



Instituto Federal Catarinense  
Mestrado em Educação  
*Campus Camboriú*

**ROSE FERNANDES DE SOUZA**

**DA PERIFERIA À ACADEMIA: ENTRE SINGULARIDADES, PLURALIDADES E A  
PRÁXIS EDUCATIVA**

Camboriú

2023

**ROSE FERNANDES DE SOUZA**

**DA PERIFERIA À ACADEMIA: ENTRE SINGULARIDADES, PLURALIDADES E A  
PRÁXIS EDUCATIVA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientador: Prof.<sup>(a)</sup>. Alexandre Vazuita,  
Doutor em Educação.

Camboriú

2023

## FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

S729d Souza, Rose Fernandes de  
Da periferia à academia : entre singularidades, pluralidades e a práxis educativa /  
Rose Fernandes de Souza; orientador Alexandre Vanzuita. - Camboriú, 2023.  
174 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do  
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Autobiografia. 2. Identidade. 3. Formação. 4. Educação. I. Vanzuita,  
Alexandre. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em  
Educação. III. Título.

CDD 370

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária:  
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf – CRB 14/662

**ROSE FERNANDES DE SOUZA**

**DA PERIFERIA À ACADEMIA:  
ENTRE SINGULARIDADES, PLURALIDADES E A PRÁXIS EDUCATIVA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 28 de março de 2023.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Orientador e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Federal de Pelotas

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>ª</sup>. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dr.<sup>a</sup>

Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>ª</sup>. Solange Aparecida Zotti, Dr.<sup>a</sup> (suplente)

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 28/03/2023

**DECLARAÇÃO Nº 7/2023 - CCPGE (11.01.03.47)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 03/04/2023 08:46)*

ALEXANDRE VANZUITA  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/CAM (11.01.03.56)  
Matricula: ###641#8

*(Assinado digitalmente em 04/04/2023 13:20)*

FILOMENA LÚCIA GOSSLER RODRIGUES DA  
SILVA  
COORDENADOR DE CURSO  
CCPGE (11.01.03.47)  
Matricula: ###555#6

*(Assinado digitalmente em 03/04/2023 18:24)*

SOLANGE APARECIDA ZOTTI  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)  
Matricula: ###888#5

*(Assinado digitalmente em 03/04/2023 19:23)*

MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.250-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 7, ano: 2023, tipo:  
**DECLARAÇÃO**, data de emissão: 03/04/2023 e o código de verificação: **fac0707917**

Dedico este trabalho a todas as populações periféricas, aos povos oprimidos e às diversas professoras e professores que, no devir de minha existência, apontaram-me novos caminhos de emancipação.

## AGRADECIMENTOS

Com grande afeto,

A minha mãe (em memória), por ter empenhado todos os seus esforços para que eu pudesse estudar e chegar até aqui. Sua força, alegria e determinação, tornaram-se guias em minha trajetória.

Ao meu pai (em memória), que me ensinou a contemplar o lado bom da vida em meio às adversidades, nossos poucos momentos juntos, estarão para sempre gravados em minha memória.

Ao meu irmão, carinhosamente apelidado por Dentinho (em memória), onde quer que você esteja, saiba que é indescritível o meu amor por você.

A minha irmã caçula, por todos os momentos em que nossas histórias se cruzaram, e desse encontro, pude perceber novos caminhos a seguir.

Ao meu amado filho Rafael, você é a luz que ilumina os meus dias. Por você, busco forças e motivos para prosseguir nesta travessia. Obrigada por compreender minhas ausências, pelas palavras de afeto e cada gesto de amor. Gratidão por ouvir meus ensaios para a arguição durante o processo seletivo do mestrado e sugerir melhorias para esse momento. Você é o meu anjo. Amo você!

Ao meu companheiro, Moisés, por todo incentivo, carinho e atenção dispensados, nos momentos de cansaço e dor. Obrigada por acreditar em meu potencial, dedicar tempo para a leitura de minhas produções e contribuir com instrumentos que me auxiliaram no desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

A minha grande amiga Dulce, por todos os ensinamentos que compartilhamos durante este período. Jamais esquecerei sua dedicação aos finais de semana para ler o meu projeto de pesquisa. Você foi luz nos momentos de penumbra.

Ao professor Luiz Herculano, por todo o incentivo que você me dirigiu desde a concepção deste trabalho.

A minha amiga jornalista Beatrice, que durante suas férias, dedicou seu precioso tempo para realizar a revisão textual desta pesquisa para a banca de qualificação.

As professoras e professores que tive ao longo desta jornada, e aos demais profissionais da educação que se comprometem com um processo de ensino e aprendizagem pautado pela emancipação dos cidadãos.

Ao grupo de estudos bakhtinianos da Universidade Federal da Fronteira Sul campus Chapecó, gratidão pelo encorajamento, partilhas e trocas literárias.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina (meu local de trabalho), por ter me oportunizado um período de licença à capacitação para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa.

As professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense (IFC), vocês foram e são exemplos de resistência em tempos tão difíceis. Obrigada por me fazer mergulhar em águas mais profundas na busca por novas margens.

Aos técnicos administrativos em educação do IFC, em especial, ao Leonardo (secretaria do PPGE) e aos servidores da biblioteca. Gratidão por tamanha dedicação e comprometimento com a educação.

A Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, pela concessão da bolsa de estudos UNIEDU/FUMDES, política pública que se tornou indispensável para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa com total dedicação.

Aos professores avaliadores deste trabalho, Maria Helena Menna Barretto Abrahão, Elizeu Clementino de Souza, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva e Solange Aparecida Zotti, por contribuírem criticamente com esta pesquisa compartilhando suas análises sobre a mesma.

Agradeço de modo especial, ao meu orientador, professor Alexandre Vanzuita, levarei comigo os seus ensinamentos: seriedade e rigorosidade no desenvolvimento trabalho, mas sempre humano e acolhedor, disponível e atencioso nos momentos de dúvidas, respeitoso às minhas limitações. Obrigada por acreditar em mim, pelas incontáveis palavras de incentivo, por acolher afetuosamente minha (auto)biografia e por seu amor à educação. A você, minha eterna gratidão.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que de alguma maneira compõe a pluralidade desta narrativa, sem vocês este trabalho não existiria.



*Escrevo neste instante com algum prévio pudor por vos estar invadindo com tal narrativa tão exterior e tão explícita. De onde no entanto até sangue arfante de tão vivo de vida poderá quem sabe escorrer e logo se coagular em cubos de geleia trêmula. Será essa história um dia meu coágulo? Que sei eu. Se há veracidade nela – e é claro que a história é verdadeira embora inventada.*

Clarice Lispector

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa: “Processos formativos e políticas educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – PPGE-IFC, campus de Camboriú, tem por objetivo: “analisar como a (auto)biografia incide no processo da (re)construção da identidade, de uma profissional técnica administrativa em educação atuante no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica”. De abordagem qualitativa, a pesquisa está ancorada na perspectiva (auto)biográfica enquanto teoria e método de investigação. Orientados pela questão de como a (auto)biografia incide no processo da (re)construção da identidade de uma profissional técnica administrativa em educação atuante no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica? avançamos no desenvolvimento desta pesquisa em que desenvolvemos uma análise temática, a partir de três aspectos relacionais de formação, a saber: o universo das relações familiares compreendido como um contexto de formação; o processo de autonomização dos indivíduos perante as experiências adquiridas no contexto familiar; e a escola e a vida profissional como outro tempo relacional da história de vida (DOMINICÉ, 2014). Com base nestes aspectos, apresentamos experiências constituintes de minha identidade perpassando minhas reminiscências da infância, família e escola, bem como os caminhos que me conduziram ao aqui e agora. Na articulação desta travessia narrativa, problematizamos as experiências vivenciadas nos espaços-tempo que percorri, dialogando principalmente com autores como: Josso (2004, 2014); Goffman (2015); Foucault (2014); Freire (2014; 2015), entre outros. Desenvolvemos uma escrita que transita entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, a fim de evidenciar experiências singulares que se constroem a partir da relação com os Outros que estão envoltos em minha trajetória e no processo de elaboração desta pesquisa. Por fim, chegamos à conclusão de que as construções identitárias do (Eu) são representativas de um escopo social mais amplo, em que por meio do processo de reinventar o vivido podemos mudar a realidade em que estamos inseridos e potencializar no presente as ações que nos prospectam para o futuro.

**Palavras-chave:** Autobiografia. Identidade. Formação. Educação.

## ABSTRACT

This dissertation, linked to the line of research: “Training processes and educational policies” of the Graduate Program in Education of the Federal Institute of Santa Catarina – PPGE-IFC, Camboriú campus, aims to: “analyze how (auto)biography affects in the process of (re)construction of identity, of an administrative technical professional in education working in the field of professional, scientific and technological education”. With a qualitative approach, the research is anchored in the (auto)biographical perspective as a theory and method of investigation. Guided by the question of how does (auto)biography affect the process of (re)construction of the identity of an administrative technical professional in education working in the field of professional, scientific and technological education? we advanced in the development of this research in which we developed a thematic analysis, based on three relational aspects of formation, namely: the universe of family relationships understood as a context of formation; the process of empowerment of individuals in the face of experiences acquired in the family context; and school and professional life as another relational time in the history of life (DOMINICÉ, 2014). Based on these aspects, we present experiences that constitute my identity, permeating my reminiscences of childhood, family and school, as well as the paths that led me to the here and now. In the articulation of this narrative crossing, we problematized the experiences lived in the space-time that I traversed, dialoguing mainly with authors such as: Josso (2004, 2014); Goffman (2015); Foucault (2014); Freire (2014; 2015), among others. We developed a writing that transits between the first person singular and the first person plural, in order to highlight unique experiences that are built from the relationship with the Others who are involved in my trajectory and in the process of elaborating this research. Finally, we came to the conclusion that the identity constructions of the (I) are representative of a broader social scope, in which, through the process of reinventing the lived experience, we can change the reality in which we are inserted and enhance in the present the actions that make us prospect for the future.

**Keywords:** Autobiography. Identity. Training. Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Um olhar de menino .....	79
Figura 2 – Profissão de votos religiosos.....	117
Figura 3 – Carta de solicitação de dispensa dos votos perpétuos .....	127
Figura 4 – Atividade de bolsista extensionista no IFSC campus Gaspar .....	136
Figura 5 – Autora da pesquisa em atividade ocupação na UFFS .....	140
Figura 6 – Autora da pesquisa em visita à comunidade indígena Kaingang .....	143
Figura 7 – Apresentação artística: "Quarto de despejo" .....	145
Figura 8 – Visita à lápide de Carolina Maria de Jesus.....	146
Figura 9 – Construindo memórias do futuro .....	149

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados para o descritor: (Auto)biografia <i>AND</i> educação.....	30
Quadro 2 – Resultados para o descritor “(Auto)biografia <i>AND</i> formação”.....	31
Quadro 3 – Eixo: A (auto)biografia no processo formativo da (re)construção da identidade pessoal e profissional .....	33
Quadro 4 – Eixo: Memória, espaços e temporalidades nas escritas de si .....	34
Quadro 5 – Diferenciação terminológica das abordagens com entrada por vida, segundo Gaston Pineau .....	37

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVC	Acidente Vascular Cerebral
AA	Alcoólicos Anônimos
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EC	Estado do Conhecimento
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem- Estar do Menor de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIC	Formação Inicial e Continuada
GEPAEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura
IBCT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
MP	Medida Provisória
PEC	Projeto de Emenda à Constituição
PM	Polícia Militar
PPGE	Programa de Pós – Graduação em Educação
PPGE- IFC Catarinense	Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense
PUCRS	Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBPA	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
SED	Secretaria de Estado da Educação
TV	Televisão

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 PARA QUE ESTA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SERVIRÁ? .....	20
1.2 A (AUTO)BIOGRAFIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	21
1.3 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS .....	23
<b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO: A (AUTO)BIOGRAFIA COMO UMA FONTE TEÓRICA DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.....</b>	<b>28</b>
2.1 SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO .....	28
2.2 A (AUTO)BIOGRAFIA NO PROCESSO FORMATIVO DA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL .....	35
2.3 MEMÓRIA, ESPAÇOS E TEMPORALIDADES NAS ESCRITAS DE SI .....	49
<b>3 CRIAR: COM OS PÉS DESCALÇOS, O CHÃO DO CONTEXTO FAMILIAR.....</b>	<b>63</b>
3.1 PERDI MEU CHÃO. ....	73
<b>4 APRENDIZAGEM: COM OS PÉS CALÇADOS, O CHÃO DO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>85</b>
<b>5 PARTIR: CAMINHANDO EM NOITES ESCURAS, A VIA <i>CRUCIS</i> ENTRE O CÉU E O INFERNO .....</b>	<b>100</b>
<b>6 NADA FAZ MAIS SENTIDO DO QUE MUDAR DE SENTIDO .....</b>	<b>132</b>
<b>7 CONCLUSÕES: EM BUSCA DE NOVOS CHÃOS.....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO A— CARTA AO BISPO DIOCESANO.....</b>	<b>168</b>





*Lapidar minha procura toda  
Trama lapidar, o que o coração  
Com toda inspiração  
Achou de nomear  
Gritando alma*

*Recriar cada momento belo  
Já vivido e mais  
Atravessar fronteiras  
No amanhecer  
E ao entardecer  
Olhar com calma, então*

*Alma vai além de tudo  
Que o nosso mundo ousa perceber  
Casa cheia de coragem vida  
Tira a mancha que há no meu ser*

*Te quero ver  
Te quero ser  
Alma*

*Viajar nessa procura toda  
De me lapidar nesse momento agora  
De me recriar, de me gratificar  
Te busco alma, eu sei*

*(Anima – Milton Nascimento)*

## 1 INTRODUÇÃO

No Viaduto do Chá, em São Paulo, de braço erguido, com o punho cerrado e o coração acelerado, recomeço o processo de me recriar, de rememorar o vivido a partir do agora e seguir narrando coisas que ninguém jamais viu. “*Anima*” canção de Milton Nascimento e José Renato (1982), vem ao encontro desta trajetória em que transcorro os tempos vividos e sou atravessada pelas experiências que encharcam meu corpo e todo o meu ser. Neste instante, em que a partir dos caminhos já percorridos vislumbro novas estradas a trilhar, pergunto-me: por onde começar se a vida é um vai e vem permeado por encontros e desencontros?

Dos encontros da vida, trago à memória a lembrança de que há alguns poucos anos, após retomar os estudos e ser primeira de minha família a ingressar numa universidade pública, fui tomada pela emoção de falar sobre minha trajetória de vida até a chegada à graduação, num momento de apresentação da turma de Pedagogia, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Enquanto discorria sobre o vivido, pude perceber que a emoção que me invadia, alcançava os demais colegas que compartilhavam comigo desse mesmo momento e lugar.

Minha narrativa chegou ao conhecimento de uma professora da UFFS, que ministrava disciplinas voltadas para área da História da Educação. Em um de nossos encontros, ao dialogarmos sobre outros detalhes de minha história, ela me olhou firmemente e disse-me: “Escreva sobre isso! Escreva.”.

O verbo “escreva”, ecoou por um longo período dentro de mim, e devo confessar que não foram poucos os momentos que tentei silenciá-lo. Minha resistência em elaborar qualquer estrutura textual, relacionava-se, entre outras questões, ao fato de que meu ingresso no ensino superior, ter ocorrido 15 anos após minha conclusão do ensino médio. Considerei, à época, que esse interstício significativo havia prejudicado minha capacidade de escrita e articulação das ideias. Nesse contexto, atender ao pedido convidativo da professora, parecia-me algo completamente impossível de se realizar.

Contudo, nesse mesmo período, ao cursar a disciplina de Leitura e Produção Textual na UFFS, ouvi com atenção, este pequeno excerto da obra literária de Clarice Lispector, que era lida pela professora da disciplina: “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados” (LISPECTOR, 1998, p. 19).

Ao ouvir essas palavras pujantes, fui positivamente atingida por suas fagulhas incandescentes e me senti provocada a rascunhar algumas folhas. Ação efêmera que, consumida pelo tempo e demais obrigações cotidianas, levou-me a engavetar os pequenos rascunhos. Porém, a chama pela vontade de narrar o vivido continuou a arder.

Meses após esse meu ímpeto pela escrita, fui convidada pela professora de Leitura e Produção Textual para participar do Laboratório Bakhtiniano de Estudos do Discurso, das Expressões Artísticas e da Educação, que havia recém-iniciado suas atividades no ano de 2016. Nesse espaço de construção dialógica, refletindo sobre as obras de Bakhtin (1997; 2006; 2012) e nossa relação no e com mundo, fui novamente instigada a narrar minhas experiências.

A princípio, a tessitura de minha escrita intencionava, tão somente, discorrer sobre minha história de vida sem fazer nenhum tipo de articulação com embasamento teórico científico. Tudo acontecia de forma muito pessoal, e somente algumas vezes, compartilhei alguns dos trechos escritos com os membros desse grupo de estudos.

Estimulada a desenvolver uma escrita livre e criativa, iniciei alguns ensaios textuais, articulando realidade com ficção. Sem me dar conta disso, a escrita se tornava, para mim, um caminho de libertação, no qual, eu era conduzida a encontrar novos sentidos para o que narrava.

Nesse movimento, buscava compreender os caminhos dialéticos do devir e constantemente me perguntava: por que vivi tudo isso? Para que tudo isso me serviu? Por que teve que ser assim? Num intenso e complexo diálogo interior, respondia a mim mesma que, algum dia, eu alcançaria possíveis respostas para essas indagações. Ao lançar um olhar enviesado do presente para o passado (um passado que vive em mim), percebi, paulatinamente, que cada vez que voltava ao texto após alguns períodos de pausa, o reescrevia novamente, adensando a ele novas significações. Dessa forma, o texto nunca era o mesmo e parecia que nunca teria um fim. Quiçá realmente não tenha.

Após quase um ano escrevendo de forma esporádica, engavetei novamente os textos produzidos e desisti da ideia de narrar minha história de vida. Percebi que, nessa época, recordar o vivido causava-me angústias, sofrimentos e constantes pesadelos. Foi preciso um tempo de afastamento para amadurecer as ideias, curar algumas feridas, buscar apoio terapêutico e talvez, mais adiante, pensar na possibilidade de voltar a escrever. Considerei que algumas experiências precisavam ser simplesmente esquecidas, outras, poderiam e deveriam

permanecer vivas nas minhas memórias, mas, de forma geral, acreditava num passado completamente imutável, acessível apenas na lembrança, sem força de ressignificação e problematização. Pré-conceito desconstruído no desenvolvimento desta pesquisa (trans)formadora.

Afinal, não é incomum ouvir esse tipo de afirmação. Somos constantemente atingidos pelo teor narrativo de um passado imutável com a intenção de não questionarmos processos violentos de exclusão, abandonos e negligências, a que muitas vezes somos submetidos no devir de nossa existência. Contudo, quando não questionamos, silenciemos. Do silêncio arbitrário, imposto por pessoas ou instituições, sejam elas de nosso círculo pessoal, religiosas ou do Estado, geralmente emana o medo. Um medo que comumente nos imobiliza, mas que também pode nos fazer mover.

Transitando entre o silêncio imposto e as contradições cotidianas, observei que ambos me fizeram movimentar. Foi preciso romper com o silêncio, e mais necessário ainda, problematizar as contradições sofridas por parte de quem viveu e ainda vive à margem da sociedade. Como mulher negra, mãe, separada, sem casa própria, sem heranças materiais por parte dos pais já falecidos, sofro, ainda hoje, com as mesmas preocupações de milhares de pessoas que vivem com a insegurança de se perguntar diariamente: como será o amanhã?

Sobre o amanhã, acredito que devo esperar (FREIRE, 2014). Por isso, busco no presente, a possibilidade de (trans)formação de futuro, ressignificando as reminiscências do passado, momento em que me dedico a fazer da escrita (auto)biográfica, uma reflexão que não se refere somente a mim, pois, à minha vida, estão imbricados diversos Nós.

Laços que se romperam e Outros que se estreitaram. Nos entrelaçamentos dos fios da vida, segui compartilhando minhas experiências com outros indivíduos que, de igual modo, compartilharam comigo suas histórias. A resposta para a narrativa que eu lhes apresentava era geralmente a mesma: “sua vida daria um livro”.

Como um livro aberto e em incompletude, do qual não se pode esperar um fim, minha vida no ensino superior seguiu outros rumos e após um ano estudando na UFFS, precisei mudar de cidade e de curso<sup>1</sup>. Contudo, permaneci participando de forma remota e quando possível, do grupo de estudos bakhtinanos. Porém, todas as vezes que conseguia participar do encontro, era novamente instigada a voltar escrever. Contudo, a rotina exaustiva de conciliar

---

<sup>1</sup> Ao me mudar de Chapecó para o Vale do Itajaí no início de 2017, tranquei o curso de Pedagogia na UFFS, e no segundo semestre do mesmo ano, ingressei no curso Tecnólogo em Processos Gerenciais vinculado ao Instituto Federal de Santa Catarina, campus Gaspar.

trabalho, estudos e família, consumiam demasiadamente meu tempo e minhas energias e fez com que eu deixasse a proposta da escrita em segundo plano, ou melhor, em plano algum.

Ao terminar o ensino superior numa área distinta da Pedagogia, tive conhecimento do processo seletivo do mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE – IFC) e decidi participar do processo seletivo, cujos editais, eu acompanhava há certo tempo. Submeter uma pesquisa pela perspectiva (auto)biográfica não estava nos meus planos. Pensei inicialmente em apresentar um projeto de práticas pedagógicas inovadoras, a partir de minha atuação no meu *lôcus* de trabalho no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), tomando por base, alguns projetos que eu havia coordenado. O projeto por mim idealizado não avançou, e eu, relutante, ignorei as orientações de uma educadora e amiga que trabalha comigo e que, desde o início, sugeriu que eu propusesse um projeto discorrendo sobre minha história de vida.

Ainda que eu tenha relutado, fui conduzida a me aprofundar sobre o método (auto)biográfico e percebi ser possível reinterpretar o vivido enquanto meio de investigação qualitativa, processo de (auto)formação, modo de ação no presente e possibilidades de invenções para uma práxis educacional e social futura. A pesquisa (auto)biográfica iniciou em mim, seu processo de metamorfose.

Submeti o projeto sob essa perspectiva metodológica, e consegui a aprovação no processo seletivo sem cotas raciais e com mais de 400 candidatos inscritos para 20 vagas ofertadas. Resultado que me fez ansiar por mais vagas e investimentos na educação pública, em todos os níveis de ensino, pois, a educação precisa estar ao alcance de todos.

No dia da arguição, última etapa do processo seletivo, além de me preparar tecnicamente e pessoalmente, fiz um momento de introspecção, cantei a oração de São Jorge (Ogum) e chorei abundantemente. Lembrei-me de quando não tinha sapatos para ir à escola, de minha mãe me mandando estudar para ser alguém na vida, dos irmãos que me precederam e que por diversos motivos abandonaram os estudos. Nesse contexto, permeada por essas vívidas memórias, questionei-me então: como cheguei até aqui?

Amadureciam desse momento de múltiplas sensações, os questionamentos que nos conduziram a prosseguir no desenvolvimento desta pesquisa. Ao ingressar no PPGE do IFC, fui conduzida a transitar por caminhos até então desconhecidos. Neste percurso, fui fortemente impactada pelas bibliografias trabalhadas na disciplina de Produção da (A)normalidade e Processos Educativos, como as obras de Foucault (2014), “*Vigiar e Punir*”,

Serres (1993), *“O terceiro instruído”* e de Bhabha (1998), *“O local da cultura”*. Referenciais teóricos que, em diálogo com outros pesquisadores, lançaram-me a um despertar epistemológico.

Nesse movimento, com o aprofundamento das leituras realizadas nas disciplinas do PPGÉ e o adensamento de outras bibliografias acerca do projeto em questão, o olhar sobre a minha história ganhou novos sentidos e problematizações. As indagações que eu me fazia acerca de: por que vivi tudo isso? Para que tudo isso me serviu? Por que teve que ser assim? passaram a ser analisadas sob um contexto amplo e a pesquisa constituiu-se dia após dia, numa conjuntura repleta de desafios.

O desafio de escrever em circunstância pandêmica, de cursar as disciplinas em formato não presencial e passar horas a fio na frente da tela de um computador, precisam ser evidenciados, pois, é desse cenário que emerge esta dissertação. Quando o corpo doía nos dias em que se fez necessário estar por mais de 14 horas, quase que ininterruptas lendo, escrevendo, trabalhando e estudando, as experiências do devir eram revisitadas, ressignificadas e, por conseguinte, novas questões emergiram: como vou me afastar de minha própria história para analisá-la e interpretá-la sob a ótica da ciência?

Na busca por respostas à pergunta que me invadia, encontrei em Chené (2014, p. 127), a seguinte proposição: “A narrativa de formação é a narrativa de um fragmento de vida. Além disso, na ficção narrativa, o sujeito encontra-se já afastado de si próprio; com efeito, por mais que se conte a experiência, essa nunca cabe por inteiro na narrativa”.

Sanado o referido questionamento, precisei desconstruir a ideia que me foi inculcada em praticamente todo meu processo acadêmico até a chegada ao mestrado, isto é, de que a objetividade postulada pela ciência moderna seria o único meio de realizar uma pesquisa acadêmica. Freire (2014, p. 50) veio ao encontro deste pensamento ao afirmar que: “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas”. Apropriada destes ensinamentos, dei início ao texto que se apresenta.

Feito os apontamentos iniciais, discorreremos na sequência sobre uma breve contextualização e justificativa para realização desta pesquisa, bem como apresentamos os objetivos do trabalho e os caminhos metodológicos à qual recorreremos para o desenvolvimento desta dissertação. Concluimos esta seção esboçando de maneira sucinta, a estruturação capitular em que esta pesquisa está organizada.

## 1.1 PARA QUE ESTA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SERVIRÁ?

Não são raros os momentos em que fui surpreendida por esta pergunta desafiadora, que no início deste processo investigativo, me causou algumas inquietações, haja vista que eu também me vi diante deste dilema. Por outro lado, sempre tive a convicção, de ser impossível discorrer sobre nossa atuação no mundo, sem vincular à nossa práxis, as experiências vividas. Tuan nos aponta que (1983, p. 10), “[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender.”. Diante desta afirmação, restou-me compreender, de que maneira nossas experiências significativas, incidem sobre nossas ações cotidianas, nos espaços pelos quais transitamos.

Se nossas experiências singulares e plurais incidem sobre nossa atuação, estamos diante de uma problemática ontológica, que nos leva à reflexão de como nossas experiências corroboram para a construção de nossas identidades, nosso ser em perene (trans)formação. Por isso, esta pesquisa, que tem como título: Da periferia à academia: entre singularidades, pluralidades e a práxis educativa, tem sua relevância a partir do momento em que, ao propormos uma reflexão acerca da (re)construção identitária por meio da narrativa de vida, interpretando e problematizando seus contextos, familiares, educacionais e profissionais, rompemos com a lógica paradigmática de uma racionalidade puramente técnica.

Dubar (2005), ao discorrer acerca do processo identitário biográfico, considera o contexto familiar como um espaço de formação de identidade pessoal. Posterior a essa etapa, a criança é inserida na escolarização formal, e carrega consigo, as experiências formacionais adquiridas na conjuntura familiar. Assim, por meio da escola, o indivíduo em desenvolvimento poderá acessar um contexto social mais amplo que lhe possibilitará, progressivamente, a construção de sua identidade profissional. O grande detalhe que Dubar (2005) nos apresenta é que esta construção social “[...] não é escolhida, mas conferida pelas instituições e pelos próximos com base, não somente nos pertencimentos étnicos, políticos, religiosos, profissionais e culturais de seus pais, mas também em seu desempenho escolar” (DUBAR, 2005, p. 147).

Nesse sentido, refletir através do método (auto)biográfico acerca dos processos formativos pelos quais somos atravessados em variados contextos, implica, entre outras questões, em problematizar as circunstâncias, os espaços, a conjuntura política e social em que essa formação se deu. Desse modo, consideramos que compreender: para que esta pesquisa (auto)biográfica servirá? Exige uma resposta em construção.

Outrossim, somos conduzidos pela pergunta: como a (auto)biografia incide no processo da (re)construção da identidade de uma profissional técnica administrativa em educação atuante no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica? Diante de tal questionamento, pretendemos por meio desta pesquisa, evidenciar na academia, minha voz oriunda da periferia. Numa narrativa dialética e dialógica, envolta em singularidades e pluralidades, problematizamos as contradições impostas pelas condições objetivas de contextos macros, que afetam os micros contextos de alguém em busca da (re) construção de sua identidade pessoal e profissional.

Assim, delineamos como objetivo geral desta pesquisa: analisar como a (auto)biografia incide no processo da (re)construção da identidade, de uma profissional técnica administrativa em educação atuante no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica. Com o intuito de alcançar o objetivo geral proposto, delimitamos como objetivos específicos:

- Rememorar, reflexivamente, os elementos constitutivos das vivências do passado sob a ótica do presente como prospecção futura;
- Narrar as memórias das experiências vividas sobre a marca do espaço e da temporalidade;
- Interpretar a narrativa (auto)biográfica, compreendendo seus impactos no processo formativo, na (re)construção da identidade pessoal e profissional;
- Discutir a (auto)biografia como instrumento de reflexão e produção do conhecimento acerca da (re)construção de identidades profissionais.

Apresentada a justificativa e os objetivos da pesquisa, discorreremos na sequência acerca dos caminhos metodológicos deste trabalho.

## 1.2 A (AUTO)BIOGRAFIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, em que ao fazer uso da abordagem (auto)biográfica, constituo-me como pesquisadora deste trabalho, e minha narrativa de vida, torna-se o objeto central da investigação. Para isso, é importante fazer uma reflexão crítica e interpretativa, acerca da relação do Eu e do Nós (aspectos singulares e plurais) inseridos em minha formação e conseqüentemente, sobre minha práxis educativa,



sejam elas constituídas em espaços formais e/ou informais de ensino (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Como estratégia de investigação qualitativa, a pesquisa (auto)biográfica busca, por meio das narrativas das histórias de vida, compreender a visão de mundo dos indivíduos, que muitas vezes invisibilizados, narram seus sentimentos e interações num escopo contextual, que perpassa os aspectos de natureza histórica, cultural e social. Trata-se, portanto, de “[...] um paradigma epistemológico, enraizado no terreno fértil da luta pela vida como práxis social e cotidiana dos indivíduos” (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 32, t. II).

Para a sistematização do *corpus* de análise da revisão bibliográfica, realizamos o Estado do Conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), em que, de maneira triangulada, debruçamo-nos em refletir e interpretar, oito narrativas (auto)biográficas, incluindo teses, dissertações e artigos. Em relação ao foco da investigação, isto é, minha (auto)biografia, salientamos que a narrativa nunca esteve dada, antes, porém, foi tecida pouco a pouco, constituindo-se a partir de uma nova forma de olhar, para um passado que vive em mim.

Como fonte de investigação complementar, recorreremos ao memorial acadêmico, profissional, descritivo, reflexivo-teórico, por mim, apresentado, no processo seletivo do PPGE-IFC. O referido memorial foi reescrito na disciplina de Seminário de Pesquisa, momento em que ganhou novas perspectivas de significações, nesse movimento de formação contínua que envolve as escritas de si. Além disso, fizemos uso documentos pessoais e de registros fotobiográficos (SOUZA; MEIRELES, 2018) que dialogam com a narrativa apresentada.

Utilizamos ainda como recurso de fonte de análise, anotações realizadas num diário de bordo *on-line*, em que constam minhas percepções e desafios no percurso do mestrado e na trajetória deste processo investigativo. Como extensão do diário de bordo *online*, utilizamos o aplicativo *whatsapp*, em que registrava pequenos *insights* (em texto ou áudio), a fim de não deixar passar despercebidos, os momentos de inspiração que surgiram neste árido e fértil processo de escrita

Desenvolvemos uma escrita que transita entre a primeira pessoa do singular e a terceira pessoa do plural. Com isso, buscamos evidenciar, minhas experiências singulares que

se constroem a partir da relação com os Outros que estão envolvidos em minha trajetória e no processo de elaboração desta pesquisa.

Para a realização de nossa reflexão interpretativa acerca de minha (auto)biografia, optamos pela análise temática. Bolívar (2012) considera que uma análise interpretativa por eixo temático prioriza o conteúdo do texto e “[...] parte do pressuposto de que a linguagem expressa de modo direto a realidade” (BOLÍVAR, 2012, p. 89, t. II, tradução nossa).

Desse modo, realizamos nossa análise temática tomando por base três aspectos relacionais de formação anunciados por Dominicé (2014), em seus estudos sobre autobiografias<sup>2</sup>, a saber: o universo das relações familiares compreendido como um contexto de formação; o processo de autonomização dos indivíduos perante as experiências adquiridas no contexto familiar, e o terceiro aspecto relacional de formação, que diz respeito à escola e a vida profissional com outro tempo relacional da história de vida. O autor compreende que estes, são alguns dos aspectos relacionais de formação, pois considera que outras perspectivas formacionais podem ser identificadas, a cada nova narrativa analisada em sua globalidade (DOMINICÉ, 2014). No desenvolvimento desta escrita, percebemos que, em diversos momentos, os aspectos relacionais de formação elencados por Dominicé (2014) se relacionam dialética e mutuamente, evidenciando a indissociabilidade entre vida pessoal e vida profissional.

Triangulamos, por fim, o corpus de análise do Estado do conhecimento, a partir de referenciais clássicos e contemporâneos, e articulamos nossa escrevivência (EVARISTO, 2018), a uma linguagem literalizada, haja vista que desenvolvemos uma aproximação de minha narrativa (auto)biográfica, com as obras de (EVARISTO, 2016; 2017); (LISPECTOR, 1998; 2021) e a obra filosófica de (SERRES, 1993). A partir do percurso metodológico apresentado, esboçamos a estruturação capitular em que este trabalho encontra-se organizado.

### 1.3 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A contar deste primeiro capítulo introdutório, esboçamos na segunda seção deste trabalho o **“ESTADO DO CONHECIMENTO: A (AUTO)BIOGRAFIA COMO UMA**

---

<sup>2</sup> Dominicé (2014), identifica estes três aspectos relacionais de formação, a partir de um estudo de 50 relatos (auto)biográficos de estudantes, desenvolvidos no seminário intitulado: “história de vida e formação” pelo período de quatro anos.

**FONTE TEÓRICA DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA”** uma descrição densa e uma interpretação triangulada, acerca do levantamento dos trabalhos de teses, dissertações e artigos que compuseram o *corpus* de análise de nossa revisão bibliográfica. Esse capítulo subdivide-se em três subcapítulos, a saber: 2.1 Seleção do *corpus* de análise do Estado do conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021); 2.2 A (auto)biografia no processo formativo da (re)construção da identidade pessoal e profissional (SOUZA, 2004); (JOSSO, 2004; 2012a; 2014) e; 2.3 Memória, espaços e temporalidades nas escritas de si (JOSSO, 2004); (TUAN, 1983) ; (BERGSON, 1999; 2006).

Ao avançarmos para o capítulo terceiro: **“COM OS PÉS DESCALÇOS: O CHÃO DO CONTEXTO FAMILIAR”**, iniciamos a apresentação de minha (auto)biografia, enfatizando o ambiente familiar como um contexto relacional de formação (DOMINICÉ, 2014). A partir desse elemento, ao evocar as memórias da infância no ato de narrar o vivido, buscamos identificar como minhas experiências, decorridas na globalidade de uma conjuntura familiar, plural, política e socialmente desigual, (JOSSO, 2008), tornaram-se experiências formadoras constitutivas de minha identidade (JOSSO, 2004). No aprofundamento acerca do chão do contexto familiar como um lócus de memórias vivas e simultaneamente lugar de encontros e desencontros, afetos e desafetos (DOMINICÉ, 2014), apresentamos na subseção: “3.1 Perdi meu chão...” experiências que partem de uma relação intrínseca com um de meus irmãos e minha mãe, em que buscamos evidenciar registros que implicam na globalidade do desenvolvimento de minha juventude e corporeidade (JOSSO, 2012b).

