses me dedicando integralmente a ela e em abril de 2006, fui convidada a trabalhar no serviço de orientação pedagógica de uma escola da rede privada de ensino, uma escola confessional também católica e localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, onde permaneci até o início do ano de 2009.

Ainda em 2008 iniciei uma pós graduação *lato sensu* em Psicopedagogia no intuito de entender as dificuldades de aprendizagem e as relações destas com os fazeres pedagógicos.

Vale lembrar que desde o término da minha graduação eu me deparava nas bancas de jornal todas as semanas para verificar se havia algum concurso público para o magistério com edital aberto. Isso durou muito anos, eram muitas provas, muitas tentativas e muitas frustrações, e ainda, sem entender como poderia trabalhar a minha baixa autoestima, como dar limite a minha ansiedade de querer muito ser servidora pública e assim poder atuar diretamente

com esse público tão diverso, que queria tanto, e com o qual só pude vivenciar no Programa Sucesso Escolar.

Diante de tantas tentativas e frustrações, em dezembro de 2009, recebi um telegrama informando que havia passado no concurso público realizado em 2008 para assumir o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ficando lotada na Escola de Educação Infantil (EEI- UFRJ). Ainda em 2009 fui convidada a exercer a função de coordenadora pedagógica e logo após atuei como Vice-diretora e Diretora, atuando firmemente no processo de Institucionalização da EEI- UFRJ. Aprendi muito neste período, tive a oportunidade de conhecer a universidade de maneira mais ampla, principalmente na área da gestão, no contato com outros setores e na resolução de problemas que exigiam demandas fora da escola. Pude ter contato com um público que não era tão diverso, porque a antiga creche universitária da UFRJ, atendia somente aos filhos dos servidores. Ela, portanto, foi institucionalizada sendo Escola de Educação Infantil e atualmente está inserida no Colégio de Aplicação da UFRJ- fazendo parte então da Educação Básica da Universidade. Assim, a Escola de Educação Infantil, após a institucionalização pôde atender ao público em geral. Foram anos de muito trabalho, bastante difíceis, porém de extremo aprendizado pra mim.

Após alguns anos, ainda permanecendo na função de coordenadora e vice-diretora da escola, prestei mais um concurso público, no município de São João de Meriti, para o cargo de Orientadora Pedagógica, assumindo no início de 2012 e completando duas matrículas no serviço público. Neste mesmo ano fui convidada também a integrar a equipe de Concursos da UFRJ trabalhando como Revisora Técnica.

No final de 2013 solicitei a minha saída da Escola de Educação Infantil – UFRJ após a concretização da Institucionalização da escola e fui convidada a integrar a Comissão Organizadora dos concursos públicos para todos os cargos da carreira Técnico – Administrativa

de toda a UFRJ. Atuei de 2013 a 2015 como Coordenadora Acadêmica dos concursos realizados pela e para a UFRJ.

Atualmente estou cedida do município de São João de Meriti para me dedicar integralmente à UFRJ. Em outubro de 2015, no intuito de novamente estreitar meus laços com a vivência da escola de educação básica, pedi transferência para o Colégio de Aplicação da UFRJ onde atuei como chefe de gabinete da Direção Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão (DALPE). Neste período, me sentia muito instigada com as questões sobre os processos de ensino-aprendizagem e a formação de professores que ora estavam adormecidas pela minha entrada no serviço público e pela demanda de trabalho que me propus realizar. Comecei então a buscar grupos de pesquisa na UFRJ que pudesse estudar sobre didática - como se aprende a ensinar - e também com o campo da formação de professores. Fui então apresentada ao GEPED/ UFRJ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giseli Cruz. Permaneci no grupo até 2017. Lá, tive a vivência de me deparar com estudos que muito se aproximavam do meu desejo de pesquisa, sem perder de vista que ao mesmo tempo agregavam conhecimentos relevantes para os cargos de TAE e de orientadora pedagógica.

Ainda em 2017 tive a alegria de participar do processo de seleção para o Mestrado em Educação na UFF, na linha de pesquisa Ciência, Cultura e Educação, e a grata surpresa de ser aprovada.

Os estudos relacionados à minha pesquisa trataram sobre os professores marcantes. Aqueles que, eleitos pelos estudantes, foram assim designados. Marcas essas que proporcionaram consistentes benefícios tanto para os estudantes quanto para os professores, não só no campo acadêmico, mas sobretudo, no âmbito da dimensão humana. A citada dissertação, intitulada “Professores marcantes: conhecimentos e saberes revelados à luz das perspectivas dos estudantes da Educação Básica – Em busca de um outro olhar para a Formação de Professores”, incita a compreensão da dimensão humana, do afeto nas relações interpessoais, do olhar atento e cuidadoso ao outro como fatores

inseparáveis da atividade docente, favorecendo o acolhimento da integralidade do estudante, do ser humano.

A contribuição de Nóvoa (2017) na conclusão dessa pesquisa desvenda um pouco deste lado, pois o autor discorre sobre uma “maneira de ser professor” que se alinha na compreensão das relações pautadas na essência do humano.

Foi então neste caminho que eu e minha orientadora percorremos o estudo construído na dissertação, onde os achados da pesquisa<sup>4</sup> evidenciaram o professor marcante como aquele que se revela não só como o professor que “ensina muito bem”, mas especialmente, porque trata bem os seus alunos, é respeitoso, alegre, amigo, tem sempre uma palavra de incentivo nos momentos em que as limitações parecem tomar mais força, estando sempre pronto a ajudar e participar do crescimento do seu aluno/a integralmente.

Em razão da conclusão da pesquisa, surgiram então novas inquietações em relação à temática desenvolvida, uma vez que eles retratam aspectos que são atravessados pela dimensão humana.

A pesquisa foi apresentando uma consonância entre o que havíamos encontrado nos relatos dos estudantes e o pensamento de Paulo Freire (2019), uma vez que o autor apresenta um manancial de aspectos relacionados aos “saberes necessários à prática educativa” o que proporcionou um olhar mais abrangente e cuidadoso para o que eles evidenciavam.

Freire (2019) em sua obra a *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*, aponta com riqueza de detalhes, mais precisamente, no capítulo terceiro desta obra que *ensinar é uma especificidade humana*, no qual discorre com seu repertório único, a beleza de sua narrativa sobre o ser humano e sobre a prática educativa, como vias que se entrelaçam e que se completam. Freire

---

<sup>4</sup> A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do município de Niterói com 17 estudantes da 1ª série do Ensino médio que participaram como os sujeitos da primeira etapa da pesquisa, onde preencheram um formulário no qual escreviam se, na sua trajetória acadêmica, eles/as já tiveram algum professor/a que consideraram marcante em suas vidas.

(2019) aponta com sabedoria a relação entre o rigor científico e o afeto, o respeito, a autoridade democrática, a liberdade, a escuta ativa. E ainda destaca:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança[...]. (FREIRE, 2019, p. 139-140)

Diante desta exposição, me encorajo a afirmar que talvez falte à dimensão acadêmica andar de mãos dadas com a dimensão humana, pois elas podem nos conduzir a potentes práticas educativas, mais consistentes e transformadoras.

Agora, instigada pelos atravessamentos que se apresentaram entre as reflexões que a pesquisa proporcionou e os desdobramentos criados por ela, segui adiante no propósito maior de entender como se constrói a pessoa e a profissionalidade do professor. E, sem dúvida, essas reflexões também são fruto do que vivo no FORMAR.

O FORMAR é um Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Mônica Vasconcellos.

Cheguei timidamente no grupo ao iniciar o mestrado e permaneço até hoje como integrante ativa do grupo. Digo timidamente porque aquela menina com baixa auto estima ainda ressoava dentro de mim, ainda não me sentia capaz de integrar um grupo de pesquisa, de falar e de argumentar sobre os conceitos e conhecimentos ali estudados e de, principalmente, estar matriculada no mestrado! O FORMAR foi e é para mim um espaço de acolhimento, de escuta, de partilhas e de muito crescimento. Os temas de estudos e pesquisas e a diversidade do grupo constituem a riqueza dele. O grupo, além de coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Mônica Vasconcellos é constituído por licenciandos, pós –

graduandos dos cursos de mestrado e doutorado, professores da educação básica e, ainda por professoras de didática da Faculdade de Educação da UFF. No FORMAR atravessamos o limiar dos estudos científicos, sobretudo daqueles que são relacionados à dimensão humana. Os estudos são voltados ao trabalho colaborativo e aos processos de formação dos integrantes, visando espriar aos docentes da educação básica, principalmente aos professores iniciantes, a busca de uma sólida formação, contextualizada, visando apartar o modelo vigente que traz um efetivo distanciamento entre a escola e a universidade (ZEICHNER, 2010). Pesquisas têm revelado que as práticas de muitos professores que atuam na Educação Básica indicam limitações que são impulsionadas pelo insuficiente entendimento de que têm acerca dos conteúdos que precisam ensinar, assim como do desconhecimento sobre as possibilidades metodológicas e de materiais (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2017; VASCONCELLOS, 2016).

Neste grupo estamos construindo a nossa identidade individual e coletiva e os memoriais têm sido um importante veículo para que essa construção seja pautada no conhecimento de nós mesmos, porque narrando as nossas histórias nos vemos, talvez de um outro lugar, revistando o passado sem estar no passado, e vivendo um presente, projetando um novo futuro. E isto me remete ao relato de Prado e Soligo (2005).

O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso, nos aspectos que de alguma forma explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado. ( PRADO; SOLIGO, 2005, p. 8)

Assim se dá essa construção, sendo a “formação ao longo da vida, pela vida e para a vida e se apresenta para um grande número de pessoas como uma procura espontânea de uma arte de viver ‘com sabedoria’” (JOSSO, 2006, p. 35).



E assim, trazendo as palavras de Josso (2006) no que tange “à formação ao longo da vida, pela vida e para a vida”, quero aqui destacar que neste caminho percorrido, muitas pessoas fizeram parte e marcaram positivamente a minha trajetória, sobretudo a minha orientadora do mestrado e atualmente do doutorado, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Vasconcellos, que durante todos esses anos tem se revelado uma professora que forma vidas, uma vez que além do primoroso rigor acadêmico, traz consigo a dimensão humana muito peculiar e muito desenvolvida em seu cotidiano, com todos e todas que com ela tem a honra de partilhar esta existência.

## REVELANDO AS NOVAS INQUIETAÇÕES

- Continua sempre que você responde “sim” à sua imaginação. A arte de sorrir, cada vez que o mundo diz “não”...

No período entre 2020 e 2021, a população mundial viveu a pandemia da COVID – 19 e, devido ao alto índice de mortalidade mundial, a saúde mental das pessoas ficou bastante fragilizada, assim como os cuidados inerentes ao isolamento social e as precauções no combate ao vírus se faziam extremamente necessárias. As medidas de segurança de saúde ficavam cada vez mais rígidas e a corrida contra o tempo era inevitável para que os cientistas de todo o mundo se unisse no intuito de trazer uma vacina que pudesse parar a pandemia. Nesse momento “*o mundo dizia: Não!*” É hora de parar e pensar no que realmente importa. Já não importava mais ter o carro mais caro porque não se podia desfrutar do conforto que ele oferecia, nem tão pouco das roupas, sapatos, bolsas, acessórios de beleza porque era preciso ficar em casa, apenas dentro dela, e por isso, não era preciso se vestir e se adornar com tantos acessórios, uma vez que as festividades, as reuniões presenciais estavam suspensas. O nosso trabalho presencial foi substituído pelas telas do computador, cuja presença se dava através dos encontros *online*. Todas essas evidências

trouxe-me a compreensão de que precisávamos apurar o nosso *ser* ao invés de buscar desvairadamente o *ter*. Reparei que as reais necessidades são simples e que a medida que nos encontramos conosco mesmos, nossa compreensão sobre a vida e a profissão se modificam, se complementam, se re integram, se nutrem

Assim em maio de 2020 retornei ao trabalho na escola, de forma remota, pois que já havia finalizado a pesquisa do mestrado, faltando apenas defender a dissertação que aconteceu em agosto deste mesmo ano. No primeiro semestre de 2021 o Cap-UFRJ – meu local de trabalho – voltou a atender as crianças presencialmente, asseguradas por todas medidas de segurança de acordo com a Organização Mundial de Saúde. Durante todo este tempo de trabalho remoto e presencial comecei a pensar, diante dos resultados da minha dissertação, o quanto o ser humano precisa ser tratado com humanidade para crescer e se desenvolver. Crescia em mim novas inquietações: a de perceber que se os estudantes elegem como professores marcantes aqueles com os quais puderam criar um sentimento de respeito, carinho, cujo trato era sempre muito humano, me senti instigada em saber como se constrói a pessoa do professor junto a sua profissão e a sua formação. Como essas questões influenciam seus encontros consigo mesmos. E será que a formação implicaria uma nova forma de ver a vida e a profissão?

Neste sentido, busquei em mim a coragem de participar do processo de seleção para o doutorado. Digo coragem porque mesmo já tendo passado pelo curso do mestrado, minha baixa autoestima ainda não me permitia entender que poderia passar por mais uma seleção sendo esta a de um doutoramento. Enfrentei o medo e me inscrevi para participar da seleção para o curso de doutorado em Educação da UFF e mais uma vez fui agraciada pela oportunidade de estudar e pesquisar cada vez mais os processos pelos quais passa o professor ao se constituir na profissão.

## OS PONTOS DE ENCONTRO

- Você verá que a emoção começa agora,  
agora é brincar de viver...

Nossa! A emoção começa agora... no segundo semestre de 2021, ainda com aulas remotas, as aulas das disciplinas do curso de doutorado foram iniciadas.

Desde então venho buscando disciplinas que possam agregar à minha pesquisa, ainda no início da sua construção, encontros que promovam um ambiente de diálogo.

Além das disciplinas obrigatórias que foram muito importantes, tenho buscado nas eletivas uma certa consistência que possam aprofundar alguns conhecimentos, mas também conhecer outros com os quais venho me identificando. Uma delas se refere à disciplina que concluí sobre Paulo Freire. Confesso que, quando minha orientadora Mônica Vasconcellos me pediu para que eu estudasse a obra “ Pedagogia da autonomia” não achei que fosse encontrar nada além do que tinha visto na graduação, há vinte e tantos atrás... mas para a minha grata surpresa a leitura atenta e mais amadurecida de minha parte, me fez ver um Paulo Freire que não tinha visto quando fui apresentada à obra quando cursava a graduação. O ilustre autor me mostrou verdadeiramente como as dimensões acadêmicas e humanas estão imbricadas, intimamente interligadas.