Na sequência deste processo investigativo, dissertamos no capítulo quarto: **“COM OS PÉS CALÇADOS: O CHÃO DO CONTEXTO ESCOLAR”**, sobre as experiências formativas apreendidas num outro contexto relacional de formação: a escola (DOMINICÉ, 2014). Momento em que o indivíduo adquire, progressivamente, sua autonomização a partir das experiências adquiridas no âmbito familiar. Problematizamos, ainda, o contexto de uma educação tradicional e sinalizamos, em contraponto, a relevância de uma educação crítica e emancipatória (FREIRE, 2015; 2021c). A partir da exposição destes antagonismos frente e às memórias narradas no chão do contexto escolar, salientamos o processo de reorientação das experiências, possibilitadas nas temporalidades do devir, no desenvolvimento das escritas de si (JOSSO, 2014); (ABRAHÃO, 2012). Frente às reflexões das experiências adquiridas no âmbito familiar (trabalhada no capítulo terceiro), observamos que este contexto de formação, nem sempre dialoga com a realidade circunscrita nos espaços de escolarização formal.

Contudo, das experiências significativas que emanam desta articulação escola e família, é que se constituem nossas identidades pessoal e profissional. Em suma, nosso ser social.

A partir desses elementos, chegamos ao quinto capítulo: **“CAMINHANDO EM NOITES ESCURAS: A VIA CRUCIS ENTRE O CÉU E O INFERNO”**, em que apresentamos elementos da minha vida pessoal, a partir do processo de autonomização adquirida por meio das experiências de formação oriundas da relação de interdependência entre os contextos familiares e escolares. Dialogamos nesse capítulo com autores como: (FOUCAULT, 2014); (FREIRE, 2014); (GOFFMAN, 2015), em que discorremos, especificamente, sobre uma fase de minha vida transcorrida dentro do regime de uma instituição total<sup>3</sup> (convento). Nesse sentido, buscamos compreender como as experiências adquiridas nesse ambiente, contribuíram, simultaneamente, para a mutilação do meu eu social (GOFFMAN, 2015) e posterior (re)construção de minha identidade. Ademais, problematizamos o ambiente conventual como um espaço institucionalizado, que necessita de um olhar atento da sociedade civil, no sentido de compreender, de maneira não superficial, os processos de alienação e desumanização, à que podem ser submetidos os indivíduos que passam por essa estrutura hierárquica de poder.

Avançando para o eixo desta pesquisa, no sexto capítulo: **“NADA FAZ MAIS SENTIDO DO QUE MUDAR DE SENTIDO”**, esboçamos a (re)construção de minha identidade civil, acadêmica e profissional, fora do contexto de conventual, pautado-nos inicialmente em algumas proposições de Goffman (2015) acerca das implicações da retomada da vida social por quem viveu no contexto de uma instituição total. A partir disso, o desenvolvimento da narrativa desvela-se com base na epistemologia freiriana, abordada, sobretudo, em sua obra *“Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”* (FREIRE, 2022). Ao retomar a questão orientadora desta pesquisa, buscamos compreender as relações existentes entre as experiências vividas na tríade temporal: passado, presente e prospecção de futuro, bem como seus impactos em minha identidade e práxis cotidiana enquanto sujeito singular/plural. O capítulo distingue-se pela quantidade expressiva de registros fotobiográficos quando comparados às seções anteriores. Evidenciamos essa diferenciação, justificando a quase total ausência de registros fotobiográficos, que pudessem ser apresentados como complementação dialógica de minha narrativa (auto)biográfica nas

---


<sup>3</sup> Conceito abordado pelo sociólogo francês Erving Goffman, em sua obra: “Manicômios, prisões e conventos”, Para este autor, uma instituição total pode ser definida com um local em que um grupo de indivíduos, vivem separados da sociedade e são submetidos à imposição de regras e costumes que comumente resultam na mutilação do eu social (GOFFMAN, 2015).

fases da infância (no contexto familiar) e juventude (contexto familiar e escolar). Ao encerrar este capítulo, sinalizamos a (re)invenção do vivido, suas implicações no porvir, e a possibilidade de (re)começar.

Por fim, apresentamos no capítulo sétimo: **“CONCLUSÕES: EM BUSCA DE NOVOS CHÃOS”**, que a narrativa não se encerra em si mesma, pois somos seres inconclusos que, constantemente atravessados pelas experiências decorridas num espaço-tempo histórico e social, temos nossas identidades moldadas no devir de nossa existencialidade. Ademais, retomamos alguns questionamentos e sinalizamos para novas indagações. Apresentamos os desafios experimentados na corporeidade de quem narra, e ratificamos nossas aspirações de que essa narrativa possa espelhar na vida de outros indivíduos que transitam entre a periferia e a academia.

Destacamos, por fim, que para a abertura de cada seção, optamos por descrever versos de canções que dialogam com a tessitura de minha narrativa (auto)biográfica. Os versos escolhidos mesclam-se às imagens registradas pela própria autora, durante este percurso reflexivo de lembrar e narrar o vivido.

Na sequência, apresentamos a descrição densa acerca da revisão bibliográfica no qual esta pesquisa encontra-se ancorada.



*Nada do que foi será  
De novo do já foi um dia  
Tudo passa, tudo sempre passará*

*A vida vem em ondas  
Como um mar  
Num indo e vindo infinito*

*Tudo que se vê não é  
Igual ao que a gente viu há um segundo  
Tudo muda o tempo todo no mundo*

*(Como uma onda – Lulu Santos)*

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO: A (AUTO)BIOGRAFIA COMO UMA FONTE TEÓRICA DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Apresentamos nesta seção a análise do Estado do Conhecimento (EC) acerca das produções científicas construídas em torno de nosso campo de investigação. Buscamos descrever minuciosamente, cada procedimento realizado para a definição do nosso *corpus* de análise, pautado em teses, dissertações e artigos. Posteriormente, categorizamos os trabalhos por eixos temáticos, realizando uma tríplice discussão (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021) acerca da (auto)biografia no processo formativo da (re)construção da identidade pessoal e profissional. Refletimos na mesma lógica, acerca das memórias, espaços e temporalidades que envolvem este mesmo processo.

### 2.1 SELEÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Compreendendo que um trabalho científico é resultante de um processo investigativo que objetiva contribuir para a construção do conhecimento, debruçamo-nos em relatar nosso percurso acerca do levantamento e análise do EC que dialoga com esta pesquisa. Orientados pelo entendimento de que o EC é definido como um processo que envolve:

[...] identificação, registro, e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 23).

Nosso *corpus* de análise é composto por teses e dissertações disponíveis nos repositórios da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo *on line* de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também recorremos aos artigos científicos identificados através do repositório da plataforma *Scielo* e, por meio deste, encontramos artigos publicados na Biblioteca Digital do Periódico Educar em Revista, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que compõem um dossiê temático intitulado: “*A dimensão biográfica como processo de formação de compreensão de si e do mundo*”.

Na mesma lógica, realizamos buscas no repositório da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB), vinculada à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), contudo, neste último caso, ainda que reconheçamos a importância deste periódico para evidenciação

de pesquisas com foco no método (auto)biográfico, salientamos que não foram identificados trabalhos que apresentassem aproximação com essa pesquisa, a partir dos critérios de inclusão e exclusão (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021) delineados adiante, como meio de selecionar nosso *corpus* de análise do EC.

Destacamos, porém, que a consulta a este periódico possibilitou-nos o acesso a publicações de autores referenciados no campo da pesquisa (auto)biográfica, como, por exemplo, os pesquisadores(as): Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza, Christine Delory-Momberger, Marie-Christine Josso, Antonio Bolívar, dentre outros pesquisadores que contribuíram para fundamentação teórica desta investigação, possibilitando-nos uma interpretação triangulada do *corpus* de análise do EC e da narrativa foco deste estudo. Os critérios de inclusão e exclusão estão descritos na sequência.

O levantamento dos trabalhos selecionados foi realizado no período de junho de 2021 a outubro de 2022. Definimos como critério de busca para todas as plataformas (BDTD/IBICT, CAPES e *Scielo*) os seguintes termos descritores com a utilização do operador booleano “AND”: “Autobiografia AND educação” e “Autobiografia AND formação”.

Para o levantamento de teses e dissertações, estabelecemos como recorte temporal o período de 2011 a 2021, o que nos possibilitou uma pesquisa ampla e, ao mesmo tempo, contemporânea das produções acadêmicas. Priorizamos os trabalhos em língua portuguesa e estabelecemos como critério de inclusão e exclusão, trabalhos pertencentes à grande área de conhecimento das Ciências Humanas dos Programas de Pós-Graduação em Educação, realizados nas redes públicas e privadas de ensino.

Optamos por selecionar os trabalhos em que o autor da pesquisa estabeleça uma conexão com as singularidades e pluralidades envoltas em seu processo formativo, além de colocar-se como “sujeito-ator-autor-em devir” (PASSAGGI, ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 34, t. II) de sua própria pesquisa. Compreendemos, assim, que deste processo meta-reflexivo da narrar a si mesmo(a), o (a) narrador(a) pode melhor compreender os elementos formadores que corroboram para a constituição de sua própria identidade em construção e (re)construção.

Nessa perspectiva:

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que



construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*”. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras.(SOUZA, 2004, p. 13, grifo do autor).

Ante o exposto, com o propósito de favorecer uma melhor compreensão dos critérios utilizados na pesquisa realizada nas plataformas de teses e dissertações (BDTD/IBICT e CAPES) disponibilizamos nos Quadros 1 e 2 um comparativo entre os dois repositórios, explicitando os filtros aplicados e os resultados encontrados.

Quadro 1- Resultados para o descritor: (Auto)biografia *AND* educação

<b>BDTD/ IBICT</b>	<b>CAPES</b>
<b>Descritor:</b> Autobiografia <i>AND</i> educação	<b>Descritor:</b> Autobiografia <i>AND</i> educação
<b>Tipo de busca:</b> simples	<b>Tipo de busca:</b> simples
<b>Resultados:</b> 590	<b>Resultados:</b> 255
<b>Filtros aplicados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ano: 2011 a 2021</li> <li>• Idioma: Português</li> <li>• Área de conhecimento: CNPQ: Ciências humanas: Educação</li> <li>• Programa: Pós-Graduação em Educação</li> </ul>	<b>Filtros aplicados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ano: 2011 a 2021</li> <li>• Grande área do conhecimento: Ciências Humanas</li> <li>• Área do conhecimento: Educação</li> <li>• Área de avaliação: Educação</li> <li>• Área de concentração: Educação</li> <li>• Programa: Educação</li> </ul>
<b>Resultados após aplicação dos filtros:</b> 50	<b>Resultados após aplicação dos filtros:</b> 31
<b>Total de trabalhos:</b> 81	

Fonte: elaborado pela autora.

Para o descritor: “Autobiografia *AND* formação” foram utilizados os mesmos critérios

de busca elencados no Quadro 1, ou seja, partimos primeiramente de uma busca simples e posteriormente, utilizamos os refinadores (filtros) de busca, cujos resultados podem ser observados no Quadro 2:

Quadro 2 - Resultados para o descritor “(Auto)biografia AND formação”

<b>BDTD/ IBICT</b>	<b>CAPES</b>
<b>Descritor:</b> Autobiografia <i>AND</i> formação	<b>Descritor:</b> Autobiografia <i>AND</i> formação
<b>Tipo de busca:</b> simples	<b>Tipo de busca:</b> simples
<b>Resultados:</b> 509	<b>Resultados:</b> 271
<p><b>Filtros aplicados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ano: 2011 a 2021</li> <li>• Idioma: Português</li> <li>• Área de conhecimento: CNPQ: Ciências humanas: Educação</li> <li>• Programa: Pós-Graduação em Educação</li> </ul>	<p><b>Filtros aplicados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ano-2011 a 2021</li> <li>• Grande área do conhecimento: Ciências Humanas</li> <li>• Área do conhecimento: Educação</li> <li>• Área de avaliação: Educação</li> <li>• Área de concentração: Educação: Programa: Educação</li> </ul>
<b>Resultados após aplicação dos filtros:</b> 43	<b>Resultados após aplicação dos filtros:</b> 18
<b>Total de trabalhos:</b> 61	

Fonte: elaborado pela autora.

Para a seleção dos periódicos, como já informado, utilizamos os mesmos termos descritores. Contudo, consideramos a importância de explorar artigos publicados no ano de 2021, a fim de construir um diálogo reflexivo com as produções atuais sobre pesquisas orientadas pelo método (auto)biográfico. A consulta realizada inicialmente na plataforma *Scielo*, nos direcionou para o dossiê temático da UFPR, em que num primeiro momento, foram identificados 10 artigos a serem analisados.

A partir desses resultados nos bancos de dados utilizados (BDTD/IBICT, CAPES e *Scielo*), realizamos a leitura de todos os títulos encontrados através de uma busca simples, identificando e selecionando numa planilha *online*, os trabalhos que tinham proximidade com

o objeto deste estudo. Para organização dos títulos selecionados, tomamos por base as etapas da bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e bibliografia propositiva, indicadas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Os refinadores de busca contribuíram para ratificar os trabalhos elencados nesse primeiro procedimento, resultando num total de 44 pesquisas selecionadas que compuseram a bibliografia anotada, momento em que atribuímos uma identificação numérica para cada um dos trabalhos. Nesta etapa, também realizamos o registro do ano de publicação do trabalho, título da pesquisa, nome do autor (a) ou autores (as), para casos específicos de artigos com mais de um autor, tipo do trabalho (tese, dissertação ou artigo), resumo, palavras-chave e objetivo geral.

Com base nesses registros, realizamos uma leitura flutuante, que consiste no contato e busca de entendimento dos trabalhos através dos resumos anotados (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Desta análise resultou um total de oito trabalhos que compuseram a bibliografia sistematizada, sendo três teses, três dissertações e dois artigos que atenderam os critérios de inclusão e exclusão supracitados. Nessa etapa, adensamos o registro da metodologia e os resultados encontrados em cada trabalho elencado. Considerando que nem todos os resumos apresentaram de forma nítida esses elementos, realizamos uma leitura integral dos oito trabalhos, procedimento que contribuiu para uma análise aprofundada das pesquisas.

Após a sistematização dos trabalhos selecionados, iniciamos a etapa da bibliografia categorizada, momento em que realizamos a divisão dos trabalhos selecionados em dois eixos temáticos, a saber: a) A (auto)biografia no processo formativo da (re)construção da identidade pessoal e profissional e; b) Memória, espaços e temporalidades nas escritas de si. Posterior a esse procedimento, finalizamos o ciclo do EC (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021) com a bibliografia propositiva, inferindo e propondo nossas considerações a partir das nossas análises interpretativas. Ressaltamos que para definição dos referidos eixos temáticos, consideramos o objetivo geral e os objetivos específicos delineados na presente pesquisa. Apresentamos no Quadro 3, os trabalhos selecionados para análise e interpretação do eixo temático: a) A (auto)biografia no processo formativo da (re)construção da identidade pessoal e profissional.

No Quadro 3, estão dispostos os seguintes elementos: tipo da pesquisa, título dos trabalhos elencados, ano de defesa, nome do autor/autora ou para o caso de artigos científicos

autores (as), instituição de ensino em que a pesquisa foi defendida ou à qual o artigo científico foi publicado, *link* de acesso ao trabalho, identificação do banco de dados de teses e dissertações em que foi realizada nossa busca dos trabalhos e, na última coluna, criamos um campo de observações explicitando por qual termo descritor cada trabalho foi encontrado, bem como outras informações que consideramos necessária constar nesse campo.

Quadro 3 - Eixo: A (auto)biografia no processo formativo da (re)construção da identidade pessoal e profissional

<b>Tipo/Título/Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição/link/Banco de dados</b>	<b>Observações</b>
<b>Dissertação:</b> Fricções em educação das artes visuais: uma experiência de escrita autobiográfica e construção docente (2016)	ECKARDT, Joanara Raquel	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM <a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20488">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20488</a>  <b>Banco de dados:</b> BDTD/ IBICT (também disponível na CAPES)	Título encontrado no descritor: “Autobiografia AND educação” em ambas as plataformas BDTD/ IBICT e CAPES
<b>Tese :</b> Pelos olhos de Alice: ancestralidade afro-ameríndia, ambientalismo e formação - uma tese de ficção autobiográfica (2016)	CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral	Universidade de São Paulo – USP <a href="https://repositorio.usp.br/item/002800901">https://repositorio.usp.br/item/002800901</a>  <b>Banco de dados:</b> BDTD/ IBICT (também disponível na CAPES)	Título encontrado nos dois termos descritores em ambas as plataformas BDTD/ IBICT e CAPES
<b>Tese:</b> Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si (2016)	FONSECA, Elisabete Martins da	Universidade de São Paulo – USP <a href="https://repositorio.usp.br/item/002784839">https://repositorio.usp.br/item/002784839</a>  <b>Banco de dados:</b> BDTD/ IBICT (também disponível na CAPES)	Título encontrado nos dois termos descritores em ambas as plataformas BDTD/ IBICT e CAPES
<b>Tese:</b> O ofício das asas é a procura do voo: tornar-se professora-artista (2019)	VELLOSO, Luciana Mendes	Universidade de Campinas – UNICAMP <a href="https://www.unicamp.br/unicamp/teses/2019/03/13/o-oficio-das-asas-e-procura-do-voo-tornar-se-professora-artista">https://www.unicamp.br/unicamp/teses/2019/03/13/o-oficio-das-asas-e-procura-do-voo-tornar-se-professora-artista</a>  <b>Banco de dados:</b> BDTD/ IBICT	Título encontrado nos dois termos descritores na plataforma do BDTD/IBICT

Fonte: elaborado pela autora

No Quadro 4, seguimos a mesma lógica de apresentação do quadro anterior, dispondo porém, os elementos que constituem o eixo temático: b) Memória, espaços e temporalidades nas escritas de si:

Quadro 4 - Eixo: Memória, espaços e temporalidades nas escritas de si

<b>Tipo/Título/Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição/link/Banco de dados</b>	<b>Observações</b>
<b>Dissertação:</b> Processos de subjetivação e narrativa autobiográfica de uma professora de artes visuais (2013)	PAZ, Thaís Raquel da Silva	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM <a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7068">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7068</a>  <b>Banco de dados:</b> BDTD/ IBICT	Título encontrado no termo descritor: “Autobiografia AND educação” na plataforma BDTD/IBICIT
<b>Dissertação:</b> Escritas autobiográficas: Por entre imaginários e memórias a busca das confluências para tornar-me educadora (2013)	KRÜGER, Cristina Debli	Universidade Federal de Pelotas – UFPEL <a href="http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1623">http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1623</a>  <b>Banco de dados:</b> BDTD/ IBICT (também disponível na CAPES)	Título encontrado nos dois termos descritores em ambas as plataformas BDTD/ IBICT e CAPES
<b>Artigo:</b> Fios de memórias... sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos (2021)	FERRAÇO, Carlos Eduardo	Universidade Federal do Paraná – UFPR <a href="https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75205">https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75205</a>  <b>Banco de dados:</b> Biblioteca Digital de Periódicos – UFPR	Repositório da UFPR identificado a partir da busca realizada na plataforma <i>Scielo</i> com os dois termos descritores
<b>Artigo:</b> Temporalidades na vida e na autoformação de uma professora – pesquisadora (2021)	DUTRA, Maria Alencar Dutra; TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia	Universidade Federal do Paraná – UFPR- <a href="https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75571/43525">https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75571/43525</a>  <b>Banco de dados:</b> Biblioteca Digital de Periódicos – UFPR	Repositório da UFPR identificado a partir da busca realizada na plataforma <i>Scielo</i> com os dois termos descritores

Fonte: elaborado pela autora.

Definido o nosso *corpus* de análise, nas subseções a seguir, apresentamos a síntese

reflexiva e interpretativa dos trabalhos. Temos a compreensão de que esse procedimento, não consiste numa “[...] crítica buscando encontrar brechas ou lacunas da publicação, mas sim ideias que foram ou poderiam ser suscitadas a partir das teses, dissertações e artigos elaborados” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p 75).

Nessa direção, temos a segurança de consolidar nossa pesquisa numa sólida base teórica, que nos conduz para as reflexões acerca dos processos formativos em educação que contribuem para a constituição identitária dos indivíduos. Salientamos que para a realização das análises dos trabalhos elencados nos Quadros 3 e 4, consideramos os seguintes aspectos: a) objetivo geral do trabalho; b) questão-problema da pesquisa; c) participantes do estudo; d) metodologia utilizada; e) principais referenciais teóricos e f) considerações/resultados.

As análises descritivas e interpretativas realizadas a partir destes aspectos, nos permitem ir além do que está posto no texto (MOROSINI; KOHLS-SANTOS, 2021). Desse modo, cada narrativa explicita um devir não linear no processo de narrar a si mesmo e deixar-se formar por esta mesma narrativa.

## 2. 2 A (AUTO)BIOGRAFIA NO PROCESSO FORMATIVO DA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL

A (auto)biografia emerge como método qualitativo de investigação a partir das primeiras décadas do século XX, no contexto dos estudos sociológicos da Escola de Chicago, nos Estados Unidos, em que pesquisadores lançam um olhar para os problemas sociais derivados da conjuntura urbana, como, por exemplo, a criminalidade e a imigração impulsionada no cenário da Pós Primeira Guerra Mundial (SOUZA, 2004). Tal movimento evidencia a ruptura com uma abordagem paradigmática positivista na construção de saberes, no qual, abre-se espaço para novas epistemologias problematizadas a partir de um olhar atento e crítico acerca das histórias de vida de indivíduos até então invisibilizados (SOUZA, 2004).

Essas transformações não ficaram restritas a apenas uma área do conhecimento, elas “[...] ocorrem no campo da educação, historiografia, sociologia, literatura, antropologia e psicologia social, valendo-se das experiências e resistências construídas pela Escola de Chicago” (SOUZA, 2004, p. 136). O mesmo autor destaca que:

A singularidade exercida pelo movimento da sociologia de Chicago, nos anos 20 e 30, demarca um novo olhar sobre problemas sociais gestados no espaço cotidiano das sociedades urbanas. A princípio buscou-se pesquisar problemas relacionados à imigração, criminalidade, delinquência e à condição operária, com base num modelo de ciência objetiva, mensurável e referendada em métodos quantitativos. A sociologia americana de Chicago não somente desenvolveu pesquisa empírica, como também cunhou uma sociologia qualitativa, utilizando novos métodos originais de investigação, como os documentos pessoais, cartas, diários, autobiografias, fotografias e trabalho de campo sistemático, no sentido de estudar a sociedade em seu conjunto (SOUZA, 2004, p. 134).

Contudo, é a partir de 1980, que o método (auto)biográfico através do movimento francófono iniciado com a publicação do livro: “*Produire sa vie: autoformation et autobiographie*” de Gaston Pineau, que observa-se um novo despontar dos estudos voltados para analisar a história de vida dos indivíduos como processo de formação e autoformação (PINEAU, 2006b). A expressão massiva desse movimento gera a partir de 1990, a criação de diversas associações, como por exemplo, a *Association Internationale des Histoires de Vie em Formation- (ASIHVIF)*, com o objetivo de desencadear e favorecer uma comunicação intergeracional em que, através de um trabalho coletivo, busca-se promover “[...] a sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais [...]” (PINEAU, 2006b, p. 334) acerca das histórias de vida como método de investigação científica.

Além da associação de abrangência internacional, emergiram associações em rede nacional como a *Association Romande des Histories de Vie em Formation (ARHIV)*, criada na Suíça, e o *Reseaux Québécois pour les Historioes de Vie (RQPHV)* situada no Canadá (PINEAU, 2006b). Já no âmbito regional, Pineau (200b) cita que em algumas regiões da França são criadas associações próprias, como a *Histoire de Vie Grand Ouest (HIVIGO)*, *Histoire de Vie Sud Ouest (HIVISO)* e a *Association de Recherche et d’ Etudes sur les Histoires de Vie (AREHIVIE)* na região de Bretanha.

As associações tem um papel fundamental no expressivo crescimento das produções que emergem a partir desse período, no qual, abre-se destaque para a coleção *Histoire de vie et formation* iniciada em 1996, com o objetivo de articular a história de vida como um processo de análise e compreensão da formação dos indivíduos (PINEAU, 2006b). Contudo, para além das associações, Pineau (2006b) destaca a importância dos contribuidores que fora da associação, desenvolvem e difundem suas teses e obras a partir do viés metodológico e epistemológico acerca da compreensão articulada sobre as histórias de vida e formação.

Na guinada desse movimento histórico acerca das escritas si, Pineau (2006b) esboça a

diferenciação entre as expressões terminológicas que tem como entrada a vida (bio) sendo compartilhada e compreendida a partir de uma narrativa escrita (grafia), ou (auto)biografia, relatos de vida e história de vida. Tais diferenciações conceituais podem ser observadas no Quadro 5, em que mostra-se evidente a dinamicidade multiforme do movimento biográfico.

Quadro 5 Diferenciação terminológica das abordagens com entrada por vida, segundo Gaston Pineau

Tipo de vida privilegiadas	A existência global	Vida		Vida, Educação e Formação	Vida Profissional
		Singular	Plural		
Abordagens entrando por vida					
<b>Biografia</b>	Perspectiva biográfica (Legrand, 1993) Pesquisa bibliográfica (Delory-Momberg, 2003)			Biografia educativa (Josso, 1991) (Dominicé, 1996) Biografia de linguagem (Le français dans le monde, n. 39, 2006)	Biografia profissional (Robin, 2001)
<b>Autobiografia</b>	Signos de vida: o pacto autobiográfico (Lejeune, 2005)			Autobiografia refletida (Desroches, 1991)	
<b>Relato de vida</b>	Relato de vida (Poirier et al. 1993; Bertaux, 1997) Relato biográfico (Robin, 2004)			Relato de vida em formação (Bliez-Mével, 2004)	Relatos e gestão (Revue Française de Gestion, 2005, n. 31, n. 159)
<b>História</b>	História de vida (Pineau; Le Grand, 2002) (Dominicé, 2003) (Delory-Momberger, 2000)	Histórias de vida de crianças (Abels, 1998)	Colectivas (Culon; Le Grand, 2000) Em coletividades (Brun, 2001) Genealógico (Lani, 1997)	História de vida em formação (Lainé, 1998)	

Fonte: Pineau, (2006b, p. 339).

A partir desses elementos, discorreremos brevemente sobre cada conceito



terminológico disposto no Quadro 5, a começar pela *biografia*. Em termos práticos, o processo biográfico corresponde à narrativa escrita sobre e vida de outrem (Pineau 2006b). Já na *(auto)biografia*, ocorre o oposto, pois esse termo diz respeito à escrita de si próprio numa conjuntura em que temos ator e autor em sobreposição, processo pelo qual não se requer um terceiro explícito. Desse modo, “a autobiografia representa um meio pessoal, e talvez incontornável, do exercício em um círculo diferente do curvar-se (fechar) reflexivo e do desdobrar-se (abrir) narrativo” (PINEAU, 2006b, p. 340).

Quanto ao termo *relato de vida*, este se caracteriza pelo seu desdobrar narrativo, tanto de forma oral ou escrita. Pineau (2006b) aponta que o pioneiro do desenvolvimento do relato biográfico na França foi o sociólogo Daniel Bertaux, que compreendia que “há relato de vida desde que haja descrição na forma narrativa de um fragmento de experiência vivida” (BERTAUX, 1997, p. 9 *apud* PINEAU, 2006b, p. 340).

As *histórias de vida*, por sua vez, estão entrelaçadas às demais expressões terminológicas que apresentamos e dizem respeito ao processo que os indivíduos fazem de produzir sentido de suas próprias vidas a partir de suas experiências (PINEAU, 2006b).

A utilização do termo *história de vida* corresponde a uma denominação a uma denominação genérica em formação e investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos os diferentes fenômenos que mobilizam e tecem nossa vida individual/coletiva (SOUZA, 2004, p. 144, grifo do autor).

Apresentadas as diferenciações terminológicas, compreendemos que a pesquisa qualitativa a partir das escritas de si, possibilita-nos pensar os atores sociais que narram suas experiências vividas dentro de um escopo social, histórico e político amplo. Desconstrói-se assim, a ideia factual fomentada por teorias que implicam aos indivíduos o sucesso e o fracasso de sua própria vida.

Nesse sentido, as narrativas “[...] oferecem padrões de interpretação, que contribuirão tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9). Constituindo-se solidamente como um processo contínuo de aprendizagem e formação sociohistórica, a pesquisa (auto)biográfica expande-se também no Brasil, a partir da década de 1990, por meio dos estudos desenvolvidos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), pelo Grupo de Estudos, Docência, Memória e Gênero. (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Com um viés decolonial e como um fenômeno antropológico:

A tentativa do movimento (auto)biográfico é de recuperar essa ausência do sujeito empírico, de carne e osso, focalizando a sua experiência. Essa preferência pelo sujeito epistêmico, abstrato, objetivo, explica a resistência da pesquisa científica positivista à palavra da criança, da mulher, do transexual, de pessoas do campo, das ruas, das favelas [...] (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

Nessa perspectiva, a (auto)biografia enquanto teoria e método de investigação qualitativa, ganha ainda mais visibilidade no Brasil com a realização do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), cuja primeira edição ocorreu no ano de 2004 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), organizado pela Professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 382).

A partir desses pressupostos percebemos um movimento ascendente das escritas de si, nos programas de pós-graduação em educação no Brasil (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). Em razão disso, os mesmos autores afirmam que:

Na sua dimensão de campo de pesquisa, em consolidação e expansão no Brasil, a pesquisa (auto)biográfica tem se firmado, marcadamente, pela diversidade de entradas e modos singulares adotado nos programas de pós-graduação, em suas linhas e grupos de pesquisa. Essa diversidade vem ampliando princípios teórico-metodológicos para apreender dimensões de formação, condições de trabalho e formação, aspectos relacionados à história da profissão, tendo em vista as fertilidades que vinculam biografia e educação, especialmente no âmbito da formação docente (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 382).

Caracterizando-se como (auto)formadoras, as narrativas de vida constituem-se no campo educacional como uma epistemologia pedagógica inovadora. Por esse método, valoriza-se a subjetividade dos sujeitos, no qual, através da transmissão das experiências vividas, são evidenciados e problematizados os percursos dialéticos inerentes a todo ser humano (JOSSO, 2016).

Ao privilegiar as subjetividades de quem narra, corrobora-se para a construção da consciência crítica e reflexiva acerca das trajetórias de vida, possibilitando aos indivíduos, não somente conhecer a si mesmo, mas “[...] compreender a sua vida cotidiana, as dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe” (FERRAROTTI, 2014, p. 31).

Trata-se, portanto, de uma perspectiva metodológica e paradigmática que compreende a formação como um processo incessante, questionador e inquietante, que predispõe os indivíduos à práxis cotidiana em sua relação no e com o mundo. Por práxis compreendemos:

[...] a intervenção ‘consciente’ do homem na sociedade(realidade/mundo). O que significa dizer que a práxis é sempre posicionamento político que o homem faz. Assim a práxis pode assumir a perspectiva ativa-transformadora da realidade ou a

perspectiva passiva e a-histórica. (SOUZA, 2015, não paginado).

A ação de (auto)biografar-se, constitui-se, portanto, como um ato político enquanto perspectiva de (trans)formação da realidade pelos indivíduos a partir das experiências que constituíram sua identidade. De tal modo, o método (auto)biográfico favorece uma investigação capaz de abranger elementos que “[...] normalmente são negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores” (FINGER; NÓVOA, 2014, p. 22). Considerando que nos formamos ao longo da vida, discorremos na sequência sobre o primeiro trabalho que compõe o *corpus* de análise de nosso EC.

A Dissertação de Eckhardt (2016), intitulada: “*Fricções em educação das artes visuais: uma experiência de escrita autobiográfica e construção docente*”, apresenta que o objetivo da pesquisa para a autora é:

[...] compreender onde posso encontrar essas fortalezas que me ajudam a aguentar condignamente essa responsabilidade e como me construo, então, professora no exercício da profissão, sendo que, mesmo com a graduação, não consegui sentir-me completa (ECKHARDT, 2016, p. 7).

Eckhardt (2016, p. 37), questiona-se: “Como me construo professora de artes visuais? O que pode ser produzido na interseção entre pesquisadora e professora em formação?”. A fim de responder a esses e outros questionamentos, sua abordagem (auto)biográfica toma por base o referencial teórico de (SOUZA, 2007), no sentido de perceber a (auto)biografia como uma pesquisa/formação que questiona o que está posto, sobretudo, no que diz respeito às representações construídas sobre o fazer docente. Seus dados de análise foram suas próprias experiências pessoais e profissionais. A autora também fez uso de um caderno de anotações, registrando as aspirações que emergiram no desenvolvimento de sua pesquisa.

Na tessitura de suas escritas, Eckhardt (2016) utilizou uma linguagem metafórica inspirada em Bachelard (1998b), no qual, coloca-se como representação simbólica de uma casa, como um local de retorno que gera um movimento de conhecer a si mesma, na busca de reencantar-se pela docência frente aos desafios em torno dessa profissão. A autora explicita em sua narrativa, as tensões de ter que atuar de forma exaustiva em mais de uma escola, tece críticas acerca da desvalorização política da profissão docente e tenciona as cobranças que, por vezes, tornam a docência um exercício sufocante. Realidade que se reflete na vida de diversos educadores. Por isso, afirma que:

Parece haver uma ideia de docência, muito difundida no senso comum, que não nos

permite errar, ter dúvidas, não ter informação ou simplesmente, mudar de opinião. Docência que muitas vezes nos sufoca e da qual, por instantes, cogitamos desistir. Ao invés de fruirmos experiências desejáveis, antes ruminamos angústias, ansiedade, dilemas e aflições (ECKHARDT, 2016, p. 41).

Ao esboçar uma visão desromantizada da docência, a pesquisa de Eckhardt (2016) leva-nos a refletir que a construção da identidade docente, perpassa por desafios cotidianos de cobranças e imposições alinhados, não raramente, a uma lógica produtivista e mercadológica. Ao encontro das afirmações de Eckhardt (2016), sinalizamos para o que nos aponta Souza (2004):

As complexidades das relações sociais e profissionais acirram embates entre a profissionalização e a proletarização docente, o que vem marcando uma erosão da identidade profissional dos professores e questionamentos sobre ‘locus’ de formação, saberes constituintes da docência, especificidades do saber e fazer no ato educativo, bem como aspectos concernentes à função social da escola e da educação no contexto neoliberal (SOUZA, 2004, p. 39, grifo do autor).

O mesmo autor afirma ainda que:

A desvalorização, proletarização e crise do trabalho docente têm raízes históricas e diferentes contextos reafirmam a descaracterização dos professores face a seu ofício. Do Pós-Guerra aos nossos dias as competências técnicas e profissionais, bem como os saberes que constituem a docência, foram escamoteados e, às vezes, ameaçados por ideologias que descaracterizavam o exercício docente, afastando cada vez mais a dimensão pessoal da profissional (SOUZA, 2004, p. 52).

Ao problematizar algumas implicações em torno da profissão docente, Eckhardt (2016) utiliza-se do conceito de fricção, tomando por base a obra “*Fricções: traço, olho e letra*” de Casa Nova (2008). Eckhardt (2016, p. 61-62) compreende a fricção no campo educacional “[...] como um jogo de ausências e presenças, entre o que se retira e o que se agrega à matéria, em que nenhuma das partes sai ilesa”. A autora acredita que desse movimento friccional, seja possível surgir fagulhas geradoras de novas formas de ser e estar no mundo, produzindo e adquirindo outros saberes e aprendizagens que possibilitem uma prática educacional criativa.

Eckhardt (2016) também fundamenta sua pesquisa para narrar suas experiências a partir de autores como Larrosa (1994; 2014) e Van Manen (2003). Ao narrar-se, a autora problematiza as pré-determinações sobre a práxis docente em sua área de atuação (artes visuais), por isso, fricciona, tenciona e questiona os padrões disciplinares de uma educação engessada e “[...] imobilizadora não só no aspecto do corpo, mas também no sentido de um adestramento intelectual, em que há uma aceitação (in)voluntária das limitações impostas dos/nos meios educacionais [...]” (ECKHARDT, 2016, p. 52).

Mesmo nesse contexto disciplinar, a autora coloca-se como aprendiz no devir da existência e afirma que:

Foi refletindo nesse processo de formação docente, foi ao ler e reler inúmeras vezes o que tenho escrito, ao pensar, mas pensar com as palavras, que percebi que não conseguiria escrever sobre docência se não a estivesse vivenciando, se não a estivesse experimentando (ECKHARDT, 2016, p. 64).

Analisamos que a autora utiliza os termos “vivenciando” e “experimentando” ratificando o posicionamento de uma formação não estática que se faz na troca de experiências com os pares, nas lutas que se travam no cotidiano pessoal, escolar e profissional. O trabalho de Eckhardt (2016) descortina elementos que refletem a realidade de vários educadores que, sem planos de carreira sólidos ou condições objetivas adequadas para atuar, perdem, paulatinamente, o encantamento pela docência, tornando-se necessário o exercício de autoavaliação e reflexão do exercício dessa profissão.

A autora considera não ser a única responsável pela busca e realização de uma educação criativa, do qual, possa emanar a potência de novos conhecimentos na sala de aula, evidenciando assim, a pluralidade desse processo. Eckhardt (2016) destaca ainda, que a (auto)biografia como instrumento de formação: “É fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece na narrativa escrita a meio caminho seguido. Cada etapa do processo faz o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra” (JOSSO, 2014, p. 60).

Trata-se de um processo em que se constroem possibilidades de novos conhecimentos e experimentações a partir do momento em que se narra. Desse movimento, emergem questões sobre a constituição de identidades, no sentido de refletir se somos o que seguimos sendo enquanto profissionais da educação porque nascemos vocacionados para tal, ou seriam os contextos, históricos, políticos, familiares, educacionais, culturais e sociais que nos conduziram para a educação.

Através do trabalho de Eckhardt (2016) e pela própria fundamentação acerca das narrativas de vida, podemos afirmar que os espaços pelos quais transitamos e que nos (trans)formam de alguma maneira, relacionam-se com a constituição de nossas identidades, no qual, estão imbricadas experiências para além dos espaços formais de ensino. Ademais, se para Eckhardt (2016) o movimento friccional consegue gerar, metaforicamente, fagulhas criativas para reinvenção na práxis docente, questionamos quais elementos são necessários para gerar uma chama permanente, capaz de arder e fazer pulsar continuamente uma educação emancipadora a partir de nossas próprias vivências? Quais ações podem ser geradas por meio

das narrativas de vida como pesquisa-formação, a fim de impulsionar os indivíduos ao não conformismo do que é imposto?

Ao provocar em nós essas inquietações epistemológicas, consideramos que o trabalho de Eckhardt (2016) corrobora para a construção do conhecimento científico e caminha na direção de que, as escritas de si, conduzem para novas interrogações e desafios no contexto de uma formação incessante, que considere os indivíduos não somente em suas potencialidades, mas também em suas fragilidades, valorações e expectativas em seus espaços de atuação (JOSSO, 2002). Nesse processo, corroboramos com Vanzuita (2016, p. 59) ao afirmar que: “[...] a construção de identidade profissional é um movimento em permanente construção e reconstrução, fluido, cambiante”.

Observamos este mesmo movimento no segundo trabalho que compõe este eixo temático: *“Pelos olhos de Alice: ancestralidade afro-ameríndia, ambientalismo e formação”*, de autoria de Caffagni (2016). A tese, “buscou desenvolver um estudo de antropologia simbólica sobre o processo de autoformação do sujeito a partir da análise de um material de ficção autobiográfica” (CAFFAGNI, 2016, não paginado).

A autora utilizou como fonte de análise um memorial acadêmico, e nesse processo, buscou pelas memórias compreender sob uma perspectiva fenomenológica, um sentido de interpretação e (re)interpretação para suas experiências narradas. Desse modo, Caffagni (2016) estabelece Alice como personagem fictícia da sua trama narrativa em que descreve por meio de símbolos e signos sua própria trajetória de vida.

Contudo, a autora considera que o seu Eu, também se constitui de Outros, dentre eles, familiares e amigos. Caffagni (2016) destaca ainda a influência de dois mestres (dois homens), a quem nomeia como meninos de luz que integram sua narrativa. Para a autora esses mestres contribuíram para o reconhecimento de sua ancestralidade como parte constituinte de sua própria identidade.

Caffagni (2016) buscou compreender porque se identifica com esses mestres e ao entrevistá-los, passa a interpretar e descrever as aproximações simbólicas e reais que permeiam a vida dos meninos de luz e sua própria trajetória. Essas aproximações se dão tanto pela presença quanto pela ausência de elementos constitutivos nos contextos sociais e familiares.

A autora leva-nos à reflexão de que, por motivos singulares, ao interpretar o vivido, selecionamos no ato de narrar determinados elementos de identificação em detrimento de

outros. Exemplificando essa afirmação, Caffagni (2016) esboça como as narrativas de vida evidenciam as identidades dos sujeitos, quando, por exemplo, apresentamos ou não no ato de narrar, determinados elementos, como por exemplo: de onde viemos, de quem somos filhos, quais profissões nossos pais exerceram, se foram alfabetizados ou não, o contexto social do núcleo familiar, etc.

Sob essa ótica, sua narrativa traz as reminiscências de suas vivências desde a infância, marcada pela ausência da figura paterna que somente a registrou oficialmente como filha quando a autora tinha 18 anos. Caffagni (2016) também explicita algumas vivências com sua mãe, além de refletir nostalgicamente, acerca das lembranças de sua avó, e dessa observação, Caffagni reconhecia sua própria “[...] ancestralidade caipira, cabocla, do mato” (CAFFAGNI, 2016, p. 36).

Dentre os referencias teóricos utilizados pela autora, destacam-se as contribuições de Bachelard (1998a), Gusdorf (2003) e Ferreira-Santos (2008). A partir deste último autor, Caffagni (2016) vislumbrou mais nitidamente seu caminho de pesquisa, no qual, tomou como ponto de partida, meio e fim de seu trabalho, a busca por si mesma, e caminhou na direção de compreender pela mitohermenêutica, os fenômenos que a transformaram no que ela é bem como os processos que envolveram sua formação. Por mitohermenêutica, Caffagni (2016), citando Ferreira Santos, compreende:

Uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico que se apresenta tanto como estilo filosófico – no sentido de manter uma atitude de inquietação e questionamento; como método de investigação – no sentido de estabelecer procedimentos sistemáticos de pesquisa acadêmica. Esta mitohermenêutica, na reflexão sobre a educação, se debruça sobre a interpretação das obras da arte e das culturas, mas, principalmente, situa a compreensão de si mesmo como ponto de partida, meio e fim de toda jornada interpretativa. Portanto, não se trata de uma simples técnica de interpretação, mas uma jornada interpretativa em que o hermenêuta se instala na paisagem cultural das obras com que trabalha, viaja ao seu interior e reconstrói os sentidos de tal imersão (FERREIRA-SANTOS, 2008, p.05 *apud* CAFFAGNI, 2016, p. 25).

Através da mitohermenêutica ancorada pelas escritas de si, Caffagni (2016) alcançou o objetivo geral de sua pesquisa, encontrando sua própria identidade pessoal e profissional, a partir das experiências vividas e nos entrelaçamentos das narrativas de vida de seus mestres meninos de luz. Caffagni (2016), conclui que nunca somos os mesmos, pois estamos em processo de formação num contínuo inacabamento. Movimento decorrente da troca com os pares, nos espaços que frequentamos (acadêmicos ou não), nos erros e acertos, nas escolhas realizadas e nos momentos de presenças e ausências nas relações que são constituídas ao

longo da vida.

Sobre esse aspecto, trazemos Josso (2012a, t. II) para nos auxiliar nas reflexões despertadas pela tese por hora analisada. Josso reconhece as relações familiares como constituintes no processo formativo que marcam a identidade e a trajetória dos sujeitos que narram suas vidas e destaca que as marcas relacionais aos contextos familiares, podem ser de reciprocidade ou não, simétrica ou assimétrica.

Nessa perspectiva, as narrativas de vida apresentam laços que podem ligar-se ou desligar-se de nós no momento em que buscamos ressignificar o vivido. Alguns laços (nós) são impossíveis de serem desatados, pois estão acima de nosso querer, como os laços familiares, por exemplo. Outros laços são apontados como desatáveis, representando relações não amadurecidas e efêmeras que não se sustentaram no decurso do tempo (JOSSO, 2012a, t. II).

Contudo, Josso (2012a, p. 121, t. II) classifica ainda um terceiro tipo de nós, os entrelaçados, que, simbolicamente, diz respeito “[...] as relações relativamente equilibradas”. Nessa rede dinâmica de fios atados, desatados e entrelaçados da vida, nos constituímos em seres questionadores capazes de intervir na nossa própria realidade a partir das experiências adquiridas num espaço-tempo.

Desse modo, identificamos na tese de Caffagni (2016), diversos fios simbólicos de relações que se entrelaçam e se desfazem, o que cristaliza a dialeticidade de nossa existencialidade. Observamos ainda, a inevitável e intrínseca conexão entre a vida pessoal e profissional, ambas formadoras e determinantes no processo de constituição de identidade, de atuação no presente, na forma de enxergar o mundo e nele agir.

Avançando para o terceiro trabalho deste eixo temático, na tese intitulada: *“Imaginário e formação de educadores: as narrativas de si”* de Fonseca (2016), encontramos algumas similaridades com o trabalho que acabamos de analisar, como, por exemplo, a utilização de uma mitologia simbólica para narrar o vivido. Fonseca (2016) respalda-se nos referenciais teóricos de Berkenbrock-Rosito (2009), Bondía (2002), Gusdorf (1991), Carvalho (1998a; 1998b), Paul Ricouer (1991; 1994), Ferreira-Santos (1998; 2003; 2005) e Ferreira-Santos e Almeida (2012). A partir deles, a autora descreve que suas experiências formadoras, constituem o objetivo central de sua tese e apresenta:

[...] a autobiografia como uma possibilidade de pesquisa em educação admitindo que a narrativa autobiográfica oportuniza o reconhecimento das marcas geradas pela e na pessoa, que ao narrar expressa o seu modo de ser, o seu imaginário ao compreender-se no trajeto, abrindo-se à “coisa” do texto (FONSECA, 2016, p. 20).



Estabelecendo um diálogo entre imagens, mitos, arquétipos e a realidade, Fonseca (2016) faz uma analogia da narrativa (auto)biográfica com a modelagem de argila. Ao utilizar esse elemento simbólico como exemplo, a autora afirma que seu texto ganhava forma na medida em era escrito, o que não exigia a elaboração de roteiros prévios, lineares ou cronológicos. Nessa direção, para a interpretação das escritas de si, Fonseca (2016) utiliza a perspectiva de análise da hermenêutica para refletir acerca da constituição de sua identidade em formação.

Sua narrativa apresenta uma estrutura textual semelhante à de um memorial e caracteriza-se fortemente pela marca de sua corporeidade, em que explicita as limitações de um corpo não dissociado do intelecto, ou seja, que sente, vibra, adoce e se cura. Não obstante, na dimensão autobiográfica, lança-se um olhar atento às relações e inter-relações de um corpo que sente as tensões, afetos e cuidados nas experiências passadas e nas demais temporalidades do devir (JOSSO, 2012b).

Assim, ao relacionar as experiências vividas em contextos pessoais, acadêmicos e profissionais numa dimensão ampla, Fonseca (2016), citando Bondía (2002), compreende que:

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum* perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com o qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. E o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar: *pera*, mais além, *peraô*, passar através. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expôs atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele a sua oportunidade, sua ocasião (BONDÍA, 2002, p. 136 *apud* FONSECA, 2016, p. 140).

A experiência constitui-se, pois, como um fator determinante na construção de identidades, e coloca-nos no caminho de uma estrada contínua, no qual, a cada travessia, saímos outro e também para o Outro. Tratar-se de um percurso que envolve alteridades, desafios, conquistas, cansaços, recomeços e regressos.

Ao escrever sobre si, Fonseca (2016) afirma que em sua jornada interpretativa, pode reconhecer-se como autora de seu próprio fazer, um fazer que se constitui entre a luz e as sombras no decorrer da existência. Para esse aspecto, trazemos novamente as contribuições de Josso (2004) quando, ao discorrer sobre as experiências ao longo das quais se formam as identidades e subjetividades dos indivíduos, afirma que o que torna uma experiência formadora, é uma aprendizagem, que esteja articulada de forma hierárquica em:

[...] saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significações, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. Se a abordagem biográfica é um outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras (JOSSO, 2004, p. 39).

Sob essa ótica compreendemos que Fonseca (2016) chega ao cerne de sua pesquisa quando, ao escrever, explicita as articulações relacionais de sua vida com um caráter experiencial formador. Ao se autoconhecer, Fonseca (2016) reconhece, nos próprios erros e acertos, uma forma de aprendizagem.

Em dado instante, Fonseca (2016, p. 155) questiona-se: “Afinal, o que esta autobiografia teria revelado até o momento sobre o imaginário daquela que narra sua própria história a partir de seus processos formativos?” e responde: “Provavelmente o desejo de continuar criando através da experiência cotidiana e o empoderamento que a narrativa de si proporciona a mulher educadora auxiliando na construção contínua de sua pessoa e viabilizando sua potência”. (FONSECA, 2016, p. 155).

Em concordância com a resposta dada por Fonseca (2016), e realizada esta breve síntese reflexiva e interpretativa de seu trabalho, consideramos que as contribuições de Vanzuita (2016), vêm novamente ao encontro da reflexão que se constrói. Para esse autor, o elemento identitário docente sob o enfoque do imaginário, organiza-se por relações que vão se constituindo dentro de um contexto social, no meio em que estamos inseridos. Trata-se, portanto, de um processo formativo em que, através do imaginário, torna-se possível reinventar a própria história e atribuir a ela novos sentidos de referência para nossa prática de formação e de pesquisa.

Nessa direção, apresentamos o último trabalho deste eixo temático intitulado: “*O ofício das asas é procura do voo: tornar-se professora-artista*”. Sua autora, Luciana Mendes Velloso, aponta que o intuito de sua tese:

[...] foi rememorar e rever minha biografia – vida e formação – evidenciando pistas e as indagações de como me tornei professora-artista para discutir de que maneira a escrita de si, como orientadora de um discurso autobiográfico, é também um gesto formativo (VELLOSO, 2019, não paginado).

A partir desse processo, Velloso (2019) levanta uma série de questionamentos que vão desde a busca pela compreensão de como e quando iniciou-se seu desejo por tornar-se

professora-artista, até o momento em que afirma:

Demorei para assumir a pergunta: onde e quando, dentro da escola de educação formal, cabe a vida e toda sua dimensão de conhecimento? Todas as descobertas e indagações nascidas na infância? Em que lugar, na escola de educação formal, cabe a voz e a escrita da memória? (VELLOSO, 2019, p. 15).

Na busca por respostas a essas e outras questões que se apresentam no decorrer de seu trabalho, Velloso (2019), ao adotar a (auto)biografia como método de investigação de sua pesquisa, toma por referência autores como Pineau (2006a) e Delory-Momberger (2012) e escrever sobre si, a autora registra pela narrativa e por imagens, as evocações de lembranças de quando era criança, em que, ao enxergar-se como um pássaro no ninho (casa), cristaliza as memórias relacionais com sua mãe, pai e irmãos. Velloso (2019) retrata ainda a relação com uma tia e com sua avó, pessoas que ela considera ter influência em seu processo formativo, haja vista que lhes possibilitaram o acesso a uma cultura ampla e favoreceu sua liberdade de criação, acesso a livros variados e músicas clássicas. Tais relações dialogam com sua trajetória no contexto escolar e na escolha de sua profissão.

A autora também toma como fonte de investigação de sua análise, o que ela intitula como “cadernos-diários” (VELLOSO, 2019, p. 11) de sua mãe, que quando solteira, tendo apenas o quarto ano do ensino primário numa terra sertaneja de Minas Gerais, exerceu a atividade docente e contribuiu para a alfabetização de diversas crianças. Ao analisar os conteúdos das páginas dos cadernos-diário de sua mãe, a autora reflete acerca de sua própria jornada para tornar-se professora em tempos e espaços tão diferentes.

Na reflexão dessas temporalidades, Velloso (2019) apresenta o quintal em que decorreu sua infância como um lugar de criação. Espaço que em literal processo de construção, com tintas, tijolos, cimentos e demais materiais espalhados, possibilitou formas inventivas de sua imaginação e lhe suscitou o desejo pela arte. Não obstante, a autora afirma que: “Em muitos momentos, a infância e o percurso externo ao ambiente da escola de educação formal e as experiências não escolarizadas constituíram a terra batida por onde meu caminho se edificou e ainda se edifica” (VELLOSO, 2019, p. 17).

Sua narrativa me fez refletir que um simples balde de tinta espalhado pelo quintal, pode tornar-se um potencializador de sentidos múltiplos nesse processo de evocar as memórias e compreender as significações e interlocuções entre as experiências passadas, nossa atuação no presente e a prospecção futura que se constrói no agora. Além disso, a autora valoriza e reconhece as experiências decorridas fora de um ambiente formal de educação, como parte constituinte da pessoa que ela se tornou.

A autora também escreve com toda a sua corporeidade, pois evidencia que faz de seu corpo sua arte de viver, e assim, pela tessitura da escrita, transforma afirmações em perguntas, problematizando a prática docente que pouco estimula a criatividade dos estudantes. Nesse movimento sinaliza para a falta de políticas públicas na universidade e ao mesmo tempo defende um ensino público que propicie aos alunos, um acesso amplo às mais variadas formas de conhecimento, a fim de favorecer a emancipação dos sujeitos (VELLOSO, 2019).

Nos caminhos não lineares percorridos por Velloso (2019) no processo de tornar-se professora, a autora considera que a escrita de si configura-se como um ato formativo. Narrar-se implica no desafio de identificar, interpretar e compreender as conexões que incidem sobre aquilo que seguimos sendo enquanto seres de práxis social e educativa. Para Velloso (2019), tais conexões se dão a partir de variados contextos: familiar, escolar, de amizades, acadêmico, pessoal e profissional.

Desse modo, em diálogo com as reflexões suscitadas pela autora, apontamos para algumas considerações de (SOUZA, 2004) quando, ao refletir sobre sua própria trajetória formativa, compreende que as inter-relações que constituíntes no âmbito pessoal e profissional, não se constroem de forma dicotomizada, mas em concomitância a um processo identitário repleto de conflitos. Em sua abordagem, o autor salienta que:

A dimensão pessoal demarca a construção e (re) construção de uma identidade pessoal. É no processo de desenvolvimento pessoal que busco apreender e analisar a fertilidade da abordagem biográfica, a partir da narrativa das trajetórias de escolarização, como um dos princípios que potencializam aprendizagem e desenvolvimento da dimensão profissional. Não há, aqui, indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional; eles se entrecruzam e se interrelacionam mutuamente. Em síntese, entendo que os saberes da experiência demarcam na nossa memória a aprendizagem que nos constitui como pessoas e como profissionais (SOUZA, 2004, p. 53).

Sob essa perspectiva e cientes da contribuição da pesquisa (auto)biográfica para a constituição de nossas identidades, avançamos na sequência para refletir sobre o segundo eixo temático de nosso EC: memória, espaços e temporalidades nas escritas de si.

### 2.3 MEMÓRIA, ESPAÇOS E TEMPORALIDADES NAS ESCRITAS DE SI

Na realização do desenvolvimento de uma narrativa (auto)biográfica, aspectos como: memória, espaços e temporalidades se fazem presentes a todo instante e, embora conceitualmente distintos entre si, relacionam-se reciprocamente. Assim, num primeiro momento, nos debruçamos em discorrer sobre cada um dos termos elencados: memória,

espaços e temporalidades. A posteriori, damos sequência à análise dos trabalhos do EC que dialogam com esse eixo temático, a fim de percebermos de que maneira esses elementos estão situados na construção narrativa dos títulos selecionados.

A começar pela memória, tomamos como ponto de partida algumas indagações: “O que seria de nós se não fossem nossas memórias? Seres sem vínculos? Sabe-se lá...Talvez viajantes que não guardam nada” (PERES, 2010, p. 83). Provocados pelos questionamentos que se apresentam, vemos em Bergson (1999) que a memória configura-se como o prolongamento do passado no hoje, assim, torna-se mister, considerarmos que revisitamos na memória, os acontecimentos permeados de simbolismos que dialogam com o constructo de nossa identidade, uma espécie de recordações-referências (JOSSO, 2004).

A escrita reflexiva sobre a própria história de vida é então atravessada por um processo de ressignificações de cada memória evocada, por vezes doida, mas reaprendida sob novos enfoques (BERGSON, 1999). O passado deixa assim a sua imutabilidade a partir dos novos sentidos que lhe são atribuídos, na medida em que possibilita aos indivíduos reviver suas potencialidades até então não realizadas (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012).

É assim que nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes, em inspiração para que nosso imaginário de nós-mesmos, possa inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo de nós-mesmos (JOSSO, 2008, p. 435).

Por conseguinte, nossas histórias estão vinculadas a um espaço-tempo no qual decorrem nossas vivências. Os espaços podem ser compreendidos sob diversos vieses: espaço geográfico, político, educacional, familiar, social, territórios em disputa, entre outros aspectos. Contudo, estes espaços podem transformar-se em lugares de experiência (TUAN, 1983), pois, para esse autor, “Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. Espaço é mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p. 6). Afirmação que justifica nossa alternância textual entre espaço e lugar, haja vista que são nesses contextos que se desenvolvem as temporalidades que perpassam nossa existencialidade.

Assim, ao nos debruçarmos especificamente sobre a dimensão temporal na vida dos indivíduos, compreendemos que a formação não se restringe a uma cronologia linear determinante. Na articulação contínua e reflexiva entre os tempos presente, passado e futuro,

nossas identidades são (re)construídas (JOSSO, 2004).

É no decurso deste estado das relações que articulam o presente ao passado e ao futuro, o singular ao plural, que se pode começar a elaborar um “projeto de si” considerando um sujeito que orienta a continuação de sua história com uma consciência acrescida dos seus recursos e fragilidades, das suas valorações e representações, das suas expectativas, desejos e projeto, das suas fidelidades e dos seus espaços de liberdade (JOSSO, 2004, p. 164).

Não obstante, os marcos temporais presentes em textos narrativos que tem como foco a história de vida dos indivíduos, foge aos modelos racionais constituídos histórica e socialmente pela própria humanidade (GALLEGO, 2010). Por isso, Josso (2004) esboça a existência da temporalidade biográfica enquanto elemento de formação humana. Nossas experiências decorridas num devir histórico e social, ganham novas dimensões de sentidos ao se transformarem em tempo narrativo, este, por sua vez, requer um tempo interior que transpassa as temporalidades dialéticas entre passado, presente e futuro (SANCHES, 2010). Assim, nos constituímos sujeitos de práxis no tempo e com o tempo, na fusão das diversas temporalidades que nos atravessam.

Ante o exposto, avançamos agora para uma discussão tridimensional acerca dos termos esboçados nesse eixo temático, refletindo de que maneira a memória, os espaços e as temporalidades, encontram-se circunscritas nas narrativas (auto)biográficas analisadas neste Estado do Conhecimento. A começar pelo primeiro título deste eixo temático, a dissertação: “*Processos de subjetivação e narrativa autobiográfica de uma professora de artes visuais*”, sob a autoria de Paz (2013), elucidamos que em relação ao objetivo geral da pesquisa de Paz (2013), encontramos duas redações explícitas e distintas de objetivo somente nos anexos do estudo, pois, o sumário, não apresenta apêndice. O primeiro objetivo geral, delineado explicitamente, consta no documento intitulado “*Carta-convite*”, datada em junho de 2012, e apresenta a seguinte redação:

A pesquisa tem como objetivo trabalhar com as narrativas produzidas pelos professores percebendo os investimentos de desejo, os agenciamentos, as subjetivações produzidas pelos mesmos no processo de produzirem-se sujeitos docentes em artes em seus escritos (PAZ, 2013, p.84).

A segunda definição de objetivo geral foi encontrada no último anexo da referida pesquisa, no documento intitulado: “*Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido*” e apresenta como redação o texto a seguir: “*Objetivo da pesquisa: Produzir reflexões sobre os processos de subjetivação a partir das narrativas produzidas pelos professores de artes visuais, agenciadas à ideia de escrita de si e arte da existência em Foucault*” (PAZ, 2013, p. 92 – grifo

da autora).

Na sequência de nossas análises, identificamos ainda que, a questão-problema do referido trabalho, apresenta o seguinte enunciado: “Que processos de subjetivação são possíveis a partir das narrativas autobiográficas de uma professora de artes visuais?” (PAZ, 2013, p. 18). Ante o exposto, identificamos que, embora a questão apresentada dialogue com o título do trabalho, acaba por resultar na apresentação de indivíduos distintos dos que foram apresentados nas redações de objetivo geral da pesquisa, ou seja, “professores de artes visuais” demarcado no objetivo e “uma professora de artes visuais” conforme a redação da problemática da pesquisa.

Diante desses impasses, somente uma análise aprofundada nos permitiu identificar que o foco principal da pesquisa é a narrativa (auto)biográfica da autora, e que a esta, somam-se as escritas de outros três professores de artes visuais da rede pública de ensino e que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec), vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A autora explica como se deu essas modificações em sua pesquisa:

Após a qualificação rupturas produtivas aconteceram, e uma carta foi enviada aos professores de artes visuais da rede pública que pertencem ao meu grupo de pesquisa. Três deles aceitaram o convite que fiz e, deste modo, colaboram com a escrita deste texto no intuito de que outras narrativas pudessem ser inventadas (PAZ, 2013, p. 10).

Tais docentes apresentaram em forma de cartas (constante nos anexos da pesquisa), suas próprias subjetivações acerca da constituição de se tornarem professores de artes visuais. Desse modo, a autora explica que a narrativa de seus pares docentes, não se configuram como eixo central de seu trabalho, mas que sem elas, a sua narrativa (auto)biográfica não existiria. Por isso, a autora sinaliza que a sua dissertação: “[...] trata-se mais de uma narrativa pessoal e subjetiva sobre os modos de narrar-se a si mesmo, de compreender-se no mundo e produzir nossa existência na docência” (PAZ, 2013, p. 10).

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa qualitativa de Paz (2013), utiliza-se do método (auto)biográfico pautado por Hernández e Rifa (2011) para falar de si, estabelecendo relações com as narrativas de seus pares docentes. Dessa maneira a autora busca respostas para a problemática por ela apresentada.

Paz (2013) também recorre a outras fontes de investigação para desenvolver seu trabalho: fotografias, bloco de notas, narrativas lidas ou ouvidas e um diário por ela desenvolvido na disciplina de Seminário Avançado do Programa de Pós-Graduação em

Educação (PPGE) da UFSM. Sua análise interpretativa é triangulada com referenciais teóricos como: Michel Foucault (1985a; 1985b; 1995a; 1995b; 2012a; 2012b), Deleuze e Guattari (1995a; 1995b; 1996; 1997) e Rolnik (2006).

Ao tratar da memória em sua narrativa (auto)biográfica, Paz (2013), nos conduz à percepção de que nossas memórias não se encontram isoladas e tampouco estáticas. Ao apontar determinados aspectos de sua infância, partindo do lugar em que ela se encontra enquanto mulher adulta, acadêmica e profissional, a autora nos leva a transitar por um mundo de possibilidades fabulosas arquitetadas pelas recordações de sua imaginação infantil. Porém (Paz, 2013) também se percebe envolta às tensões da aproximação de ambientes adultizados.

Quando criança arquitetava mundos possíveis, inventava histórias nas quais amigos imaginários eram chamados para atuar, compor, fabular a vida. Conforme o mundo adulto ia se aproximando as fábulas iam ficando perigosas, toda invenção sugeria um problema futuro, um desvio em relação a atitudes aceitáveis e desejadas (PAZ, 2013, p. 29-30).

A partir desse excerto, podemos observar que evocar o passado, ainda que em alguma medida seja um processo doloroso, também se configura como um percurso transformador. Ao encontro desta proposição, vemos em Bergson (1999, p. 159) que: “Quanto mais me esforço por recordar uma dor passada, tano mais tendo a experimentá-la realmente”. Paz (2013) também caminha nessa direção ao afirmar sobre seu trabalho que: “A escrita desta dissertação foi dolorosa. Mas essa mesma dor, que poderia fazer com que eu desistisse me provocou o desejo de constituir novos territórios” (PAZ, 2013, p. 66) outros espaços e lugares de reinvenção.

Desse modo, a memória é apontada pela pesquisadora como uma forma de nascimento e tensionamento das experiências resultantes de um processo formativo que vai além dos espaços acadêmicos:

Nesta pesquisa assumo o posicionamento de que não é apenas pela obtenção do diploma ou pelo fato de ‘dar aulas’ que me faço professora de artes visuais. Estar sendo professor é entendido aqui como uma condição, uma diferença que experimentamos na produção de si (PAZ, 2013, p. 48).

A condição do exercício docente é oriunda de experimentações da produção de si mesma de forma totalizante, com a possibilidade de retomar os mundos possíveis de invenções e (re) invenções no devir da existência. Desse modo, lançar um olhar sobre o tempo passado, por si só, torna-se uma ação do tempo presente, ou seja, nos faz movimentar no aqui e agora.

Nesse movimento, Paz (2013, p. 63) conclui sua narrativa (auto)biográfica afirmando



que: “A docência, assim como a vida, é produzida no tempo. Faz-se existir no fluir, num processo que nunca para e, por isso, nos faz sempre outros.

As problematizações levantadas por Paz (2013) emergem de suas memórias, dos espaços pelos quais transitou e das temporalidades no devir de sua existência. A autora considera que fazer uso da memória em sua pesquisa “[...] significa tencionar lembranças e esquecimentos, solicitar fragmentos que nos permitam produzir relações entre o que fomos e o que somos, assim como pensar em como temos nos construído durante esse processo” (PAZ, 2013, p. 35).

Sob essa perspectiva, consideramos o que Benjamin (2000) afirma ao destacar que memória, tem a função de conservar e proteger as impressões das experiências vividas. O autor ressalta que os acontecimentos experienciados emergem de forma inconsciente à memória. As lembranças encontram-se, assim, em contínuo movimento e como tal, são passíveis de reinvenções a cada nova emersão na temporalidade do devir.

Nesse sentido, de qual temporalidade estamos tratando? Discorremos de um tempo narrativo, reflexivo, voltado para o processo das escritas de si e, portanto, de uma temporalidade formativa. Afinal, nos constituímos como seres em movimento no e através do tempo. Um tempo que muitas vezes nos engessa e parece acelerar quando o analisamos a partir da lógica do sistema capitalista e burguês, que conforme afirma Bastos (2012), nos regula e disciplina com vistas a contribuir para o progresso da humanidade. Contudo, Bastos (2012) considera ainda que:

Mesmo sendo esta uma dimensão profundamente abstrata, o homem a aprende como um sistema de medida – cronológico, sucessivo –, mas também subjetiva. As concepções de tempo presentes na vida cotidiana do homem estão sempre ligadas à sua experiência no mundo, consigo e com os outros (BASTOS, 2012, p. 251).

As reflexões levantadas por Bastos (2012) relacionam-se, sob nossa perspectiva, com as proposições indagadoras suscitadas por Paz (2013), quando afirma que o exercício de reinventar-se decorre de um tempo narrativo. Para a autora o tempo, assim como as diversas circunstâncias que se passam dentro dele, pode modificar nosso modo de pensar, ser e agir no mundo.

Logo, não se trata somente de um tempo cronológico que nos consome, e não raramente, pouco nos permite parar e refletir acerca dos caminhos e processos que contribuem para a construção e (re) construção de nossas identidades. Trata-se de um tempo humano, mas articulado a um modo narrativo, conforme anunciado por 8 (1994):

O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal [...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que se esboça os traços da experiência temporal (RICOEUR, 1994, p. 15).

Na dissertação de Paz (2013) vemos demarcadas as interlocuções entre memória, espaço e temporalidade, como um processo que lhe permite repensar, constantemente, a sua própria atuação docente. Este repensar a práxis de estar sendo educadora, também se faz presente no segundo trabalho deste eixo temático.

Na dissertação de Krüger (2013), intitulada: “*Escritas autobiográficas: por entre imaginários e memórias a busca das confluências para tornar-me educadora*”, a autora descreve que seu trabalho tem por objetivo geral: “Problematizar os elementos constitutivos de minha formação, presentes nos reservatórios da memória, visibilizando tais elementos como matrizes para me tornar a educadora que estou sendo hoje” (KRÜGER, 2013, p. 25). Em seu trabalho, a autora buscou problematizar os percursos constitutivos de sua própria formação, na qual buscou, pela memória, experiências vividas em sua infância e vida adulta que contribuíram no processo de torná-la educadora.

Pautada pelo método (auto)biográfico com base em Dominicé (2010), Krüger (2013) realizou dois procedimentos: O primeiro deles, a autora denomina como: “escritas da noite”, em que ela explora suas memórias e descreve através de “[...] imagens, sentimentos, lembranças, momentos, fatos e elementos significativos” (KRÜGER, 2013, p 19), o que ela considerou ter colaborado em sua formação. Nesse primeiro procedimento, a autora também estabelece como: “escritas do dia” a fundamentação teórica que embasa sua pesquisa, cujos referenciais teóricos são: Josso (2004; 2009), Bachelard (1978), Peres (2009) e Machado da Silva (2006).

O segundo procedimento metodológico é denominado pela autora como: “escrita crepuscular”. Nesse procedimento a autora buscou sistematizar os acontecimentos vividos que contribuíram para sua leitura de mundo, quebra de paradigmas e um contínuo repensar de sua prática docente.

Krüger (2013) analisa sua própria narrativa (auto) biográfica, e adensa a sua pesquisa outros tipos de registros de análise, como fotografias, livro de memórias escritas de sua família e registros acadêmicos. Por meio desses materiais, Krüger (2013) buscou identificar os elementos constitutivos de sua formação.

Em suas análises, a autora elenca três elementos (núcleos) denominados por ela como ícones que confluíram em sua constituição de estar sendo educadora: a) a figura de seu pai

como primeiro professor; b) o uso de estratégias simbólicas para educar (considerado pela autora como principal núcleo de confluência) e c) dois professores que a autora teve no período do antigo segundo grau (atual ensino médio). Neste último núcleo, contém o que a autora chama de “[...] ser comprometido e gostar do que se faz” (KRÜGER, 2013, p.75) que, por sinal, ela também atribui ao seu pai.

Na observação e análise do trabalho de Krüger (2013), verificamos que, assim como no trabalho de Paz (2013), a autora discorre sobre a imanência de sentimentos como a dor, a alegria e o medo em rememorar sua trajetória pessoal e profissional. Evidencia-se em sua escrita a potencialidade do ato de narrar que, ao mesmo tempo sensível e forte, possibilita ressignificar os acontecimentos evocados pela memória.

A autora dedica uma parte de sua pesquisa para discorrer sobre “memória e (auto)formação” (Krüger, 2013, p. 63). Ao esboçar que o conceito de memória pode ser abordado sob o enfoque de diversas áreas do conhecimento, a autora chama-nos a atenção para o método tradicional de educação formal que pressupõe o aluno como tábulas rasas e/ou meros receptores de informações. Na contramão dessa abordagem tradicional, Krüger (2013) apresenta a importância da memória no processo de construção de uma pesquisa pautada pelo método (auto)biográfico.