Com base no estudo destes conceitos pude perceber ser possível reunir reflexões que possam nos mostrar os percursos pelos quais poderemos seguir. Um desses percursos seria o de romper com a dicotomia entre as dimensões acadêmicas e humanas, por ser ela um possível impeditivo nas construções que visam uma proposta mais humanista no campo do rigor científico e nas relações humanas. Assim sendo, Freire (2019) afirma a relevância destes aspectos na prática docente:

Uma das tarefas primordiais [dos educadores] é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que se devem “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2019, p. 28)

Foi muito relevante notar que Paulo Freire ao citar a importância da rigorosidade metódica o célebre autor associa esta rigorosidade a aspectos de ordem mais subjetiva. Aponta que educandos e educadores devem criar condições de aprenderem criticamente, utilizando os atributos da “sede” do saber, da curiosidade investigativa, da persistência que não desiste de aprender e da humildade que nos torna iguais aos nossos semelhantes.

Assim, considerando que Freire (2019) menciona aspectos de relevância daquilo que é subjetivo, e que para um professor que ainda não desenvolveu em si a humildade e que não busca, dia a dia, despojar-se do orgulho e da vaidade intelectual, pouco conseguirá perceber, por exemplo, as entrelinhas de um olhar sedento de ajuda. Tendo em vista que ainda não consegue desenvolver esta ótica de que ensinamos e aprendemos com os outros, todo o tempo de nossas vidas, de que não somos os privilegiados do saber e do poder.

Desse modo, é válido admitir que ainda com toda uma vasta e rica literatura nos escritos de Paulo Freire, mas não só dele como de outros renomados escritores, ainda temos muitas dificuldades nas relações entre ciência e afeto. Isto porque ainda temos um campo científico que em grande parte se encontra no analfabetismo afetivo, como relata Restrepo (1998):

Não conseguimos conceitualizar ainda o importantíssimo papel da afetividade, não só na vida cotidiana, mas também onde até a pouco ela era considerada um estorvo, como é o caso da pesquisa científica [...] Cada vez estamos mais dispostos a reconhecer que o tipicamente humano, o genuinamente formativo, não é a operação fria da inteligência binária, pois as máquinas sabem dizer melhor que nós que dois mais dois são quatro. O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam. (RESTREPO, 1998, p. 18)

Buscar reflexões como estas do citado autor me encorajou a seguir em frente, de incitar pesquisas relacionadas a estas temáticas que ainda são pouco contempladas no campo científico e que se fazem tão necessárias, especialmente no mundo em que vivemos com os desafios que se apresentam na vida cotidiana.

Outra feliz e importante decisão foi a de me matricular na disciplina, sobre as narrativas autobiográficas, cujas observações me fizeram olhar “os modos outros de escrita acadêmica” (BRAGANÇA, 2023). Confesso que tem sido um desafio trazer a minha história para conversar comigo mesma, e apresentar ao leitor esse movimento tríplice como ressalta (Bragança, 2023, p.2) que “ é no presente que vivo da experiência do passado pela memória, do presente, pela visão do futuro, como projeto, os escritos aqui”

As experiências que pude viver nas aulas foram atravessadas não só por mim, mas certamente, por todos os colegas, através das sensíveis transformações pelas quais o ato de narrar traz em si.

Diante do que aprendi nas obras de Paulo Freire, do que vimos estudando em nosso grupo de pesquisa, o FORMAR, e nas disciplinas que tive a honra de cursar, me arrisco a pensar que os encontros conosco mesmos se dão de várias formas. Inclusive pelas vias da formação.

## A PARTILHA

- E eu desejo amar a todos que eu cruzar pelo meu caminho. Como sou feliz, eu quero ver feliz quem andar comigo... Vem!

E assim sigo no desejo de amar, de buscar a mim mesma, de me ver nas entrelinhas da vida e da profissão, construindo um espaço novo e cheio de prosperidade, onde o conhecimento se transforma e se aprimora, diante “dos modos outros” (BRAGANÇA, 2023) de olhar, viver, sentir a vida e a profissão.

Hoje consigo me perceber distante daquela menina frágil com a baixa autoestima, que se via a serviço da manipulação das pessoas e mais perto de uma mulher, filha, mãe, esposa e profissional mais amadurecida, atravessada por conhecimentos e saberes que jamais pensei em construir em mim. Por isso, ter a oportunidade de narrar as nossas histórias faz-nos revisitar o passado e projetar um futuro que desejamos viver e que, talvez, tenhamos que nos conhecer muito para que ele realmente aconteça.

Com isso, não podemos esquecer os processos históricos pelos quais os nossos ancestrais viveram, que nós estamos vivendo e que nossos filhos e filhas, netos e netas irão viver, onde o passado, o presente e o futuro se entrecruzam. Além das nossas histórias individuais, há um coletivo, um povo que grita por uma vida sem opressão. E como diz Guilherme Arantes na canção que permeia este memorial, esse encontro e essa partilha de amar e de buscar o que está dentro de mim, aparece quando “não esqueço que ninguém é o centro do universo”. Somos todos um coletivo que troca saberes, constrói cultura, e se desenvolve como humano na colaboração com todos. Por isso, Freire (2021) afirma que precisamos estar na busca do *ser mais*, porém, “Não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2021, p. 105).

É neste contexto que os argumentos de Freire (2021) em relação à sua concepção ganham corpo, uma vez que ele aponta para o ponto que talvez, seja a chave da sua abordagem: conscientizar as pessoas para que não haja mais opressores nem tão pouco oprimidos, que estes tomem a sua força e que os opressores percebam que o poder autoritário é fraco diante de um coletivo, que se unido por um ideal comum, tem uma enorme potência, capaz de transformar uma sociedade, capaz de desenvolver um povo, de humanizar as pessoas.

Estamos a caminho... na busca de futuros que sejam escritos, narrados e vividos por nós, juntos, num só coletivo, de muitos corações!

## REFERÊNCIAS

BRAGANÇA. I. F. de S. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. **Linhas Críticas**. 29, f.1-15, 2023.

FREIRE.P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro / São Paulo. Paz e Terra. 58ªed. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

MARCELO GARCIA C., VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docencia en latinoamérica. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

NÓVOA.A. Firmar a Profissão como Professor. Afirmar a Profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**.v.47, n.166, p.1106-1133.out/dez.2017.

PRADO, G. V.T; SOLIGO,R. MEMORIAL DE FORMAÇÃO – quando as memórias narram a história da formação. Graf.Campinas, SP,2005.

RESTREPO, L. C. **O Direito à Ternura**. Petrópolis, RJ:Vozes,1998.

VASCONCELLOS, M. **Programa de Educação Tutorial (PET): Como funciona?** Rio de Janeiro, 13 mai. 2016

SOUZA, E.C.de; ABRAHÃO, M.H.M.B (Orgs.): Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. JOSSO, M-C. **Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturas e projetos de vida programados na invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Educação, n.3, set/dez (p. 479-504), 2010.

[https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf\\_memoriais13.pdf](https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf)

[https://www.google.com.br/search?q=bullying+significado&sca\\_esv=4794ee3134a61051&hl=pt](https://www.google.com.br/search?q=bullying+significado&sca_esv=4794ee3134a61051&hl=pt)





## HISTÓRIAS DE VÓ E JANELAS DE TREM

Saulo Nunes de Souza

### NO TEMPO DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

Não sei dizer precisamente quando o interesse em ser professor surgiu. Creio que não remeta a um momento específico de minha vida, mas sim que tenha se manifestado gradualmente. Lembro que quando criança, na família grande e com vários primos, o brincar de escola era algo constante. Havia uma certa disputa para saber quem ocuparia o lugar de professor, talvez pelo poder de decidir o que os demais fariam. Geralmente eram mais velhos que assumiam tal função. Já no ensino médio lembro de ter a certeza de querer ser professor de História. Nesse momento, no entanto, não passava pela minha cabeça que a docência e a pesquisa científica pudessem caminhar juntas. Para mim professor era apenas aquele que pulava entre várias escolas durante a semana falando para adolescentes sobre uma grande quantidade de conhecimentos já armazenados na cabeça.

Pensando em retrospecto, o ato de pesquisar me parece ser um interesse que remonta a primeira metade da vida escolar. Não lembro muito da educação infantil e do primeiro segmento do fundamental, mas sei que eu não costumava fazer os deveres mandados para casa. Não era um mau aluno; prestava atenção nas aulas, aprendia fácil, tirava boas notas, mas simplesmente não fazia as atividades de casa. O fato de não fazer os deveres de casa não era motivado por algum tipo de rebeldia infantil ou convicção. Parece-me, hoje que eu apenas não me dava conta da existência deles ou não compreendia como uma obrigação. A exceção eram os trabalhos em que tinha que pesquisar em enciclopédias, como Barsa ou Conhecer, revistas ou jornais. Esses me empolgavam muito. Ainda lembro de algumas coisas sobre baleias, dinossauros,

fósseis e plantas carnívoras por conta dessa época. Era comum eu passar horas folheando enciclopédias mesmo sem ter trabalhos para fazer, mas os deveres de casa eram ignorados. No caso, como minhas notas eram boas, isso não chegou a me trazer algum tipo de problema, apesar de reclamações. Hoje, na condição de professor, não tenho o hábito de passar atividades para meus alunos resolverem em casa, salvo quando crio projetos, normalmente envolvendo uma construção coletiva para além do momento solitário do estudante em casa.

Já o interesse em história, ou pelo menos pelo passado, sei que vem de longa data. Gostava de ouvir a minha avó contando sobre quando morava em um alambique de cachaça em Paraty chamado Engenho D'Água. Essa avó, Zélia, nascida em 1920, se tornou professora primária no final da década de 1930. Contava que ia para o trabalho montada a cavalo (com orgulho de dizer que era cavalo inteiro!) e que dava aula para diferentes séries ao mesmo tempo. Talvez esse relato tenha sido uma das primeiras compreensões de mudança e permanência no tempo. Quando criança isso me parecia coisa de um passado extremamente remoto, afinal, na minha escola cada sala era de uma série e eu nunca tinha visto um professor chegar de cavalo!

Essa mesma avó contava uma história que até hoje me causa um incômodo por carência de solução. Segundo ela, quando menina, navios da marinha atracaram próximos ao alambique e vários marinheiros foram até lá. O pai dela teria dado cachaça e outras coisas para esses marinheiros que estariam indo para uma guerra em São Paulo. No ensino médio, estudando Brasil republicano, me dei conta de que a história poderia se passar em dois períodos: seria 1924 ou 1932? “Quando menina” não é o melhor recorte cronológico que podemos fazer. Infelizmente no início do século XXI a memória de minha avó já não era seu traço mais forte. Fiquei sem saber da data, mas entendi que a memória pode nos dar pistas ou pregar peças.

Minha outra avó, Edith, também contava uma história que me causava estranhamento. Também nascida nos anos 1920 em São

Vicente, distrito rural de Araruama, ainda pequena perdeu a mãe. Foi então criada por uma senhora que, segundo minha avó, não conseguia mexer as mãos direito por conta de castigos, já que ela tinha sido escravizada. Lembro que até desconfiei na primeira vez que ouvi ela contar essa história, afinal, escravidão não tinha a ver com cana-de-açúcar há quinhentos anos? Como isso podia ter relação com a minha avó? Com o tempo acho que isso ajudou a perceber que o que é estudado nas aulas de História não é tão alheio à nossa vida pessoal.

Eu também gostava muito de ver fotos velhas da família e achava engraçado como aqueles moleques cabeludos, magrelos, tocando violão eram hoje meu pai e tios; as fotos na frente das casas que a família morou ou na frente do carro que alguém tivesse na época. Acho que a ideia de passagem do tempo veio desse contato com o passado familiar e poder visualizar o que mudava de um tempo para outro através das fotografias.

Já a ideia de passado como algo que transcende o ambiente familiar, como processo histórico, tenho meus palpites de onde teriam começado a surgir. Inicialmente fora por conta de um tio que gravava fitas VHS com desenhos do *Asterix* para assistirmos. Era diferente os outros desenhos que eu assistia porque, segundo o que os adultos me explicavam, aqueles romanos existiram há muito tempo. Mas o que realmente marcou o interesse por história foi quando em um domingo meu pai trouxe para casa, como era de hábito, um exemplar do jornal *O Globo*. Até aí nada de novo, mas esse jornal especificamente, continha um primeiro fascículo do *Atlas da História Universal*. Sem dúvida foi um grande encantamento à primeira vista. Não dava muita atenção aos textos e talvez nem os compreendesse, mas eram os fascículos repletos de imagens e desenhos que marcaram muito a ideia de história como algo que eu podia ver. Passava horas folheando aquele material, de certa forma brincando com ele. Daí em diante foram longos meses até completar o atlas, acompanhados de expectativas e um novo interesse por imagens antigas e mapas. Inclusive, creio que uma quase necessidade de utilizar mapas em minhas aulas veio desse material.

No ensino médio, entre 2003 e 2005, vivia um dilema: ser músico ou professor de História? Nessa época o interesse por leitura aumentou. Sempre buscava na biblioteca escolar livros que focassem em história ou filosofia. Nessa mesma época eu e meus amigos alugávamos DVDs para assistir filmes que eram indicados pelos professores de história. Também coincidiu dessa ser a época em que se iniciou algo que posteriormente eu viria a compreender como um dos maiores projetos de história pública já realizados: a publicação da *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Era um material de qualidade fantástica e de compreensão acessível a um estudante de ensino médio com bom hábito de leitura. Só hoje, com anos de distância, percebo o quanto eu estudava história por meio dessas revistas e filmes. Todos esses fatores contribuíram para que o dilema acabasse sendo solucionado em favor do curso de História.

## NO TEMPO DA GRADUAÇÃO

Entrei na UFF no segundo semestre de 2006 e algo que marcou bastante foi a primeira aula que tive. Foi uma aula de Antropologia e como em toda primeira aula houve aquela dinâmica de apresentação dos alunos. O professor pediu que respondêssemos o que cada um pretendia fazer com a graduação em História. Poucos responderam que queriam ser professores. A maioria esmagadora disse querer ser pesquisador. Foi então que me dei conta que não fazia ideia do que era pesquisar história. Havia passado o semestre anterior lendo alguns livros do Hobsbawm e coisas que amigos me indicavam, mas nada que me indicasse o que era fazer pesquisa em história. Me senti um tanto imbecil perto da convicção com que quase todos respondiam querer trabalhar com pesquisa. Deveria realmente ser algo incrível! Quando chegou minha vez de responder eu disse que não sabia, que tanto faz, não tinha muita ideia do que estava fazendo ali. Hoje sei que talvez ninguém entre os meus colegas realmente soubesse o que era fazer pesquisa histórica naquele momento.

Experimentei um certo desencanto no início da graduação. A tal “pesquisa em história” não me agradou muito e a possibilidade de seguir pela docência era claramente desvalorizada pelos professores. Se para alguns professores lecionar na graduação era estar na “vala comum”, imagina o que seria então lecionar na educação básica e precarizada da rede pública? Consegui um estágio no arquivo da Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro, onde trabalhei com a catalogação de documentos do século XVI ao século XIX. Também por diversas vezes, por necessidade de trabalhos das disciplinas, fui à Biblioteca Nacional consultar microfimes de periódicos. No entanto, apesar de muito interessante, esse tipo pesquisa não me despertava uma atenção especial.

Na época o currículo da graduação exigia que cursássemos disciplinas instrumentais. Me inscrevi em História Oral, então ministrada pela professora Dra. Denise Rollemberg. Foi nessa disciplina que tive pela primeira vez contato com o debate que envolve a história oral e a memória na pesquisa historiográfica. A possibilidade de, por meio da realização de entrevistas, desenvolver uma pesquisa onde a memória é convidada a falar me despertou real interesse. Talvez um eco das conversas com minhas avós? Talvez. Nesse momento não me envolvi diretamente em pesquisas de história oral para além da disciplina cursada, mas sem dúvida se tornou uma metodologia de preferência e que se refletiria posteriormente em minhas pesquisas.

O que me levou a compreender que a escola poderia ser um espaço de pesquisa foi a oportunidade que tive de ser bolsista de iniciação científica pela FAPERJ nas pesquisas desenvolvidas pela professora Dra. Luciana Gageiro Coutinho. Mesmo não sendo pesquisas voltadas para o ensino de História, mas sim para psicanálise e educação, pude participar do desenvolvimento de atividades junto a grupos de estudantes de escolas públicas. Nossa pesquisa de campo era em salas de aula da educação básica, inicialmente com o foco na indisciplina escolar. Na época me chamou muito a atenção como no meio de uma atmosfera aparentemente caótica os estudantes conseguiam se entender e

produzir conhecimento. Às vezes chegávamos com uma ideia e saíamos de lá com várias possibilidades de caminhos a seguir. Ver a escola como lugar de múltiplas possibilidades de pesquisas foi sem dúvida uma reviravolta em meu interesse acadêmico e cheguei nesse momento a cogitar uma transferência da história para a pedagogia, tal o interesse ampliado pela educação. Devo à essa oportunidade minha compreensão de ética em pesquisa no espaço escolar, bem como a importância de um retorno da pesquisa para com o público com o qual ela é desenvolvida. Busquei trazer esse aprendizado para minha pesquisa de mestrado anos mais tarde.

Durante a graduação tive algumas experiências como professor em um cursinho de aulas particulares que sedimentaram em mim a ideia de lecionar. Isso foi concomitante a realização das disciplinas *Prática de Ensino*, que atualmente chamam-se *Pesquisa e Prática em Educação*. As disciplinas voltadas para a licenciatura ocupavam menor carga horária na época do que atualmente. Nessas disciplinas pude, com auxílio do professor Dr. Everardo Paiva de Andrade, repensar concepções que tinha acerca do ensino de História, bem como me colocar a par da discussão acerca dos saberes que envolvem a prática docente. Nomes como Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel e conceitos como de saber escolar, saberes docentes, cultura escolar e cultura histórica chamaram a atenção. Nesse momento, ainda longe da regência de turmas na escola pública, era difícil pra mim traçar um paralelo entre esse conhecimento e a prática docente. No entanto ficaram em algum lugar da memória, ecoando, esperando o momento de se preencherem de sentido junto ao cotidiano escolar.

## **NO TEMPO DO MAGISTÉRIO DESCONTENTE**

Descobri a contragosto que existe uma distância entre querer ser professor e gostar de ser professor. Mais precisamente de gostar de ser o professor que se é. Ou, formar-se professor de

forma a aliar sua prática docente à uma compreensão de educação como algo potencialmente transformador e de impacto positivo na realidade dos estudantes. No início não gostei.

Durante a graduação intercalava aulas particulares com estágios e trabalhos com música (apesar de ter optado pela história a música me acompanhou ainda por vários anos). No meio de 2013 recebi um telegrama me convocando para um concurso que havia realizado no final de 2011 para a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Um emprego público e estável veio bastante a calhar. Nessa altura do campeonato a ideia de em algum momento vir a ter de me desdobrar entre várias escolas particulares, com uma carga horária exaustiva e sem a certeza de permanência no emprego (como era o caso de vários colegas) era algo ao qual eu queria ao máximo me afastar. Logo, a educação pública se apresentava a mim como um meio para fugir desse cenário.

O descontentamento se deu mais por questões burocráticas, estruturais e cotidianas que fugiam a sala de aula. Já para tomar posse entrei em atrito com a burocracia presente no Estado. A funcionária que me recebeu disse que eu não poderia tomar posse pois não havia ainda colado grau. Aleguei já ter concluído todos os créditos e pedido a antecipação da colação, que seria em dois dias, mas ela foi irredutível. Eu não poderia assumir e perderia a matrícula. Quando estava saindo, bastante desiludido, uma senhora que fazia a limpeza, com quem havia conversado mais cedo, me falou pra esperar um pouco. Ela levou-me até a diretora responsável pela regional administrativa, contou a minha história e a própria diretora disse que não tinha problema, eu poderia levar a certidão da colação de grau em outro dia. Aí tomei ciência que na secretaria de educação quem tem um mínimo poder pode querer usá-lo em prejuízo aos outros enquanto quem tem um poder mínimo pode causar reviravoltas interessantes.

Essa matrícula me levou a Belford Roxo, na Baixada Fluminense. A Baixada não era algo desconhecido pra mim. Já havia transitado por ela diversas vezes a lazer, mas não de forma tão cotidiana. Isso implicava em um deslocamento de cerca de três



horas e meia para ir e mais três horas e meia para voltar. Havendo tanto colégio estadual perto de minha casa em Niterói isso me causava uma certa revolta. Já chegava exausto e passava mais tempo em diversos modais de transporte do que em sala de aula. As horas de deslocamento, principalmente nos trens da Supervia, tiveram grande influência no meu interesse posterior em trabalhar história local. O longo trajeto cortava várias localidades, com variados processos de ocupação e dinâmicas cotidianas bem distintas. A janela do trem sem dúvida alimentou a curiosidade sobre as histórias desse “outro lado da poça”.

Consegui alocar todos meus tempos no Colégio Estadual Bairro Jardim América. Nunca entendi o nome pois não existe nenhum bairro Jardim América na cidade. Lá fiquei responsável pelas turmas de sexto e sétimo ano. No primeiro dia conheci o professor que estava até então responsável pelas turmas que seriam minhas e ouvi dele algo como: “Perco esses mil reais da GLP (como é chamada a hora extra na SEEDUC) mas considero que tô pagando pra deixar de ver esses moleques!”. Não era o melhor que esperava ouvir. Hoje tento não causar essa impressão aos colegas que ingressam no magistério e aos alunos que me procuram para estágio.

A primeira aula foi realmente assustadora. Não por questões de comportamento dos alunos, que eram de fato agitados para um sexto ano, mas por serem quase cinquenta crianças em uma sala. Cheguei a suar frio e gaguejar um pouco. Assustava mais quando eles se calavam e prestavam atenção do que quando faziam bagunça. Foi nesse momento que me dei conta de que eu não fazia ideia sobre como transmitir o conteúdo em uma linguagem acessível. Seria mais complicado do que imaginei me tornar o professor que queria ser.

Certo dia, se não me engano em 2014, uma fala de um aluno me chamou bastante a atenção. Estava conversando com as crianças do sexto ano sobre quais eram suas perspectivas sobre o futuro, o que sonhavam fazer da vida. A ideia era me aproximar deles, tentar trazer suas experiências pessoais para a aula. Um

deles soltou uma declaração mais ou menos assim: “Aqui quando acaba a escola tem que escolher se vai pro bar ou pra igreja”. Em um primeiro momento não dei tanta relevância, mas fui percebendo que na cidade existiam poucos espaços de lazer, tanto para adultos quanto para crianças. Já bares e igrejas havia em abundância, sempre um a pouca distância do outro. Me veio então um eco freiriano de “A leitura do mundo precede a leitura das palavras” (FREIRE, 1982). Por mais que a fala de meu aluno pudesse estar carregada de generalismo, ela demonstrava claramente a compreensão daquelas crianças a respeito do lugar, do mundo em que viviam. Creio que esse possivelmente tenha sido o primeiro momento em que minha prática docente esbarrou mais diretamente nos meus estudos da graduação.

No meio do ano de 2014 assumi mais uma matrícula na SEEDUC-RJ, dessa vez na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. A parte do cotidiano docente que causava descontentamento se intensificou: nessa matrícula fui distribuído em três escolas distantes umas das outras em vários dias na semana. No entanto, também surgiram mais elementos que me motivaram a seguir no magistério e a pesquisar. Fui lotado em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Apesar de achar a EJA uma modalidade bastante interessante, tinha pouco conhecimento sobre o assunto. No contato com meus alunos, em geral senhoras, fui percebendo o quanto as experiências pessoais e histórias de vida poderiam colaborar para o desenrolar de uma aula. Em uma escola, com alunas que haviam trabalhado juntas em uma confecção de roupas, era comum o debate acerca do mundo do trabalho se fazer presente. Em outra, numa comunidade com forte presença nordestina, a migração assumia destaque nas aulas, ao lado de temas como favelização e a violência urbana.

Novamente ecoaram as lembranças de leituras realizadas durante a graduação, como Halbwachs e Pollak a respeito da memória. A todo momento meus alunos de EJA compartilhavam memórias a respeito dos períodos trabalhados. Também me dei conta nesse época que a tal “mediação didática”, pensada a partir

de uma mediação de múltiplos saberes, estudada a partir de Ana Maria Monteiro (2007), era algo que sem me dar conta eu realizava.

O tempo do magistério descontente também foi o tempo em que realmente compreendi a relação existente entre muito do que havia me interessado durante a graduação e a prática docente. Também foi o tempo em que novos interesses, como em história local, começaram a surgir, bem como uma motivação para dar continuidade aos estudos. Em 2015 ingressei em uma residência docente no Colégio Pedro II. Pretendia nessa *pós lato sensu* fazer um trabalho sobre a migração nordestina com meus alunos da Maré. Acontece que, como professor novo, não estava na prioridade de locação de carga horária em minhas escolas. Também já havia nessa época mudado de escolas em minhas duas matrículas para tornar meu deslocamento mais acessível, o que me colocava sempre no final da lista de prioridades de locação de carga horária. Por vezes também mudei de escola por não gostar de condutas do corpo dirigente. Tudo isso colaborou para que meus horários fossem completamente alterados, me impedindo de dar continuidade à residência docente do Colégio Pedro II. O mesmo ocorreu com uma *pós lato sensu* em ensino de História que ingressei no CESPEB da UFRJ em 2017. Esse cenário finalmente foi alterado com a aprovação para o PROHISTÓRIA-UFF.

## **NO TEMPO QUE UNIU ENSINO E PESQUISA**

No ano de 2018 iniciei meus estudos no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) pela UFF. Não seria exageiro dizer que esse momento marcou uma grande reviravolta na minha relação com a docência. Poder vivenciar um espaço onde alunos que também são professores compartilham suas experiências, trajetórias e debatem coletivamente a transformação dessas em pesquisas foi sem dúvida um grande aprendizado. Como nesse programa não ingressamos com um projeto de pesquisa estabelecido, essa troca com os demais colegas de turma

é fundamental para compreendermos como o cotidiano escolar e o ato de ensinar pode ser pensado.

Nesse tempo eu já vivia uma situação mais estável dentro da SEEDUC-RJ. Em cada uma de minhas duas matrículas estava lotado em apenas uma escola, sendo uma no bairro de Bonsucesso e outra em São João de Meriti. Foi na escola de Meriti, o Colégio Estadual Hilton Gama (CEHG) que desenvolvi minha pesquisa de mestrado. Lecionava no CEHG desde 2015, após algumas transferências que solicitei para ficar mais próximo à estação da Pavuna, ganhando assim algumas horas a mais de vida fora do deslocamento para o trabalho. Nos meus primeiros anos nesse colégio fui professor de filosofia. Não que eu tenha formação para tanto, mas o desejo de me lotar em uma única escola me fez assumir essa empreitada.

O CEHG foi o lugar perfeito pra eu transformar em pesquisa tudo aquilo que já me despertava interesse e curiosidade: história local, memória e janelas de trem. Logo na minha chegada à escola uma coisa já me chamou a atenção: os nomes do lugar. Quando pedia informação para saber onde ficava o CEHG cada pessoa me dizia ser em um lugar diferente. Só depois de muito rodar descobri que o lugar onde ficava o colégio tinha quatro nomes diferentes: São Mateus, Vila União, Índia e Jaqueira. Se tem nome tem história, certo?

A predisposição dos colegas de trabalho para contar sobre o passado da região também foi fundamental. Trabalhei anteriormente em outras escolas em Belford Roxo e Meriti, mas não havia até então visto esse tipo de compartilhamento na sala dos professores. Muitos haviam vivido nos arredores na infância e alguns viviam desde sempre. Comentários sobre as mudanças do espaço, sobre obras públicas que afetaram a vida local, sobre a infância com os rios da Baixada ainda limpos e sobre o surgimento da escola eram bastante rotineiros. Como o “peixe fora d’água” que eu era na Baixada, isso sem dúvida foi parte da minha formação a respeito da história local.

O fato de morar em Niterói e trabalhar em Meriti causava um certo espanto nos colegas de trabalho e nos alunos. Era visto como uma louca epopeia tamanha travessia da casa ao colégio. Talvez fosse. Na minha condição de forasteiro e sem ser um pesquisador com conhecimentos aprofundados sobre a Baixada Fluminense, pensei que seria um tanto arrogante de minha parte ensinar para meus alunos sobre o próprio passado local deles. Mas, ao pensar o quão pouco conhecimento eu tinha a respeito de alguns conteúdos que ensinava, acreditei não ser de todo impossível. Caberia a mim não transmitir uma história sobre o local, mas mediar a construção de um conhecimento sobre o mesmo. Ecoa nessa proposta a mediação de saberes, da Ana Maria Monteiro, lida anos antes em alguma aula de Prática de Ensino.

O local seria necessariamente o objeto de estudo. Já a metodologia veio daquela disciplina instrumental que havia me interessado na graduação, a história oral. Ao pensar em trabalhar com entrevistas realizadas pelos alunos, via a possibilidade de trazer a memória familiar para sala de aula, mediando essas memórias junto a outros materiais sobre o passado local apresentados por mim. Perceber que os estudantes se interessaram pela proposta de trazer testemunho de parentes sobre o passado das localidades em que viviam foi definitivo para definir a metodologia. Ao que tudo indica, interesse em ouvir a avó contar histórias não era uma exclusividade minha.