Ao discorrer sobre a relação entre tempo e memória Krüger (2013, p. 65) afirma que: “[...] de algum modo somos o que lembramos e o que podemos narrar. Este é um dos contributos da memória para esta perspectiva de pesquisa que ora desenvolvo” (KRÜGER, 2013, p. 65).

Ao apresentar brevemente a memória como propulsora de (auto)formação e identificação dos elementos que contribuíram e constituem sua prática docente, consideramos que as reflexões de Krüger (2013) dialogam com o que Bergson (1999) postula em sua obra “*Matéria e memória*”, acerca do uso de experiências vividas como forma de atuação no presente. O autor diferencia ainda os termos lembranças e memória, nos quais, a lembrança seria, a título de exemplo, como imagens de algo que aprendemos, lemos e percebemos no decurso do existir, uma espécie de representações imagéticas do que vivenciamos. A memória, por sua vez, tem a função de registrar e armazenar essas lembranças, pois, por meio dela:

[...] se tornaria possível o reconhecimento inteligente, ou melhor, intelectual, de uma percepção já experimentada; nela nos refugiaríamos todas as vezes que remontamos, para buscar aí uma certa imagem, a encosta de nossa vida passada. Mas toda percepção prolonga-se em ação nascente; e, à medida que as imagens, uma vez

percebidas, se fixam e se alinham nessa memória, os movimentos que as continuam modificam o organismo, criam no corpo disposições novas para agir (BERGSON, 1999, p. 88).

A disposição para a ação causada pelas lembranças reativadas na memória são recolocadas num espaço-tempo que corre incessantemente, pois o passado é intermitente, ou seja, acumulamos passado sobre passado (BERGSON, 2006). O passado existe no mecanismo cerebral de forma quase totalizante, porém, só introduz na consciência aquilo que pode contribuir para explicar uma situação presente (BERGSON, 2006). Destarte, é o presente que se junta ao passado criando novas possibilidades de agir no mundo: “Com efeito, que somos, que é nosso *caráter*, senão a condensação da história que vivemos desde o nosso nascimento [...]” (BERGSON, 2006, p. 48 – grifo do autor).

Em diálogo com as proposições de Bergson (2006), consideramos que a dissertação de Krüger (2013) apresentou resultados significativos ao apontar e problematizar elementos que confluíram para a sua formação como profissional da educação, evidenciando aspectos singulares e plurais constitutivos de sua práxis docente. Os ícones por ela evidenciados, sobretudo o que a autora nomeia como uso de “[...] estratégias simbólicas para educar” (KRÜGER, 2013, p. 71), nos sugerem a possibilidade de uma pesquisa que verse acerca dessa temática, a partir das narrativas de vida, contribuindo para novas abordagens no cotidiano da sala de aula, no chão da escola.

Ademais, Krüger (2013) reafirma o entendimento de que a (auto)biografia, configura-se como um método (auto)formativo, no qual, ao possibilitar o aprofundamento no conhecimento de si, estabelece uma relação causal entre o pessoal e profissional. Nesse sentido, a autora caminha na direção do que Freire (2015) nos ensina, ao afirmar ser impossível separar o que há em nós de profissional, daquilo que seguimos sendo como seres humanos.

Nessa direção, verificamos no terceiro trabalho deste eixo temático, no artigo intitulado: “*Fios da memória sobre possibilidades de escritas de si e invenções de mundos*” de Ferraço (2021), a impossibilidade de dicotomizar vida pessoal e vida profissional. O autor estabelece como objetivo de seu artigo: “problematizar diferentes acontecimentos vividos na imanência de *uma* vida, a partir de alguns fios de memórias assumidos como possibilidades de escritas de produção de si e de invenção de mundos” (FERRAÇO, 2021, p. 1).

O autor faz questão de evidenciar que seu artigo não está balizado pela busca de responder: “Como nos tornamos o que somos?” (FERRAÇO, 2021, p. 3), pois acredita que a

constituição do Eu é incessante. Contrapondo-se às ideias de que no decorrer da vida somos orientados por um único fio condutor com tramas pré-estabelecidas para que não nos percamos no percurso da existência, Ferraço (2021) afirma que somos movimentados por muitas redes. Para o autor, os fios que tecem as redes pelas quais nos formamos, estão repletos de experiências, encontros, desencontros e acontecimentos. Dentre eles o ato de narrar a si mesmo e a partir da escrita e experimentar a invenção de mundos dos quais emergem múltiplos fios entrelaçados.

Por meio da metodologia (auto)biográfica, fundamentada em autores como Certeau (1994); Deleuze (2002) e Foucault (2008), o autor apresenta um memorial em que perpassa alguns espaços em que decorreram suas experiências, como, por exemplo: espaços acadêmicos no período da graduação, magistério, mestrado e doutorado. Em sua narrativa, espaço e temporalidade aparecem de forma indissociável, e corroboramos com essa perspectiva, pois nos desenvolvemos num espaço-tempo, adquirindo em seu decurso, as experiências que nos formam. O autor rememora os espaços criativos em que decorreu sua infância, e narra que ao fundo de seu quintal improvisado como laboratório, experimentava-se na inventividade infantil como um cientista.

Ferraço (2021) desenvolve sua escrita fazendo referências a canções e poesias que refletem em seu viver e problematiza o que ele considera como representações modernas e clichês de cientistas padronizados e dotados de “impessoalidade, neutralidade e objetividade” (FERRAÇO, 2021, p. 5) vistos ora como místicos e transcendentais, ora como empíricos.

Ao refutar uma identidade científica moderna engessada, Ferraço (2021) cita Korshunova e Kirilenko (1986) para teorizar sua ideia de que a criatividade, as fabulações e ficções, o acaso, a cultura e a intuição, são indissociáveis do processo de produção científica. Nessa perspectiva, o autor considera que a imaginação é algo inato ao ser humano. Através da imaginação, cria-se o novo e possibilita-se estabelecer um vínculo entre os tempos presente, passado e futuro.

Ferraço (2021) não se submete à linearidade dos acontecimentos como se a vida fosse organizada em estruturas hierárquicas pré-determinadas. Antes, porém, sua narrativa elabora e resgata: “Cenas que tecem diferentes tempos-espaços cotidianos, que não saem de nossas memórias e são atualizadas cada vez que falamos sobre elas” (FERRAÇO, 2021, p. 12).

Nessa perspectiva, chegamos ao último artigo deste eixo temático, cujos autores Dutra, Therrien e Nóbrega-Therrien (2021) intitulam por: *"Temporalidades na vida e na*

*autoformação de uma professora-pesquisadora*”. A pesquisa tem por objeto de estudo, a (auto)biografia da própria Maria de Alencar Dutra (indicada como primeira autora do artigo), e visa: “apreender as temporalidades na vida e na formação na itinerância aprendente de uma professora-pesquisadora como dimensão autoformadora pela narrativa de si” (DUTRA; THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2021, p. 3). Para o embasamento teórico do referido artigo, os autores dialogam, por exemplo, com os referenciais teóricos de Pineau (2004; 2005), Josso (2004) e Souza (2006).

As reflexões levantadas pelos autores emergem das inquietações causadas no curso de doutorado, do qual, emanaram os seguintes questionamentos na disciplina de Escrita Acadêmica e Hermenêutica Crítica de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública:

O que revela o investimento autobiográfico na constituição do ser professor (a)-pesquisador (a) em processo de autoformação? Como as temporalidades da vida e formação marcam as itinerâncias de professores(as)-pesquisadores (as) retirando deles as experiências fecundas que delineiam os caminhos heurísticos, metodológicos, científicos para reconhecimento e pertencimento identitário? (DUTRA; THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2021, p. 3).

Na utilização do método (auto)biográfico, os autores exercitam uma escrita (auto)referencial em que transitam o Eu, para explicitar as singularidades de uma professora-pesquisadora em seu processo de autoformação, e o Nós, salientando as pluralidades deste mesmo processo, bem como a colaboratividade da escrita reflexiva por eles apresentada em formato de artigo. Para a realização da análise da narrativa, os autores recorreram à ideia metafórica da leitura em três tempos proposta por (SOUZA, 2006): o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Quanto às inferências acerca da narrativa, essas se deram por uma análise temática devidamente estruturada em unidades descritivas (DUTRA; THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2021).

Os autores consideram que “[...] os acontecimentos e as temporalidades na vida e formação docente produziram interrelações entre o saber dialógico e a racionalidade da práxis” (DUTRA; THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2021, p. 4). Ao rememorar algumas singularidades de suas vivências, Dutra, Therrien e Nóbrega-Therrien (2021), estabelecem uma relação com suas recordações-referências demarcando os espaços em que lhe ocorreram os acontecimentos narrados, como, por exemplo: a casa e a cidade onde cresceu e a cozinha de suas "mães" (avó e mãe), sendo esse último espaço, demarcado como um local de aprendizagem que implicou na existência e subsistência da autora nos períodos de sua

infância e juventude, além contribuir de igual modo para sua formação. Vemos neste relato, que quando repensamos os espaços/lugares que transitamos a partir de uma análise reflexiva entre o presente e o passado, existe a possibilidade de emergir significados inesperados que nos provocam questionamentos e sensações até então não suscitados (TUAN, 1983).

Para além destes apontamentos, os autores Dutra, Therrien e Nóbrega-Therrien (2021) apresentam notas inconclusivas ao final do artigo em que reconhecem a importância das instituições públicas de ensino e consideram que o conhecimento de si e do mundo, nos colocam em espaços-tempo históricos como seres inacabados, portanto, em contínuo movimento de formação. Os autores elucidam como resultado do exercício da narrativa (auto)biográfica, a possibilidade da emergência de uma reflexão crítica com vistas a gerar ações no presente, por meio da ressignificação do vivido dentro desse processo autoformativo.

Ante o exposto, consideramos relevante, trazer novamente para o campo de nossa reflexão, as contribuições de Bergson (1999) que, ao discorrer sobre a memória, estabelece uma relação com as temporalidades que se inserem na atualidade dos sujeitos ao evocar suas lembranças:

[...] o que chamo "meu presente" estende-se ao mesmo tempo sobre meu passado e sobre meu futuro. Sobre meu passado em primeiro lugar, pois "o momento em que falo já está distante de mim"; sobre meu futuro a seguir, pois é sobre o futuro que esse momento está inclinado, é para o futuro que eu tendo, e se eu pudesse fixar esse indivisível presente, esse elemento infinitesimal da curva do tempo, é a direção do futuro que ele mostraria (BERGSON, 1999, p. 161).

Corroborando com as proposições de Bergson (1999), compreendemos que dar novo sentido às experiências vividas introduz, no presente, outras temporalidades, possibilitando invenções de mundos, novas formas de pensar e agir em contextos singulares e coletivos. Assim: “O homem entra no tempo e faz parte dele. Não há nada de humano sem a experiência” (SERRES, 1993, p. 44).

Salientamos por fim, que identificamos e analisamos no *corpus* bibliográfico de nosso EC, alguns pontos em comum em todos os trabalhos estudados em ambos os eixos temáticos, a saber: as relações familiares e suas implicações no processo de formação e identidade profissional; a valorização da imaginação e a criatividade infantil e sua importância no processo de construção de identidade; as experiências com práticas tradicionais de educação que impactaram de forma positiva ou menos positiva nesse processo de criar, ensinar e aprender no fazer educacional; a (auto)biografia como método de investigação, (auto)conhecimento e (auto)formação; a defesa direta ou indiretamente da escola pública com


todos os seus prós e contras; a relação intrínseca entre memória, espaços e temporalidades; a relação entre educação formal e informal na constituição dos indivíduos e em sua práxis educativa.

De igual modo, identificamos pontos em que os trabalhos elencados se diferenciam para além da narrativa apresentada, como, por exemplo, os referenciais teóricos utilizados e as diferentes fontes de investigação. As perspectivas de análises também se diferenciam, evidenciando a dinamicidade que o método (auto)biográfico propicia.

Considero que a realização do EC foi de suma importância não somente enquanto fundamentação teórica da pesquisa, pois, a cada trabalho analisado, senti os reflexos (trans)formadores em minha própria forma de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, o método (auto)biográfico, além de ser (auto)formativo, favorece a formação dos indivíduos que são impactados pelas escritas (auto)referenciais, uma vez que se sentem representados na narrativa que se expõe.

A partir da construção teórica realizada, damos sequência ao trabalho apresentando na próxima seção, minha narrativa (auto)biográfica também caracterizada por essa interpretação tridimensional. Para esse momento, tomo emprestadas as palavras de Lispector (1998, p. 11): “Como começar do início se as coisas aconteceram antes de acontecer?” Diante de tal afirmação, confesso que pouco me importa a cronologia dos fatos, narro uma vida repleta de um vai e vem, e neste movimento incessante, narrar torna-se para mim, um ato libertário de luta pela vida.





*Há um menino, há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente  
Um sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra  
O menino me dá a mão*

*E me fala de coisas bonitas  
Que eu acredito que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito, caráter,  
Bondade, alegria e amor*

*Pois não posso, não devo, não quero viver  
Como toda essa gente insiste em viver  
E não posso aceitar sossegado  
Qualquer sacanagem ser coisa normal*

*Bola de meia, bola de gude  
O solidário não quer solidão  
Toda vez que a tristeza me alcança  
O menino me dá a mão*

*Há um menino, há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto fraqueja  
Ele vem pra me dar a mão*

(Bola de meia, bola de gude – Milton Nascimento)

### 3 CRIAR: COM OS PÉS DESCALÇOS, O CHÃO DO CONTEXTO FAMILIAR

A existência de um passado que se faz vivo no presente, reafirmada nas estrofes da canção que abre este capítulo e funde-se à minha imagem de criança, me faz perceber que não voltei ao passado para descrever esta narrativa. Antes, porém, as memórias vivas que constroem esta (auto)biografia, revelam a indissociabilidade temporal do devir no ato de reinventar-me e (re)construir minha identidade.

Não obstante, corroboramos com a proposição de que: “[...] no processo de *biografização*, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 8 - grifo dos autores). Assim, descrevo do lugar em que hoje me encontro, as experiências formadoras constituintes de minha identidade inacabada.

Nasci no ano de 1984, cresci com os pés no chão, sentindo na sola dos membros que sustentam meu corpo, a textura áspera e gélida do piso de cimento batido da nostálgica casa em que me criei. Recordo-me que meus pés, quase sempre descalços, sentiam a terra das ruas em que brincava, os grãos de areia dos campinhos em que passava horas a fio correndo atrás de uma bola e do chão de barro do quintal de casa, em que criava um universo inumerável e imagético de possibilidades de ser e estar no mundo. No cenário do meu quintal, não havia em minha imaginação qualquer brecha para limitações objetivas, sociais e políticas que me impedissem de projetar-me para além de um espaço-tempo. Embora alguns me chamavam de “menina-moleca”, que vivia sem camisa a jogar bolas de gude, via-me como cantora, professora, médica, sacerdotisa, dançarina, artista, percussionista.

O quintal de casa inspirava-me fortemente, fazia emergir a criatividade típica da infância que parece perder-se paulatinamente no decurso da vida adulta. Eu gostava de cantar para as árvores, elas eram meu “público” favorito. Para elas eu dava aulas e celebrava missas. Alegrava-me em explorar a mata ao redor de casa, subir em árvores e muros, catar frutas no pé, tomar banhos de chuva, ir para os riachos com a família. Sem ter consciência nítida dos processos que me (trans)formavam, as percepções sensoriais e a leitura de mundo do contexto familiar, incidia na construção de minha identidade, tanto no aspecto singular, quanto nas pluralidades experienciadas a partir das relações estabelecidas neste mesmo quintal (FREIRE, 2021a).

Foi assim que percebi conforme teoriza Dominicé (2014), que nos tornamos o que

somos, isto é, construímos nossa identidade, a partir das relações com os Outros que atravessam nossa existência e dos quais nos recordamos. Assim, todas as pessoas citadas numa narrativa (auto)biográfica constituem o processo formativo de quem narra (DOMINICÉ, 2014). Por isso, evoco, pela memória, as lembranças vividas no chão de casa no contexto familiar.

Sou oriunda de uma família numerosa e a sexta dos sete filhos que meus pais tiveram. Minha mãe era nordestina, mulher de baixa estatura e alma grandiosa. Seu processo de escolarização desenvolveu-se paulatinamente, e somente como mulher adulta, conseguiu a duras penas, depois dos filhos já crescidos, completar seus estudos até o oitavo ano do ensino fundamental via curso supletivo.

De sua história pouco sei. Vez em quando ela falava da vida sofrida que teve na Paraíba, sua terra natal, e embargava a voz ao lembrar-se nostalgicamente de minha avó (sua mãe). Todavia, poucas informações trazia sobre meu avô, que sequer sei o nome, pois não consta em minha certidão de nascimento. Nos raros momentos em que minha mãe falava sobre seu pai, ela o descrevia como um homem violento que pouco valorizava os estudos.

Diante desse cenário, minha mãe saiu de casa e mudou-se para São Paulo, a fim de tentar novas possibilidades para seguir a vida. A chegada em São Paulo resultou em inúmeros desafios de ordem social, dos quais, minha mãe evitava falar. Recordo-me vagamente, de alguns momentos em que por vezes, espreitada pela curiosidade dos filhos, ela dizia que teve que dormir dentro de cabines telefônicas por não ter para onde ir.

Além dos desafios que lhe foram apresentados, a chegada de minha mãe à cidade de São Paulo, possibilitou que ela conhecesse meu pai, a quem todos chamavam pelo apelido de Negão. Meu pai era um homem magro, alto e muito extrovertido. Estudou salvo engano, até o quarto ano do ensino primário e à sua figura, mesclava-se o personagem de vilão-herói em minha vida.

Muito antes de minha inserção num ambiente formal de ensino, aprendi aos pés de meu pai, sua percepção subjetiva acerca das atrocidades decorridas na Segunda Guerra Mundial, no contexto da Alemanha nazista, momento em que ele manifestava, com lágrimas nos olhos, seu posicionamento antagônico a qualquer tipo de tortura. Logo, ao iniciar meu percurso formativo no contexto escolar, as histórias de meu pai, eram para mim, mais atrativas que os livros didáticos, o que me motivava a passar horas escutando-as com total atenção.

Minha travessia (trans)formativa na constituição do eu, iniciou-se nesses processos relacionais, no convívio com os Outros, formando o Nós. Aos pés de meu pai, na observação de minha mãe e no convívio com meus irmãos, nascia, em alguma medida contrariada, parafraseando Serres (1993), a terceira instruída<sup>4</sup>. Contrariada, porque começava ainda muito pequena a me perceber num mundo desigual e contraditório, cujo nascer forçava-me a um contínuo movimento para não sucumbir. Nasce e busca, nasce e parte para outras margens que, por vezes, dilacera e “[...] arranca uma parte do corpo [...]. Quem não se mexe não aprende nada” (SERRES, 1993, p. 23).

Num movimento dinâmico de aprendizagem e formação no contexto familiar, os dias eram vividos entre o dualismo da fome e não fome, da violência e não violência, do emprego e desemprego ou subemprego. Nesse contexto, dei meus primeiros passos na periferia da Zona Sul de São Paulo, na favela da Vila Joaniza.

Desse lugar trago raras lembranças: do lado de fora, as diversas roupas penduradas no varal a enfeitar nosso modesto quintal. Do interior da casa, trago firme à memória a existência de uma geladeira de cor marrom-claro, que possuía em sua parte inferior, a marca de uma cápsula de revólver. Recordo-me dos rumores de que a arma tenha sido disparada acidentalmente por um dos meus irmãos.

Das memórias deste lugar, lembro-me ainda de um dia tenso, em que participando de uma festa junina, estando no colo de minha mãe, um rojão de fogos de artifícios atingiu seu ouvido. Seus gritos de dor ecoaram altos e um sangue de vermelho intenso escorreu pela sua face. Esse acidente lhe deixou sequelas, fazendo com que ela passasse o restante da vida escutando um ruído incessante que dificultava sua audição, por isso, tanto ela quanto os demais membros de minha família, falavam num tom muito elevado, hábito que carrego até os dias atuais.

Pouco tempo depois desse acontecimento, minha mãe foi demitida do trabalho que exercia no setor de limpeza de uma empresa de aviação civil, pelo fato de ter engravidado. Ao ser dispensada injustamente, minha mãe processou a empresa e com o dinheiro recebido da indenização comprou um terreno no Distrito de Cipó-Guaçu, pertencente ao município de Embu-Guaçu, situado no estado de São Paulo. A essa época, ocorreu o confisco das contas

---

<sup>4</sup> Para o filósofo francês Michel Serres (1993), o terceiro instruído representa o ser que se expõe, o qual é ao mesmo tempo singular e múltiplo, que corre perigos, nasce a partir da aprendizagem, renasce, cria e recria, viaja e regressa, reinventa-se, expõe-se nu e está em contínua caminhada nas travessias dialéticas e (trans)formativas da vida.

poupanças sob o mandato do presidente Fernando Afonso Collor de Mello e minha mãe, afirmava com entusiasmo, ter sido inteligente ao utilizar o dinheiro para comprar o terreno e que dessa forma, Collor não havia pegado um tostão (dinheiro) de seu bolso. Acontecimento histórico e político que aprendi a partir do contexto familiar, nos desabafos de minha mãe e nas tensões cotidianas.

Ao rememorar os acontecimentos que agora apresento não mais como fatos e sim como força narrativa de reflexões, inquietações, questionamentos e (auto)formação (DELORY-MOMBERGER, 2006), evoco novamente as palavras de Freire (2021a, p. 108) que, ao discorrer sobre o ser que simplesmente vive e o sujeito existente evidencia que: “Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre a sua vida, no domínio mesmo da existência, e se pergunta em torno das relações com o mundo”.

Eis que agora, na condição de terceira instruída, vejo-me existente. Deixo o papel de invisibilidade que a mim, estava reservado por uma hegemonia social que insiste em não dar voz e vez aos que se encontram à margem. Desse local exponho-me e despojo-me, às vezes com dor, às vezes com a justa raiva das “[...] injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1996, p. 14), mas também com a justa esperança de realidades que podem ser modificadas gerando (trans)formação na sociedade e emancipação dos sujeitos.

Como ser existente no processo da travessia de uma margem a outra em busca de novos chãos, questiono: de que forma os processos contraditórios pelos quais somos atravessados no percurso da existência interferem na constituição de nossas identidades, corroborando para nossa atuação no mundo?

Antes de tudo, consideramos que, embora tenhamos nossa singularidade, estamos inseridos num contexto social amplo e a partir dessa realidade é preciso que tenhamos voz e vez, pois: “Dar voz às comunidades silenciadas, através de políticas públicas do estado é determinante em um novo processo de construção de identidade (CUNHA; SOUZA; MACEDO, 2018, p. 162)”. Além disso, percebo que ao refletir e narrar as lembranças que emergem de minhas memórias com uma força imensurável, tomo consciência de que o contexto no qual eu estava inserida desde a infância, no mundo que se descortinava no convívio familiar, revela-me que o passado vive intensamente no meu presente e constitui a pessoa que venho sendo como pesquisadora, mulher negra, mãe e educadora em contínua formação. Formação que não perpassa somente os espaços formais de ensino, pois aprendi

muito no chão de casa, espaço dialógico de amor e contradição.

No desenvolvimento desse processo dialético, a mudança para o Distrito de Cipó-Guaçu, ao mesmo tempo em que dava à minha família a possibilidade de um novo recomeço com expectativas e sonhos, trouxe também inúmeros desafios. Nessa época todos os meus irmãos já haviam nascido e contabilizávamos nove pessoas morando num mesmo local.

Enquanto a casa era construída no terreno comprado por minha mãe, moramos provisoriamente no porão de uma casa que era vizinha ao terreno adquirido. Os proprietários do porão residiam numa outra casa dentro deste mesmo espaço e tinham duas crianças pequenas, fazendo com que ficássemos ainda mais numerosos, pois todos brincavam no mesmo quintal. Quanta aprendizagem emana da convivência com os outros, mesmo que à nossa revelia. Aprendia limites, o respeito ao outro e a partilhar vivências. Aprendia brincando em outros quintais, observando as relações dos adultos, bem como suas alegrias e angústias compartilhadas.

O tempo de vivência decorrido nesse espaço foi efêmero, pois, por motivos alheios à vontade de meus pais, nos mudamos para a casa ainda em construção bem antes do que o planejado. Recordo-me das paredes sem reboco, dos quartos sem portas, do chão sem piso, da laje descoberta que resultava em molhaduras por toda a casa quando chovia. Mesmo nessas condições, explorava no espaço rude da casa em que cresci minha genuína criatividade infantil. Divertia-me em ver a chuva caindo dentro de casa, quase que na mesma proporção em que chovia do lado de fora, pois considerava que este evento acometia somente minha família.

De igual modo, recordo-me do banheiro que ficava do lado de fora da casa, realidade que exigia de nós, sobretudo das mulheres, uma postura de alteridade, pois, como o quintal era aberto, quando alguém precisava ir ao banheiro durante a madrugada, era preciso que outra pessoa lhe fizesse companhia. Num verdadeiro exercício de empatia e proteção, tudo se transformava em aprendizado.

Para além destes detalhes, recordo-me de momentos nostálgicos passados nessa casa. Carrego na memória a imagem de meu pai e irmãos cantarolando, fumando seus cigarros, bebendo suas cervejas e fazendo batidas de samba ao redor da mesa, e eu, tentando imitar aqueles sons que ainda hoje pulsam pujantemente dentro de mim. Não há como esquecer os momentos em que meu pai, embalava-me ao som dos discos de vinil do Elvis Presley, jogando-me para cima e para baixo. Na mesma proporção, lembro-me dos dias carnavalescos

em que ele se fazia o meu mestre-sala, sambando ao meu redor, e eu, me tornava a mais feliz das porta-bandeiras, ao trazer envolta à minha cintura, um cabo de vassoura com uma camisa na ponta. Sentia nesse instante, como se estivesse a desfilar na avenida e era invadida por uma imensurável alegria.

Mergulhava assim num universo cultural que o ambiente familiar com todas as suas limitações me permitiu experienciar. No meu lar, na convivência com os meus, compartilhávamos as alegrias e dores que nos acometiam cotidianamente e, simultaneamente, constituía minha própria identidade biológica, social e cultural a partir dessa mesma realidade e interação com os Outros (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Nesse contexto, desde que nos mudamos para essa casa, a situação financeira de minha família agravou-se de forma rápida e intensa. Estávamos, à época, na última década do século XX, em que a população brasileira sentia as consequências de uma crise econômica e inflacionária herdada do período do regime militar. O cenário estava propício para a abertura e instalação da política neoliberal que contrariava o Estado de bem-estar social. Realidade de um contexto macro que refletia no microcontexto em que eu estava inserida.

Sobre esse aspecto emana a seguinte questão: como uma família periférica é impactada pelas políticas de Estado quando essas não lhe garantem condições dignas de sobrevivência? Partindo de uma leitura atual com base na realidade em que vivi, busco respostas para a pergunta que se apresenta, tomando por referência os dados de uma matéria publicada no site G1<sup>5</sup>, em junho de 2022. A matéria evidencia os resultados de um levantamento de pesquisa realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania em Segurança Alimentar e Nutricional, em que se comprova que mais de 33 milhões de pessoas passam fome diariamente no Brasil. Cenário contemporâneo que se assemelha ao da década de 1990. Contudo, no quadro estatístico da fome de 30 anos atrás, estava inserida a minha família.

Impactados pelo contexto político e social do país, minha família foi solapada pela fome e com ela, vieram a violência e a marginalização. No dinamismo de uma vida por vezes descompassada, certa noite, meus pais discutiram intensamente, pois não havia nada para comer a dias. Eu estava deitada na cama ao lado do meu pai e literalmente chorava sentindo a dor da fome no estômago. Em dado momento, sem saber mais o que fazer, meu pai

---

<sup>5</sup> Matéria disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/06/08/mais-de-33-milhoes-de-brasileiros-passam-fome-todo-dia-revela-pesquisa.ghtml>

olhou-me firmemente e disse-me: “filha! Dorme que a fome passa”.

Como dormir de estômago vazio e com o corpo a tremer de fome? O corpo não aquece e o sono não vem. Em minha infância não era incomum saciar a fome (quando possível) com farinha de mandioca, água e açúcar. Por diversas vezes, essa era a única refeição de minha família durante o dia. Quando a situação ficava ainda mais complexa e nem mesmo desses ingredientes dispúnhamos, pedíamos comida aos vizinhos. Como nem sempre conseguíamos ajuda, nos restava como alternativa ter que esperar, ansiosamente, pela próxima vez que o alimento chegaria à mesa. Descobri definitivamente que a fome dói e que esses contextos desumanizantes implicam em nossa forma de pensar e agir no mundo. Hoje compreendo, assim como Berger e Luckmann (1985), que existe uma intrínseca relação do ambiente em que vivemos em seus aspectos políticos, sociais e culturais, com a pessoa que nos tornamos (BERGER; LUCKMANN, 1985).

A partir dessa realidade, novas perguntas emergem desse processo reflexivo: o que aprendemos com isso? Que a “fome também é professora” conforme afirmou Carolina Maria de Jesus (2014, p. 29). Se for certamente eu não queria ter sido sua aluna, mas de fato aprendi com ela. Ao senti-la em minha corporeidade, tomei consciência ao desenvolver esse trabalho reflexivo de narrar o vivido, que a miséria e as violências geradas pela fome, configuram-se como um problema de Estado e não pode ser transferida de forma exclusiva para os indivíduos.

Todavia, mesmo nesse contexto indesejável, politicamente imposto e precarizado, eu aprendia na convivência com os meus as mais variadas e lúdicas formas de sobrevivência e ressignificações. Quando nos cortavam a luz por falta de pagamento, por exemplo, meu pai fazia inúmeras brincadeiras à luz de vela. Fazíamos encenações teatrais, projetávamos sombras nas paredes e brincávamos todos com o infortúnio. Quando não havia gás para cozinhar, a fogueira improvisada virava roda de brincadeiras e fonte de inspiração para contos de lendas urbanas, reminiscências que nos levam à compreensão de que: “Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida” (JOSSO, 2004, p. 43).

São memórias de alegria que se fundem a dor da desigualdade e me levam a refletir: como essas experiências me moldaram? Por que escolhi determinados caminhos em detrimento de outros diante das experiências que vivi? Eu escolhi meus caminhos ou fui



forçada a trilhá-los pelas condições objetivas inseridas em meu contexto familiar? Frente a essa realidade, como transformar as experiências adquiridas em conhecimento, formação e (auto)formação?

Indagações que me conduz ao entendimento de que o exercício da escrita de si, evidencia sua capacidade formadora por nos conduzir a questionamentos acerca das contrariedades e confrontações que se desvelam no decurso da vida (DOMINICÉ, 2014). Desse modo, compreendemos que:

O que dá especificidade à nossa investigação é querer determinar por que processos os adultos se formaram, sendo aqui entendida a formação no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida [...]. Os dados biográficos resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional, que permite voltar à infância ou à adolescência. Esforçando-se por selecionar no passado, o que lhe parece ter sido formador na sua vida, o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui, nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos (DOMINICÉ, 2014, p. 82).

Partindo desses pressupostos, a construção progressiva de formação que perpassou minha infância no chão do contexto familiar, não se deu de forma linear, tampouco pacífica. Com a fome nos maltratando, meu pai rendeu-se ao alcoolismo de forma descontrolada e passou a desferir ofensas psicológicas e verbais a minha mãe, situação que corroborou para a desconstrução da imagem de pai/herói que eu havia construído a seu respeito. Dentre as ofensas verbais que meu pai despendeu a minha mãe, não me esqueço de um dia em que ele, embriagado, fitou seus olhos grandes e arredondados em direção a ela e falou: “espero que em algum dia, algum tarado te pegue, te estupre e te mate”. Como pode o mesmo homem que se manifestava de forma antagônica às opressões sofridas pelos povos perseguidos durante o regime nazista, desejar tamanha crueldade para mãe de seus próprios filhos? Que tipo de aprendizado é possível extrair dessa situação?

Daí a importância de buscarmos compreender enquanto educadores que muitos de nossos educandos chegam com experiências similares nos espaços escolares. O que fazemos diante disso? Quando nos colocamos em postura de escuta no sentido de perceber o aluno para além de um simples corpo na sala de aula que precisa dar conta de absorver conteúdos e apresentar resultados? Qual o papel da escola frente essa conjuntura? Como superar esses desafios? Perguntas complexas que não exigem respostas simples. Contudo, era nesse contexto que eu me desenvolvia enquanto ser humano.

Retomando as memórias de meu pai, com o passar do tempo, somou-se ao ciclo de

violência as agressões físicas. Aquele homem extrovertido não existia mais, e ao perder-se de si, afundou-se na desgraça e levou outros consigo. Recordo-me que, por inúmeras vezes, quando o percebia voltando para casa ao descer o morro embriagado, eu corria para apagar as luzes, deitava ao lado de minha mãe e fingia dormir para que ele não desse início às agressões. Cresci revoltada com essa situação e passei a ter vergonha do meu próprio pai. Perguntava-me, em minha imaginação infante-juvenil: por que havia nascido naquela família? Devo admitir que como Lispector (2021, p. 56), por vezes afirmei: “Ah, se eu sei, não nascia, ah, se eu sei, não nascia”.

Indignava-me quando os vizinhos batiam à porta e diziam que meu pai estava bêbado caído em alguma valeta e eu precisava ir buscá-lo. Ao chegar ao local encontrava-o todo sujo, às vezes, tendo urinado na própria roupa. Uma vez mais, fui tomada pelo sentimento de revolta quando, certa vez, caminhando para a escola sem ter me alimentado, encontrei meu pai retornando para casa. Ele, novamente sob o efeito do álcool, segurava nas mãos um quilo de feijão, quando de repente olhou-me e disse-me com certo ânimo na voz: “estou levando comida para casa”. Suas palavras causaram-me repulsa. Na época eu não tinha maturidade para avaliar que aquela situação injusta, era fruto de um contexto maior, das discrepâncias que enriquecem alguns e lançam outros à miséria desmoralizante, ao ponto de que uma família, não tenha sequer um quilo de feijão para se sustentar.

Concomitante a esses acontecimentos decorria minha formação no contexto formal de ensino e diante do cenário apresentado, questiono: como é possível aprender com qualidade quando a fome física que nos aperta parece nos distanciar da fome por conhecimento? É a cena real do desencontro apontado por Lispector (2021, p. 84): “Eu te dou pão e preferes ouro. Eu te dou ouro mas tua fome legítima é de pão”. Um estômago faminto gera um pensamento limitado, pois o foco de quem tem fome deixa de ser o aprendizado. Saciar o estômago vazio é a meta de quem não tem pão.

A fome foi um marcador social agravante em minha infância e adolescência. Segregou-me em determinados espaços e foi geradora de violências em minha família. A exemplo disso, certa vez, quando meu pai estava em seu último emprego numa empresa de metalurgia que ficava cerca de uma hora a pé de distância de onde morávamos, fiquei encarregada de levar o seu almoço. Como eu não possuía dinheiro para passagem de ônibus, realizei esse percurso de bicicleta e debaixo de um sol a pino. Na marmita que eu carregava havia apenas feijão, era somente isso que tínhamos para comer, porém, para minha

infelicidade, com a exposição ao sol durante o percurso, o feijão estragou.

Meu pai sentiu a justa raiva em ter que trabalhar com fome após se deparar com o seu almoço em estado de decomposição. Ao término de seu expediente de trabalho, após oito horas realizando atividades braçais num chão de fábrica e sem ter o que comer, passou num bar e embriagou-se. Provavelmente, em algum momento tenha perguntado a si mesmo: Como pode um trabalhador não ganhar o suficiente para se alimentar?