Apesar de uma grande bibliografia já existente sobre história oral e história local, não temos muito sobre o cruzamento desses dois campos na educação básica, muito menos em turmas de ensino médio. Foi uma experiência ao mesmo tempo interessante e desafiadora, pois muito teve de ser improvisado em decorrência das próprias necessidades surgidas no trajeto.

No mestrado tomei ciência do debate acerca da história pública, através de meu orientador, Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira. Pensar o público como uma variável na pesquisa, principalmente o público escolar, e a possibilidade de construir algo junto a ele, também foi determinante para o trabalho desenvolvido.

Deixamos como legado para a escola um acervo de memória local contendo todo material utilizado durante o processo de pesquisa, assim como as mais de cinquenta entrevistas gravadas pelos estudantes. Esse desfecho teve forte influência daquela necessidade de algum retorno da pesquisa para a comunidade escolar aprendida com a professora Luciana Coutinho.

## **NO TEMPO QUE OLHA PARA OS DEMAIS TEMPOS**

Esse ano retomei os estudos em uma segunda graduação, Pedagogia. Não se trata, no entanto, de uma mudança de área. Pretendo com essa formação aprofundar os conhecimentos a respeito da educação, principalmente a respeito da própria história da educação. Esse interesse advém do fato de atualmente lecionar em duas escolas de Niterói que reivindicam ter histórias que remontam o século XIX: o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho e o Liceu Nilo Peçanha. Vejo nesse interesse um paralelo com a pesquisa do mestrado, onde as próprias dinâmicas do espaço escolar foram determinantes no objeto de estudo.

A prática docente e o ensino de História também se mantêm como interesses de estudo e pesquisa. Junto aos residentes e estagiários da UFF que recebo em minhas aulas, busco refletir acerca da minha própria prática, bem como auxiliar no início de docência de futuros colegas de profissão. Em paralelo venho planejando o desenvolvimento de outras pesquisas de história local e história oral junto aos meus atuais estudantes.

Por muito tempo não enxerguei nos meus interesses de estudo as continuidades e trajetórias aqui relatadas. Creio que muitas vezes, sem perceber, buscava me aproximar da história, do ensino, dos passados locais e da memória sem notar que existia uma intenção de pesquisa por trás disso. Atualmente sinto como se tivesse seguindo dois caminhos distintos: um pelo magistério na SEEDUC-RJ e outro pela graduação em pedagogia. Esperemos para ver quando esses ramos vão se tocar.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma estrutura. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História pública no Brasil**. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 175-184.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de história? In: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 29-38.

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

GABRIEL, Carmen Teresa. Cultura histórica nas tramas de didatização da cultura escolar (ou Para uma outra definição de didática da história). In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015. p. 77-98.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003 [1968]. 224 p.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 262 p.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

# O SONHO DE SER A GAROTA ZONA SUL: A NARRATIVA DE UMA JOVEM DOCENTE NEGRA E SUBURBANA

Thayane de Araujo Rodrigues

## QUEM EU SOU?

Eu sou preta, encardida, a cor da mistura, a cor da dor do Atlântico. Para Carla Akotirene (2019, p. 20): “no mar Atlântico temos o saber de uma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano”; e é a partir dessas águas que mergulho para me reencontrar ontologicamente e escrever quem talvez eu seja.

Bom, preciso me apresentar: me chamo Thayane de Araujo Rodrigues, ou apenas Thay. Sou como tantas outras mulheres que carregam a cor, os traços, e a dor das nossas ancestrais. Mas não vim aqui para falar de dor e nem ler poemas, “Isso aqui é estratégia de guerra”, como diz Sueli Carneiro (2022).<sup>1</sup>

Assim, venho contar como me transformo em quem sou, a partir das experiências que compartilho com as mulheres que orientam e acompanham meus caminhos. Não posso dizer que não existem homens nesse processo, mas para mim, eles são coadjuvantes mesmo que aliados.

Dito isso, começo a falar de minha avó, Eunice, a Preta – como costumavam chamá-la. Foi doméstica, mãe de santo, filha de Iansã e forte como um touro. Ela cuidava de mim enquanto minha mãe trabalhava e me aconselhava a “não depender de homem para comprar minhas calcinhas”, já que uma mulher como nós, não poderia depender de ninguém para ter dignidade.

---

<sup>1</sup> Frase proferida por Sueli Carneiro durante um episódio intitulado “Mano Brown convida Sueli Carneiro”, do *podcast* “Mano a Mano”.



Ela me ensinou a rezar, a fazer banhos, a crocheter, costurar e cozinhar, me fez aprender tanto sobre a vida com sua voz calma e uma gargalhada sincera ao assistir “Chaves” na televisão. Sempre me lembro dos olhos de Preta fitando a natureza enquanto ela ria baixinho conversando com suas entidades, do copo de água que olhava fixamente e enxergava a vida. Assim como Conceição Evaristo em “Olhos D’água”, hoje, já não me lembro da cor dos olhos de minha avó, mas lembro do seu olhar que me acalentava.

Quando ouço Jovelina Pérola Negra cantar “Ai que vontade que eu tinha de ver minha linda pretinha no porte de uma verdadeira dama” (1987), escuto Eunice cantando para minha mãe, refletindo em mim e na minha irmã. Penso em tudo o que minha avó construiu para que sua pretinha pudesse conquistar um destino diferente ao que havia sido compelida.

Eliane, minha mãe, mulher, professora, geminiana, filha de Oxum, doce e mandona. Ela foi o exemplo que me despertou para o mundo da docência. Trabalhava em três turnos, às vezes, fazia as famosas “duplas jornadas” nas escolas, e a terceira jornada em casa, para conseguir garantir a mim e a minha irmã o estudo nas melhores escolas da baixada fluminense. Em algumas fases da vida só a via durante a manhã e aos finais de semana.

Eliane viveu na Rocinha, logo no início da vida, e foi criada em Belford Roxo. Ela conta que desde criança ensinava outras meninas e meninos da rua em sua casa, e que acabou fazendo o curso normal durante o ensino médio porque buscava uma formação rápida. A mesma foi atleta da escola para conseguir uma bolsa de estudos e diminuir o gasto de minha avó. Uma vida de trabalho duro, que desde jovem, a fazia ter um dia intenso com treinos, escola e estágio.

Estas são minhas primeiras referências de vida, sem elas essa narrativa não faz sentido porque incorporo tais mulheres na minha carne e escrita. Assim, torno a falar sobre mim, que Eliane viu balançar os ombros no ritmo da música aos dois anos de idade e entendeu que a dança já fazia morada em meu corpo. E como não? Neta da umbanda e do reggae maranhense, filha de apaixonados

pela música, aos seis anos de idade já perambulava pelos palcos nas escolas de dança que passei.

Dizia que seria professora de dança, parava as tarefas de casa para dançar, vivia requebrando pelos lugares e era fascinada pelo carnaval. Minha irmã mais velha, Thaynara, que me ajudava com as tarefas, ficava atordoada com a falta de compostura que eu tinha ao ouvir uma música.

## MINHA ORIGEM

Mas antes de continuar falando sobre mim, preciso narrar as origens, os ancestrais: por volta dos anos 1960 - quando a ditadura militar se desenhava no Brasil -, meus avós maternos se uniram na Rocinha. Eunice, uma mulher que nasceu no interior de Minas Gerais e veio para o Rio de Janeiro trabalhar em “casa de família”, e Francisco, um homem cuja mãe, por não ter condições financeiras de sustentar os filhos, o entregou para os padrinhos numa fazenda no interior de Natal.

Meu avô veio fugido de um processo escravista, onde ser afilhado não tinha nenhuma relação com afeto, e sim, com os resquícios da sociedade escravocrata que o Brasil perpetua até hoje. Nos bailes de samba no Centro do Rio, Eunice e Francisco se cruzam, se casam e vão para Belford Roxo construir uma casinha melhor que o barraco da Rocinha.

Já na família do meu pai, em São Luís do Maranhão, uma professora de primeiro segmento, Marilene, e um técnico em administração da rede ferroviária, trocaram sua vida no nordeste para tentar nas grandes metrópoles – tendo seis crianças, não foi um caminho fácil.

Meu avô paterno era um marceneiro que, no seu quintal, construiu vários banquinhos, um para cada neto. Eu perdi Raimundo aos seis anos de idade, me lembro exatamente daquele Natal onde o mesmo foi para outro plano. Isso fez com que, a partir daquele ano, vinte e cinco de dezembro fosse uma congregação sagrada da família Rodrigues. Raimundo, que pouco conheci, me

dava cuscuz salgado com carne seca na boca (fiquei anos sem comer cuscuz após sua morte).

Contudo, antes do meu nascimento, a família Rodrigues vai para Belford Roxo também, e meus pais se encontram. Essa história começa numa festa de um partido político ao qual Eliane fazia parte. Hoje, ela reclama de minha militância, mas foi vice presidente da Associação de Moradores do Parque Floresta - nosso antigo bairro.

Dessa forma, foi construindo relações políticas até conhecer Maud, que hoje é minha tia, irmã de meu pai. Mauro conheceu Eliane na festa, disse que se casaria com ela. Ele buscou seu endereço e foi a sua porta três dias depois. Lembram que eu disse que minha mãe é geminiana? Pois é, imagine que ela enrolou meu pai dos três meses de namoro aos quatro anos, até chegar o casamento. Lógico que, como pessoas de origem desfavorecida, as coisas demoravam a ser construídas, a casa ter móveis, piso, pintura...

## **A PRETA, A CASA E O TERREIRO**

Eu fui criada nessa casa que meus pais construíram com carinho, em Belford Roxo. A casa era em cima da de minha avó Eunice, e o nosso quintal era um terreiro. Havia plantas de todos os tipos. Me recordo de não entender porque tínhamos bancos brancos tão grandes na garagem, ou porque algumas louças eram brancas, mas sentia muita energia de paz no colo de minha avó e na sua casa. Ah, aquele abraço da minha Preta, nunca mais vou sentir.

“Imagens quebradas. Destruídas. Tristeza. Dor”. Eliane narrou o choque ao ver aquela cena, a dor que sentiu e viu minha avó se calar, assustada. Thaynara, com uns oito anos, chorava pois não entendia porque estavam destruindo sua casa. O centro foi destruído por pastores evangélicos levados pelo meu tio, hoje podemos entender este fato como *racismo religioso*, que parte de uma estrutura violenta da colonialidade. Para isso, Luiz Rufino (2020, p. 117) afirma: “A cada bíblia empunhada em mãos que desenham discursos teológicos políticos, está a operar a

colonialidade. São muitas as formas de golpe instituídas há séculos nas nossas bandas”.

Quando Preta decidiu fechar o Terreiro, sabia que aquela não era a forma de encerrar o ciclo, através de violência. Eu tinha apenas quatro anos. Cresci vendo algumas coisas que restaram na nossa casa que eram desse tempo, as práticas que minha avó ensinava, as músicas que cantarolava quando sentia saudade da vida do terreiro.

O entendimento de que a vida e a religião andam de mãos dadas - para quem crê - só me veio aos doze anos, quando decidi que não faria a crisma na Igreja Católica porque aquilo não me satisfazia. Stela Caputo diz que “Se as práticas religiosas estão sempre enredadas na vida social, elas vão – através de atos formalizados que são os rituais – organizar, regular e estabelecer as relações entre os sujeitos”, foi através das práticas religiosas ensinadas por Eunice que percebi o meu não pertencimento ao cristianismo.

Nesta mesma idade, me mudei para Nilópolis, ainda na Baixada Fluminense, com a “ascensão social” dos meus pais professores. Ia todos os dias para casa de minha avó depois da aula, via novelas mexicanas e aprendia crochê. Eliane saía do trabalho e ia me buscar, e lá lanchávamos, gargalhávamos e falávamos um monte de bobagens. Sinto falta das nossas risadas na mesa da cozinha, dos bolos que Eunice preparava para minha mãe comer com uma fatia de queijo (sempre achei estranhamente gostoso).

## **DESCOBRI O RACISMO**

Retrocedendo alguns anos na minha história, antes de entender o cristianismo e colonialidade, aprendi o *racismo cotidiano*. Segundo Grada Kilomba (2020, p. 78),

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “*Outra/o*” - a diferença contra a qual o

*sujeito branco* é medido - mas também como *Outridade*, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca* [grifos da autora].

Nesse contexto, aos sete anos de idade, ouvi de um menino na escola que o mesmo não brincaria comigo porque eu sou preta, nesse momento descobri o racismo. Na mesma escola fui Tia Anastácia numa peça, e na igreja fui Nossa Senhora Aparecida, entendi aí que a cor da pele era determinante para como seria tratada em alguns espaços.

É engraçado lembrar dessa fase em que implorava para que minha mãe comprasse lápis de cor com mais de doze cores porque eu gostava da cor marrom para pintar a pele das bonecas e bonecos. Eu não tinha dificuldade em perceber a diferença da minha pele e tinha orgulho de mostrar minha mãe retinta para todas as amigas e amigos.

Amava a cor de minha mãe, chorava porque queria ter nascido mais escura. Minha mãe brincava comigo cantando a história da “Menina bonita do laço de fita”, e eu me sentia como o coelho que queria escurecer. “Qual era o segredo para ser tão pretinha?”, de fato, não era feijão e nem café.

Nesse período escolar, penso que o esforço da minha mãe e meu pai para que eu estudasse nas melhores escolas da baixada fluminense, não percebia o quão preterida eu seria nesses espaços. Passei a vida escolar tentando me encaixar, mas não tinha dinheiro suficiente, não era magra o suficiente, não era clara o suficiente. Alisei meus cabelos, fiquei mais vaidosa, fiz dietas e nada adiantou.

Uma amiga tinha o costume de querer me dar coisas que recebia de presente e não gostava, como se eu precisasse de caridade. Eu só entendi que não deveria aceitar quando minha mãe me disse: “Se você quiser algo, me diga, eu posso comprar. Você não precisa de algo que outra pessoa não quer”. Penso que, muitas e muitos, pessoas pretas como eu, talvez não tivessem esse “privilegio” de recusar algo, mas nesse momento minha mãe me ensinou que o racismo pode ser mais velado do que parece. Como

alguns colegas brincam, “a Síndrome de Senhorita Morello” pode ser tão agressiva como o racismo explícito, essa necessidade de ser a pessoa “branca salvadora” é carregada de estereótipos racistas (MN REDAÇÃO, 2021).

Chegando na adolescência, depois de tentar me encaixar, decidi que começaria o percurso de me encontrar. Quando a matriarca da família se foi, tomei coragem para fazer a transição capilar aos dezesseis anos, com uma certa influência de minha irmã que cursava Direito na Universidade Federal Fluminense e participava do primeiro coletivo de mulheres negras no seu curso.

### **O ABRAÇO DE JOVENS NEGRAS: SER IRMÃ**

Minha irmã foi quem aguçou meus sentidos para a militância, um ativismo que nos foi ensinado muito antes das leituras de conceitos complexos da Academia, e criou significados ao se relacionar com as narrativas das mulheres da minha família e os artigos acadêmicos. Thaynara sempre foi muito estudiosa, acho que por causa do TDAH, ela entrava em um mundo onde o hiperfoco era totalmente os livros.

Desde cedo, ela me ajudava com as tarefas de casa, olhava minha agenda e me auxiliava em trabalhos escolares. Eu só queria dançar. A nossa casa tinha uma estante repleta de livros da minha mãe, assim, Thaynara descobriu sua paixão pela leitura. Alguns professores, amigos de minha mãe, procuravam livros de Patrícia Melo para ela. Eliane, incentivava a leitura também de Machado de Assis para ambas, mas minha irmã teve mais gosto que eu.

Ter uma irmã mais velha não foi tão fácil como parece. Sempre protetora, cobrava resultados de mim que minha mãe nem se importava. Filha de Iansã como minha avó, travamos conflitos constantes e conseguimos nos compreender mais na vida adulta. O fato de sermos duas mulheres pretas, em busca de solidez em nossas carreiras, observando o envelhecimento dos nossos pais, nos uniu.

## **ONDE EU ME ENCAIXO?**

Através das experiências de vida fui descobrindo quem eu sou. Não consigo falar sobre mim apenas porque precisava fazer vocês compreenderem de onde vim. Eu era uma criança muito brincalhona, diz minha mãe, e muito calma também. Desde nova tinha uma certa dificuldade para me concentrar e permanecer focada.

Além disso, convivo com a Asma, dentre injeções de corticoides dia sim/dia não, tratamento com “bombinha”, homeopatia, simpatias, consegui controlar um pouco da minha dificuldade na respiração, com a dança. Por causa das medicações, que contém hormônios, vivia em dietas, já que minha mãe tinha medo de que eu adquirisse obesidade na infância.

A dança foi por prescrição médica, dado que era necessário fazer alguma atividade física para melhorar meu quadro. Foram anos alegres, mas também, dolorosos. Chegando na adolescência comecei a ter crises de ansiedade e quadros de transtorno alimentar. Era difícil me encaixar sendo negra e fora dos padrões. Não me via em nenhuma profissão além de ser professora de dança, porém a dança não me aceitava completamente.

Na minha confusão de ser me deparei com Luedji Luna, seus álbuns me marcaram, mas uma música define a transição entre a infância e adolescência, que diz: “Eu vou andando pelo mundo como posso/ E me refaço em cada passo dado/ Eu faço o que devo, e acho/ Não me encaixo em nada”. Mas será que eu precisava mesmo me encaixar naqueles padrões?

## **VIVER DANÇANTE**

A dança era um lugar de liberdade e foi motivo de briga entre eu e minha irmã porque eu dançava por toda a casa. Comecei fazendo aulas de jazz, depois o ballet. Só tive contato com a Dança de Salão aos treze anos quando percebi que as danças solo me feriam emocional e fisicamente.

Eu me dediquei a aprender as técnicas de Samba de Gafieira, Bolero, Forró, Soltinho, Salsa e Zouk Brasileiro. Aos dezessete anos me formei em dança de salão pelo Sindicato de Dança do Rio de Janeiro, ao mesmo passo, passei no vestibular (através do ENEM) para Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Fluminense.

E foi nesse processo que me afastei dos salões. A adaptação à vida em Niterói foi intensa e precisava me dedicar à faculdade. Mesmo com a rotina intensa de estudo, estágio e projetos de pesquisa e extensão, durante a graduação, eu precisava voltar a dançar, e o samba me abraçou. Desfilei por três anos seguidos em escolas de samba (Salgueiro e Porto da Pedra).

O Maculelê-Ala Show do Salgueiro me fez trabalhar duro, rotina intensa de ensaios/ aulas e shows. Lá descobri um lugar onde eu podia ser outra pessoa. No palco, era uma pessoa confiante que não conseguia ser na vida real. Ali compreendi a minha beleza, tão negada desde a infância. Meu cabelo era notado, a capacidade da minha dança não era questionada por causa do meu corpo. Ganhei a confiança da personagem que criei e encarnei no meu ser.

Durante esse tempo trabalhei com dança em estágio remunerado, despertei para a dança Afro Brasileira - de Mercedes Batista -, fui convidada a participar de uma Companhia de Dança Contemporânea. Porém, era difícil dar conta de tudo isso e o tempo com o samba começava a se esgotar.

Constatarei que alguns ciclos haviam terminado, e dessa maneira, iniciei minha especialização em Zouk Brasileiro e Lambada. Meu corpo borbulhava ao tentar desvendar como essas danças se relacionavam com a negritude. Esse corpo reverbera a liberdade das moças das ruas, das *pombogiras*, as quais minha avó dizia que me acompanhavam, e sobre elas, Luiz Antônio Simas (2019, p.24) diz: “*gargalham das limitações que impomos aos nossos corpos*”, nessa sociedade tão reguladora (GOMES, 2017).



## A ESCOLA E A ESCOLHA: SER PROFESSORA

Mas como cheguei à Universidade Federal Fluminense antes desse fervilhar no meu corpo? Filha de professores, estive sempre observando de perto a dualidade da educação, horas na escola particular como aluna, horas na escola pública acompanhando meus pais. Sobre o *dualismo da escola brasileira*, Libâneo (2012, p.16) afirma que

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Observei a luta pela educação pública através dos meus pais. Frequentava as Assembleias e Manifestações a favor da educação, em busca de melhores condições para o que seria a minha futura profissão.

Veja bem, a escolha pelo curso de Licenciatura foi consciente, e a Educação Física uma tentativa de rápida inserção no mercado de trabalho, até porque viver de arte nesse país parece piada. Não tinha receio de me tornar professora porque vi que meus pais ascenderam socialmente através dessa profissão, tinha um carinho pelo espaço escolar, fui encontrando brechas na Educação Física sobre como eu poderia unir o movimento do corpo/ a dança a uma vida docente.

Junto à entrada na Universidade, a militância se acentuou. Logo após o meu primeiro período em 2017.2, na virada do ano, o governo autoritário do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro assumiu o poder. Os cortes na educação começaram a acontecer e eu me sentia determinada a não perder a universidade pública.

Assim, me vi inserida na Coordenação Regional do Movimento Estudantil de Educação Física (ExNEEF) e no Diretório Acadêmico Guilherme Ripoll do curso de Educação Física. Como

diria Sueli Carneiro, para nós, mulheres negras, “luto” não é substantivo, é verbo.

Na minha trajetória na UFF fui voluntária na criação de um Projeto de Extensão em Dança com a Professora Dr<sup>a</sup> Adriana Martins, essa me abraçou quando (palavras da mesma) viu meus grandes olhos brilhando durante uma aula da disciplina de Linguagem Rítmica e Expressiva. Naquele momento me encontrei na Educação Física, de fato. Mas, o Projeto ainda não tinha bolsa, então, fui realocada para uma vaga remanescente num Projeto de Ensino da mesma professora, juntamente com a Professora Dr<sup>a</sup> Martha Copolillo.

Nesses três anos em que fui bolsista, a pesquisa e a escrita foram me dominando. Amava participar de Congressos e elaborar artigos. Adriana e Martha, mesmo que mulheres brancas, me escutaram e me deram espaço para falar sobre as questões étnico-raciais e a corporeidade. Finalmente, eu era ouvida em algum espaço, minha voz era importante. Concomitante a isto, me apaixonei pela turma do Projeto e pela docência, dialogar com eles me fez evoluir como pessoa, docente e pesquisadora.

## **AS DOCÊNCIAS DANÇANTES DE UMA MULHER NEGRA DESCOBERTA**

Desse modo, minha monografia começou a ser construída nas tessituras do meu corpo e do corpo de outras mulheres pretas. O interesse pelas *docências dançantes* surge a partir de diálogos com Sabrina Ginga (cientista social e ativista), Jéssica e Amanda (passistas e professoras da educação básica), que foram minhas entrevistadas durante a monografia. Percebi que a *autoria coletiva*<sup>2</sup> foi o que permitiu esse trabalho, construído nas interseções das falas das entrevistadas,

---

<sup>2</sup> A partir das conversas entre tantos sujeitos é possível construir uma escrita, assim, adoto a ideia de *autoria coletiva* discutida por algumas pessoas do campo dos cotidianos.

das autoras e autores com qual dialoguei e com minhas reflexões também (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019).

O conceito de “*docênciasdançantes*” surge através da ideia de que os corpos não estão separados da docência, e que as práticas pedagógicas são atravessadas pelas nossas vivências. Percebo que essa ideia se relaciona com o que as autoras citadas entendem por “*prácticasteorias*” onde a criação dos conhecimentos se dá através do empirismo (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019).

Logo, dentre os saberes que nós, pessoas pretas, criamos na afrodiáspora (RUFINO, 2020) e através do Atlântico - relembro a Ciência do Rebolado<sup>3</sup> que Taísa Machado (2020) constrói com o Afrofunk -, também somos capazes de constituir uma nova docência, uma forma de performar e colocar em prática os conteúdos que estão no currículo “adotado” (GOODSON, 2002). Diferente do currículo decretado, para Ivor Goodson, o currículo adotado é aquele que de fato é performado pela professora ou professor na escola, ou seja, existe uma autonomia docente, mesmo que tensionada por políticas educacionais.

E como essas tensões afetam as professoras pretas? Essas mulheres interseccionam opressões cruzadas de raça, gênero e classe. Para Carla Akotirene (2019), a Interseccionalidade é um conceito criado por/ para/ com mulheres negras que parte da ideia de que o racismo estrutural é o marco para entender as opressões criadas pela colonialidade, assim, é difícil pensar as outras questões sem pensar como a raça afeta aquela pessoa.

Portanto, será que esses corpos, das mulheres negras entrevistadas por mim na monografia, não são silenciados e regulados pelos poderes da branquitude? Essas inquietações me trouxeram para o Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense – algo que eu nem acreditava ser possível –, mas que

---

<sup>3</sup> Taísa Machado entende como Ciência do Rebolado todas as práticas corporais forjadas pelas mulheres negras, como um conhecimento criado através dos corpos em movimento.

foi incentivado pela Professora Dr<sup>a</sup> Dinah Terra durante a defesa da minha monografia.

Ao mesmo passo, comecei minha carreira docente na Baixada Fluminense. Hoje, numa escola em Belford Roxo, tenho tentado entender como meu corpo também constitui minha docência. Meus quintos anos não são fáceis de lidar, mas o fato de ser uma professora negra aproximou minhas alunas e alunos que dizem que sou parecida com suas mães, irmãs, avós, que meu cabelo parece com o de alguma familiar ou até deles próprios, que as tranças são iguais a que já colocaram um dia.

Entretanto, a dificuldade de abordar temas raciais com turmas de maioria preta e parda, esbarra com demandas da gestão escolar que se preocupa intensamente com as grandes provas anuais dos governos e “esquece” do aprendizado que essas alunas e alunos vão carregar para a vida. Novamente, não fico de “luto”, eu “luto” com o currículo para inserir esses temas que fazem parte dos conteúdos, mas são colocados à margem.

Além de ser tocada por uma espaço onde a comunidade escolar é extremamente cristã, me fez refletir sobre como a religião tem inserção no espaço escolar. Situações de louvores tocados nos celulares pelos funcionários da escola, cantorias pelos corredores, orações para alunos em surto psicológico, me deixaram inquieta. Talvez o meu trabalho esteja se encaminhando para outra direção.

Não sei mais por onde vou, só sei que minha narrativa continua e que outros espaços vão me levar para novos lugares. Mas essa construção foi só para descrever o quanto aprendo sendo uma mulher negra, jovem, periférica e professora. Hoje eu sei que os olhos de minha avó brilham de onde estiver porque veem as pretinhas da sua família no porte de verdadeiras damas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos-'após

muitas conversas acerca deles'. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, p. 19-45, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

CAPUTO, Stela Guedes; PASSOS, Mailsa. Cultura e conhecimento em terreiros de Candomblé-lendo e conversando com Mãe Beata de Yemonjá. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 93-111, 2007. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2007/vol7/no2/6.pdf>

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Pallas Editora, 2016.

GAROTA Zona Sul (Sonho Juvenil). Intérprete: Jovelina Pérola Negra. Compositor: Guara; Almir Joaquim Sant'anna. *In: Luz Do Repente*. Intérprete: Jovelina Pérola Negra. São Paulo: RGE, 1987. LP, 3min 45seg.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 4a ed., p.153, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

LIBÂNEO, J. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, 38(1), 13-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 19 mai. 2023

LUNA, Luedji et al. Acalanta. *In: Um corpo no mundo*. YB Music, 2019.

MANO Brown recebe Sueli Carneiro, de Mano a Mano. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3Nrjmog0RkUnCPr>. Acesso em: 30 mai. 2022.

MN Redação. Você sabe o que é a “Síndrome da Senhorita Morello?”. **Mundo Negro**. 14 mai. 2021. Artigos. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/voce-sabe-o-que-e-a-sindrome-da-senhorita-morello/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

RUFINO, Luiz. Exu: tudo o que a boca come e tudo o que o corpo dá. In.: TAVARES, Julio Cesar de.(org.). **Gramáticas das corporeidades afrodiaspóricas: perspectivas etnográficas**. Curitiba. Appris, 2020, p. 115 - 134.

SIMAS, L. **O corpo encantado das ruas**. Editora José Olympio, 2019.

MACHADO, Taísa. **Taísa Machado, o Afrofunk e a Ciência do Rebolado**. Editora Cobogó, 2020.



**NÃO PENSAVA EM SER PROFESSOR.  
HOJE TENHO CERTEZA DE QUE EU NÃO PODERIA FAZER  
OUTRA COISA DA VIDA**

Walter José Moreira Dias Junior

Bem, como localizar os interesses das minhas pesquisas acadêmicas na minha história de vida? Eu fui aluno de um dos colégios mais tradicionais de Niterói (RJ) durante todo o Ensino Fundamental e Médio, dos quais nove anos como bolsista integral. Sempre com postura tímida e reservada. Nunca tinha pensado em ser professor. Nunca. Nada extrovertido. Nunca estive sob cogitação.