Ao chegar bêbado em casa, meu pai começou a quebrar tudo o que via à sua frente, pegou uma enxada e pôs-se a correr atrás de minha mãe, minha irmã caçula e eu. No desespero e na luta por nos salvar, minha mãe não hesitou em se colocar à frente das filhas e ao nos puxar pelas mãos, nos lançou pela janela lateral do quarto em que dormíamos e que ficava em frente a um matagal. Com certo esforço e o coração a palpitar, conseguimos fugir da fúria de meu pai. Minha mãe também se salvou, todavia, as violências não cessaram.

Tais experiências me possibilitaram entender a fome como professora e a miséria como algo inaceitável, mas que sentida na corporeidade, nos impulsiona na luta pela vida e também nos forma. Foi refletindo sobre essas reminiscências que pude compreender mais nitidamente, que nossas vivências se tornam experiências formadoras quando tomamos consciência dos novos sentidos que lhe atribuímos, quando criamos uma articulação entre as temporalidades do devir e reinventamos a vida (JOSSO, 2004). Não obstante, Josso (2004) elenca três modalidades de elaboração:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocados.
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos de propósito, as situações para fazer experiências.
- c) “pensar sobre experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b) (JOSSO, 2004, p. 61).

Tais modalidades acontecem de forma simultânea no decurso da vida. Somos influenciados por elas a todo instante, elas não se sobrepõem, relacionam-se reciprocamente. Destarte, ao revisitar as recordações-referências provocadas pelo ter, o fazer e o pensar a experiência em minha trajetória (JOSSO, 2004), tomo emprestadas algumas questões levantadas pela mesma autora: “[...] agora que sei o que já foi vivido, conheço a experiência que tive, ela vai me servir para quê? O que vou fazer com ela?” (JOSSO, 2004, p. 53).

Para responder tais problematizações, entendemos que temos muito a narrar. Todavia, consideramos que dar novos sentidos ao vivido, encontrando a partir da resignificação das

experiências adquiridas ao longo da vida, a força motriz para nossa atuação no presente, mostra-se, para nós, uma resposta viável. As experiências vividas podem ser transferidas para outro contexto, o que possibilita potencializá-las a partir de novas perspectivas (JOSSO, 2004).

Não obstante, anos mais tarde, ao atuar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desenvolvi com os estudantes de cursos integrados ao ensino médio, um grupo de expressões artísticas em que refletíamos criticamente, sobre o contexto da fome e violência contra a mulher. Sem consciência nítida desse processo, eu estava potencializando as experiências vividas na infância e juventude, transformando-as em força de ressignificação do passado e transformação da realidade e prospecção futura.

O desenvolvimento da escrita (auto)referencial conduziu-me, então, à reflexão acerca das conexões entre a temporalidade e as experiências que nos moldam. Não há nada desconexo, tampouco ao acaso. Agimos no mundo a partir de nossas experiências. Elas incidem sobre nossa identidade em contínua construção e (re)construção. Por isso, corroboramos com a proposição de que:

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser — sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ela considera *formadoras e muitas vezes fundadoras*, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, do outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos [...] (JOSSO, 2008, grifo da autora).

Desse modo percebo que não sou uma parte fragmentada de minha própria existência, minha totalidade se constitui desses fragmentos experienciais decorridos em variados contextos. Sou um ser em busca aprendizagem, num processo antropológico que se constitui na alteridade, no encontro com os Outros. Sou singular e múltipla, um Eu que se constrói num processo heteroformativo, na relação do singular com o plural, do eu com os Outros. Assim, “[...] meu caminho não sou eu, é outro, é os outros” (LISPECTOR, 2021, p. 75). Mas afinal, de que Outros estamos a discorrer?

### 3.1 PERDI MEU CHÃO...

Dentre os Outros que perpassam fortemente minhas memórias acerca das experiências que vivenciei na infância e juventude, ganham destaque minha mãe e meu irmão mais velho.

Realidade que me conduz à percepção de compreender meu universo familiar como um contexto relacional de formação que se manifesta como um lugar de memórias vivas, e me revelam determinados pontos de orientação que corroboraram para a escolha de minha formação acadêmica e diretriz profissional (DOMINICÉ, 2014).

De fato, a família é por vezes, um lugar de confronto onde os afetos, desafetos, adversidades, ensinamentos, contradições, liberdades, imposições presentes ou ausentes, e a própria realidade social em que um núcleo familiar está inserido, progressivamente, dão forma à própria existência do indivíduo (DOMINICÉ, 2014). Desse modo, ao crescer e observar o mundo ao meu redor, fui impactada pelos acontecimentos que emergiram da minha relação com minha mãe e meu irmão mais velho e tracei minha própria trajetória a partir dessas experiências.

Nesse cenário, meu pai se tornou uma pessoa completamente ausente em minha vida. Seu estado de saúde agravou-se consideravelmente devido o consumo excessivo de bebidas alcoólicas e outros tipos de entorpecentes e nessas circunstâncias, evidenciou-se em minha vida a figura materna.

Minha mãe trabalhou a maior parte de sua vida como empregada doméstica e bem antes do sol nascer, levantava-se e dirigia-se para as regiões nobres da cidade de São Paulo para realizar faxinas nas “casas de família” (como assim chamávamos). Vez em quando me levava junto para o seu trabalho, aproveitava a viagem da patroa para que eu pudesse me alimentar nesse local. Quando isso acontecia, eu me via num mundo paradoxal ao da minha realidade cotidiana. Foi nesse período que, ainda na infância, atentei-me ao fato de que nem todos nascem pobres e percebi o contraste social e urbanístico existente entre as comunidades periféricas e os bairros elitizados.

Trago vivo na memória os detalhes do apartamento da ex-patroa de minha mãe. O piso de porcelanato, o tapete suntuoso que enfeitava harmonicamente a sala de estar, a bomboniere repleta de guloseimas que eu mal podia manusear e o pequeno quarto da empregada em que eu ficava enquanto minha mãe desenvolvia suas atividades de doméstica. Como não desenvolver um sentimento de indignação com realidades tão desiguais, quando comparadas ao meu contexto social marcado pela luta diária de ter o mínimo para sobreviver?

Por vezes, minha mãe se revoltava e dizia: “estude para não ter que passar a vida inteira limpando as privadas dos outros”. Acolhi a exortação de minha mãe com seriedade e mesmo com diversos sacrifícios de natureza familiar, econômica e social, fui a primeira da

família a concluir o ensino médio, pois todos os irmãos que me precederam abandonaram os estudos. Nesse contexto, minha mãe tornou-se para mim, entre o período da infância e o início da adolescência, meu maior referencial.

Era ela que participava das reuniões escolares, que comprava roupas e sapatos novos para os filhos sempre e somente no final do ano. Era também ela, que batia com a cinta de couro quando considerava um mau comportamento por parte dos filhos e nos fazia algumas repreensões: “ai de vocês se eu receber qualquer reclamação da escola”, “quando eu falar com você, abaixe a cabeça e fique quieta!” “vai ficar de castigo com os joelhos no chão e olhando para a parede”. Tais palavras, usualmente dirigidas às crianças, têm impacto a longo prazo nas relações que se estabelecem na vida adulta.

Aprendia dessa forma a ser obediente e a pouco questionar, mesmo com as inúmeras interrogações que perpassavam minha mente. Hoje, em meus espaços de atuação enquanto um ser que vai se constituindo profissional da educação, aspiro por um mundo em que a pergunta seja acolhida e a curiosidade epistemológica possa desenvolver-se no sentido de favorecer o pensamento crítico, a fim de que os indivíduos consigam derrubar as barreiras da ignorância e do desamor (FREIRE, 1996). Anseio, ainda, que o ato de ensinar, tanto no aspecto familiar quanto escolar, possa desenvolver-se pela busca incessante da ação de questionar: “Ensino, porque busco, busco porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1996, p. 29).

Em diálogo com a afirmação de Freire (1996), percebi, com o passar do tempo, que nosso ser questionador não sucumbe com os discursos permeados de palavras duras que nos são transmitidas na infância ou em qualquer outra fase da vida. Nosso ser questionador está dentro de nós, permanece vivo, talvez um tanto adormecido e faz-se mister despertá-lo.

Ainda que na infância minha mãe tenha me oportunizado poucos momentos para questionar, mesmo assim, eu a admirava profundamente. Era difícil compreender como ela podia sorrir em meio a tantas adversidades: a dureza do trabalho, um marido violento, enfermo e embriagado, filhos em sua maioria fora da escola e o filho primogênito (cujas relações discutiremos mais adiante) que adentrava no submundo da criminalidade para matar fome. Em suma, um cenário indesejável para qualquer ser humano.

Todavia, a trajetória dos indivíduos é marcada por contradições e minha mãe, não se isentou dessa realidade. Com os suprimentos alimentícios escassos, recordo-me que ela me pedia para esconder as panelas com comidas debaixo da cama, para que meu pai e meus irmãos mais velhos não as encontrassem. Minha mãe afirmava que eles já eram adultos e, por

isso, eram responsáveis por garantir o próprio sustento. Não me coloco como juíza desse fato, mas hoje, do lugar em que me encontro, reflito criticamente que, provavelmente, teria sido mais pedagógico me ensinar a partilhar o pão. Nessas circunstâncias, eu imaginava que assim que eu alcançasse a maioria, seria a próxima a ter os alimentos negligenciados pela própria mãe. A fome tira a dignidade das pessoas e, desumanizando-as, poda seus sonhos e literalmente lhes tira a vida.

Sob esse prisma, compreendo que minha identidade, além de perpassar os Outros que atravessam minha trajetória, também se constitui na vivência desse cenário de precariedade que, por conseguinte, lança meu núcleo familiar à própria sorte. Não obstante, Josso (2008, p. 416) considera que:

Se abordarmos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sociohistóricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade.

Em outras palavras, simbolicamente, nos trajamos com diversas roupagens no devir da existência. Peças por vezes esfarrapadas, retalhadas, remendadas, matizadas, distribuídas “[...] ao sabor das circunstâncias e à medida das necessidades, acidentes e contingências [...]” (SERRES, 1993, p. 12). Entre as contingências e incontingências da vida, acredito que metaforicamente, que a fome fez-se mestra em meu período infante-juvenil. Com a constante ausência de alimentos, meu irmão mais velho, a quem todos chamavam carinhosamente de Dentinho, por ter um dos dentes incisivo frontal quebrado pela metade, cometeu o que a nossa sociedade denomina como delitos infracionais.

Dentinho teve sua vida abreviada de forma violenta por volta 23 anos, quando, em agosto de 1995, foi assassinado na Zona Leste de São Paulo numa frustrada tentativa de assalto. Ao ser alvejado pela Polícia Militar (PM) que com tiros certos atingiram as partes vitais de seu corpo: cabeça e coração, Dentinho quase fora enterrado como indigente. A identificação de seu corpo só se tornou possível, devido uma tatuagem do Corinthians que ele trazia estampada sobre o peito, e pelo fato de que sua morte foi noticiada em alguns jornais locais da cidade. Dentinho foi sepultado às pressas e com o caixão lacrado.

Antes desse infortúnio, Dentinho compartilhou comigo os mesmos quintais, teve sonhos, frequentou a escola e tinha planos de um futuro promissor. Recordo-me de seu jeito alegre, de seu corpo franzino e dos passeios de motos em que juntos, sentíamos a brisa do

vento que ligeiramente tocavam nossas faces. Como filho primogênito, Dentinho desenvolveu uma postura um tanto protecionista e demonstrava ter grande afeto por mim. Todavia, Dentinho foi apresentado coercitivamente à fome, à violência e à miséria. A realidade social em que vivíamos forçou-o a abandonar a escola, pois as políticas públicas de Estado não lhe alcançaram e, muito cedo, trocou os livros pelas armas e conseqüentemente, a sala de aula pela cela da prisão.

Ao alcançar a maioridade, meu irmão não tardou em ser preso pela primeira vez, e sua realidade, refletiu em toda família. A partir de então, o quintal de casa ficou menos atrativo e percebi que crescer parecia ser perigoso. Os batuques e cantorias de samba ao redor da mesa cessaram definitivamente, e em seu lugar, um silêncio pesaroso pairava sobre o ar. Os finais de semana deixaram de ser experienciados em família à beira de riachos e a rotina familiar alcançou, repentinamente, outro patamar de realidade.

Aos domingos, minha mãe levantava-se de madrugada, preparava alimentos frescos, nos arrumava e partíamos em direção ao presídio masculino de Franco da Rocha, numa viagem via transporte público, que durava cerca de quatro horas para ser completada. Ao chegar ao presídio, era necessário passar pelo protocolo de revista íntima. Lembro-me com aflição desse ritual humilhante: minha mãe era obrigada a tirar por completo as roupas das partes inferiores, abrir as pernas e fazer uma sequência de três agachamentos para que a agente prisional, pudesse se certificar de que ela não portava nenhum objeto proibido de entrar no presídio. Depois desse processo, todos os nossos pertences eram vistoriados de forma grotesca e finalmente éramos autorizadas a entrar no pátio e aguardar pelo meu irmão.

Em alguma medida subjetiva, o pátio do presídio tornou-se o meu novo quintal, um novo contexto de chão que se apresentou para mim quando ainda era criança. Nesse espaço, eu dava asas à minha imaginação infantil ao observar as grades entre as janelas, as roupas penduradas nas grades e os corredores mal iluminados do qual surgia repentinamente meu irmão.

A cada nova visita, emergia a esperança do cumprimento da pena e a possibilidade de alcançar novamente a dádiva composta da liberdade, afinal: “A libertação é uma benção ou uma maldição? Uma maldição disfarçada de benção, ou uma benção temida como maldição?” (BAUMAN, 2021, p. 28). Frente a essas problematizações, outras questões são suscitadas: estaria meu irmão verdadeiramente livre do lado de fora da prisão? Teria ele condições objetivas e estrutura social e familiar adequada para recomeçar a vida?



Em termos reais, meu irmão não suportou o peso do sistema prisional. A vida do lado de dentro da prisão parecia ser tão ou mais degradante do que a vida miserável que ele levava e o esperava novamente do lado de fora. A fome e a miséria colocam os seres humanos que por elas são impactados numa condição de subordinação e invisibilidade, fazendo-as cair nas sombras da sociedade (BENJAMIN, 1987).

Nesse contexto real de total penumbra, Dentinho evadiu da prisão e o restante de sua vida, resumiu-se em fugir do sistema prisional e voltar para ele. Como o personagem Jean Valjean, da obra ficcional de Victor Hugo, que tentou por quatro vezes fugir das correntes, humilhações, violências e trabalhos forçados nas galés francesas por roubar um pedaço de pão, meu irmão, provavelmente,

[...] teria renovado essas tentativas, tão completamente ineficazes e tolas elas fossem, tantas vezes quantas fossem as oportunidades que tivesse tido, sem refletir nem por um instante, no resultado nem nas experiências já feitas. Ele escapava impetuosamente como um lobo que encontra a jaula aberta. O instinto lhe dizia: fuja! A razão lhe diria: fique! Mas, diante de tão forte tentação, a razão desaparecia, ficando só o instinto [...]. Quando era preso novamente, as novas severidades que lhe infligiram conseguiam apenas torná-lo ainda mais assustado (HUGO, 2014, p. 131).

Em sua última fuga, recordo-me que ele dizia que se voltasse para a cadeia o matariam lá dentro. Suas palavras carregavam o prenúncio de sua morte, ocorrida semanas após uma tensa discussão com meu pai que, embriagado, agrediu fisicamente minha mãe e a deixou com hematomas no corpo. Após a discussão com meu pai, momento em que por pouco meu irmão não o matou a facadas, Dentinho não foi mais visto vivo. Ficamos por semanas sem saber seu paradeiro até recebermos a fatídica notícia de sua morte. Nessa época eu tinha 11 anos e as discrepâncias sociais, somadas aos conflitos familiares sempre mais intensos, forçaram-me a amadurecer prematuramente. De criança extrovertida, passei a viver de forma introspectiva e cresci indignada com o contexto de violência e miséria em que eu estava inserida.

Além disso, eu era terminantemente proibida de falar da morte de meu irmão, pois, segundo meus pais, a vida pregressa do Dentinho poderia nos expor. Tive que sofrer calada, na tentativa de entender tudo que estava acontecendo com pouca abertura para questionar. Por parte dos meus pais, me cabia aceitar resignadamente os acontecimentos que eram sobrepostos sem qualquer explicação.

Com a morte do Dentinho, senti como se meus pés ficassem sem chão. Antes de seu falecimento, nos poucos momentos em que ele se fazia presente, tê-lo em casa era sinônimo de proteção e fartura alimentar, em que pouco me importava saber por quais meios ele trazia

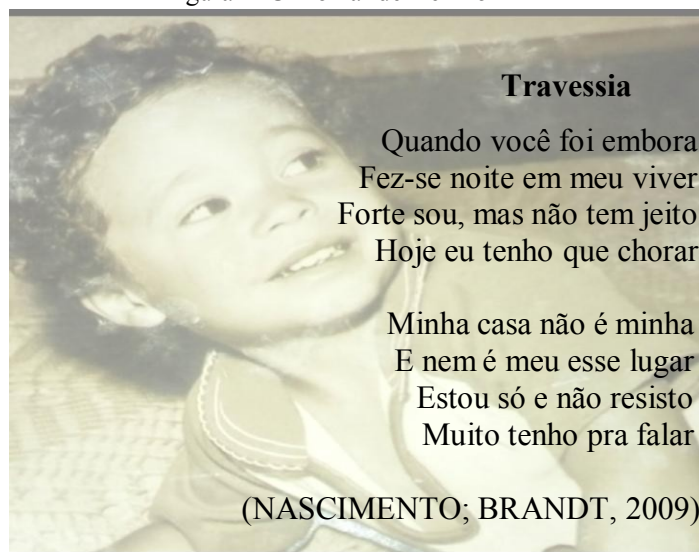
comida para casa. Enquanto eu o enxergava como um herói, para uma parcela da sociedade ele não passava de um bandido vagabundo. Todavia, essa mesma sociedade pouco problematiza as reais causas da criminalidade, como a pobreza extrema e as demais violências que arrastam, em sua maioria, negros e pobres para subempregos e para o ineficaz sistema prisional.

Diante de tal conjuntura considero a relevância de refletirmos que a sociedade “[...] é responsável pelas trevas que produz. Uma alma cheia de sombras, é onde o pecado acontece. A culpa não é de quem pecou, mas de quem fez a sombra” (HUGO, 2014, p 53). Frente à escuridão imposta pelos contrastes históricos e sociais, pela ganância de uns sobre os outros, o que fazer quando o ser humano se vê inserido numa sociedade que segrega, exclui e lança à própria sorte os que já se encontram desvalidos de recursos para ao menos tentar sobreviver?

Sob o peso dessas trevas da desigualdade, mesmo envolto nas sombras da marginalização produzida historicamente na sociedade, o Dentinho jamais permitiria que algum mal me acontecesse, pois era muito carinhoso e, assim como minha mãe, exortava-me a estudar para ter um futuro melhor. Porém, a partir de sua morte tudo mudou e os dias tornaram-se cada vez mais pesados.

Recordo-me que como eu não podia falar sobre sua morte nos ambientes em que eu circulava, manifestava por meio de canções, os sentimentos que me invadiam quando a dor era difícil de suportar. Em sua imagem de criança (Figura 1), anunciamos a simbologia de sua vida inocente, seu olhar e sorriso de menino levados pelas incontingências de uma sociedade desigual.

Figura 1- Um olhar de menino



Fonte: acervo da autora

Com a morte violenta e prematura do Dentinho, minha mãe ficou psicologicamente abalada e meu pai continuou a definhar bebendo cada vez mais e pouco me lembro de sua atuação nessa época. A fome nos atingia de forma cruel e, regularmente, a refeição escolar era meu único alimento. Afirmo, sem titubear, que por diversas vezes a escola pública me salvou. As crianças pobres dependem da escola para além da questão da socialização e aprendizagem e, mesmo com todos os desafios e a própria exclusão que também se faz presente no sistema educacional, ainda sim, ela se configura como um espaço de resistência para diversos estudantes oriundos de famílias periféricas.

Assim, ao considerar a relação pobreza e educação atrelada a minha narrativa, salientamos que não vislumbramos a educação como único meio de equalização social (SAVIANI, 2012). Antes, porém, compreendemos que a educação precisa estar articulada com diversas políticas públicas que garantam que as classes menos favorecidas, tenham reais condições de completar seu percurso escolar de forma digna.

Contudo, em contraponto ao que acabamos de afirmar, evidenciamos duas realidades distintas: de um lado, meu irmão marginalizado, evadido do sistema escolar, afetado por condições sociais discrepantes. Do outro lado, minha vida em construção, em que buscava na escola, durante um período de penúria, não a primordial vontade de aprender, mas a ânsia por me alimentar. Saciada essa última necessidade, a primeira seria buscada com determinação.

Nesse cenário repleto de contradições, a morte do Dentinho tornou-se um marco que ocasionou transformações profundas em minha família. Seis meses após a morte do Dentinho, em fevereiro de 1996, faleceu meu outro irmão, o mais velho depois do Dentinho, que em seu contexto familiar já reproduzia as violências que experimentara em sua infância e juventude. Sua morte ocorreu de forma inesperada quando, ao retornar para casa durante a madrugada, foi atropelado por um trem cargueiro. Seu corpo, assim como o do Dentinho, foi velado às pressas e com o caixão lacrado.

Diante dessa realidade, eu ficava a imaginar quem seria o próximo de minha família a sucumbir e mesmo na mais tenra idade, fui perdendo o gosto pela vida. Fatos significativos incidiram sobre minha trajetória que moldaram minha maneira de ser e enxergar o mundo.

Com o agravamento do abalo psicológico de minha mãe pela perda de mais um filho em curto tempo, por um determinado período, ela encontrou refúgio em festas e bares. Em uma dessas tentativas de encontrar alívio para dor que sentia, certa noite, ela aceitou o convite para participar de uma festa de aniversário, cujo aniversariante era o dono de um bar. A essa

época eu já havia completado 12 anos e tive a infelicidade de acompanhá-la nesse evento.

Num certo momento, o aniversariante, que salvo engano completava 33 anos, aproximou-se de mim, convidando-me para dançar. Inocente, aceitei o convite. Todavia, esse homem de baixa estatura, com cabelos volumosos e castanhos, de cavanhaque no rosto e braços fortes, começou a me apertar contra seu corpo. Eu não entendia aquela situação, haja vista que nunca uma figura masculina havia me tocado daquela maneira. Além disso, como minha mãe observava tudo, continuei a dançar com este homem. Passado alguns minutos, ele me fez perguntas tão estranhas quanto como a forma com que me apertava em seu corpo. Perguntou minha idade, quando eu tomaria a decisão de ir morar com ele e mostrou-me fotos de seus filhos.

Não demorou muito para ele me levar até um quarto que ficava anexo à sala onde estávamos dançando. Ao chegar nesse local, observei por completo o ambiente. O quarto estava relativamente organizado, havia uma cama-beliche ao lado direito e à esquerda, encostada à parede, uma poltrona de cor marrom-escura. Enquanto eu observava tudo atentamente, ele se sentou na poltrona e ordenou que eu também me sentasse. Como sempre fui ensinada a obedecer sem questionar, imediatamente me sentei na cama-beliche inferior, ao passo que ele me exortou prontamente com as seguintes palavras: “Na cama não. Senta no meu colo!”.

Nesse instante, embora eu tenha sido tomada por uma terrível sensação de medo, fiquei imobilizada e não sabia o que fazer. Antes de sentar-me em seu colo, notei que sua calça estava molhada na região da genitália. Em minha mentalidade ainda infantil, imaginei que ele havia urinado nas próprias calças ou estivesse sendo acometido por uma sudorese. Hoje, na condição de mulher adulta, acredito que dadas às circunstâncias dos fatos que por hora apresento, provavelmente, ele tenha ejaculado. Resguardo-me em não descrever os detalhes que se passaram naquele lugar, contudo, esse homem me molestou.

Considero essa recordação como um marco em minha vida, pois, a partir dessa noite, senti-me completamente solitária mesmo estando rodeada de pessoas. A vida adulta se apresentava de forma prematura e chegara o momento em que, segundo Serres (1993, p. 21): “O viajante está aí sozinho, precisa, pois, fazer a travessia para conhecer a solidão. E poderá reconhecê-la no desaparecimento das suas referências”.

Em face desse acontecimento, minha mãe deixou de ser uma referência em minha vida, haja vista que me viu entrando naquele quarto e não me impediu de prosseguir,

tampouco abriu a porta para saber o que se passava com sua filha de 12 anos, dentro do quarto de um homem adulto relativamente embriagado e desconhecido para mim. Passei anos carregando o peso do silêncio acerca dessa violência à minha corporeidade e constantemente me perguntava: por que minha mãe não interveio naquela situação? Por qual motivo não disse absolutamente nada quando viu que ele me beijou?

Ao encontro dessas indagações vemos em Josso (2012b, p. 24) as implicações e a importância da corporeidade evocada nas narrativas de formação, a autora afirma que quem narra, nem sempre toma consciência de que do nascimento à puberdade, o corpo “[...] está presente em todas as circunstâncias que acompanharam seu crescimento fisiológico em suas relações com os outros”, isto é, não podemos dissociá-lo das experiências constituintes de nossa identidade. Josso (2012b, p. 24), afirma ainda que nas narrativas do eu: “Encontram-se microrrelatos ou microlembranças sobre a maneira pela qual o autor esteve em relação física com seu ambiente humano e natural: tocado, afagado, vestido, cuidado, alimentado, às vezes maltratado e/ou abusado [...]”.

A afirmação de Josso (2012b), corrobora para a compreensão acerca da pesquisa (auto)biográfica enquanto processo (auto)formativo que contribui para o reconhecimento do quanto as experiências vividas, ainda que muito dolorosas, estão relacionadas direta ou indiretamente com a atuação dos indivíduos no presente. Nessa direção, experimento que o processo de ressignificar o vivido, me conduz à reflexão de que atribuir ao passado novos sentidos, me possibilita agir no presente com uma postura crítica que me fora negligenciada ao longo dos anos.

Nesse processo contínuo, meu pensamento questionador adormecido despertou do sono profundo ao qual fora induzido, e a partir desse despertar, sigo num percurso em busca de novos caminhos emancipatórios que contribuam para a não reprodução das violências por hora narradas. Contudo, à época, ao considerar o contexto em que eu estava inserida, cuja realidade periférica e vulnerável não me possibilitava amplo acesso à cultura e à educação crítica, a religiosidade católica apresentou-se, no início de minha adolescência, como uma alternativa de esperança frente a tudo que eu vivia.

Assim, com grande afinho e devoção, comecei a participar de um grupo de jovens da Igreja Católica que ficava a poucos quilômetros de distância de minha residência. Nesse espaço religioso, sentia-me acolhida e identificava-me com os outros jovens que, assim como eu, pareciam buscar algum sentido para a vida.

A partir de minha assiduidade na igreja, meus familiares começaram a me acompanhar no grupo de oração que acontecia semanalmente. Foi nesse período que, após participar de alguns retiros religiosos, meu pai passou a frequentar o grupo de Alcoólicos Anônimos (AA), todavia, os anos de consumo excessivo de álcool, lhe causaram danos irreversíveis à saúde. Vi meu pai definhando gradativamente ao ser diagnosticado com uma grave cirrose.

Sem forças para resistir por completo ao vício do alcoolismo, meu pai lutou como pôde contra a doença, ou talvez, tenha se entregado a ela. Com seu corpo cada vez mais enfraquecido, em setembro de 1998, meu pai veio a óbito aos 49 anos, após sofrer um infarto do miocárdio enquanto dormia no sofá da sala.

Na noite de sua morte, dormimos em casa somente minha irmã mais nova e eu. Ao acordar pela manhã, foi um choque encontrar o corpo gélido de meu pai que, com os punhos cerrados, deu seu último suspiro na minha frente. Eu tinha 14 anos na época e sem saber o que fazer, saí desesperada subindo os degraus de barro que davam acesso à rua, e comecei a gritar por socorro, contudo, não havia mais o que ser feito. Novamente, fomos ao cemitério sepultar outro membro da família. Criei repulsa por velórios e cemitérios e passei longos anos sem visitar a sepultura dos meus entes.

Foi nesse período desafiador que de forma mais expressiva, o espaço escolar ganhou um significado ainda maior em minha vida. Era o momento de partir e criar minhas próprias trajetórias por meio das experiências que o contexto familiar me possibilitou, e nessa conjuntura, deixei-me guiar pelo imperativo:

Parte: sai. Sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa paterna e as paisagens juvenis. Ao vento e à chuva: lá fora, faltam todos os abrigos. As tuas ideias iniciais não repetem senão palavras antigas. Jovem: velho tagarela. A viagem dos filhos, eis o sentido despido da palavra grega pedagogia. Aprender provoca a errância (SERRES, 1993, p. 23).

Envolta nesse processo pedagógico a partir da formação recebida no ambiente relacional familiar, fui inserida no contexto formal de educação. Nesse novo chão que começava a ser sentido com suas múltiplas concepções, um caminho híbrido me era apresentado, cujos solos férteis e pedregosos me fizeram transitar, conforme veremos na seção a seguir, entre o paradoxo de uma educação tradicional e uma educação progressista que ainda hoje refletem na minha maneira de ver o mundo e narrar reflexivamente esta travessia. Ressalto, porém, que no chão da escola não se iniciou meu percurso formativo, esse já havia começado no contexto familiar. A escola apresentava-se com outros enfoques de formação e sobre esse percurso nos debruçamos a partir de agora.



*Quero falar de uma coisa  
Adivinha onde ela anda  
Deve estar aqui no peito  
Ou caminhar pelo ar*

*Pode estar aqui do lado  
Bem mais perto que pensamos  
A folha da juventude  
É o nome certo desse amor*

*Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Quantas vezes se escondeu*

*Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê flor  
Flor e fruto*

*Coração de estudante  
Há que se cuidar da vida  
Há que se cuidar do mundo  
Tomar conta da amizade*

*Alegria e muito sonho  
Espalhados no caminho  
Verdes, planta e sentimento  
Folhas, coração, juventude e fé*

(Coração de estudante – Milton Nascimento)

#### **4 APRENDIZAGEM: COM OS PÉS CALÇADOS, O CHÃO DO CONTEXTO ESCOLAR**

Considero a busca por conhecimento, similar a uma trajetória infinita, em que a cada novo passo, reinvento-me, refaço-me e (trans)formo-me. Com um eterno coração de estudante, anseio por sempre buscar compreender o contexto do mundo ao meu redor, para nele intervir pela ótica do conhecimento acumulado. Por conseguinte, são nos espaços formais de ensino que nos deparamos face a face com esse conhecimento que amadurecidos e internalizados no processo formacional de ensino aprendizagem da experiência escolar: “[...] tornam-se marcos significativos e referências de diálogo com as demais experiências que se desdobram ao longo da trajetória de formação” (BRAGANÇA, 2012, p. 211) dos indivíduos.

Assim, a escola enquanto um contexto relacional de formação corrobora no constructo de nossa identidade (DOMINICÉ, 2014). Nesse processo, com base nas vivências experienciadas no âmbito familiar, inicialmente, percebi o chão do contexto escolar com certo estranhamento.

Os espaços formais de ensino dos anos iniciais eram por mim assemelhados a quintais esvaziados, cujas regras e imposições, causaram-me a necessidade de aprender muito mais pelo medo imposto do que pela vontade de adquirir conhecimentos que me fizessem algum sentido. Tratava-se de um medo dual: da escola, que à época imputava desde os períodos da pré-escola castigos humilhantes para os que não se encaixavam aos padrões normativos, e o medo de minha mãe, que ameaçava surrar os filhos caso recebesse por parte da instituição de ensino, informações de má conduta ou de notas abaixo da média. Em termos práticos, era como se na escola, fosse ignorada minha identidade já em construção, e em casa, parecia que essa mesma identidade só pudesse existir, a partir do momento em que, como dizia minha mãe: “eu fosse dona do meu próprio nariz”.

Do portão da escola para dentro, eu sentia como se nada do que eu aprendera no chão de casa tivesse algum tipo de valoração. Ali era preciso ser outra, era necessário ter os pés no chão, mas sem senti-lo com intensidade. Sem nada compreender no sentido de articular a aprendizagem com a realidade em que eu estava inserida, fui moldada para desenvolver uma postura de total resignação.

Assim, o espaço educacional, enquanto um outro contexto relacional de formação, evidencia que embora nos constituímos como pessoas adultas tomando por base as



experiências familiares, a escola pode contribuir para que ocorram rupturas com essa herança (DOMINICÉ, 2014). O mesmo autor, ao esboçar sua análise sobre os relatos biográficos de um grupo de estudantes, considera que:

As relações descritas nas biografias, no tempo da escolaridade, digam elas respeito aos que ensinam ou a amigos e colegas, não podem comparar-se às relações familiares. Em geral, só intervêm pontualmente e apenas possuem um potencial formador à medida que modificam o decurso da escolaridade (DOMINICÉ, 2014, p. 85).

Diante desses apontamentos, considero que as modificações ou rupturas, aconteceram em minha trajetória a partir do instante em passei a transitar por caminhos paradoxais ao da prática estimulante da pergunta como ponto de partida em direção à curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Quanto conhecimento é possível cultivar a partir de uma única indagação? A ciência orienta-se por questionamentos que levem a nova compreensão da realidade e, por conseguinte, a novos questionamentos. Contudo, ao ser direcionada a transitar na contramão da prática da pergunta, sem desenvolver uma postura indagadora desde a pré-escola, passei a me perceber num mundo de destros, cujos canhotos como eu, precisavam adaptar-se silenciosamente.

Assim, a tesoura não se encaixava em meus dedos da mão direita e os lápis pareciam seres inanimados de tão escorregadios. Enquanto todos giravam naturalmente para o lado direito nas brincadeiras pré-escolares, eu sentia dificuldades de entender os comandos de voz, esquerda e direita, pois estava sempre em sentido contrário de uma maioria. São detalhes que muitas vezes passam despercebidos e dos quais, poderiam emanar inúmeros questionamentos e descobrimentos. Questões sobre diferenças, semelhanças, alteridades, sobre o eu, sobre o outro, sobre o corpo.

Em diálogo com essas reflexões, Serres (1993, p. 19), de quem empresto o termo “canhoto (a) contrariado (a)”, pois assim me vejo, recorre a uma linguagem poética e repleta de analogias para problematizar, a partir de sua adaptação a um mundo de destros, a possibilidade de aprender e adquirir experiências múltiplas num processo de aprendizagem que envolva alteridades. Ao ansiar por um processo pedagógico em que não haja a anulação do(s) outro(s) pela diferença, Serres (1993) postula que da troca de conhecimentos, podemos nos tornar um ser multifacetado que, simbolicamente, atravessa um rio de uma margem à outra em busca de terra firme:

Num primeiro momento, o corpo relativiza o sentido: que importa ser a direita ou a esquerda desde que sinta a terra firme [...]. De fato embora contrariado, habita agora a segunda margem. Pensam que isso é simples? Não, claro que não, é complicado.

Embora seja destro, continua como canhoto. Bilíngue não quer dizer somente que fala duas línguas: passa sem cessar pelas pregas do dicionário. Bem adaptado, mas fiel ao que foi antes. Esqueceu tudo obrigatoriamente, mas lembra-se disso quando é preciso. Julgam-no um duplo?

Mas não tem em conta essa passagem, o sofrimento, a coragem da aprendizagem, as aflições de um possível afogamento, da fenda aberta no tórax para o afastamento dos braços, das pernas e da língua, uma ampla barra de esquecimento e memória que assinala o eixo longitudinal dessas margens infernais que os nossos antepassados designavam como amnésias. Julgam-no duplo, ambidestro, dicionário, e ei-lo triplo ou um terceiro, habitante das duas margens e frequentando esse meio em que convergem os dois sentidos, além do sentido do rio que corre, mesmo o do vento, e ainda as inclinações inquietas do ato de nadar, as inúmeras intenções que provocam as decisões. E nesse rio no rio, ou a abertura no meio do corpo, se forma uma bússola ou rotunda de onde divergem vinte ou cem mil sentidos. Consideram-no como triplo?