Concluí o Ensino Médio em 2007. Lembro de ler e realçar com marca-texto amarelo os livros didáticos inteiros de História e de Geografia neste último ano. Não fui aprovado em nenhum exame vestibular. Em 2008, com um esforço familiar, foi me garantido o privilégio de cursar um ano de pré-vestibular. Demorei a desenvolver algumas amizades na turma, lembro de os primeiros meses ir mudo e voltar calado para casa. Não tinha mais nenhuma empolgação em estudar e minha dedicação era quase nula.

Não cogitava ser professor. A minha meta era cursar algo nas Ciências Humanas: História, Ciências Sociais, Geografia, Filosofia, Turismo, Relações Internacionais, Direito... Não tendo Ciências Exatas ou da Natureza eu já estaria satisfeito. Porém, já não tinha ânimo para estudar nem as disciplinas de Humanas, ainda mais as que eu não fazia a menor questão de entender.

Naquele ano, quando o ENEM ainda estava se formulando para ser a porta de entrada do Ensino Superior, no Rio de Janeiro, somente a UNIRIO destinava metade das suas vagas para este exame, enquanto a outra parte e todas as outras universidades públicas tinham vestibular próprio. Pois bem, com a certeza absoluta que eu não tinha a menor ideia do que fazer coloquei um



curso em cada Universidade: UFF: História; UFRJ: Ciências Sociais; UNIRIO: Ciência Política; UERJ: Filosofia.

Provavelmente devido à bagagem cultural proporcionada pela minha educação básica, e alguma sorte,<sup>1</sup> eu consegui a aprovação nas quatro universidades mesmo sem a dedicação devida no pré-vestibular. A escolha pela UFF pesou por dois lados. Ser no mesmo município em que residia e pela História ser mais próxima do meu entendimento, pois não tive aulas de Sociologia ou Filosofia durante toda a minha educação básica<sup>2</sup>. Deste modo escolhi cursar História na UFF, deixando de lado as Ciências Sociais e a Filosofia. Quem diria que após 14 anos da entrada na universidade eu tenha dado mais aulas de Sociologia e Filosofia na minha vida do que de História. Logo este rapaz que não pensava em ser professor.

Nunca pensei na docência, nem mesmo durante a faculdade.

À época, 2009, era possível ingressar no Bacharelado e Licenciatura em História na Universidade Federal Fluminense de forma concomitante. Comecei o curso e nunca me empolguei. Estava decidido em não dar aula, nunca seria bom nisso. Tinha que ser pesquisador: Historiador!

Fui bolsista de iniciação científica na Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) e as idas para leitura de jornais do século XIX nos microfilmes da Biblioteca Nacional não me cativaram. O objetivo de não ser professor também marcou outras tentativas de graduações durante o curso da UFF. Ingressei em Ciência Política

---

<sup>1</sup> Na época, o vestibular da UFF eliminava os candidatos que erravam todas as questões objetivas de alguma das matérias. No ano em que fui aprovado em História eu acertei apenas uma questão Física: “chutando”.

<sup>2</sup> À exceção dos últimos três meses do 3º ano do Ensino Médio, no qual o colégio disponibilizou uma aula opcional a tarde de Filosofia, para que os interessados não fossem pegos de surpresa no vestibular na UFRJ de 2008 que começaria a cobrar esta disciplina.

na UNIRIO<sup>3</sup> e depois em Direito na UNILASALLE. Mas ainda assim, nada me apetecia.

Até que ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Política pública recente que foi anunciada nas salas de aula do Bloco N pelo, então coordenador do curso de graduação, Prof. Manuel Rolph. Quatrocentos reais mensais para atuação em algum colégio público junto a um professor da rede municipal ou estadual.

Me inscrevi mesmo sem pensar em ser professor. Tinha saído da FCRB e estava sem nenhuma bolsa. Lembro de muitos estudantes nas salas de aula do Bloco N fazerem careta quando o Prof. Rolph passava em sala para anunciar o processo seletivo para as doze bolsas de iniciação à docência. O foco da maioria esmagadora era ser historiador, as matérias do bacharelado eram completamente apartadas do campo da Educação, e as disciplinas do bloco D da FEUFF eram desvalorizadas por discentes e docentes de História.

Mas me inscrevi. Eu e mais quinze candidatos para doze vagas. Hoje vejo os processos seletivos para o PIBID e para a Residência Pedagógica com centenas de inscritos e reflito sobre a enorme diferença das épocas. Passei. Fui um dos doze selecionados e fiquei no programa de 2011 até 2013.

A vivência no PIBID não me aproximou da docência. Meu núcleo, à época, estava voltado muito para a execução de atividades extraclasse, como passeios e a realização de eventos de maior porte no auditório. Nesses dois anos de bolsa de iniciação à docência realizamos mais de vinte passeios pedagógicos e tivemos palestras do Prof. Daniel Aarão Reis Filho, então professor titular de História Moderna e Contemporânea da UFF e do Sr. Aleksander Henryk Laks, sobrevivente do Holocausto na Segunda Guerra Mundial, no auditório do colégio. Mas o dia a dia na sala de aula

---

<sup>3</sup> À época era permitido ter duas matrículas em universidades públicas de forma concomitante.

ficou secundarizado e eu me mantinha firme no propósito de não dar aula ao concluir a graduação.

Mesmo sem nunca ter pensado em ser professor, com o fim da graduação se aproximando eu tinha me afeiçoado mais com as disciplinas optativas e eletivas do campo das Ciências Sociais e das Relações Internacionais, só uma disciplina da Educação havia me tocado. Talvez até pensando nas proposições de Jorge Larrosa (2002), todas as outras disciplinas pedagógicas haviam passado, mas a que me marcou foi Psicologia da Educação, com a Prof.<sup>a</sup> Marisol Barenco.

Marisol proporcionou os únicos momentos em que realmente refleti sobre o campo da Educação e da Escola Pública. Sua horizontalidade nas aulas, sua aversão às fileiras e seu jeito leve de conduzir as aulas me chamaram muita atenção. A ponto de eu chegar a frequentar como ouvinte em períodos posteriores a mesma disciplina depois de já tê-la concluído. Mas esse vínculo não me fez pensar em seguir na docência. Ainda.

Apesar disso, para a monografia, eu havia me sensibilizado mais durante as aulas de Introdução às Relações Internacionais, Economia Política Internacional, Estudos sobre Violência e Criminologia... Assim, acabei escolhendo como o tema a Tragédia de Realengo, algo mais próximo da História do Tempo Presente e das Ciências Sociais. Busquei refletir sobre as iniciativas parlamentares no mesmo dia da tragédia para dar uma resposta à sociedade: detectores de metais e policiais armados nas escolas.

A monografia já apontava uma aproximação para o campo da Segurança Pública. Estava tão animado com a área que até realizei uma Especialização em “Políticas e Gestão em Segurança Pública” logo após a graduação. Mas a escola pública estava lá. No foco da análise. Talvez fosse o indício de estar me aproximando da área da Educação?

Colei grau em junho de 2013. Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense. E agora? Ser professor. Mesmo sem querer e sem nunca ter dado uma aula.

Nenhuma regência. Vinte e três anos, licenciado e sem nenhuma experiência em sala de aula, nem mesmo enquanto bolsista PIBID.

Eu e minha família criamos uma meta: distribuir currículos em escolas particulares e continuar fazendo concursos que abrissem. Eu tinha até início de 2014 para buscar empregos na minha área de formação, caso contrário ia buscar empregos nos comércios ou escritórios de amigos do meu pai.

Enquanto isso, tive minha revinculação aprovada na UFF e ingressei no curso de Relações Internacionais. Era mais uma tentativa de não atuar na docência, mas já não tinha gás para me dedicar somente aos estudos e acabei me voltando mais para a militância em uma organização política.

Mas em dezembro de 2013 as coisas começam a mudar. O então telefone fixo toca e o dono da escola particular que minha mãe<sup>4</sup> tinha acabado de ser efetivada me convida para assumir três turmas: um sexto e um sétimo anos com aulas de História, e um segundo ano do Ensino Médio com Sociologia. Aceitei. Felicidade e medo.

A UFF não tinha me formado professor e eu não tinha me interessado em buscar essa formação também. Mas era a hora de ir para a prática. Olhando para trás, acho minhas primeiras aulas caóticas, uso excessivo do quadro, rigoroso demais com o conteúdo curricular, dificuldade em preparar aulas. Apesar disso, as turmas gostavam do meu estilo e lembro do carinho que tinham comigo. Acho que sempre tive uma veia cômica e irônica que as aulas me ajudaram a desenvolver com o tempo, mesmo que o riso dos estudantes, por vezes, fosse provocado justamente pela falta de graça das anedotas.

Neste mesmo ano de 2014 fui convocado para assumir uma matrícula pública na rede estadual. Doze tempos divididos em

---

<sup>4</sup> Minha mãe havia entrado na faculdade de Pedagogia no mesmo ano que eu entrei na faculdade de História. Aos 52 anos realizou o sonho de ingressar no Ensino Superior. Começou como estagiária neste colégio e tinha acabado de ser efetivada após a conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

duas escolas, quatro dias, em outro município. Cogitei pedir exoneração nas primeiras semanas. Ainda não estava convencido em seguir na docência. Mas essa matrícula é a que tenho até hoje e onde desenvolvo a maior parte do modelo de educação em que acredito. Que mudança para quem não pensava em ser professor!

Depois consegui mudar de escola e vir para Niterói, mais próximo da minha residência, mas ainda sem ânimo, fôlego e prazer em ser professor. Tive uma oportunidade de me dedicar mais à organização política que eu participava e pedi demissão do colégio particular após o meu primeiro ano lá, ficando só na rede estadual em 2015.

Mas nesse ano de 2015 as coisas começam a mudar graças a três fatores: 1- começo a lecionar Sociologia na rede estadual; 2- me decepciono com a organização política que eu militava; 3- começo a trabalhar em um curso chamado Projeto Construindo Saber (PCS).

Em primeiro lugar, a Sociologia me garantiu o ânimo para estudar, pesquisar e preparar aulas mais dinâmicas, me afastando do quadro e das aulas expositivas que haviam sido marcantes no meu primeiro ano como docente. Uma pequena semente da horizontalidade em sala de aula plantada pela Prof<sup>a</sup>. Marisol Barenco talvez estivesse começando a germinar. Em segundo lugar, a minha decisão de dar preferência à militância do que continuar na rede privada se mostrou equivocada quando a qualidade das minhas aulas começou a melhorar e o envolvimento dos estudantes se tornou mais significativo. E em terceiro lugar, foi o PCS que garantiu a minha formação docente real após a formação universitária institucional.

Mas o ano de 2016 marca uma nova tentativa de me aproximar da área acadêmica após a graduação em História, as reflexões sobre a escola e o campo da educação já estavam no meu horizonte, mas dessa vez com foco nas Ciências Sociais que ocorreu o ingresso no mestrado em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Minha dissertação teve como foco o Ensino Médio na rede estadual e as políticas públicas de transformá-lo em tempo integral,

realizando parcerias com empresas e ONGs que influenciavam a organização do currículo escolar com disciplinas voltadas ao Ensino Técnico, ou com o incremento de matérias como “Empreendedorismo” reforçando um discurso extremamente neoliberal nas apostilas disponibilizadas pela Secretaria de Educação aos estudantes e professores.

Assim, via minha trajetória já consolidada. Não pensava em outra coisa que não a Educação para toda a minha vida. Porém, a vida acadêmica foi difícil e desgastante. Levei quatro anos no mestrado. Muitos sentimentos de fraqueza e incapacidade de atingir o padrão esperado pelos professores. Cheguei a desistir do mestrado algumas vezes, mas novas extensões de prazo me davam um pequeno fôlego para continuar tentando produzir a escrita da dissertação.

Enquanto o mundo acadêmico ia cada vez mais me tirando energias, a educação básica e o PCS me davam forças e faziam meus olhos brilharem para discutir um novo tipo de educação e outros tipos de escola.

Foi o PCS, curso de Pré-Vestibular e aulas particulares, que me formou professor, cobrindo esta lacuna aberta da minha credencial de licenciado em História. Entrei para substituir o Henrique Vieira em uma aula, atualmente deputado federal (2023-2026) e à época vereador em Niterói. Essa uma aula se tornou duas. Depois três. Quatro. Fui efetivado quando o Henrique não conseguiu mesmo conciliar os horários.

As reuniões pedagógicas eram semanais no PCS. Mas eram mais do que pedagógicas para discutir os estudantes e a rotina do curso. Eram formativas. Fui apresentado à um novo campo da educação: educação democrática. Primeira lição: não se faz educação sozinho, como o Braz Nogueira, ex-diretor da Escola Municipal Campos Salles, já alertou:

É importante pensarmos a construção coletiva como a potência prática do novo mundo que desejamos viver. No sentido oposto, é comum ver escolas que não se enxergam enquanto unidade, uma

comunidade escolar que viva de fato uma construção em sociedade. Nestas escolas, os(as) educandos e famílias são obrigados a lidar com o que eu, Braz Nogueira, venho chamando de pedagogia da maçaneta. Os (as) professores e professoras, ao fecharem a porta, podem ser excelentes ou péssimos, desenvolvendo a aula que querem frente sua formação e/ou “crença”, cumprindo metas mínimas de currículo, mas sem estar inserida, muitas vezes, no contexto social daquela escola. Vive-se uma pedagogia solitária, principalmente para aqueles e aquelas que buscam desenvolver uma educação emancipadora e libertadora – disputando outro conceito de escola. (BOCCHINI; NOGUEIRA, 2017, s/p)

Colocar todos os educadores do curso semanalmente em reuniões pode parecer desgastante e cansativo. E era, no início pelo menos, já que um paradoxo ocorria. A cada fim de reunião, a cada terça-feira, mesmo sendo 21h30, os educadores saíam do PCS com mais energia do que entraram.

Ali tive contato com outras experiências educacionais de outros países, o coletivo fomentou cineclubes abertos à comunidade, conduziu um curso de (des)formação docente,<sup>5</sup>, organizava reuniões públicas para discussão do projeto político-pedagógico de uma nova escola a ser criada em Niterói.

Já era um coletivo de educadores com mais de uma década de estrada em Niterói que perseguia um sonho: se tornar uma escola sem séries, sem provas, sem turmas e sem aulas expositivas. Lá aprendi a valorizar mais os processos do que somente os resultados finais, pois, nas palavras do fundador deste projeto, Franco de Castro:

E por isso que sinto falta das reticências nas escolas. São elas que deixam a reflexão pairando. São elas que permitem um silêncio genuíno ao invés da gritaria. São elas que valorizam mais os processos do que a substância final. Precisamos de pontes e não de

---

<sup>5</sup> Curso denominado “Amã”, que teve o Braz Nogueira e a Helena Singer entre os facilitadores, que foram fundamentais para o meu processo formativo e construção da minha identidade docente.

um único ponto. Sermos mais gerúndio e não infinitivo. Pelo menos com as reticências já são três caminhando.... Pensar uma pedagogia das reticências e valorizar mais a construção e a desconstrução de estados do que o apego pelo resultado em si. E estar e não meramente ser. (CASTRO, 2020).