Ainda o desprezam, mas ele é múltiplo (SERRES, 1993, p 21- 22).

Ser múltipla, envolver-me nas pluralidades oportunizadas pelas experiências vividas, aprender com as contingências e o seu oposto. Abrir-me ao novo no ambiente educacional, mas que muitas vezes se desvela de forma velha com o nome de modernidade, “[...] o tipo de modernidade que nos fez doentes” (NIETZSCHE, 2014, p. 27). Não obstante, os anos iniciais nos espaços formais de ensino permeado por discursos modernistas, ao mesmo tempo em que pareciam imobilizar-me, conduziram-me ao movimento. Foi preciso empenhar um esforço hercúleo para me desenvolver em contextos antagônicos, que, contudo, deveriam dialogar entre si, isto é, o mundo dentro da escola e o mundo fora dela.

Na escola, eu adentrava no universo do tem que fazer, ler, obedecer, escrever, decorar, repetir à exaustão, aprender o alfabeto, formar filas, cantar o hino, ficar quieta, falar em hora oportuna, ir para o recreio, voltar do recreio, sentar, levantar, pedir para sair e para voltar, trazer a tarefa pronta. Entretanto, só não havia momento para entender o porquê de tudo isso, a não ser o clássico: “para ser alguém na vida!”. Esse alguém já existia e permanece em construção.

Já em casa, minha realidade cotidiana abriu poucas margens para questionamentos. A vida corrida de meus pais, sobretudo de minha mãe para garantir o sustento da família, pouco me possibilitou formular indagações. Minha obrigação era cumprir ordens, tanto em casa quanto na escola, cuja obediência reforçada nos livros didáticos, abordavam inquestionavelmente, canções como: “Lá na terra do contrário” sugerindo em uma de suas estrofes, os alunos como seres disformes, com características animais e que deveriam piamente obedecer. A canção, abordava ainda, a figura do professor (a) como um ser temível e castigador:

Lá na terra do contrário as crianças são gigantes  
E as orelhas das crianças são que nem as do elefante  
E se alguém desobedece acreditem no que eu digo  
Aparece uma “fessora” e põe a orelha de castigo (ZEZINHO, 1981).

Ao entoar canções como esta no contexto formal de escolarização, fui paulatinamente submersa dentro dos meus próprios questionamentos represados, processo pelo qual, via-me forçada a deixar de lado meu quintal. O medo de falhar no cumprimento das tarefas era superior à minha vontade de aprender, por isso, até a quarta série do ensino primário, minhas notas sempre estiveram nos conceitos mais elevados.

Resultados meramente quantitativos que não refletiam a realidade que eu experimentava no cotidiano escolar. Afinal, a escola evidenciava e refletia uma segregação social às vezes explícita, às vezes velada. Os grupos de amigos se formavam pelo que cada um poderia oferecer ou demonstrar ter. Se eu não levasse um lanche para a escola, por exemplo, não me era permitido compor um agrupamento de alunos, se eu não tivesse um conjunto de canetinhas coloridas, também estava destinada a perambular isoladamente pela escola. Como eu poderia me encaixar nesses grupos com uma realidade social que me destinava a me desenvolver fora deles, num contexto em que eu sequer dispunha de materiais básicos para estudar?

Entre os anos do ensino primário, recordo-me que minha mãe, procurou a diretora da escola pedindo auxílio para a aquisição dos materiais escolares, caso contrário, não teria condições de me manter estudando. No quinto ano do ginásio, ainda que me destacasse nas aulas de educação física, fiquei de fora dos campeonatos esportivos por não ter um par de tênis para jogar. Nas festas juninas escolares, tomei conhecimento, ano após ano, dos antônimos que se constroem em torno do que é socialmente definido como feio e belo. A noiva escolhida para conduzir a quadrilha, mantinha tradicionalmente os traços semelhantes ao de uma menina de cabelo liso e pele branca. Com meus traços fenotípicos de cabelos crespos e pele negra, geralmente me era reservado fazer o papel de menino na realização desse evento.

Frente a esses apontamentos, como construir nossas identidades transitando por esses entre-lugares? Bhabha (1998) nos direciona para essa problematização fazendo-nos refletir para além das subjetividades demarcadas nas narrativas:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais.

Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação-singular ou coletiva- que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 20 ).

Sociedade comumente fundada sobre as bases de violências e preconceitos. Nesse contexto, sigo analisando o passado com as lentes do presente, dando a ele novos sentidos e contestando processos que outrora foram silenciados.

No quarto ano do ensino primário, comecei a sofrer agressões físicas por parte de uma aluna branca, de cabelo liso e olhos claros. Sem motivo algum, ela considerava como uma diversão me pausar forçosamente, na hora da saída da escola, para desferir tapas em minha face. Passei um longo período suportando essas agressões e virando motivo de chacotas por parte de alguns alunos, que me consideravam como uma menina feia. No ambiente escolar apelidaram-me de mortadela, devido algumas manchas brancas que eu tinha no rosto quando criança. Até mesmo minha mãe me dizia (brincando) que eu era feia demais para ser sua filha. Dentro e fora da escola caçoavam de mim, e naturalizou-se a violência psicológica dos que supunham, sarcasticamente, que meu nascimento teria ocorrido dentro um banheiro, num vaso sanitário e definiram-me como fezes.

Ir à escola nesse contexto tornou-se um processo doloroso e cansativo que só foi amenizado, quando passei a ter aulas com um professor que priorizou alternativas lúdicas de aprendizagens. Em suas aulas, ao menos por alguns instantes, eu esquecia as agressões físicas e psicológicas sofridas e que ainda hoje, são defendidas como brincadeiras despreziosas, mas também reconhecidas como *bullyng*. Esse professor promovia gincanas e favorecia a integração da escola em que eu estudava, com alunos de outra instituição pública de ensino em que ele dava aulas.

Ao incentivar os alunos à leitura, mesmo que de maneira um tanto forçada, ele conduzia a turma ao exercício da curiosidade que geralmente emana da prática da leitura. Recordo-me que me preparava para esses momentos e sempre saía satisfeita da aula quando era chamada à sua mesa para ler, em voz alta, o texto por ele selecionado. Desse novo processo de trocas mútuas, eu sentia como se o meu quintal imaginário ressurgisse e retornava para casa feliz, compartilhando com os meus, à medida do possível, os novos saberes apreendidos.

Contudo, essas experiências foram sentidas por pouco tempo, haja vista que meu percurso no ensino básico foi marcado por várias mudanças de escola. Num total de 11 anos

de estudos a contar do primeiro ano, mudei seis vezes de escola por motivos relacionados a questões financeiras e logísticas. Em uma dessas mudanças, ao iniciar minha trajetória de estudos no ensino no sexto ano do ginásio (atual ensino fundamental), fui transferida para uma escola pública que ficava a uma distância de aproximadamente 25 minutos a pé de onde eu residia.

Aproveitei a mudança de escola prometendo a mim mesma, que não seria mais alvo de chacota para as pessoas. Para colocar em curso essa promessa, eu considerei que de alguma maneira eu teria que me destacar em meu novo ambiente escolar. O destaque veio de forma natural na aula de educação física e, embora essa escola tivesse estruturas precárias, possuía um espaço de quadra aberta para as atividades dessa disciplina. Meses depois do meu ingresso nessa nova instituição de ensino, fui selecionada para participar dos treinos de voleibol, e encontrei nesse esporte, um caminho alternativo para me refugiar das inconstâncias do lar e me defender na escola.

Com o protagonismo e dedicação nos treinos de vôlei, desenvolvi uma característica até então desconhecida, a da liderança. Escalada na maioria das vezes como capitã do time, dediquei-me com afinco tanto no voleibol, quanto em outras modalidades esportivas. Voltei a sonhar, pensei na possibilidade de me tornar uma jogadora profissional e dedicava todo meu tempo livre para os treinamentos. Para participar do time que representava a escola em campeonatos, o professor estabeleceu alguns critérios de permanência: respeito aos professores e colegas e bom desempenho escolar.

A escola tornou-se para mim, sinônimo de dinamismo, protagonismo, proteção e vida. Tive nesse período uma excelente relação com o corpo docente e a equipe administrativa da escola, formamos, inclusive, um grupo informal de teatro com colegas estudantes. Ouvíamos Caetano Veloso e Milton Nascimento, mas também nos deixávamos embalar pelos toques do afro-axé baiano, o rap das periferias e o forró nordestino. Pela primeira vez, eu podia ser quem eu realmente era. Meu jeito espontâneo era percebido pelos professores que, ao me compreenderem como uma estudante um tanto enérgica, desafiaram-me em ir além do que era posto nas atividades pedagógicas sem impor barreiras em minha forma de ser e pensar.

Essa estação primaveril nos meus quintais formais de ensino passou rapidamente. Minha mãe considerou por bem me transferir novamente de escola, pois acreditava que a instituição em que eu estudava, não atendia aos critérios de uma educação qualitativa, pois a

escola era afamada como uma instituição que desenvolvia uma cultura indisciplinar. Não é incomum perceber que uma parcela da sociedade associa um ensino de qualidade com práticas de ensino tradicionais rigorosas, voltadas para o controle comportamental, disciplinar e conteudista. Por isso, acabam por rechaçar veementemente práticas pedagógicas emancipatórias das quais parecem desconhecer.

Em contraponto a essa realidade, corroboramos com Freire (2015) quando sugere que o ponto de partida para pensar criticamente sobre esses aspectos que perpassam os ambientes de ensino, seja o favorecimento de uma educação que, comprometida com a emancipação dos estudantes, conduza-os a reflexão sobre seu papel no mundo. Sob essa perspectiva, antes de ser transferida de escola novamente, me sentia participante do processo de ensino e aprendizagem, que no início da minha juventude, me possibilitava estabelecer conexões entre família, escola e sociedade.

Contudo, aquém de minha vontade e sem ser perguntada em momento algum sobre a mudança escolar, iniciei o sétimo ano do ginásio na escola estadual tão desejada por minha mãe. Foi o período escolar que considero ter sido o mais difícil de todo ensino básico. A escola ficava localizada a uma distância de aproximadamente uma hora de onde eu residia, sendo necessário percorrer metade do trajeto a pé e outra metade de ônibus circular.

Dada às condições financeiras precárias de minha família, minha mãe não tinha recursos para comprar passe escolar para todas as filhas que permaneceram estudando, restou-me a alternativa de sempre ter que pedir ao cobrador do ônibus me permitir passar por debaixo da catraca. Essa situação me causava um constrangimento enorme, pois eu já tinha 13 anos e era uma das únicas adolescentes a fazer tal solicitação. Por ser relativamente de alta estatura, precisei desenvolver certa habilidade para me acostumar em passar por debaixo de um espaço tão estreito.

Nessa época, já haviam falecido meus dois irmãos, e todo esse contexto familiar e escolar, levaram-me a refletir sobre questões oriundas desta conjuntura que eu não conseguia mais aceitar de forma condescendente. Passei a sentir vergonha do meu pai (que ainda era vivo), da casa em que eu morava e da fome que desde a mais tenra idade me acometia. Como resultado de tudo que eu vivia silenciosamente, meu desempenho escolar no sétimo ano do ginásio, transitou entre o mediano e o abaixo da média, em que por pouco não reprovei.

Nessa nova escola de velhos costumes, voltei a ser motivo de chacotas. Porém, dessa vez, além de ter que lidar com o desprezo dos alunos, também tive professores que apenas

conseguiram contribuir para que hoje, eu me posicione contra formas arbitrárias de ensino, em que uma simples pergunta, torna-se motivo para ridicularizar um estudante publicamente. Circunstância que me remete a uma situação ímpar, vivenciada no sétimo ano, durante uma aula de História: no momento em que a professora fazia sua explicação sobre a História do Brasil no período Pós-Império, ousei perguntar, timidamente, quem havia sido o primeiro presidente do país. A resposta imediata, irônica e em tom de exortação, foi: “meu pai!”. Todos na sala riram subitamente em alto tom.

Fiquei constrangida com essa situação que me causou um bloqueio em me expor publicamente e manifestar as indagações que me invadiam. É instigante refletir que não me recordo dos nomes dos demais professores que tive durante o sétimo ano, com exceção dessa professora. Nessa travessia investigativa sigo a me perguntar: o que havia de errado na referida pergunta? Será que todos ali tinham esse conhecimento? Por que meu questionamento virou motivo de escárnio ou ameaça ao conhecimento docente? Por que só consigo me lembrar dessa cena durante todo esse ano escolar?

São questões que emergem nesse instante como lavas pululantes de um vulcão em erupção, momento que busco em Bosi, (1987) a resposta do porque selecionamos determinadas experiências, como a que acabo de narrar, em detrimento de outras. A autora nos aponta que nossas lembranças, guardadas na memória, são refletidas com o olhar do agora, através de um “[...] conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (BOSI, 1987, p. 17). Em outros termos, nesse processo, nossas lembranças podem ser (re)construídas

Nessa mesma perspectiva, Abrahão, citando Soares destaca:

*Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e ideias de hoje. A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir da presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto (SOARES, 2001, p. 40, apud ABRAHÃO, 2012, p. 86, grifo da autora).*

O episódio da aula de História que no hoje reinterpreto, fez com que eu me silenciasse por um tempo considerável e impactou no resultado dos demais anos do ensino básico. A partir desse acontecimento, meu empenho era somente o de alcançar a média para não reprovar. A escola parecia ter perdido o sentido para mim. As práticas esportivas ficaram em

segundo plano e me isolei quase por completo, pois, durante todo o sétimo ano, só fiz amizade com uma aluna nordestina, que tinha histórico de repetência e, como eu, era excluída pelos demais alunos.

Com a falta de adaptação nessa escola, retornei, no ano seguinte, para a escola estadual em que eu estava matriculada anteriormente. Voltei a praticar esportes e retomei amizades que nunca se perderam. Todavia, fiquei fortemente abalada com questões do contexto familiar em decorrência do falecimento de meu pai.

Na escola eu chorava com frequência. Afinal, era a terceira pessoa da minha família a ser sepultada em menos de três anos. Meus pensamentos juvenis divagavam em refletir sobre a morte que parecia estar sempre a nos espreitar. A fome ainda nos assolava e, por várias vezes, ao sair da escola, eu ficava no centro da praça pedindo moedas aos conhecidos, que entendiam como uma anedota, minha necessidade de pedir dinheiro para me alimentar.

Considero que ainda que soe cansativa a descrição repetitiva sobre a fome, ela seja fundamental para nos levar à reflexão acerca dos discursos meritocráticos que imputam exclusivamente aos indivíduos, o sucesso ou o fracasso de sua própria vida. Sob esse viés, Abrahão (2012) nos conduz a um questionamento ontológico sobre o qual novamente nos debruçamos: tornamo-nos o que seguimos sendo a partir de nossas escolhas ou existe uma pré-determinação para optarmos um caminho em detrimento do outro, a partir das condições sociais, políticas, familiares e econômicas que permeiam nossa realidade? A que ponto esses aspectos incidem sobre nossas identidades? O que eu poderia ter me tornado ou estar me tornando, caso não tivesse sido afetada por todos esses fatores?

Em termos reais, transitei por caminhos pedregosos e arriscados que poderiam ter mudado definitivamente o curso de minha vida. A situação de pobreza e miséria me levou nessa época a entrar num mercado e furtar algo para me alimentar. Por muito pouco, não fui flagrada pelo segurança do estabelecimento, cujos olhos atentos como de uma águia em busca da presa, passaram a me seguir. Não obstante, no primeiro instante de dispersão do segurança,

[...] entrei apressadamente dentro de um banheiro público e consumi desesperadamente o alimento que havia roubado, fazendo desaparecer no meu estômago a prova daquele crime, considerado por uma parcela da sociedade como irreparável, passível de pena e de detenção (SOUZA; VANZUITA, 2022, p. 47).

Nesse instante de desespero, pensei nos meus irmãos vivos e falecidos, pensei também em minha mãe e no medo angustiante que me invadia. Emoções e sentimentos que me levaram a nunca mais cometer tal delito. Contudo, considero caber aqui a seguinte reflexão:



não seria a fome, a miséria e as desigualdades sociais historicamente construídas e impostas um crime de maior magnitude? Seria eu a única culpada de meu delito?

Diante desses questionamentos, além de ter que aprender a sobreviver com a fome, permaneci abalada pela morte de meu pai e mergulhei numa tristeza quase que infindável, situação que não se acabava ao colocar os pés no chão da escola. Todavia, a diretora da instituição atentou-se aos meus sinais me chamou para dialogar. O olhar humanizado de um educador para com seus alunos pode mudar vidas, ao passo que o contrário disso, poderá contribuir para a sua desconstrução. No meu caso, ocorreu uma metamorfose, a conversa me fez sair do poço em que simbolicamente eu me afundava e me possibilitou enxergar novas perspectivas em meio às adversidades cotidianas.

Voltei a viver no ardor da juventude, continuei a praticar esportes e a participar de forma mais intensa, de um grupo de jovens católicos alinhado à renovação carismática. A participação no grupo de jovens, ainda que ratificasse o discurso narrativo de resignação perante os acontecimentos de qualquer natureza, em alguma medida, também me trazia um pouco de paz. Assim, aos 14 anos, minha rotina diária se resumia entre casa, esporte, escola e igreja.

Nesse cenário, no ano de 1998, também trabalhei por duas semanas como babá de uma criança de cinco anos, filha de uma mulher que participava do mesmo grupo católico que eu. O curto período exercendo essa atividade laboral informal deve-se ao fato de que me era exigido dormir de segunda a sexta-feira no quarto da empregada e além de cuidar da criança, se somavam às minhas atribuições, lavar, limpar, passar e cozinhar. A realização dessas incumbências me renderia ao final do mês uma remuneração de R\$100,00 reais. Compreendi a partir dessa experiência vivida na mais tenra idade, o valor da mão de obra negra, que ainda hoje é empurrada para subempregos definidos em termos eufemísticos como trabalho análogo à escravidão.

Meu objetivo em ter buscado uma atividade remunerada, ligava-se ao meu desejo de adquirir meus próprios materiais escolares e, talvez, pagar minha formatura da oitava série. Contudo, com necessidade de dispensa deste trabalho bem antes do que imaginava, apenas pude prestigiar a formatura dos meus colegas de turma. Recordo-me com afeto dessa noite marcante em que mesmo sem o vestido de gala, sem padrinhos e sem meus pais ali presentes, tornou-se memorável para mim. Emocionada, abraçada aos meus colegas de turma, cantamos com a voz embargada a canção: *“Pais e Filhos”*, de Renato Russo.

As comemorações da formatura continuaram no dia posterior ao baile, numa confraternização que aconteceu em um clube que contava com uma piscina e uma área de alimentação. Até aquela data, eu nunca havia experimentado um gole sequer de bebida alcoólica, aliás, desprezava esse tipo de bebida por causa das experiências protagonizadas pelo meu pai.

Porém, como a vida não é linear, nesse dia fiquei embriagada pela primeira vez e ao sentir os efeitos do álcool, me rendi à euforia e me joguei de vestido na piscina. Sentia naquele instante nunca experienciado, que estava livre das tensões cotidianas que me afligiam e no puro gozo dessa sensação, ingeri bebidas alcoólicas a ponto de ficar desacordada e precisar ser carregada por colegas que, com muito respeito, garantiram que eu chegasse à casa de minha mãe em segurança.

Esse ocorrido foi determinante em minha trajetória, pois, a partir dele, minha vida passou por mudanças significativas. Minha mãe sequer chegou a me repreender pelo ocorrido, sua insatisfação foi tamanha, que quando finalmente recuperei a consciência e voltei para casa, ela sequer me olhou nos olhos. Seu silêncio e descontentamento anunciavam uma punição maior. Pressionada por comentários de alguns amigos cristãos que sugeriam que eu me renderia ao alcoolismo, assim como meu pai, minha mãe me proibiu de praticar esportes e me mandou passar um tempo com a mãe de meu sobrinho, cujo pai (meu irmão) conforme já citado anteriormente, morreu atropelado por um trem. A proposta inicial era que eu fosse morar definitivamente nessa casa, plano efêmero que acarretou mais uma violência em minha vida.

No período que permaneci na casa de minha ex-cunhada, fui novamente molestada ao sofrer abuso sexual por parte de um homem negro, alto, forte e sem alguns dentes, que frequentava constantemente esse lugar. Eu lhe pedi para parar – implorei – mas ele prosseguiu em seu ato libidinoso tapando minha boca enquanto todos na casa dormiam. Aliás, enquanto sua mulher e filho dormiam num cômodo ao lado. Por certo tempo, eu me senti culpada pela violência sofrida, achei que meu corpo em formação o seduzira, pois na Igreja, aprendia que meu corpo podia levar o outro (o homem) a pecado, por isso, silencieei. A partir dessa nova violência, entrei em contato com minha mãe implorando para que viesse me buscar, porém, sem nunca ter lhe revelado os reais motivos de meu apelo.

Novamente tomada por um vazio imenso, a religião se tornou minha principal âncora de sentido para existência. No ambiente religioso eu me sentia um ser miserável, mas filha de

Deus. Mudaram os meus conceitos existenciais sobre o mundo, a sociedade, o ser humano e considerei que diante do que eu vivia era preciso maior radicalidade no cumprimento dos preceitos cristãos.

Em diálogo com essa realidade, Josso (2014) nos aponta para a compreensão dessas reorientações no modo de pensar ou comportar-se dos sujeitos:

Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos) [...] o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos [...] as perdas e ganhos de qualquer natureza e amplitude mostram que o sujeito entra em contenda com uma dupla lógica: a da individualidade que procura exprimir-se e da coletividade que exige em nome de normas e impõe em nome de regras do jogo; mas também entre o que o sujeito pensa que se espera dele para ser reconhecido e aquilo que acredita querer ser ou tornar-se para ser autenticamente ele próprio (JOSSO, 2014, p. 67).

Assim, no confronto comigo mesma, entreguei-me ao desenvolvimento das atividades pastorais da Igreja Católica, e o pouco tempo que me sobrava, era dividido entre os deveres escolares e os afazeres domésticos. Entretanto, no contexto familiar, a relação com minha mãe nunca mais foi a mesma. Criou-se tamanho abismo entre ela e eu, que nem mesmo os mandamentos considerados divinos foram capazes de modificar. Nesse cenário, dei sequência nos estudos e terminei o primeiro e o segundo ano do ensino médio sem grandes acontecimentos.

Meu engajamento na igreja e o bom relacionamento na escola rendeu, inclusive, uma matéria para um jornal local em que eu e mais um grupo de alunos, discorremos sobre a castidade no namoro. Pautada por uma perspectiva conservadora de ver o mundo, passei a considerar como pecaminoso, tudo que fugia aos preceitos cristãos.

No grupo de jovens da Igreja, aprendíamos sobre a santidade, o sacrifício, a pobreza, a obediência a Deus, o respeito às autoridades eclesiásticas constituídas, os dogmas de fé e, novamente, a resignação. Passei boa parte de minha vida acreditando que só me restava aceitar, sem nunca questionar tudo o que me acontecia. Em casa era assim, na igreja era assim, na escola, em boa medida, também se ratificava essa subserviência.

Assim, o tempo que eu despendia para as atividades religiosas era superior aos demais afazeres do dia. Participava em finais de semana inteiros de retiros espirituais e campanhas contra a fome. Durante a semana, oração em casa, cursos bíblicos, crisma e grupo de oração na paróquia. Atuava ainda como coroinha na comunidade, auxiliando o padre durante as

celebrações dominicais.

Nesse ritmo intenso, em busca de preencher o vazio que havia em mim, comecei a participar de encontros vocacionais para ingressar num convento de semiclausura. O desejo de entrar numa ordem religiosa aumentava a cada dia. Sentia que no convento, um lugar de silêncio e afastamento do mundo externo, eu poderia, enfim, fazer as pazes comigo mesma. Não se tratava de uma fuga da realidade, mas sim, de busca de sentido para a vida, de minha vocação talvez.

Tomada pelas reflexões filosóficas de Agostinho de Hipona, que em seus solilóquios (auto)biográficos de amor a Deus afirmava: “Tarde vos amei, ó Beleza tão antiga e tão nova, tarde vos amei! Eis que habitáveis dentro de mim, e eu lá fora a procurar-vos! Disforme, lançava-me sobre estas formosuras que criastes. Estáveis comigo, e eu não estava convosco” (AGOSTINHO, 2015, p. 265), meu único anseio era o de estar cada vez mais próxima de Deus.

Para me preparar para essa nova etapa, a de tornar-me uma religiosa consagrada (freira), fiz encontros vocacionais pelo período de um ano e meio, e antes de completar 17 anos, ingressei como aspirante à vida consagrada nessa mesma congregação religiosa. Como eu era menor de idade e ainda precisava terminar o ensino médio, foi necessário que minha mãe assinasse um termo de autorização para o meu ingresso. Mesmo participando ativamente das atividades da igreja, minha mãe relutou em autorizar minha entrada no convento, mas com o passar do tempo, ela finalmente cedeu aos meus pedidos.

Para dar meus primeiros passos na vida consagrada fiz alguns procedimentos que eram indispensáveis para o ingresso nessa instituição religiosa, como cortar o cabelo, fazer renúncia de bens com documento firmado em cartório e realizar exames médicos de eletroencefalograma, eletrocardiograma e exame ginecológico.

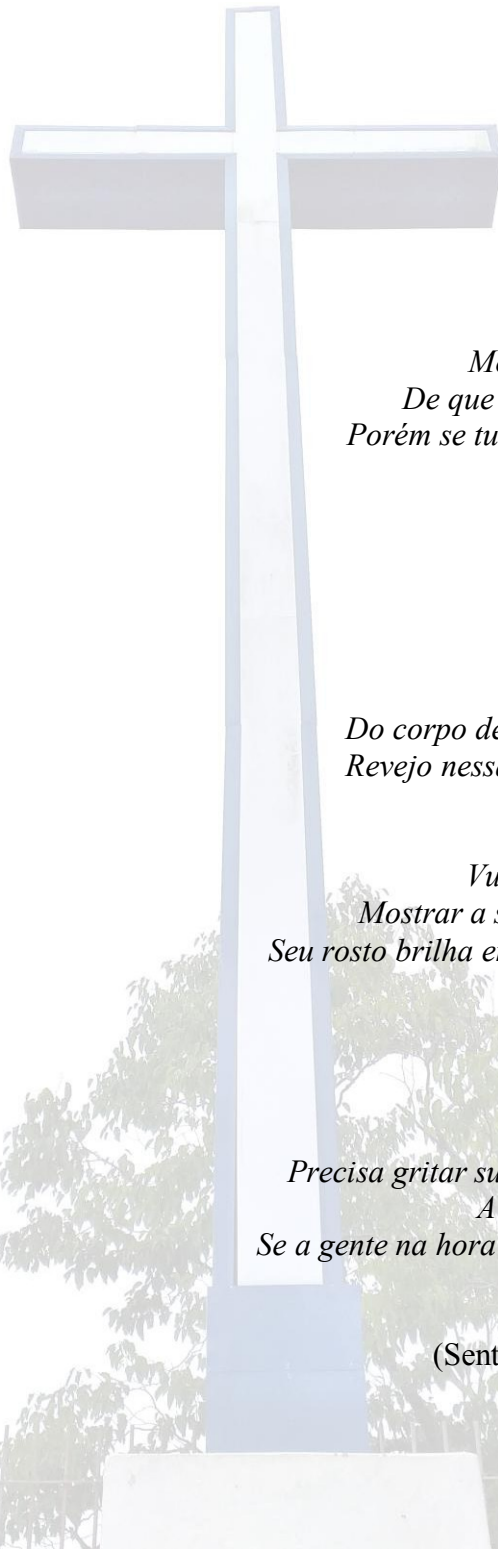
Ao ingressar no convento, não revelei os abusos sofridos na adolescência, haja vista que não exigiam das candidatas à vida consagrada algum tipo de comprovação de sua virgindade, pois, conforme dizia a madre da congregação, “não seria o rompimento de um hímen que impediria uma mulher de se tornar uma freira”. Frase que me fez considerar que eu estava entrando numa congregação que, embora fosse conservadora, também aderiu algum viés progressista.

Contudo, minha entrada no convento foi extremamente prejudicial para minha trajetória como estudante do ensino médio, concluído numa escola estadual que ficava

próxima ao convento. A rotina conventual era demasiadamente exaustiva e como eu estudava à noite, não conseguia absorver praticamente nada do que era ensinado, pois dormia em quase todas as aulas devido ao cansaço intenso. Foi um ano escolar difícil em que literalmente eu rezei para que acabasse rapidamente. Assim como no sétimo ano, só me lembro do nome de uma professora desse período, só que dessa vez, não por me fazer passar por constrangimentos, mas por sua humanidade. Ela ministrava aulas de português e sentia que me tratava com alteridade, eu via brilho em seus olhos.

À duras penas, terminei o ensino médio e dei sequência às novas etapas da vida consagrada permanecendo dentro do convento. Afastei-me dos espaços formais de ensino e permaneci em regime de semiclausura por oito anos. A religião e os acontecimentos da vida consagrada me levaram então para outros chãos.

Refletindo sobre os caminhos que trilhei, discorro na sequência sobre as recordações-referências (JOSSO, 2004) constituídas neste espaço religioso. Período que também contribuiu na constituição de minha identidade em perene construção e (re) construção. Foi um rio de difícil travessia em que, na busca por novas margens, experimentei em minha alma e corporeidade que: “Do outro lado decerto, existem novos hábitos e uma linguagem estranha. Mas para lá de tudo isso, conhecerá a aprendizagem nesse meio difuso” (SERRES, 1993, p. 23).



*Tantum ergo sacramentum  
Veneremur cemui  
Et antiquum documentum  
Novo cedat ritui  
Praestet fides supplementum*

*Meu Senhor, eu não sou digna  
De que visites minha pobre morada  
Porém se tu o desejas, queres me visitar  
Dou-te meu coração  
Dou-te meu coração*

*Longe, longe, ouço essa voz  
Que o tempo não vai levar*

*Morte, vela, sentinela sou  
Do corpo desse meu irmão que já se vai  
Revejo nessa hora tudo que me ocorreu  
Memória não morrerá*

*Vulto negro em meu rumo vem  
Mostrar a sua dor plantada nesse chão  
Seu rosto brilha em reza, brilha em faca e flor  
Histórias vem me contar*

*Longe, longe, ouço essa voz  
Que o tempo não vai levar*

*Precisa gritar sua força, é irmão, sobreviver  
A morte ainda não vai chegar  
Se a gente na hora de unir os caminhos num só  
Não fugir, nem se desviar*

*(Sentinela – Milton Nascimento)*

## **5 PARTIR: CAMINHANDO EM NOITES ESCURAS, A VIA *CRUCIS* ENTRE O CÉU E O INFERNO**

Discorro, a partir destas páginas, sobre algumas experiências singulares decorridas num período que considero ser o mais árduo de minha trajetória e para tal, tomo como ponto de partida um breve questionamento a ser respondido ao longo desta narrativa: como construir nossas identidades estando imersos(as) num processo de imposições arbitrárias que visam usurpar essa mesma identidade em construção? O que fazer quando nos percebemos distantes de nós mesmos? Como nos reencontramos?

Em face destes questionamentos, penso e repenso sobre os motivos que implicaram em minha decisão de ingressar numa instituição religiosa no ardor da juventude e abdicar de minhas vontades, amigos e família, para entregar-me a uma vida ascética e mística. Ao refletir sobre o vivido, considero que o principal motivo que pesou sobre essa decisão, foi o conhecimento acerca dos trabalhos pastorais que as irmãs realizavam aos finais de semana na favela do Real Parque, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo. Eu considerava que de alguma maneira eu poderia ser conduzida a realizar esse trabalho com o qual me identificava profundamente, situação que posteriormente se concretizou.

Contudo, na busca pela realização dos meus anseios juvenis, ao ingressar no convento e dar continuidade à construção de minha identidade, também transitei numa espécie de via *crucis* entre o céu e o inferno, cujas reminiscências evocadas, dialogam com as estrofes da canção: “*Sentinela*” de Nascimento e Brandt (1969) e que agora reiteramos: “Revejo nessa hora tudo que me ocorreu / Memória não morrerá”.

Entre as memórias que emanam desse período, recordo-me que logo nos primeiros meses após minha entrada no convento, passei a acompanhar uma das irmãs que dava catequese para as crianças dessa comunidade no Real Parque, numa capela de madeira que facilmente se confundia com os barracos residenciais da favela. Percebi, por meio dessa experiência, que a diferença social acompanha as instituições religiosas em suas estruturas arquitetônicas, isto é, nos grandes centros das cidades e em bairros elitizados, deparei-me com templos religiosos suntuosos, boa parte deles, construídos à mão de obra escrava. Em contrapartida, nas periferias, constata-se a existência de capelas de madeiras improvisadas que se decompõem pouco a pouco. Em outros termos, dá-se aos pobres, o que se considera ser dos pobres e aos ricos o que sempre fora destinado aos ricos.

Evaristo (2017) evidencia esse mesmo contraste em sua obra literária: “*Ponciá Vicêncio*”, ao narrar as impressões dessa personagem negra, que parte do povoado em que nascera na busca por recomeçar a vida numa cidade longe das fazendas dos homens brancos. Ao chegar à nova cidade, Ponciá Vicêncio é invadida por uma avalanche de sentimentos ao adentrar na catedral e observar atentamente, os detalhes que lhe saltam aos olhos:

A primeira impressão sentida por Ponciá Vicêncio, no interior da igreja, foi de que os santos fossem de verdade. Eram grandes como as pessoas. Estavam limpos e penteados. Pareciam até que tinham sido banhados. Eles deveriam ser mais poderosos do que os da capelinha do lugarejo em que ela havia nascido. Os de lá eram minguidos e mal vestidos como todo mundo. Quando as luzes da capela iluminavam os rostos deles, podia-se ver que eles tinham o olhar aflito, desesperado, como os pecadores ali postados em ladainha. Os santos daquela catedral, não! Eles eram calmos. (EVARISTO, 2017, p. 31).

A narrativa fictícia de Evaristo (2017) que se funde à realidade cotidiana refletia diretamente no contexto em que eu estava inserida, pois o convento em que ingressei estava localizado num bairro elitizado, nas redondezas da Rua Luiz Carlos Berrini, na cidade de São Paulo e, além disso, a congregação gozava de ter espaços cedidos para a vivência das irmãs, em condomínios de luxo e bairros nobres como o do Morumbi e Brooklin Paulista. Saíamos desses espaços para ir até à favela do Real Parque e catequizar crianças que, muitas vezes, sequer tinham o que comer, mas considerava-se que suas almas precisavam ser salvas. Raramente lhes levamos pães, mas sua fome legítima clamava por eles.

Em um desses dias de evangelização, um grupo de crianças brincava em frente a uma capela de madeira com uma pequena fogueira. Em questão de minutos, aquela fogueira mesclou-se ao mato seco que ficava à encosta do morro, alastrando-se em direção aos barracos residenciais. Diante do perigo iminente, paramos imediatamente a catequese e deixamos as crianças em espaços protegidos, e com a irmã que me acompanhava, juntei-me aos moradores da comunidade na desesperada tentativa de conter as chamas.

De repente, um dos moradores que estava visivelmente embriagado, tomou a frente da situação, agindo habilmente em subir e descer as encostas do morro com os baldes de água que fornecíamos a ele. Todavia, esse homem estava com os pés descalços, fato desconsiderado por todos que presenciaram a cena, haja vista que ele não manifestou dor alguma. Sua atenção, seu corpo e sua mente pareciam destinados exclusivamente à missão de apagar as chamas.

Quando finalmente o fogo cessou sem atingir a casa dos moradores, foi que esse homem percebeu-se com os pés descalços. As queimaduras causaram-lhe dores intensas,



levando-o a gritar de dor. Em dado momento, ele me olhou firmemente e implorou-me: “Irmã, me ajuda!”. Trago vivo na memória os ecos de seus gritos de dor e pedidos de socorro. Um ecoar que reverbera na voz de tantos outros moradores de comunidades periféricas que vivem expostos cotidianamente aos mesmos riscos.

O socorro a esse homem foi providenciado, contudo, esse fato fez com que eu mergulhasse num mar de inquietações ao voltar para o bairro nobre em que eu residia como aspirante à vida religiosa. No convento, também aprendíamos sobre a pobreza. Afinal, eu estava num processo de preparação para futuramente assumir os votos de pobreza, castidade e obediência.

O que eu não podia imaginar eram os meios utilizados nesse processo. Meios que, na minha análise interpretativa, culminaram em tentativas reiteradas de sepultar minhas inquietações acerca de uma pobreza imposta e moralista, uma obediência cega e dogmática e uma castidade que, para ser vivida, desumaniza os indivíduos que a buscam.

Nesse contexto, no ardor de minha juventude, eu era orientada ao abandono do mundo exterior e introduzida de forma alienante na conjuntura de uma instituição total. O conceito de instituição total é postulado por Erving Goffman em seu livro: “*Manicômios, prisões e conventos*”, em que para o autor:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2015, p, 11).

Em outro trecho, Goffman (2015) considera que:

A instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal; aí reside seu especial interesse sociológico [...] Em nossa sociedade, são as estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu (GOFFMAN, 2015, p. 22).

Em articulação com essas considerações, tomo emprestadas as palavras de Hugo (2014), a fim de anunciar, sinteticamente, um pouco das experiências que vivi no período de oito anos em regime de semiclausura numa instituição total:

Quando se trata dos conventos, desses lugares de erro, mas de inocência, de desvario, mas de boa vontade, de ignorância, mas de dedicação, de suplício, mas de martírio, é preciso sempre dizer sim e não.

Um convento é uma contradição. O convento é supremo egoísmo tendo como resultado a suprema abnegação.

Abdicar para reinar, parece ser a dívida do monaquismo.

No claustro, o inferno é aceito como adiantamento de herança sobre o paraíso.

Tornar-se frade ou freira é um suicídio religioso pago com a eternidade (HUGO, 2014, p. 563).

Ante o exposto, não faço generalizações, discorro tão somente acerca das minhas experiências considerando que elas, evidenciam contextos mais amplos acerca da (re) construção identitária que perpassa os Nós que compõem esta narrativa. Nesse movimento, busco compreender de que forma as minhas vivências, que se (trans)formam em experiências, se relacionam com o que venho sendo.

Pineau (2014, p. 92) considera que a “[...] autoformação é para demasiadas pessoas – em especial para os indivíduos socialmente dominados – uma luta árdua de sobrevivência em todos os instantes e lugares”. Partindo dessa consideração, ao ingressar no convento sem ter instrumentos para realizar análises críticas no auge da juventude, a minha luta árdua de sobrevivência, dava-se, nesse período da vida, dentro dessa estrutura panóptica<sup>6</sup> religiosa (FOUCAULT, 2014).

Em termos práticos, a realidade é que ingressei numa instituição religiosa em que, estando livre, eu não era livre. Relações de biopoder incidiram sobre meu corpo e minha mente, que eram assim preparados para viver em um estado de total abnegação e dominação, em que questionar não era uma prática constante, tampouco uma opção, era terminantemente uma proibição. Forma-se assim, indubitavelmente, um ser disciplinado e servil que passa a transitar na contramão de sua vocação social, pelo distanciamento do mundo exterior e pelo controle que a instituição lhe impõe (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Nessa direção, Foucault (2014), ao discorrer sobre os corpos dóceis, controlados, manipulados e obedientes, não os desassocia de estruturas históricas constituídas no desenvolvimento cultural das sociedades:

Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas”. Muitos desses processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. (FOUCAULT, 2014, p. 134 -135).

Não obstante, nas primeiras formações religiosas recebi diversas instruções acerca da mortificação dos cinco sentidos do corpo: tato, olfato, paladar, audição e visão. Em

---

<sup>6</sup> Ao recorrermos à expressão “estrutura panóptica”, nos referimos ao conceito de panóptico sobre o qual discorre Foucault (2014) em seu livro “*Vigiar e punir*”. Idealizado por Jeremy Bentham, o panóptico consistiu na construção arquitetônica de uma prisão tida como ideal, com vista a possibilitar a vigilância constante sobre os corpos dos que se encontravam em regime de privação de liberdade.

consonância com os ensinamentos que me eram transmitidos, eu deveria viver numa constante mortificação do eu, e desenvolver uma postura de renúncia das minhas vontades próprias, a fim de não me deixar levar pelas tentações que poderiam me conduzir ao pecado.

Enquanto eu aprendia a internalizar as normas de convivência conventual para desenvolver uma postura religiosa ideal, era concomitantemente admoestada pela madre, pelo simples fato de ter tocado nos ombros de uma das mulheres que entrou comigo no convento. Por esse acontecimento fui forçada a ficar de joelhos e pedir perdão publicamente por essa ação. A madre superiora afirmou que eu poderia desenvolver tendências homossexuais em casos reiterados, por isso, tal comportamento, era considerado algo de origem demoníaca pelas religiosas. Nesse contexto, eu precisava exercitar constantemente o meu tato, ou seja, não tocar no que poderia me afastar do caminho sagrado em busca da castidade, pobreza e obediência.

Orientações semelhantes eram repassadas para exercitar a mortificação dos demais sentidos do corpo, como, por exemplo, comer o que não é agradável ao paladar para livrar-me das concupiscências da carne e almejar a santidade. Fazer jejuns a pão e água por cerca de três a quatro dias consecutivos, para que meu ser, considerado mundano, desse lugar a uma nova mulher em Cristo.

Tais disposições arbitrárias vêm ao encontro do que sugere Goffman (2015) ao discorrer sobre os processos de internalização que atravessam a identidade dos que ingressam numa instituição total. Para o autor, a perda da autonomia, as violências psicológicas e/ou físicas sofridas, bem como a separação do mundo externo e a negação do desenvolvimento do papel social do indivíduo, culminam numa verdadeira “mutilação do eu” (GOFFMAN, 2015, p. 24). O autor considera que esse processo perpassa o que ele chama de “exposições contaminadoras” (GOFFMAN, 2015, p. 31), isto é, situações aviltantes e de perda da identidade pessoal e civil, a que são coercitivamente submetidos os indivíduos que vivem ou viveram numa instituição total.

Nessa direção, inserida num contexto de uma obediência inquestionável, as mortificações dos sentidos por mais absurdas que fossem, eram realizadas pelas irmãs, aparentemente, sem nenhum tipo de resistência ou hesitação. Como exemplo disso, retomo as mortificações do paladar, haja vista que, no convento, constantemente recebíamos de comerciantes locais, doações de pães, bolos e salgados. Em vários momentos, esses alimentos misturavam-se às baratas que vinham na mesma caixa de doação e mesmo nessas condições,

eram servidos para as irmãs se alimentarem.

Contudo, a mortificação exigida das irmãs não se aplicava à madre superiora, que tinha sua carne de primeira separada, além de água de coco, requeijões e frutas frescas sempre à sua disposição. Sua alimentação deveria ser preparada e servida com cuidados especiais, pois, caso algo estivesse fora do padrão esperado, as irmãs sofriam exacerbadas humilhações públicas. Desse modo, aprendíamos como num ritual, a maneira adequada de produzir seus alimentos e servi-la. A regalia para a madre superiora era tamanha e se estendia a tudo de forma tão explícita, que me pergunto como pude permanecer durante oito anos vendo tudo isso de forma mórbida, sem poder de reação? Em Freire (2014) refugio-me na busca pela pergunta que por hora apresento:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência de seu estado de opressão, “aceitam” fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor (FREIRE, 2014, p. 71).

Diante das palavras de Freire (2014) percebo novamente que a reflexividade possibilitada pelas narrativas de si, demonstram sua potencialidade de (trans) formação. Enquanto narro, reflito e quando reflito, questiono. Ao indagar o vivido, também revelo as tensões e contradições inerentes a um contexto social que perpassa as “[...] instituições e formatações dessa sociedade fruto de uma construção paradigmática de valores que definem o humano que há em nós” (CUNHA; SOUZA; MACEDO, 2018, p. 165).

No processo de ser formatada a partir de imposições institucionais, aprendi que deveria obedecer à madre como se ela fosse uma figura divina personificada. Constantemente, ela exigia que as irmãs repetissem em coro: “A voz da madre é a voz de Deus e quem obedece a Deus, nunca erra”. Como estaria eu contrariando a Deus, se fui ensinada tanto em casa quanto na escola que deveria tão somente obedecer?

Sem formular questionamentos sobre a imposição da obediência, ao entrar no convento, um dos livros que me foi entregue para colocá-lo em prática era a: “Imitação de Cristo”, cuja autoria é atribuída ao Frei Agostiniano, Tomás de Kempis, que viveu no contexto da idade média. No pequeno livreto, entre outras questões, vê-se escrito:

Grande coisa é viver na obediência, sob a direção de um superior e não dispor da própria vontade.  
Muitos obedecem mais por necessidade que por amor: por isso e facilmente murmuram.  
Esses não alcançarão a liberdade de espírito, enquanto não se sujeitarem de todo o coração, por amor de Deus.

Anda por onde quiseres: não acharás descanso se não na humilde sujeição e obediência ao superior. (KEMPIS, 1979, p. 20-21).

Ou ainda, quando o autor se dirige diretamente aos que aspiram pela vida religiosa consagrada:

Aprende a abnegar-te em muitas coisas, se queres ter paz e concórdia com os outros. Não é pouco habitar em mosteiros ou congregações religiosas, viver ali sem queixas e perseverar fielmente até a morte.  
Bem-aventurado é aquele que aí vive bem e termina a vida com um fim abençoado! Se queres permanecer firme e fazer progressos, considera-te como desterrado e peregrino sobre a terra.  
Convém fazer-te louco pelo amor de Cristo, se queres seguir a vida religiosa. De pouca monta são o hábito e a tonsura: são a mudança dos costumes e a perfeita mortificação das paixões que fazem o verdadeiro religioso.  
Quem outra coisa procura senão somente a Deus e a salvação de sua alma, só achará tribulações e angústias.  
Não pode ficar por muito tempo em paz quem não procura ser o menor e o mais submisso de todos.  
Para servir vieste, não para mandar; lembra-te que foste chamado para trabalhar e sofrer e não para folguear e conversar.  
Aqui pois, se provam os homens, à semelhança do ouro na fornalha. (KEMPIS, 1979, p. 31).

Nesse contexto, não me importava mais com um tratamento desigual, tampouco o tencionava. Acreditava piamente que quanto mais eu sofresse, mais próxima de Deus eu estaria.

Para além das mortificações corporais no âmbito de uma instituição total conventual, eu sentia sutilmente que de alguma maneira eu perdia gradativamente, minha liberdade de pensamento. Num processo que culminou em diversas violações do eu (GOFFMAN, 2015), vagarosamente, fui me desfigurando enquanto ser humano.

Recorro neste instante reflexivo à crítica que Nietzsche (2014) tece ao fundamento do cristianismo, ao afirmar que este: “[...] corrompeu até mesmo as faculdades das índoles que são de natureza intelectualmente mais vigorosa ao ensinar que os valores intelectuais mais elevados são pecaminosos, enganadores e repletos de *tentação*” (NIETZSCHE, 2014, p. 31-grifo do autor). Afirmção ratificada nas experiências que vivi no convento, em que qualquer conhecimento que segundo a ótica da madre não estivesse plenamente alinhado a uma obediência cega e servil aos ensinamentos cristãos, deveriam ser imediatamente refutados. Assim, o acesso a conhecimentos antagônicos ao cristianismo, deveriam ser prontamente combatidos e negados. Consequentemente, na biblioteca conventual, o acervo restringia-se a livros hagiográficos, encíclicas pastorais e alguns livros de autoajuda.

Sem acesso a bibliografias que pudessem me conduzir à reflexão crítica dos processos

invasivos que me atravessavam, passei a experienciar o contexto da relação opressor-oprimido. Nessa direção, problematizamos, nesta narrativa (auto)biográfica, situações opressoras em que, opressores são favorecidos por suas pseudo-generosidades, pois, a verdadeira generosidade, consiste em combater as razões que alimentam o falso amor (FREIRE, 2014).

Envolta neste processo de desumanização, as contradições vividas no espaço conventual surtiram seus reflexos em minha saúde e corporeidade. Nos primeiros anos de vivência no convento, em decorrência de hábitos sedentários, saltei gradativamente dos 60 quilos para 79 quilos. Com o sobrepeso e em constante pressão psicológica, passei a apresentar alguns problemas gastrointestinais, situação que se agravou durante meu noviciado, período em que morei diretamente com a madre superiora. Todavia, em oito anos de vivência no convento, só fui autorizada a passar por uma consulta médica por apenas duas vezes. Em contrapartida, quando a madre era acometida por algum tipo de enfermidade, era prontamente direcionada a um dos melhores hospitais da região, e não raramente, chamava as irmãs de “Judas Iscariotes”, caso não fizéssemos filas para ir visitá-la.

Nesse contexto, o noviciado foi, sem dúvida alguma, um dos períodos mais difíceis em que passei no convento. Durante os primeiros meses, eu dormia com outras quatro irmãs no sótão da casa, apelidado como cantinho do céu, que, no entanto, parecia uma espécie de antecipação do inferno. Demasiadamente quente no sótão só havia uma pequena janela gradeada por onde o ar circulava. Além disso, a altura não era adequada para as irmãs transitarem por todo o cômodo em postura ereta, mas na contramão dessa realidade, a madre dormia confortavelmente em sua suíte, local de acesso proibido para as irmãs, salvo algumas exceções.

Atrelada a essas condições precárias que impactaram em minha saúde física, as situações vexatórias, a tensão psicológica e um medo constante e crescente também foram sentidos com intensidade nesse período. No noviciado as irmãs praticamente não faziam atividades pastorais, pois era considerado um período voltado para a contemplação e preparação para a profissão dos votos temporários de castidade, pobreza e obediência.

Contudo, os afazeres domésticos eram exaustivos, pois a casa do noviciado era relativamente grande, dispondo de duas suítes, dois quartos grandes, sótão, cozinha, salas de jantar e estar, capela, área de festa com piscina e um pequeno jardim. Assim, ao considerar que minha turma de noviciado era composta por poucos membros, trabalhávamos muito,

dormíamos pouco, e de praxe nos alimentávamos mal.

Ademais, a não realização das atividades cotidianas no tempo estabelecido, era algo inaceitável e motivo de repreensões que ferem a dignidade humana. Certa vez, uma das noviças que era responsável por colocar o lixo para fora, não se atentou ao horário da coleta. A irmã formadora das noviças, ao observar essa situação, comunicou a madre superiora, que por sua vez, reuniu aos gritos todas as irmãs da casa. A madre ordenou que ficássemos cerca de 20 minutos paradas contemplando o lixo exposto, a fim de que entendêssemos que aquela situação jamais poderia se repetir. Ressaltou ainda que éramos lentas demais e que precisávamos aprender a fazer as atividades de forma rápida e perfeita, pois o nosso trabalho externo, refletia o nosso interior. Assim, éramos julgadas pelos resultados dos nossos afazeres.

Nesse momento em que minhas memórias são fortemente evocadas, recordo-me ainda dos períodos em que eu era escalada para ficar na lavanderia, serviço geralmente feito em dupla. Sobre a justificativa do voto de pobreza, todas as roupas eram lavadas à mão e a depender da comunidade em que residíamos, eram cerca de 10 a 35 irmãs por casa. Por isso, por diversas vezes, meus dedos ficaram esfoliados e ensanguentados, haja vista que o período que ficávamos em cada ofício durava 15 dias. Na lavanderia a única exceção era dada às roupas da madre superiora. Suas vestimentas recebiam tratamento de higienização diferenciado e lavávamos inclusive suas peças íntimas. Com certa frequência, era possível encontrar alguma irmã que considerava como uma dádiva divina, ser escalada para lavar as calcinhas da madre.

O processo de alienação fortemente internalizado em mim, não me permitia pensar criticamente acerca de tudo o que eu vivia. Tampouco eu conseguia refletir na pessoa em que eu estava me transformando enquanto minha identidade era desconstruída e violada por um regime opressor. Haja vista que contexto dessa instituição total, parecia não haver tempo e instrumentos para pensar criticamente sobre algo.

Afinal, em nossa rotina diária, o passar das horas era sistematicamente controlado a fim de que as irmãs nunca tivessem tempo ocioso. Aprendíamos rapidamente a repetir que: “mente vazia é oficina do diabo”. Desse modo, a fim de ocupar nossos pensamentos, além dos trabalhos e orações ao longo do dia, vivíamos em regime de adoração perpétua ao

Santíssimo Sacramento<sup>7</sup> e diariamente, as irmãs realizavam seis momentos de pausa para a oração da liturgia das horas, sendo que algumas duravam cerca de 1 hora e 30 minutos e outras que variavam entre 15 ou 30 minutos de pausa. Para qualquer saída da capela nesse período, era necessário fazer o pedido de autorização por meio de um bilhete, tendo em vista que a comunicação verbal deveria ser evitada ao máximo em qualquer momento do dia.

As conversas nos momentos de refeição, por exemplo, só eram permitidas em dias solenes segundo o calendário católico. Nos demais dias, as refeições eram realizadas em silêncio, momento em que as irmãs ouviam a leitura do evangelho, a história do santo do dia, e um trecho da regra de vida da congregação. Fora essas situações, só era permitido falar durante o dia no momento do recreio conventual, que, em suma, consistia em momentos após o almoço e o jantar, em que as irmãs se reuniam para partilhar as missões desempenhadas durante o dia e fazer trabalhos manuais. Nesse momento, as irmãs eram autorizadas a assistir aos telejornais veiculados na Rede Globo de televisão. Era unicamente através desse meio de comunicação que sabíamos o que acontecia do lado de fora do convento. Não havia outra narrativa. Levei anos para desconstruir a linguagem de verdade única geralmente veiculada através desse meio de comunicação.

Não obstante, nos períodos de férias internas das atividades pastorais, que aconteciam entre os meses de dezembro e janeiro, além de assistir ao jornal nacional, as irmãs eram autorizadas a visualizar desenhos animados, brincar de banco imobiliário, ler gibis, jogar bola e nadar na piscina. Em uma das vezes que participei desses momentos de recreação, presenciei a madre encostando uma mangueira de água nas genitálias de uma irmã sob a justificativa de estimular as demais religiosas a se lavarem antes de entrar na piscina. Tudo era considerado uma brincadeira, tanto pela madre, quanto pelas irmãs. Como seria possível construir meu senso crítico e reflexivo nessa rotina de alienação?

Foram anos difíceis, em que estando perdida, não sabia o que fazer para me reencontrar. Além de me afastar de mim mesma, o regime conventual também me afastou dos meus familiares. Após minha entrada no convento, só obtive permissão para passar férias em casa após terem se passado quatro anos de permanência em semiclausura.

Sobre esse aspecto, Goffman (2015) aponta para a intencionalidade dessa alienação parental, que resulta na perda do papel familiar dos indivíduos, isto é, na anulação de sua base

---

<sup>7</sup> Consiste em adoração ininterrupta a Jesus Sacramentado na hóstia consagrada. Hábito que exigia a presença contínua de uma ou duas irmãs na capela, em postura de oração e adoração. Para organização da adoração perpétua, era feita uma escala diária das irmãs, que se revezavam de hora em hora para esse momento.



histórica pessoal: “Em muitas instituições totais, inicialmente se proibem as visitas de fora e as saídas do estabelecimento, o que assegura uma ruptura inicial profunda com os papéis anteriores e uma avaliação de perda de papel.” (GOFFMAN, 2015, p. 24).

Ademais, as correspondências que por vezes as irmãs recebiam, eram violadas pela madre superiora que, antes de entregá-las às irmãs, analisava o seu conteúdo. Goffman (2015) também considera essa violação como uma exposição contaminadora para os internos de uma instituição total: “Outro tipo de exposição contaminadora coloca um estranho com a relação individual íntima daqueles que são significativos para ele, por exemplo: “A correspondência de um internado pode ser lida e censurada, e pode até provocar caçadas” (GOFFMAN, 2015, p. 37).

Outro exemplo dessas exposições contaminadoras pelas quais fui impactada, diz respeito ao uso de telefone, cujo acesso restrito, só era permitido em dias solenes, aniversários, dia das mães e dia dos pais. Ao lado do telefone, sempre ficava uma irmã a quem chamávamos de “irmã telefonista”, que além de controlar o tempo de cinco minutos de ligação, analisava o teor da conversa. Caso fosse identificado algum assunto considerado inadequado, a situação era reportada à madre superiora ou às irmãs coordenadoras de casa.

Por conseguinte, vivi literalmente sob um regime de vigilância constante. A vigilância hierarquizada torna-se, no contexto das idealizações panópticas, uma forma de impor a disciplina e a dominação do corpo pela observação (FOUCAULT, 2014). A observação constante por parte das irmãs superiores, além de impor medo, tinha por objetivo evitar possíveis fugas das religiosas. Por isso, nas saídas pastorais, nunca poderíamos estar a sós. “De modo geral, evidentemente, o internado nunca está inteiramente sozinho; está sempre em posição em que possa ser visto e muitas vezes ouvido por alguém [...]” (GOFFMAN, 2015, p. 32).

Agravada a essa situação, assim que as irmãs entravam no convento, recebiam um número de identificação para gravar em seus pertences pessoais como, por exemplo, vestimentas, lençóis, roupas de banho, entre outros utensílios. Recordo-me que o meu número era 43. Situação que no contexto das violações do eu, corroboram ainda mais para a perda da identidade dos indivíduos. Em alguns casos específicos havia números que não podiam ser repassados para as novas ingressantes, pois eram números de irmãs que haviam deixado o convento, e por isso, a madre os considerava como números amaldiçoados.

Outra questão era o confisco de documentos pessoais das irmãs, que geralmente só

eram entregues de volta, nos períodos de eleições municipais ou presidenciais. Nesse época, éramos admoestadas a não votar em partidos de esquerda sob pena de expulsão do convento. Todavia, eu sequer tinha noção do que isso significava, haja vista que em meu período escolar, não me recordo de ter recebido alguma formação no sentido de politização, a fim de compreender o que significavam os signos ideológicos: “esquerda” e “direita” no espectro político.

Para além dessas situações, não era permitido às irmãs nenhum tipo de vaidade. A exigência do cabelo curto era constante e a madre geral superiora insistia na ideia de que deveríamos ser “mulheres barbadas”. Era essa a expressão que ela constantemente utilizava, no sentido de dizer que não se admitia no convento o que ela considerava como “mulheres fracas”. Tais posicionamentos constantemente reiterados faziam com que de forma consciente ou não, eu compreendesse o papel da mulher na sociedade como algo hostil e secundário em relação à figura masculina.

Desse modo, a fim de ser uma “mulher barbada” e mortificar meu corpo considerado frágil para torná-lo forte, também me era ensinado, assim como às demais irmãs, o estímulo a tomar banhos frios, sobretudo se sentíssemos desejos sexuais. Os banhos eram geralmente realizados com a utilização de um balde, pois, somente aos domingos e em dias de solenidades católicas, as irmãs estavam autorizadas a tomar banho de chuveiro por cinco minutos.

Na mesma lógica, sob a justificativa do exercício da pobreza, as irmãs eram proibidas de utilizar em dias menstruais absorventes descartáveis, exceção que só se aplicava quando as irmãs saíam para atividades externas. Por isso, no primeiro mês após o meu ingresso, ao acordar tradicionalmente às 5 horas e 30 minutos ao som do despertador e, posteriormente, às batidas do sino, deparei-me na porta do quarto, com um conjunto de pequenas toalhas para utilizar nos dias menstruais. Muitas vezes, as irmãs brincavam entre si fazendo analogias com passagens bíblicas de que, estando menstruadas, estaríamos impuras, pois assim eram consideradas as mulheres de acordo com algumas traduções de passagens bíblicas do antigo testamento.

Todos esses procedimentos que acabo de narrar são denominados por Goffman (2015) como processos de admissão:

Geralmente, o processo de admissão também leva a outros processos de perda e mortificação. Muito frequentemente verificamos que a equipe dirigente emprega o que denominamos processos de admissão: obter uma história de vida, tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar e enumerar

bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto a regras, designar um local para o internado. Os processos de admissão talvez pudessem ser denominados “arrumação” ou “programação”, pois, ao ser “enquadrado”, o novato admite ser conformado e codificado num objeto que pode ser colocado na máquina administrativa do estabelecimento, modelado suavemente pelas operações de rotina. (GOFFMAN, 2015, p. 26).

Nesse cenário de desumanização, sendo ainda muito jovem, acreditava que tudo isso servia para minha santificação, restando-me tão somente aceitar resignadamente as humilhações impostas a fim de que meu orgulho não me dominasse. Até mesmo o ato de chorar me era negado, isso não era aceitável para uma “mulher barbada”.

Confesso que por diversas vezes pensei em desistir. Em meu interior comecei a refletir que essa realidade não correspondia com o estilo de vida que aspirei quando decidi me tornar religiosa. Pensamentos efêmeros que logo se dissipavam, pois fui ensinada a considerá-los como tentações que me tirariam do caminho da salvação. Desse modo, ao experimentar em minha vida e corporeidade a pedagogia do oprimido, considero que tive minha humanidade negada pelas injustiças, exploração e opressão, mas, ao mesmo tempo, essa mesma humanidade era firmada pelo anseio da liberdade (FREIRE, 2014).

Nesse contexto dialético e contexto acentuado da relação opressor-oprimido, ouvia-se no convento, os rumores de alguns relatos de fugas que eram geralmente silenciados. Como a congregação começou a ter fundações na Europa, frequentemente a madre prudente enviava as irmãs que manifestavam vontade de sair do convento, para cidades da Itália ou para a França. A madre considerava que enviando as irmãs para outros países, elas se sentiriam valorizadas e quiçá, livres da tentação de deixar a vida consagrada. Contudo, mesmo sendo enviadas para outros países, algumas permaneciam com o desejo de recomeçar a vida fora do regime conventual.

Nessa conjuntura, certa vez, num momento de recreação, a madre começou a falar de uma irmã que estava na Itália e que insistia em retornar ao Brasil para sair do convento. Em resposta a esse tipo de desejo, estando visivelmente irritada, a madre levantou a voz e afirmou veementemente: “Se a irmã quiser voltar para o Brasil, ela que vire puta na Itália para pagar suas próprias passagens”.

Fiquei confusa e perplexa com esse discurso. Todavia, a partir deles, minhas inquietações voltaram a emergir mesmo com tantos receios e medos psicológicos que me inundavam. Perguntava-me então: é assim que age uma mulher de Deus? Isso é ser religiosa?

Os relatos sobre saída das irmãs do convento que antes eram escondidos, finalmente tornaram-se públicos, pois a madre assumiu a narrativa de que o erro estava nas irmãs e nunca nos métodos adotados pela congregação. Ouviam-se, inclusive, diversos relatos de agressões físicas, mas eu considerava que isso seria um disparate, que não seriam possíveis ocorrências tão graves.

Ao publicizar os casos de religiosas que literalmente fugiam do convento, a madre e algumas das irmãs que eram bem alinhadas à sua forma de pensar, atribuíam às irmãs “fugitivas”, adjetivos ofensivos como, por exemplo: cadelas, vagabundas ou defuntas. Rebaixava-se, dessa maneira, a dignidade de mulheres que tão somente aspiravam por outro estilo de vida. Com os casos de fuga cada vez mais frequentes, numa dessas tentativas, presenciei a indignação da coordenadora de uma das casas em que morei que, ao encontrar-me no corredor do convento, disse-me: “Tenho que ir ao hospital socorrer a vagabunda de uma irmã que, ao tentar fugir, pulou o muro de uma de nossas casas e quase ficou aleijada”. Pelos termos utilizados pude entender que sua maior preocupação não foi a de socorrer a religiosa que havia se acidentado, mas sim, o fato de que a irmã em seu ato de fuga, não portava documentos de identificação, situação que poderia gerar transtornos para a comunidade.

Nesse contexto de violência, a madre afirmava que as religiosas que saíssem do convento, teriam seus úteros ressecados a fim de não gerar filhos. Também dava exemplos de irmãs que, havendo fugido, teriam sido acometidas por tumores ou ainda, haviam se relacionado com homens alcoólatras e agressivos, conduzindo às irmãs que ouviam tais suposições, à ideia de que, as irmãs “fugitivas” mereciam estar em tal situação por serem, sob sua avaliação, infiéis a Deus. Dessa forma, quando eu cogitava a possibilidade de sair do convento, meus pensamentos eram invadidos por essa retórica ameaçadora.

Nesse lugar, conheci pessoas que entraram mentalmente sãs no convento e terminaram em sanatórios religiosos. Contudo, quem se importa com a vida das pessoas que sobrevivem nesses espaços de privação de liberdade em que, em nome da fé, em nome de Deus, os seres humanos são submetidos às mais diversas humilhações? Quando a sociedade se perguntou sobre o que se passa nesses lugares? Casos como este, ganham maior notoriedade quando repercutem nos meios de comunicação em massa, geralmente, associados a vidas de homens dentro de seminários e/ou comunidades religiosas. E os conventos femininos, estão isentos desse tipo de violência e alienação? Por que quase não há denúncias?

Hoje, do lugar em que me encontro, busco refletir sobre as experiências vividas, considerando que, por vezes, nossas vivências se passam em lugares de exílio, no sentido de nos encontrarmos distantes de nós mesmos, de nossas moradas interiores. Nesse movimento podemos nos adaptar a determinadas circunstâncias para não morrer (SERRES, 1993).

Na busca por sobreviver mesmo vivendo nesse contexto opressor, prossegui minha trajetória na vida consagrada, fiz os votos temporários de castidade, pobreza e obediência. Passados alguns dias de minha consagração, fui enviada para trabalhar com as irmãs numa rede de televisão (TV) católica que ficava fora da cidade de São Paulo. Nesse período, minhas atividades estavam concentradas em trabalhar informalmente na TV como operadora de câmera e às vezes, também apresentava um programa católico ao vivo que ia ao ar às quartas-feiras. Além disso, aos finais de semana, atuava como catequista para um grupo de crianças, numa capela que ficava ao lado do convento, além de realizar as demais atividades domésticas que me eram incumbidas. Envoltas nessas inúmeras atividades, não poderia imaginar a reviravolta que me aguardava.

Nesse período, minha mãe e uma de minhas irmãs biológica, que frequentavam assiduamente a Igreja Católica, começaram a fazer encontros vocacionais na mesma congregação em que ingressei. Passado algum tempo, assim como eu, elas também entraram nesse instituto religioso, situação que me causou uma dor imensurável, pois elas não podiam imaginar que a realidade ali vivida, era bem distante do que se falavam nos encontros vocacionais.

Minha irmã, que à época era menor de idade, entrou primeiramente no convento e, posterior a ela, ocorreu o ingresso de minha mãe. Com a entrada de ambas no convento, fui terminantemente proibida de chamar minha genitora pelo vocativo “mãe”, pois a madre afirmava que no convento, não havia outra mãe senão ela. Situação que me leva a refletir sobre a possibilidade de personalidade excêntrica e narcisista. Tal imposição imputava na anulação de minha identidade familiar, minhas origens, minha história e passei a sentir em minha corporeidade os efeitos de tanta pressão e angústia. Realidade que me fez perder aproximadamente 16 quilos num período relativamente curto.

Vivendo nesse contexto e dando tempo ao tempo, minha mãe permaneceu no convento por menos de um ano, contudo ela não fugiu. Com sua idade avançada e seu temperamento menos submisso que o meu, o caminho de saída logo lhe foi apresentado. Quanto à minha irmã mais nova, ao contrário de minha mãe, ela permaneceu na congregação por cinco anos,

todavia, foi a partir de sua entrada que minha vida conventual ganhou novos direcionamentos.

Após a entrada de minha irmã biológica no convento, permaneci trabalhando na TV e havendo se passado quase dois anos a exercer essa atividade informal, comecei a ser assediada por um homem casado que trabalhava como diretor de imagens nesse local. Preocupada com essa situação que se estendia ao sentir-me pecadora mesmo sem ter feito absolutamente nada de errado, confessei a um padre o assédio que eu sofria. Este padre era de origem italiana e tinha enorme proximidade com a madre. Vez em quando, a depender das situações que eu lhe apresentava, ele desferia tapas em meu rosto e não foi diferente quando lhe revelei o assédio que eu sofria e mesmo nessas condições, dei sequência à minha narração.

Posterior a esse acontecimento, não sei se de forma parcial ou total esse sacerdote revelou à madre minha confissão. O fato é que na mesma semana, a madre me chamou para conversar. Fui fortemente repreendida a verbalizar o que estava acontecendo comigo na TV e de forma agressiva, a madre me dizia aos gritos: “anda menina, vomita tudo”. Expliquei apavorada tudo que se passava comigo e perante minhas revelações, a madre resolveu me tirar da TV.

Retornei a São Paulo sentindo-me indigna de qualquer ato misericordioso, mesmo sabendo que não havia cometido nenhuma atitude ilícita do ponto de vista cristão e moral. De volta à cidade de São Paulo, comecei a exercer um trabalho na cúria diocesana, junto à pastoral da saúde e em parceria com minha irmã biológica que havia entrado no convento e recém-professado seus votos temporários de castidade, pobreza e obediência. No período em que realizei essa atividade, tive contato com outros líderes religiosos que, mais inclinados aos movimentos das comunidades eclesiais de base, falavam de um educador chamado Paulo Freire, personagem até então desconhecido para mim.

No convento em que eu estava os movimentos eclesiais de base eram repugnados, por isso, aprendi a fazer oposição a eles. Destarte, nesse contexto, não me importava saber quem era Paulo Freire, e ainda que eu nunca tivesse lido qualquer obra sua, estava treinada a refutar prontamente suas ideias.

Mesmo me opondo a esses movimentos a ponto de denunciar as falas de alguns de seus integrantes ao bispo diocesano, continuei a realizar os trabalhos na pastoral da saúde. Minha missão consistia em visitar semanalmente os enfermos da Santa Casa de Misericórdia, tanto em leitos adultos, quanto pediátricos e na maternidade. Nesses raros momentos eu conseguia sentir um pouco de ânimo para prosseguir minha trajetória na vida religiosa, pois

realizava um trabalho que fazia sentido para mim.

Foi nesse contexto que em uma dessas visitas aos enfermos, tive um desentendimento com minha irmã biológica, pois a julguei como desobediente. Como eu tinha mais tempo de vida consagrada, segundo a regra de vida das irmãs, ela devia obediência a mim. Foi a primeira vez que me dei conta de que meu eu, mutilado pela opressão, havia se transformando num ser rígido, insensível, ameaçador. De oprimida passei a opressora, pois estava focada em vigiar e punir.

Convertida ao sistema do instituto religioso, assumi o papel que me era imposto, isto é, de um ser conformado, servil e fiel às regras e ordenamentos conventuais. Nesse caso “[...] o convertido aceita uma tática mais disciplinada, moralista e monocromática, apresentando-se como alguém cujo entusiasmo pela instituição está sempre à disposição da equipe dirigente.” (GOFFMAN, 2015, p. 61).

Ao adotar o comportamento que a madre desejava, fui por ela designada a morar e trabalhar em uma das casas de formação. Sendo a segunda irmã com mais tempo de convento dessa casa, eu me tornava responsável por ela na ausência da irmã coordenadora e reproduzia na vida das aspirantes à vida consagrada, a formação desumana que eu havia recebido. Em suma, vemos um desdobramento do que Freire (2014) nos apresenta, isto é:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação (FREIRE, 2014, p. 40).

No processo de minha vocação negada, eu precisava encontrar um caminho de libertação e voltar à vocação de humanização. Enquanto não encontrava esse caminho, prossegui na vida consagrada sofrendo e causando sofrimento a outras pessoas. Adaptada a um contexto de opressão, fui admitida para professar os votos perpétuos de castidade, pobreza e obediência.