Tudo isso moldou minha identidade docente. Comecei a repensar minha atuação em sala de aula, em qualquer colégio que estivesse, a partir das reflexões geradas naquelas reuniões de terça à noite. Minha dedicação e imersão foram tantas no projeto que cheguei a ser coordenador pedagógico deste curso por dois anos.

Com influência de todos esses debates, textos, diálogos e aprendizados coletivos, comecei a desenvolver assembleias nas minhas turmas da rede estadual, estratégia pedagógica que fui aperfeiçoando no decorrer dos anos com ajuda das centenas de estudantes com quem convivi durante esses anos.

Mas ainda faltava voltar à universidade para pesquisar no campo da educação. Cheguei até a mediar uma oficina sobre assembleias em sala de aula no Encontro Estadual de Ensino de Sociologia de 2018, organizado pelo LABES/FE/UFRJ, mas não me motivei a continuar nesse caminho, apresentando em eventos universitários e nem escrevendo artigos acadêmicos depois da experiência traumática do mestrado.

Neste tempo voltei a atuar na rede privada de Niterói, majoritariamente lecionando Sociologia e Filosofia. Alguns poucos tempos de História e Cidadania. Mas as estruturas e as regras da maioria das escolas particulares não permitem a busca por essa horizontalidade em sala de aula e nem uma maior variedade de instrumentos avaliativos fora dos convencionais já pré-estabelecidos pelas instituições.

Enquanto isso, em 2019, no Colégio Estadual Manuel de Abreu as dinâmicas em sala de aula, e até fora de sala, estavam caminhando muito bem lecionando Sociologia no Ensino Médio. Recebia estagiários da UFF, as assembleias estavam cada vez mais argumentativas e engajadas, aulas atingindo um nível muito bom



de criticidade nos diálogos e debates, as autoavaliações dos estudantes eram realizadas com muita profundidade.

Eis que chega uma convocação no concurso da Prefeitura de Maricá e em seguida a pandemia de covid-19. Não tinha mais horário pela manhã para continuar com as turmas de Sociologia do Ensino Médio na rede estadual, ao mesmo tempo que as aulas remotas foram uma adversidade completamente nova para o que eu vinha pavimentando na minha trajetória docente.

No retorno ao ensino presencial começo a atuar definitivamente nos anos finais do Ensino Fundamental e é iniciado um novo desafio: Como aproveitar a bagagem que reuni buscando horizontalizar as relações em sala de aula nos anos que lecionei Sociologia no Ensino Médio, agora nas aulas de História no Ensino Fundamental?

O ano é 2022, as turmas são de 9º ano, e de maneira até surpreendente pra mim, as dinâmicas das assembleias, mesmo depois de muitos anos sem dedicar a pensar sobre o Ensino de História, tiveram resultados exitosos. Boas discussões, reflexões, balanços, novas formas de avaliação criadas por estudantes. Ano se encaminhava para o final quando soube da abertura do edital para seleção de preceptores e supervisores para a Residência Pedagógica e para o PIBID.

Fui um dos selecionados para ser preceptor de um núcleo na rede estadual para os anos de 2022-2024. A mesma escola que me recebeu como bolsista PIBID em 2011, que me recebeu como professor concursado a partir de 2014, agora receberia seis residentes pedagógicos para atuar em conjunto comigo e sob orientação do Prof. Everardo Andrade.

Um núcleo afinado, engajado, com muita sinergia. Lá vivenciamos o que nosso orientador já tinha escrito anos antes, pois a formação inicial (dos residentes) e continuada (do preceptor e orientador) ocorrem simultaneamente, já que o

movimento de ações recíprocas entre os sujeitos corresponde o sentido de se dizer que o PIBID/[Residência Pedagógica] consiste

num movimento de *trans/formação*, ou de protagonismo compartilhado, reconhecendo as múltiplas formas pelas quais cada qual assume suas responsabilidades e seu compromisso com esse contexto formativo. (ANDRADE, 2016, p. 97)

Esse evento de ingresso na Residência Pedagógica marcou minha reaproximação com a universidade. Depois de não ter muitas lembranças positivas da graduação e menos ainda do mestrado, foi-me dado a oportunidade de frequentar novamente esse espaço e contribuir, com o que pouco que sei dos meus dez anos na docência, e do muito que ainda quero aprender.

Neste contexto, com o cotidiano de atuação com os residentes, Farley, João Alexandre, Luciana, Maria Luiza, Taiane e Wallace houve um maior gás para eu refletir as práticas pedagógicas para reduzir as hierarquias em sala de aula que muitas vezes eu fazia na intuição pedagógica ou recuperando a bagagem formativa dos anos no PCS. Assim, aos poucos fui entendendo que a

educação democrática tem o desejo como pressuposto do aprendizado e atribui ao mestre ou educador o papel de auxiliar o aprendiz na realização de sua potência. O reconhecimento da potência de todos está na escola democrática tanto na forma que nela se insere o aprendiz quanto na forma como ali são incorporados e legitimados os saberes da comunidade em que ela está inserida. É neste sentido que a escola democrática se define basicamente como uma comunidade de iguais. (SINGER, 2008, p. 29)

Aquele rapaz tímido e reservado continua assim na sua essência, mas agora consegue ser extrovertido quando preciso. E esse mesmo jovem que não pensava em ser professor, não apenas não consegue pensar em outra coisa atualmente, mas como nos últimos meses vem contribuindo com a formação inicial dos licenciandos de seu núcleo, continua recebendo estagiários de PPE, voltou a escrever e a apresentar trabalhos em eventos acadêmicos, já participou de aulas na graduação a convite dos professores Everardo Andrade, Fernando Penna e Viviane Merlim.

A busca pela horizontalidade nas relações em sala de aula hoje se aprofunda como investigação científica e a educação democrática é a minha área de interesse. Construir e compartilhar conhecimento. Nas salas de aula da educação básica, nas salas de professores, nas greves, na Residência Pedagógica, na universidade. Quem sabe assim forneço uma pequena e mínima contribuição para ajudar a construir uma educação que considere que:

A escola deveria ser o lugar onde educadores e jovens, juntos, construíssem o conhecimento. Um conhecimento vivo e estimulante. Se assim fosse, ela deixaria de ser uma instituição de controle, onde as pessoas devem ser premiadas com dinheiro ou com notas para comparecer, trabalhar e produzir conhecimento para se tornar uma associação voluntária de pessoas com objetivos comuns – o do aprendizado. Em uma escola assim, não seria preciso haver prêmios nem castigos, não seriam necessárias catracas eletrônicas nem grades, sejam as do portão, as curriculares ou horárias. Professores e estudantes não iriam para a escola para ganhar algum prêmio, nem ali ficariam porque as grades estão fechadas, mas sim porque sentiram prazer em estar juntos, compartilhando e construindo conhecimento. (SINGER, 2007)

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Everardo Paiva de. Memórias sentimentais (e críticas) de um programa de iniciação à docência: o ponto de vista do PIBID História UFF 2014. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, p. 84-99, 2016.

BOCCHINI, Ana e NOGUEIRA, Braz. **A pedagogia da maçaneta e a pedagogia da loteria**. 2017. Disponível em: <<http://anabocchini.blogspot.com/2017/02/a-pedagogia-da-macaneta-e-pedagogia-da.html>> (Acesso em 04/06/2023)

CASTRO, Franco. **“Por uma pedagogia das reticências...”** In: Radis, Fiocruz, 01 de março de 2020.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19. Jan.-abr. 2002. p. 20-28.

SINGER, Helena. **A Gestão Democrática do Conhecimento**. Março de 2008. 231p. Relatório de Pós-Doutoramento na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

SINGER, Helena. **Pior é quando o professor falta e o aluno comemora**. 2007. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2007/11/23/o-pior-e-quando-o-professor-falta-e-o-aluno-comemora/>>. (Acesso em 04/06/2023)



## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

**ADRIANA MASTRANGELO EBECKEN** – Formada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Fluminense (ProfHistória/UFF). Atua na organização de acervos documentais no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. É professora da educação básica na rede estadual do estado do Rio de Janeiro. E-mail: dricaebecken@yahoo.com.br.

**ALESSANDRA CANELA DO ROSÁRIO COSTA** – Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006), foi professora da educação básica da rede privada. Atualmente é professora da rede pública de ensino e coordenadora de equipe de professores especialistas em Orientação Educacional do município de Tanguá/RJ. Pós-graduada em nível Lato Sensu em Administração, Supervisão e Orientação Educacional (UNIPLI, 2008). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ. Faz parte do grupo de pesquisa Tri Vértice: Didática, Formação de Professores e Educação Matemática. Email: alessandracanela2019@gmail.com.

**ALESSANDRA DOS SANTOS MENDES OLIVEIRA** – Graduada em Letras Português/Francês pela UFRJ e mestre em Letras pela UFF. Com uma longa carreira na educação básica da rede pública, foi professora de francês durante 25 anos no Liceu Nilo Peçanha, escola da rede estadual. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede municipal de Niterói, participando como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID- UFF) no Subprojeto/Núcleo Língua

Portuguesa e Língua Espanhola. Com o objetivo de ingressar no Doutorado em Educação e voltar a ser pesquisadora, tem participado como ouvinte de cursos oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. E-mail: alessandramendesprof@gmail.com.

**ALEXANDRE GALINDO CASTRO** – Mestrando em História Contemporânea pelo programa de Pós-Graduação em História da Universidade federal Fluminense (UFF). Licenciado em História pela UFF e bacharel em Direito pela Universidade Cândido Mendes, com Especialização em Administração pela UFF. Participa do Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC/UFF) desde abril de 2023. Foi Consultor de Treinamento Sênior da VARIG S.A. e Instrutor Credenciado pela Agência Nacional de Aviação Civil. Atuou como pesquisador auxiliar na Área de História Contemporânea e História Econômica, monitor em História Antiga e Medieval, além de lecionar temporariamente as disciplinas de História Antiga, Medieval e História do Brasil. E-mail: alexandregalindocastro@gmail.com.

**ANA CAROLINA COSTA RESENDE** – Sou formada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mestre em Educação pela UFJF e doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Sou professora da educação básica na rede municipal de Juiz de Fora e na rede estadual de Minas Gerais. Faço parte do Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura - CDC. Meu interesse de pesquisa perpassa a interface ensino de ciências, currículo e Educação de Jovens e Adultos. E-mail: acarolina.rcosta@gmail.com.

**BIANCA DIAS DE SOUZA** – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNIRIO). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando

como estagiária da rede pública do Município do Rio de Janeiro (2013-2017) e bolsista e pesquisadora voluntária do Projeto de Extensão “Ler e Compartilhar: práticas de formação solidária” (2015-2021). Atualmente é doutoranda em Educação pelo PPGEduc (UNIRIO) e vinculada ao Grupo de Pesquisa: Aprendizagem em Rede (GRUPAR/UNIRIO). E-mail: biancadias@edu.unirio.br.

**BRUNO VENANCIO** – Formado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFSJ (Universidade Federal de São João del Rei), Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPEDU- UFSJ) e Doutorando em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF) na linha de pesquisa Ciência, Cultura e Educação (CCE). Integra o grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC – PPGEd/UFF/CNPq) e tem interesse pelos campos de Formação de professores de Ciências e Biologia e Currículo. E-mail: brunovenanciob@gmail.com.

**CARINE VALIENTE COSTA VIANNAY** – Formada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde exerce, atualmente, a função de coordenadora pedagógica. É professora preceptora do Projeto Residência Pedagógica da UFRJ. Integra o grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC). Participa do projeto de pesquisa “Narrativas docentes e diálogos geracionais na construção da disciplina escolar Biologia”.

**CARLOS ANDRÉ OLIVEIRA BEZERRA** – Formado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), especialista em Alfabetização e Letramento pela AVM Educacional, mestrando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Educação Infantil na Secretaria Municipal de



Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Atualmente é Assistente II na Gerência de Formação de Educação Infantil (GEFEI), na Escola de Formação Paulo Freire (EPF), da Secretaria Municipal de Educação. É membro do Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte (FIAR), da UFF. E-mail:andre\_bezerra@id.uff.br.

**CAROLINA LUIZA DE CASTRO DA SILVA** – Formada em licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade do Grande Rio, e em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Mestre em Ensino de Ciências por esta última instituição de ensino superior – IFRJ – e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, leciona a disciplina Química como professora docente I do Governo do Estado do Rio de Janeiro e cursa o pós-doutorado em Educação na UFF. É integrante do grupo Docência, Cultura e Currículo (CDC). Email: carolluiza.castro@gmail.com.

**DIEGO GOMES SOUZA** – Professor de História das redes municipais de educação de Queimados e Saquarema (RJ). Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é mestre em Ensino de História (ProfHistória/UFF) e também doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. diegohistuff@gmail.com.

**ELIETE MARCELINO DIAS ANDRADE** – Professora das infâncias na Rede Municipal de Educação de Niterói desde 2006, lotada na UMEI Regina Leite Garcia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGedu FFP-UERJ, pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Formação Polifonia (<https://grupopolifonia.wordpress.com>). Pedagoga e Pós-graduada em Educação Indígena pela Faculdade de Educação da

Universidade Federal Fluminense FEUFF (2006/2008). Pós-graduada em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-RJ (2022) no curso de Especialização: Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas. E-mail: professoraeliete2022@gmail.com.

**EMMANUELLE DO NASCIMENTO FERNANDES FERREIRA (artista da capa)** – Formada em Design Gráfico e de Produto pela Faculdade Martha Falcão e em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), participou do projeto de iniciação científica “Ensino de História e midiaticização do conhecimento: desafios para a formação de professores”. Capista do livro “Viver e/é contar Histórias”, pela editora Pedro & João, é professora de História na rede privada. E-mail: emmanuelenago@gmail.com.

**EVALDO DE SOUZA BITTENCOURT** – Formado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cabo Frio, especialista em Metodologias de Ensinos pela UERJ, mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pelo PPFH/UERJ e Doutorando no PPG/FEUFF. Integra o grupo de Pesquisa NUGEPPE/UFF. Atuou como docente na Educação Básica (pública e privada) e Educação Superior (privada). Exerceu os cargos de gestor escolar do CIEP 146 Professor Cordelino Teixeira Paulo (Programas I e II de Educação Integral), de Coordenador Regional de Ensino, de Superintendente Pedagógico pela SEEDUC-RJ e de Secretário Municipal de Educação de São Pedro da Aldeia- RJ (2001-2008 e 2013-2017). Atualmente atua, como professor cedido, no IGEOG – UERJ - Campus Cabo Frio. E-mail: evaldobittencourt@id.uff.br.

**EVERARDO PAIVA DE ANDRADE** – Formado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre e doutor em Educação pela UFF, com pós-doutorado em Educação (UERJ) e em História (UFF). Foi professor da educação básica nas redes pública e privada e diretor do CIEP Lina Bo Bardi, no II Programa Especial

de Educação. Atualmente é professor da UFF, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Profhistória. É membro do Laboratório Ensino de História (LEH-UFF) e do CDC - Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura. Mantém vínculos de pesquisa com o projeto "Experiências instituintes de formação docente, uma abordagem narrativa (auto)biográfica: diálogos latino-americanos" e com a Rede Trajetórias Docentes. E-mail: everardoandrade@id.uff.br.

**FERNANDA DE MELO LIMA** – Formada em Química Industrial pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestra em Química Analítica pela UFF. É professora do quadro permanente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRJ) desde 2009, atuando no Curso Técnico em Química do Campus São Gonçalo. Atualmente é graduanda do Curso de Antropologia da UFF e é membra do CONATUS – Laboratório de pesquisas sobre corpos, naturezas e sentidos. E-mail: Fernanda.lima@ifrj.edu.br.

**FRANCIS PAULA CORREA DUARTE** – Mestranda em Educação do Curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense – UFF, Mestra em Língua Portuguesa, primeira turma do PROFLETRAS pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Prefeitura de Volta Redonda e pela SEEDUC, em Barra Mansa e militante do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST. E-mail: fpcduarte@id.uff.br.

**GEORGINE BOTELHO TOSTES** – Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Especialização em Literatura Infanto-Juvenil pela mesma Instituição Acadêmica. Especializada em Sociologia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), com ênfase para o ensino Fundamental e Médio. Professora pela Fundação Municipal de Educação de Niterói e Diretora Adjunta da E. M. Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis,

localizada em Niterói - RJ. Cursando o Programa de Pós-Graduação em Educação e Estudos do Cotidiano e Educação Popular. E-mail: georginetostes@gmail.com.

**HOSANA DO NASCIMENTO RAMÔA** – Formada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre e doutora em Educação pela UFF. Possui Especialização em Educação Básica na Modalidade Ensino de História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). É integrante do Grupo de Pesquisa Currículo Docência e Cultura (CDC/UFF) e mantém vínculos de pesquisa com o Núcleo de Estudos em Educação Democrática (NEED/UFF). E-mail: hosana.nramoa@gmail.com.

**IACI SAGNORI DE MATTOS** – Nascida no alto da Serra do Mar, na cidade de Nova Friburgo, mas criada entre mar e as lagoas de Marapendi na Barra da Tijuca, nos idos dos anos 90. Estudou na Escola Técnica Federal de Química na Tijuca, onde descobriu as belezas e durezas da “cidade maravilhosa”. Curiosamente foi da Química às Literaturas e se formou na Faculdade de Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assim a academia formou mais uma professora. Hoje exerce a profissão docente na cidade de Paraty há 15 anos, e há 8 anos trabalha como educadora na zona costeira dessa cidade na implantação da Educação Diferenciada Caiçara, e esta experiência a levou à pesquisa na pós graduação Territórios e Saberes – TERESA pela UFF/IEAR concluída em 2023, e hoje aprofunda esta pesquisa no mestrado em educação na UFF/Niterói. E-mail: isagnori@gmail.com.

**IVAN LUÍS MARQUES MAIA** – Mestrando em Ensino de História (ProfHistória-UFF). Professor de História desde 2012, com experiência em escolas particulares e cursinho pré-vestibular em Valença/RJ e Vassouras/RJ e escolas estaduais em Rio Preto/MG e Santa Rita de Jacutinga/MG. Pesquisa Educação em Direitos Humanos, Ensino de História, História Oral e Ideologia. E-mail: prof.maiarp@gmail.com.

**JEFERSON FARIAS DA SILVA** – É doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Possui mestrado em História Comparada pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (UFRJ). É pós-graduado em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade São Luís – São Paulo. Concluiu a Licenciatura Plena em História pelo Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos em 2003. Ocupou o cargo de diretor da Escola Municipal Aldebarã em Santa Cruz-RJ, foi Gerente da Gerência de Recursos Humanos da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (SMERJ). Atualmente, é professor das redes estadual e municipal da cidade do Rio de Janeiro. E-mail: jefersondoutorado@gmail.com.

**JÉSSICA GOMES DAS MERCÊS** – Licenciada em Ciências Biológicas e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, atualmente, doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) e está cursando o doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa. Atuou como professora da Educação Básica, na rede privada e pública, entre os anos de 2016 e 2022, lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental a disciplina escolar Ciências. É membro do CDC - Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura e se dedica às pesquisas sobre políticas educacionais, currículo e ensino de Ciências. E-mail: jessicaa.merces@hotmail.com.

**JORGE LUÍS MOUTINHO LIMA** – Doutor em Língua Portuguesa (UERJ), com Pós-Doutorado em Educação (UFF), Mestre em Música (UNIRIO), Licenciado em Educação Artística/Música (UNIRIO) e Letras/Língua Portuguesa-Literaturas (UFF), formado ainda em Comunicação Social/Jornalismo (UFF). Professor de Arte do Ensino Fundamental (2º segmento) da rede pública de Maricá (RJ) e professor orientador do Programa de

Iniciação Científica do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá (ICTIM) nas edições 2022 e 2023. Também professor universitário, trabalha há mais de 25 anos com revisão/copidesque e produção de textos para o mercado editorial. É pesquisador de temas como Cultura Brasileira, Língua Portuguesa, Música, Literatura, Roteiro de Cinema e TV. [jorgemoutinholima@gmail.com](mailto:jorgemoutinholima@gmail.com).

**JOSÉ MARCOS DE ASSIS COUTO JÚNIOR** -- Licenciado em História e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UEFRJ). Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professor de educação básica e gestor escolar do Ginásio Educacional Tecnológico Mário Piragibe, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Membro do CDC – Grupo de Pesquisa Currículo e Docência e Cultura. Minhas pesquisas atuais abordam os seguintes temas: Memória, Territórios Educativos e Pedagogia Social, E-mail: [juniorprofessordehistoria@hotmail.com](mailto:juniorprofessordehistoria@hotmail.com).

**JULIA DIONISIO CAVALCANTE DA SILVA** – Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professora de Ciências do ensino fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro e como professora de Biologia em espaços de educação popular na Zona Oeste da cidade. É integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura da Universidade Federal Fluminense (CDC). E-mail: [julia.dcsilva@gmail.com](mailto:julia.dcsilva@gmail.com).

**LARA MENDONÇA DE ALMEIDA** – Formada em Psicologia pela *Universidad de la República* (UDELAR), mestranda em Psicología y Educación (UDELAR). Participa do grupo de pesquisa *Psicología Crítica y decolonial* (Centro litoral norte – sede Salto) e do Núcleo de Estudos Guerreiro Ramos – NEGRA (UFF). Foi professora na *Tecnicatura Universitaria en Interpretación y Lengua de*

*Señas* (TUILSU). Lotada no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), atualmente trabalha como Assistente de Alunos no COLUNI-UFF (Colégio Universitário Geraldo Reis), em um projeto de colaboração técnica. E-mail: laramendoncadealmeida@gmail.com.

**LUÍSA REIS** – Professora de teatro. É uma das fundadoras e coordenadoras do Projeto Teatro Nômade, uma iniciativa artístico-educativa que oferece aulas de teatro e apresentações cênicas gratuitas para estudantes da rede pública. Formada nas licenciaturas de Teatro (UNIRIO/Estácio) e Letras (UFF), é mestre em Educação pela UFF, com a pesquisa "Onde vai ser a aula hoje? A aula de teatro na rua como práticas de liberdades". Doutoranda em Educação na mesma instituição, pesquisando as redes educativas de um Teatro Nômade, integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Juventudes, Infâncias e Cotidianos (JICs). Já atuou como produtora e assistente de direção na área de artes cênicas, e atualmente está como professora substituta no Bacharelado em Produção Cultural do IFRJ de Nilópolis. E-mail: luisavreis@gmail.com.

**MARCOS PAULO REGIS FARIA** – Formado em Pedagogia pela Faculdade Unyleya, estudante da linha de pesquisa Diversidade, Desigualdade Social e Educação (DDSE) do Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Professor de educação infantil na secretaria municipal de educação da Cidade do Rio de Janeiro. Atualmente estou como gestor escolar na Creche Municipal Barbosa Lima Sobrinho. E-mail: mp\_regis@id.uff.br.

**MARIA CLAUDIA ARGÔLO NOGUEIRA MENDES** – Formada em Ciências Físicas e Biológicas pela Universidade Santa Úrsula (USU), especialista em Gestão Ambiental pela UNICAM e Educação para Gestão Ambiental pela UERJ. Professora da educação básica nas redes pública e privada. Supervisora do projeto PIBID e preceptora do PIRP. Atualmente é professora da educação básica da rede pública estadual do Rio de Janeiro,

membro do CDC – Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, supervisora do PIBID – UFF, bolsista da CAPES. Mantém vínculos de pesquisa como participante do Projeto humanidades: políticas curriculares e negacionismo científico na escola – UFF, UFSC e UFRGS. E-mail: mariaclaudia.bio@gmail.com.

**MARIA LETICIA F. DA SILVA** – Formada em Literaturas / Português pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Normal Superior, para os anos iniciais da Educação Básica, pelo Centro Universitário Plínio Leite (UNIPLI). Pós-graduada em Formação de Leitores, na área de conhecimento de Linguística, Letras e Arte pela Faculdade Internacional Signorelli (FISIG). Atuando como professora do ensino básico, concursada da Fundação Municipal de Educação (FME), em Niterói-RJ. cursando o mestrado em Educação (PPGE-UFF). Integrante do Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte (FIAR), sob a supervisão da Prof. Dr<sup>a</sup> Luciana Ostetto, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: mfeintro@id.uff.br.

**MARIANA MIZAEAL PINHEIRO DA SILVA** – Professora da educação básica nas redes municipais de Maricá e Saquarema. Formada em geografia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, com pós-doutorado em Educação (UFF). E-mail: mari.mizael28@gmail.com.

**MARINA MUNIZ DE LOURENÇO** – Formada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Diversidade e Inclusão pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (UFF) e doutoranda em Educação pelo PPGEDU (UFF). É Professora de Apoio Educacional Especializado no município de Niterói e atua como consultora do PROJOVEM no Ministério da Educação. E-mail: mlourenco@id.uff.br.



**MIRIAM NOGUEIRA DE MALTOS** - Mestranda em Educação pelo PPGE da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pedagoga por formação pela mesma instituição. Integro o Grupo de Pesquisa FIAR, orientado pela Prof. Dr<sup>a</sup> Luciana Ostetto. Eu gosto de estar com a natureza, contemplar o céu, as flores, as águas, as plantas. Me sinto inteira ao me encontrar com a Criação. Talvez, como Manoel de Barros, as pequenas coisas da vida me chamem mais atenção do que as grandes. Gosto de registrar memórias, exercitar o meu olhar, reparar nas miudezas do mundo (dentro e fora). Também sou professora das infâncias em constante (trans)formação. Estar com as crianças me instiga ainda mais a ser simples, a ter olhos como os delas: sensíveis e surpresos. Elas despertam o melhor que há da vida – e o melhor que há em mim. Passo a passo, me constituo enquanto pessoa e pesquisadora da própria vida que pulsa no cotidiano. E-mail: miriammaltos@id.uff.br.

**MONICA DOS SANTOS TOLEDO** – Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Pedagogia (UFF) e Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas (Formar-UFF) e do Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE-UFF). E-mail: monicasantos@id.uff.br.

**PATRÍCIA GOMES PASSOS** – Formada em Pedagogia pela Faculdade São Judas Tadeu – RJ, especialista em psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes -RJ, doutoranda e mestre pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi professora das séries iniciais da rede privada. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

atuando no Colégio de Aplicação da UFRJ e orientadora pedagógica do município de São João de Meriti. É membro do Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – UFF/ CNPQ). E-mail: pypassos@id.uff.br.

**SANDRA ESCOVEDO SELLES** – Professora titular da Faculdade de Educação da UFF, integrante do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEEd-UFF), coordenadora do Grupo de Pesquisa “Currículo, Docência e Cultura” (CDC) e bolsista PQ-1B do CNPq, desenvolvendo os projetos: (i) Narrativas docentes e diálogos geracionais na construção da disciplina escolar Biologia; (ii) Políticas Curriculares e Negacionismo Científico na escola. Investiga questões curriculares em articulação histórica e epistêmica com a formação docente em diversas políticas públicas.

**SAULO NUNES DE SOUZA** – Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em ensino de História pelo PROFHISTÓRIA-UFF. Desde 2013 atua como professor de História da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), onde leciona para turmas de ensino médio e fundamental no Liceu Nilo Peçanha e no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, ambos em Niterói – RJ. Atualmente é graduando em Pedagogia pela UFF e mantém interesse no estudo do ensino de História, História Oral, História Local e História da Educação. E-mail: saulonuso@gmail.com.

**THAYANE DE ARAUJO RODRIGUES** – Artista-Dançarina pelo Sindicato de Dança do Rio de Janeiro. Formada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal Fluminense, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Foi aluna do Programa Prosseguir do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), que tem ações de fortalecimento e permanência de jovens negros futuros líderes na Universidade. Professora na Rede Municipal de

Petrópolis. Estuda os temas de: relações étnico-raciais, educação física, corporeidades afrodiaspóricas / negrodiaspóricas e decolonialidade. E-mail: thyanerodrigues@id.uff.br.

**WALTER JOSÉ MOREIRA DIAS JUNIOR** – Formado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professor da educação básica com atuação na rede estadual do Rio de Janeiro, na rede municipal de Maricá (RJ) e na rede privada. E-mail: waltermoreiradias@gmail.com.

Este é um livro de histórias, ou talvez, de estórias, que reconhece a escola e a docência como lugares de produção de conhecimentos originais, surpreendidos em um percurso de colaboração com modos outros de se pensar e produzir conhecimentos também na universidade. Enriquecidas pelo dispositivo do encontro – entre pares, com a pesquisa e com a história –, talvez seja possível entrever, na construção de imagens abreviadas da docência, possibilidades outras para a pesquisa em educação.



Rede Trajetórias  
*Docentes*