A fim de me preparar para a consagração dos votos perpétuos, passei por um retiro espiritual em profunda oração e silêncio durante sete dias. Regularmente, no último dia do retiro espiritual, as irmãs que já são de votos perpétuos reúnem-se em oração pelas futuras consagradas. Na repetição desse ritual, as vésperas da profissão dos meus votos, ouvi algumas irmãs pedindo a Deus que, se fosse para professar os votos perpétuos e depois sair do convento para nos deitar com algum homem na cama, que morrêssemos ali mesmo.

Não morrendo naquela noite “escura”, em 10 de dezembro de 2005, tornei-me

religiosa de votos perpétuos e assumi viver com profundidade os votos de pobreza, castidade e obediência, conforme pode ser observado (Figura 2).

Figura 2- Profissão de votos religiosos



Fonte: acervo da autora

Nesse dia, após todas as comemorações relativas à profissão dos votos, as irmãs recém-professas foram submetidas a um ritual que somente as religiosas de votos perpétuos experimentam, por isso, era obrigação das irmãs manter sigilo sobre esses procedimentos ritualísticos. Eu sabia da existência desse ritual, mas não fazia ideia de como ele era realizado.

Quando chegou minha vez de passar por esse processo, um grupo de irmãs vendou os meus olhos com um pedaço de pano, tiraram meus sapatos e amarram as pontas das meias dos meus pés uma à outra. Nessas condições, começaram a me empurrar de um lado para o outro. Dessa forma, com os pés amarrados e sobre o piso escorregadio, eu não tinha controle algum sobre meu próprio corpo.

Depois disso, carregaram-me até o piso superior do convento, em que, ainda de olhos vendados, me fizeram sentar em uma cadeira e perguntaram-me se eu amava a Jesus. Mesmo respondendo que sim, senti que alguém pressionou minha cabeça para baixo, mergulhando



meu rosto numa textura mole e gélida, ou seja, a cada resposta que eu dava, meu rosto era submerso numa bacia com gelatina. Depois desse procedimento, fui conduzida a ficar quicando em cima de uma bola grande, similar às utilizadas em atividades de pilates. Esse ritual era considerado pelas irmãs como uma brincadeira desprezível, uma espécie de trote para as novas consagradas, contudo, configurava-se em atos vexatórios e humilhantes dos quais só tomei consciência anos depois de minha saída do convento, no processo de refletir sobre o vivido.

Porém, quando pensei que finalmente o ritual havia terminado, ouvi a voz da madre e percebi que ela se aproximava de mim. Enquanto isso, um grupo de irmãs segurou os meus braços. Eu escutava risos e sentia a voz da madre cada vez mais perto e de forma inesperada, sem poder reação ou defesa estando ainda com os olhos vendados, percebi que minha vestimenta era pela madre levantada, momento em que ela colocou a mão por debaixo do meu hábito, elevou-as até minhas partes íntimas e encostou pedras de gelo em minha vagina, proferindo ao meu ouvido palavras que minha memória parece ter feito questão de esquecer.

Nesse instante em que busco ressignificar o vivido, sinto a necessidade de uma pequena pausa e faço-a, refugiando-me nas palavras de Serres (1993, p. 28): “A minha vida reduz-se talvez a memória desse momento dilacerante em que o corpo explode em partes e atravessa um rio transversal em que correm as águas da memória e do esquecimento”.

Envolta nesse processo híbrido entre as reminiscências e o desmemoramento, com o passar do tempo, naturalizei a situação à que fui submetida, e ao professar os votos perpétuos, reproduzi cenas similares com as irmãs que professaram seus votos posteriormente. Tornei-me uma desconhecida para mim mesma, não sabia mais quem eu era, não sabia para onde iria e como “morta-viva, vivia” (EVARISTO, 2017, p. 30).

Ao buscar forças para prosseguir nesta narrativa que me lança a novos horizontes, sinto-me espelhada nas seguintes palavras:

Desculpai-me mas vou continuar a falar de mim que sou meu desconhecido, e ao escrever me surpreendo um pouco pois descobri que tenho um destino. Quem já não se perguntou: sou um monstro ou isto é ser uma pessoa? Quero antes afiançar que essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa. Se tivesse a tolice de se perguntar “quem sou eu” cairia estatelada e em cheio no chão. É que “quem sou eu?” provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade? Quem se indaga é incompleto (LISPECTOR, 1998, p. 15).

De fato, em minha incompletude, não me importa saber quem eu sou, e sim o que estou sendo como ser inacabado? Como sigo construindo minha identidade a partir das

experiências vividas? Quais as provocações que esta narrativa me causa, no sentido de movimentar-me e entendê-las a partir do agora, dos entre-lugares (BHABHA,1998) em que me encontro? Compreendo que, ao problematizar o vivido, problematizo também os espaços em que minhas vivências experienciadas se deram (PASSEGGI; ABRAHÃO, 2012, t. II). Lugares talvez pouco questionados e, provocar questionamentos, é um dos fundamentos do conhecimento. Concomitante as indagações que emergem, preciso prossiguir no exercício de narrar o vivido ao expor as experiências vivenciadas nessa travessia.

No ano seguinte, após minha profissão de votos perpétuos, saí da casa de formação e fui designada para trabalhar numa casa de apoio para crianças com o vírus da imunodeficiência humana (HIV). Considero que de alguma maneira, as atividades que eu exercia no convento sempre se relacionaram com processos de transmissão de ideais que, pautadas por um conservadorismo radical, caminha na contramão da formação humana e emancipatória dos indivíduos.

A partir dessa realidade, tenho a consciência crítica de revelar e assumir que na maioria das vezes em que fui designada para palestrar ou dar algum tipo de “formação”, meu discurso pautou-se pelo fundamentalismo religioso cristão, permeado por falas discriminatórias e preconceituosas. Contudo, mesmo neste cenário, acredito que a ânsia por aprender e ensinar sempre estiveram enraizadas em meu interior, ela apenas tomou direções distintas em cada fase da vida, mas chegaria o momento do reencontro com meus quintais em que me seria oportunizado adquirir conhecimentos e produzir novos saberes sob uma perspectiva libertadora.

Ao caminhar na busca por esse momento, o período de trabalhos realizados na casa de apoio para crianças com HIV durou cerca de dois anos, tempo que me proporcionou muitas aprendizagens e desafios. Ao todo éramos duas irmãs para cuidar de 20 crianças em período integral e realizar os demais trabalhos de cunho gerencial e administrativo. Ademais, nenhuma funcionária (apenas duas) e tampouco as irmãs, tinham qualquer formação pedagógica ou psicopedagógica para lidar com público tão específico.

Nesse contexto, cuja rotina me levava à exaustão, fui psicologicamente abalada com a notícia de que minha irmã biológica havia solicitado à mãe sua dispensa dos votos temporários de castidade, pobreza e obediência, com o intuito de sair do convento e abraçar outro estilo de vida. A partir de então tudo começou a mudar.

A saída da minha irmã configurou-se num processo degradante que me marcou

profundamente. Vi realizar-se sobre a vida dela, tudo o que antes eu ignorava acontecer com quem manifestava o desejo de sair do convento. Fui designada pela madre para vigiar minha própria irmã e tentar evitar sua fuga inevitável. Encarregada para cuidar da portaria do convento, recebi ordens expressas da madre para ficar atenta a qualquer movimento de fuga suspeito e me prontifiquei em cumprir essa missão com afinco.

Mesmo assumindo esse posto, numa certa noite, enquanto revezei o ofício da portaria com outra irmã para poder jantar, minha irmã pôs-se a fugir do convento. Entrei em pânico quando ao percorrer cada cômodo conventual não a encontrei. No meu desespero fundiram-se em meu interior sensações de ter falhado na missão de vigiar minha própria irmã e a minha preocupação quanto a sua integridade física. Pensei, inclusive, que ela poderia ter tirado a própria vida, dada às reiteradas humilhações que a madre lhe submeteu desde que manifestou o desejo de sair do convento.

No dia posterior à sua fuga, minha irmã retornou ao convento para ratificar que não desejava continuar sua vida como consagrada. Porém, o que ela não imaginava, era que sua volta lhe geraria um cárcere privado. A madre marcou de recebê-la em uma das casas de formação e orientou-me para solicitar que um grupo de irmãs de votos perpétuos ficasse às escondidas no andar superior da casa. Com isso, caso minha irmã incorresse numa nova tentativa de fuga, eu deveria avisar às freiras escondidas para que descessem e fizessem um cordão de isolamento no portão, a fim de impedir sua saída.

Presenciei de forma mórbida tudo o que se passou com minha irmã naquela tarde. Uma tarde de domingo. A madre dava tapas em seu rosto, agredia-lhe com o hábito religioso e afirmava que minha irmã estava possuída pelo demônio. Na tentativa de expulsá-lo, a madre aspergia-lhe boas doses de água benta e sal grosso. Insistia em perguntar se ela estava apaixonada por alguém e independente da resposta, lhe agredia ainda mais. Prostrada de joelhos, minha irmã suportou resignadamente todas essas agressões que eu silenciosamente presenciei.

Eu estava tão enraizada no sistema destrutivo e desumanizador do convento, que mesmo após presenciar todas essas aberrações, fiquei por mais de quatro horas orando de joelhos, pedindo à minha irmã, que desistisse da ideia de ir embora. Além disso, lhe sugeria que o convento era um bom lugar e que do lado de fora, ela seria completamente infeliz. Depois dessa tarde de domingo, a madre me incumbiu da missão de procurar um padre exorcista para rezar por minha irmã e assegurou-me que “salvaria” a sua vocação.

Diante dessas memórias que emergem com pujante intensidade, não me atrevo a conter as lágrimas que ficaram retidas durante tanto tempo e que agora escorrem demasiadamente pelo meu rosto. Desse modo, sinto que se faz necessário uma nova pausa. A pausa de um tempo interior, que está além de um tempo iminente que me espreita (PASSEGGI, ABRAHÃO, DELORY-MOMBERGER, 2012, t. II). Preciso parar e refletir como me perdi tão violentamente de mim mesma, tornando-me geradora de novas violências sobre outros corpos?

Em Freire (2014), encontro novamente uma possível resposta para a indagação apresentada:

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? [...] Os que inauguram o terror, não são os débeis que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo (FREIRE, 2014, p. 58).

Após uma nova tentativa de fuga, minha irmã finalmente alcançou sua libertação e de alguma forma, todo esse processo também prenunciava minha emancipação. Permaneci no convento por um ano após a saída de minha irmã. Nessa época, eu já não era mais a adolescente de 16 anos que havia entrado numa congregação enganada por pseudo-generosidades. Aos 24 anos, eu estava saturada de ver, ouvir e corroborar com sofrimento alheio em nome da fé. Eu precisava mudar de sentido, encontrar novos caminhos.

Exatamente nesse período tive acesso a uma obra literária que nunca tinha visto antes no convento, haja vista que praticamente não líamos literaturas. O livro a que tive acesso foi a obra ficcional do escritor francês Victor Hugo, intitulada: “*Os miseráveis*” e já citada anteriormente na tessitura desta narrativa. Ao ler nessa obra os atos misericordiosos do bispo Monsenhor Bienvenu para com Jean Valjean (HUGO, 2014), tomei consciência de que as atitudes da madre e de algumas irmãs, inclusive as minhas, eram antagônicas à narrativa que a mim, se descortinava. Segundo Hugo (2014), Monsenhor Bienvenu:

Era indulgente com as mulheres e os pobres, sobre quem recai o peso da sociedade humana. Dizia: “Os erros das mulheres, dos filhos, dos criados, dos fracos, dos indigentes e dos ignorantes são os erros dos maridos, dos pais, dos amos, dos fortes, dos ricos e dos sábios” (HUGO, 2014, p. 53).

No mesmo período em que tive acesso a essa obra literária, não sei se por descuido ou não das irmãs, assisti, durante as férias conventuais, além dos desenhos animados e filmes sobre a vida de santos católicos, a obra cinematográfica de Steven Spielberg, intitulada: “*A lista de Schindler*”. Longa-metragem que retrata o extermínio dos povos judeus sob o regime nazista de Adolf Hitler. Esse filme conduziu-me a profundas reflexões e ao articular a arte

com a realidade, fiz analogias entre os personagens da trama e o contexto em que eu estava inserida.

Nesse instante também rememorei as histórias sobre a Segunda Guerra Mundial que eu escutava aos pés de meu pai quando era criança e ao recordar esse cenário do meu quintal, chorei copiosamente. Sequer me preocupei em derramar minhas lágrimas num lugar reservado para evitar ser admoestada por minha “fraqueza”. Senti naquele momento, que algo começava a mudar em mim. Literatura e arte, consideradas inimigas de regimes ditatoriais, me mostravam um novo caminho a seguir. De fato, depois que a madre soube que esse filme circulava no convento, proibiu as irmãs de assistirem. Contudo, sua proibição não encerrou a transformação que essas obras iniciaram em minha vida, em minha forma de pensar e me ver no mundo.

Os fatos relacionados à saída de minha irmã do convento, também me causaram diversas provocações. Todos esses acontecimentos imprevisíveis na dialética e dialógica estrada da vida corroboraram para que os meus olhos pudessem enfim enxergar o que eles se negavam a ver.

Todas as inquietações aparentemente soterradas em meu inconsciente emergiram de dentro de mim. Comecei a pensar na possibilidade de recomeçar a vida fora do convento, mas sempre dizia a mim mesma que jamais fugiria, que sairia pela porta da frente e de cabeça erguida. Contudo, assim como no caso de minha irmã, minha fuga foi inevitável. Percebi que continuar vivendo no convento já não era mais possível para mim.

Ao mesmo tempo em que eu era dominada por esses impulsos de objetividades e subjetividades, o medo de um mundo externo do qual eu havia me distanciado por oito anos, vez e outra me invadiam. Nesses momentos eu era tomada pelas seguintes indagações: vou fazer o que lá fora? Qual profissão me será possível exercer tendo eu apenas o ensino médio e sem nunca ter trabalhado formalmente? As experiências informais de trabalho me serviriam para algo? Teria eu perdido oito anos da minha vida? Onde vou morar? Será que vou casar e ter um marido alcoólatra? Se quiser ter filhos, meu útero será seco? Estaria eu desagradando a Deus saindo daqui? Será que Deus me abençoaria do lado de fora?

Goffman (2015) tenciona essas argumentações ao discorrer sobre as angústias que transpassam os indivíduos que, convivendo numa instituição total, anseiam por sua liberação ou libertação:

A angústia do internado quanto à liberação parece apresentar-se, muitas vezes, sob a forma de uma pergunta que apresenta a si mesmo e aos outros: “Será que posso me

sair bem lá fora?” Esta pergunta abrange toda a vida civil como algo a respeito da qual tem concepções e preocupações. O que, para os de fora, é um fundo não percebido para figuras percebidas, para o internado é uma figura num fundo maior. Talvez essa perspectiva seja desmoralizante, e seja uma das razões para que ex-internados frequentemente pensem na possibilidade de “voltar”, bem como uma razão para que um número apreciável faça exatamente isso. (GOFFMAN, 2015, p. 66-67).

O que Goffman (2015) nos apresenta, dialoga com a realidade que presenciei como religiosa. Vi pessoas que após passarem anos no convento, conseguindo sair dele, pediram posteriormente para voltar. Fato que em alguma medida, vinha ao encontro das indagações e dos receios que me invadiam, reforçando o discurso narrativo da madre acerca de que o mundo externo, seria antagônico aos desígnios de Deus para a minha vida.

Enquanto eu não encontrava respostas para os questionamentos que me inquietavam, criei proximidade com outras duas irmãs que viviam angústias similares a minha e que haviam trabalhado comigo na TV católica. Mesmo com a dificuldade que o silêncio conventual nos impunha, começamos a dialogar, sem que ninguém percebesse, sobre possibilidades de tentarmos mudar os procedimentos adotados no convento, no sentido de desenvolvermos relações mais humanizadas. A princípio, não falávamos objetivamente em sair do convento, mas em levar a alguma autoridade superior as situações que presenciávamos.

Desse modo, em 2 de fevereiro de 2009, dia de Iemanjá (Nossa Senhora das Candeias para os católicos), momento em que eu também completava oito anos como consagrada, fui procurada pelas duas irmãs com quem criei proximidade no convento. Na conversa, elas perguntaram-me se eu teria coragem de acompanhá-las numa audiência com o bispo diocesano a fim de deixá-lo ciente do que se passava no convento e pedir sua ajuda. Eu não sabia que a audiência já estava marcada para o próprio dia 02 e mesmo assim, respondi que sim.

A audiência com o bispo foi marcada pelas duas irmãs sem o conhecimento da madre, e, embora minha resposta em acompanhá-las na audiência tenha sido positiva, por opção delas, eu permaneci trabalhando no espaço comercial enquanto elas foram ao encontro do bispo. Permaneci nesse dia trabalhando num espaço comercial das irmãs, sendo a responsável pelo caixa do estabelecimento. Elas apenas me orientaram a ficar atenta ao telefone. Todavia, o que elas não esperavam, era que a audiência com o bispo seria desmarcada. Para avisar as irmãs, os funcionários da cúria ligaram no convento informando acerca do cancelamento da audiência e dessa forma, a madre saberia que elas haviam marcado, sem a autorização dela,

uma conversa com o bispo.

Diante dessas mudanças e com o justo receio de retornarem para o convento e sofrer retaliações, elas ligaram no estabelecimento em que eu estava trabalhando. Quando o telefone do estabelecimento tocou, corri apressadamente para atendê-lo. Recordo-me, como se fosse hoje, das palavras que ouvi: “Irmã, não sei você, mas a gente tá caindo fora!”. Ao ouvir estas palavras entrei em pânico, comecei a chorar e implorei para que elas não me deixassem ali. Na minha insistência, elas compreenderam que o desespero delas, também era o meu. Fui por elas orientada a pegar somente um livro de oração e encontrá-las em uma rua transversal que ficava próxima de onde eu estava trabalhando.

Ao desligar o telefone, verifiquei primeiramente se a porta dos fundos do estabelecimento estava aberta, pois na saída frontal, havia uma religiosa regando plantas. Curiosamente, justamente naquele dia, a porta dos fundos desse estabelecimento que nunca ficava aberta, estava totalmente destrancada. Voltei então para meu posto no caixa a fim de pegar meu livro de oração. Nesse momento, dei-me conta de que devido ao nervosismo que me invadia, eu não me recordava mais do nome da rua em que deveria encontrar-me com as outras duas irmãs, e delas, eu só tinha um número de telefone celular. Poucas irmãs tinham acesso ao aparelho celular no convento, mas uma delas, pela atividade que exercia na congregação, tinha autorização da madre para usá-lo.

Nesse contexto, no desespero por não saber para qual rua deveria me dirigir, peguei um valor de 10 reais no caixa desse estabelecimento comercial, com o intuito de comprar um cartão telefônico e ligar para as irmãs que me aguardavam. Peguei também meu livro de oração e num instante de distração da irmã que parecia me observar, saí apressadamente, em direção à porta dos fundos de onde eu me encontrava. Ao abrir a porta, senti uma brisa no rosto e um aperto no peito. Também senti medo. Um medo similar ao descrito no conto: “*A gente combinamos de não morrer*”: Se ao menos o medo me fizesse recuar; pelo contrário, avanço mais e mais na mesma proporção desse medo. É como se o medo fosse uma coragem ao contrário. Medo, coragem, coragemedo, coragemedo de dor e pânico.” (EVARISTO, 2016, p. 100). Naquele instante de sensações múltiplas não havia tempo para mais nada, ou eu corria, ou seria pega no meu ato de fuga.

Não planejamos fugir, a fuga simplesmente aconteceu porque tinha que acontecer. Voltar para o convento iria nos expor aos mesmos riscos de integridade física e psicológica que presenciávamos ano após ano. Sem titubear, segurei firmemente o crucifixo que

carregava sobre o peito. Saí correndo e sem olhar para trás, com o rosto banhado em lágrimas a ponto de turvar minha visão, entoei, em voz baixa, a seguinte canção:

Eu venho do sul e do norte  
Do oeste e do leste, de todo lugar  
Estradas da vida eu percorro  
Levando socorro a quem precisar  
Assunto de paz é meu forte  
Eu cruzo montanhas, mas vou aprender  
O mundo não me satisfaz  
O que eu quero é a paz, o que eu quero é viver

No peito eu levo uma cruz  
No meu coração o que disse Jesus  
No peito eu levo uma cruz  
No meu coração o que disse Jesus

Eu sei que não tenho a idade  
Da maturidade de quem já viveu  
Mas sei que eu já tenho a idade  
De ver a verdade, o que eu quero é ser eu [...] (PADRE ZEZINHO, 2017).

Enquanto eu corria sem saber exatamente para onde, quase fui vista por duas aspirantes à vida consagrada que voltavam para casa após terem ido buscar doações numa padaria. Felizmente elas não me viram. Meu coração batia acelerado e o medo que me invadia era tamanho que eu tinha a percepção de estar sendo perseguida. Imaginava que, a qualquer momento, as demais irmãs apareceriam e me levariam coercitivamente para o convento. Foi uma partida inevitável, dolorosa, em que oito anos de minha existência pareciam esvaziados.

Assim, na fusão desses sentimentos, meus pés me conduziam para terras desconhecidas:

Partir. Sair. Deixar-se um dia seduzir. Tornar-se em vários, enfrentar o exterior, bifurcar em qualquer direção. [...] Porque não existe aprendizagem sem exposição, muitas vezes perigosa, ao outro. Jamais saberei o que sou, onde estou, de onde venho, para onde vou, por onde avançar. Exponho-me aos outros, às singularidades (SERRES, 1993, p. 24).

Na procura por um caminho incerto, continuei a correr. Cheguei a um ponto de táxi e pedi ao motorista que me levasse a um local que ficava a quatro quilômetros de distância do convento. Paguei a corrida com os 10 reais que havia retirado do caixa do estabelecimento comercial do convento e no trajeto perguntei ao taxista se me emprestava o telefone celular (que eu mal sabia utilizar) para que eu pudesse contatar as duas irmãs que me aguardavam. Com a ligação realizada, combinarmos um novo local de encontro e em questão de alguns minutos, as duas irmãs chegaram ao local marcado com um carro que pertencia ao convento. A princípio, fugimos nesse carro, mas no mesmo dia o deixamos numa rua próxima a uma



igreja que as irmãs frequentavam diariamente. Dentro do carro colocamos uma carta destinada às demais irmãs explicando os motivos de nossa saída.

Nesse dia, fomos acolhidas em uma comunidade católica que ficava na região metropolitana de São Paulo, e de lá, fomos para a casa dos familiares de uma das irmãs que saiu comigo. Eu literalmente não tinha para onde ir, pois minha mãe, após quase 10 anos do falecimento de meu pai, estava vivendo com outro homem na casa em que cresci e em posse dessa informação, a mãe ligou para minha mãe, informando-a que eu havia saído do convento por culpa dela, pois, segunda a mãe, eu não suportei a ideia de que minha mãe vivesse um relacionamento fora do casamento. Ao acreditar nessa narrativa falaciosa e descabida, minha mãe, ao me receber em sua casa dias depois de minha saída do convento, disse-me que iria mudar de endereço e por esse motivo alugaria o imóvel para terceiros. Afirmou ainda que não aceitaria ser julgada por quem ficou tanto tempo fora de casa.

Nesse contexto, de não ter para onde ir, permaneci por um mês com as outras duas irmãs que haviam saído comigo do convento, morando na casa da mãe de uma delas. Como na casa não havia cama para todas, dormi durante esse período num colchão inflável e contribuíamos com as despesas da casa vendendo alguns doces que produzíamos.

Permanecemos durante todo esse período com o hábito religioso e seguindo as orientações de alguns sacerdotes que acompanhavam nossa situação. A mãe nos contactava constantemente e ordenava que voltássemos para o convento. Chegou, inclusive, ao ponto de enviar alguns religiosos até a casa de minha mãe, considerando que me encontrariam nesse local. Diante desses acontecimentos, os sacerdotes que nos orientavam também nos recomendavam que evitássemos andar sozinhas, e que, além disso, escrevêssemos individualmente uma carta, para relatar os motivos que nos levaram a sair do convento. As cartas foram redigidas conforme as orientações dos sacerdotes e posteriormente enviadas ao bispo diocesano<sup>8</sup>.

Foi um período difícil em que pensávamos acerca de nossas vocações, nossas identidades enquanto pessoas e como religiosas consagradas. Na busca incessante pela (re)construção do meu eu social, havendo se passado 23 dias de minha saída do convento, solicitei ao bispo diocesano minha dispensa de votos perpétuos de castidade, pobreza e obediência, conforme apresentado na Figura 3.

---

<sup>8</sup> Carta redigida em 12 de fevereiro de 2009 e enviada por e-mail ao bispo diocesano. O documento encontra-se disponível no “Anexo A” desta dissertação, p. 168. Há algumas partes do documento que indicam supressão de texto, ação que se fez necessária para preservação de identificação pessoal de terceiros.

Figura 3- Carta de solicitação de dispensa dos votos perpétuos

[REDACTED]

**CASA GERAL E NOVICIADO** [REDACTED]  
 “Irmãs [REDACTED]”

São Paulo, 25 de fevereiro de 2009.

**Exmo. Sr. Bispo Diocesano**  
**Dom** [REDACTED]

*A Paz de Jesus!*

Eu, Ir. Rose Fernandes de Souza, Professa de Votos Perpétuos venho por meio desta solicitar a dispensa dos Votos Perpétuos emitidos em 10/12/2005, por não mais me sentir chamada a seguir este estilo de vida.  
 Agradecendo despeço-me com religiosa estima,

*Ir. Rose Fernandes de Souza*  
 Ir. Rose Fernandes de Souza, [REDACTED]

*D.* [REDACTED]  
 BISPO DIOCESANO

PROT: [REDACTED]  
 Tel: (09) [REDACTED]

Fonte: acervo da autora

Com a dispensa dos votos, precisei tirar o hábito religioso e, ao rememorar esse momento, recorro ao que nos sugere Berger e Luckmann (1985), quando discorre acerca das múltiplas realidades que se apresentam ao indivíduo em seu processo de construção humana: “Quando passo de uma realidade a outra experimento a transição como uma espécie de choque” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 38). De fato, há oito anos eu não sabia mais o que era usar uma calça jeans, uma bermuda, uma camiseta. Qualquer vestimenta que eu colocava sobre o corpo fazia com que eu sentisse uma forte sensação de estar nua e, desse modo, eu julgava que minhas roupas, não estavam adequadas para uma mulher cristã. Tudo

me causava estranhamento. O mundo externo não parecia o mesmo de oito anos atrás, e de fato não era o mesmo sobre variados aspectos.

Entreí no convento antes do advento massivo da era digital no Brasil e somente anos depois de minha saída, passei a me familiarizar com as redes sociais. O mundo político também havia passado por significativas mudanças, onde um governo neoliberal havia sido substituído por um partido com tendências mais progressistas. O valor da moeda era outro e as relações sociais me pareciam estranhas. Eu não gostava de ser tocada, de dar abraços e de olhar nos olhos dos outros com quem precisava dialogar. Foi um recomeço difícil, repleto de inúmeros desafios.

Após minha dispensa de votos nessa congregação, renovei os votos de castidade, pobreza e obediência como religiosa secular (sem vínculo com qualquer instituição religiosa) e continuei a morar por mais seis meses com as duas irmãs que haviam saído comigo do convento. Nesse período vivemos na mesma comunidade que nos recebeu no dia de nossa fuga.

Nessa comunidade católica, recebemos roupas e alimentos. Dormíamos as três em uma pequena quitinete e utilizávamos como guarda-roupas, pequenos caixotes de feira. Trabalhávamos muito nesse lugar e só parávamos as atividades laborais nos horários das refeições, missa e orações. Com o passar do tempo, percebi diversas similaridades com o convento do qual havíamos saído. Ao tomar consciência disso, fui acometida por uma tristeza profunda e considerava que minha vida parecia desenvolver-se num ciclo de sofrimentos que dificultava a projeção de um futuro esperançoso.

Assim, passados seis meses de vivência nessa comunidade católica, decidi me separar das duas irmãs que haviam saído comigo. Minha decisão pautava-se no meu desejo de não mais seguir como religiosa consagrada e mesmo nessas condições, permaneci cerca de dois meses nessa comunidade morando nessa comunidade de vida junto com outros missionários e dormindo dentro de um contêiner.

Aos finais de semana os missionários faziam trabalhos com pessoas em situação de rua no centro de São Paulo, na região conhecida como cracolândia e nas casas para menores infratores, Fundação Casa (antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor de São Paulo - FEBEM). Quando a missão era com os moradores de rua, saíamos na sexta-feira somente com a roupa do corpo e documentos de identificação. Não levávamos dinheiro e passávamos o final de semana vivendo a mesma realidade dos que vivem em situação de rua

na maior cidade do país. Para nos alimentar, dependíamos da doação de terceiros.

Nesses dias de missão na rua, atividades simples que muitas vezes fazemos sem qualquer complicação rotineiramente, como, por exemplo, usar um banheiro, tinha um grau de complexidade enorme. Dormi no chão em cima de um pedaço de papelão, ao lado do Viaduto do Chá, em São Paulo, e no Rio de Janeiro, em frente à Igreja da Candelária. Experiências que me marcaram profundamente, pois no meu caso, eu não era missionária. Eu estava ali acompanhando os evangelizadores porque assim como aquelas pessoas em situação de rua, eu também não tinha para onde ir.

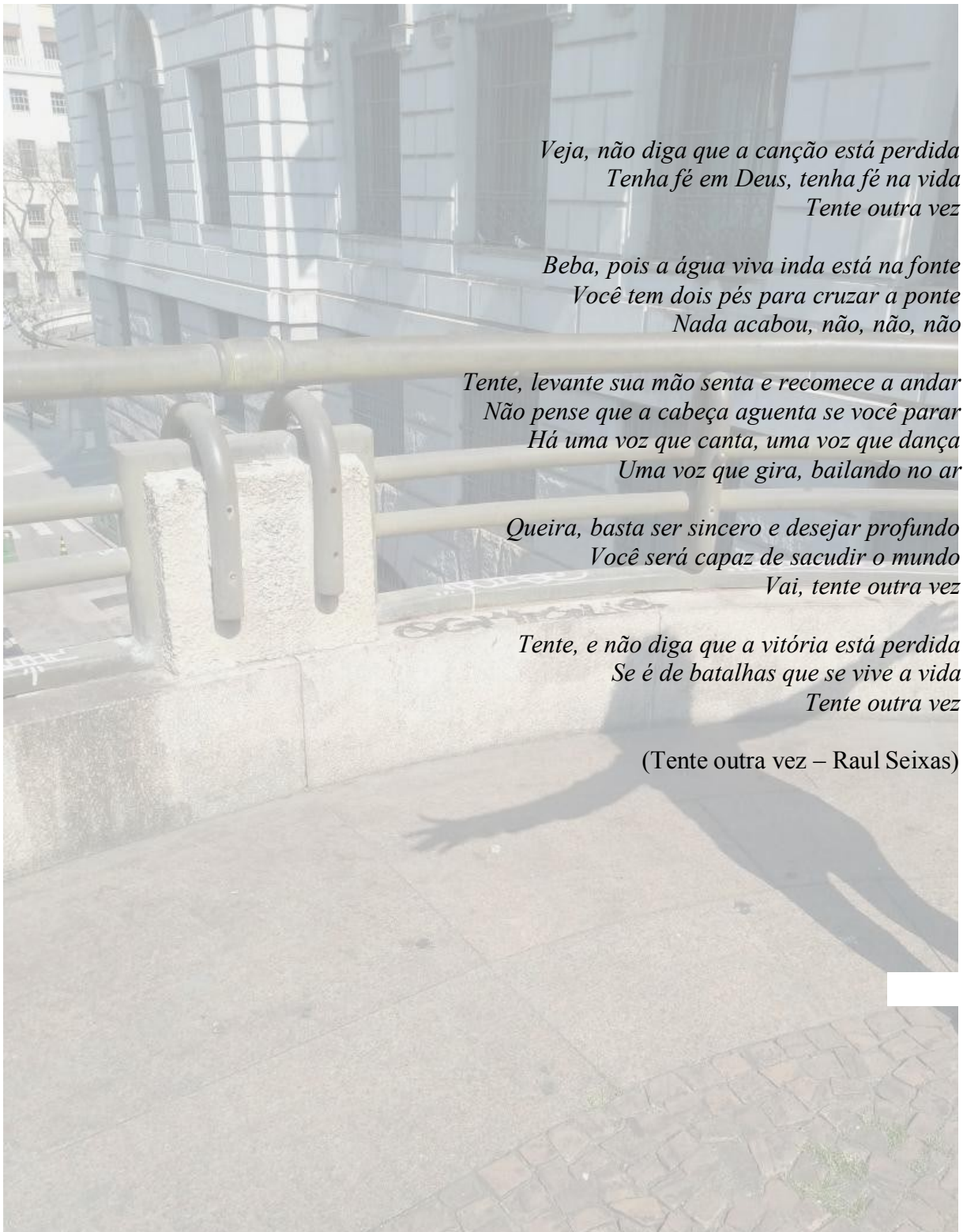
Nessas condições, tomei consciência de que precisava sair dessa comunidade. Mas iria para onde? Depois de muito refletir, decidi retomar o contato com minha irmã que havia saído do convento. Quando ela soube da minha realidade e por ter passado por situações similares a minha, ofereceu-me abrigo na quitinete em que morava no estado de Santa Catarina, local para o qual ela se mudou quando saiu do convento.

Com a ajuda de um amigo sacerdote que comprou minhas passagens de vinda para Santa Catarina, em sete de setembro de 2009, dia da Independência do Brasil, recomecei a vida com a roupa do corpo e uma pequena mala doada por esse padre. Na mala que eu carregava, continha livros e camisetas, algumas peças íntimas, uma blusa de frio e, simbolicamente, a esperança (do verbo esperar) do desejo de uma nova vida, pois este, já não cabia mais no peito.

Ao chegar ao fim da narração dessa etapa da vida, tomo emprestadas palavras de Agostinho de Hipona: “O fruto das minhas *Confissões* é ver não o que fui, mas o que sou” (AGOSTINHO, 2015, p. 240, grifo do autor). O que estou sendo é parte integrante das circunstâncias temporais que me atravessam e (trans) formaram nesse processo de dar novos sentidos ao vivido por meio desta narração reflexiva. Nessa direção, recordo-me que até então, eu considerava que essas minhas experiências deveriam ser silenciadas, esquecidas, suplantadas entre a memória e o esquecimento. Hoje, percebo que no percurso (auto)formativo propiciado pelo método (auto)biográfico, que minha identidade inacabada perpassa esta travessia. Sou o que sou a partir dessas experiências, é a partir delas que me posiciono no mundo.

Revestida de novas roupagens, isto é, das experiências trajadas de novos sentidos (SERRES, 1993), sigo em incompletude e mergulho no mar da vida em busca de novas margens, de novos chãos. Experimentada pelas vivências históricas, políticas, biológicas,

psicológicas, religiosas, sociais e educacionais que me (trans)formaram no que hoje sigo sendo, e na ciência do meu inacabamento, movimento-me na direção de uma práxis social e educativa (FREIRE, 2021b). A partir desse avançar, revelo nos próximos passos desta dissertação, a retomada da minha vida social fora do contexto de uma instituição total, os caminhos pedregosos, as singulares e pluralidades do que vem constituindo-me como mulher e educadora sensível a tudo que ocorreu em minha vida, pois, “[...] vivi o que era para ser vivido” (LISPECTOR, 2021 p. 65).



*Veja, não diga que a canção está perdida  
Tenha fé em Deus, tenha fé na vida  
Tente outra vez*

*Beba, pois a água viva inda está na fonte  
Você tem dois pés para cruzar a ponte  
Nada acabou, não, não, não*

*Tente, levante sua mão senta e recomece a andar  
Não pense que a cabeça aguenta se você parar  
Há uma voz que canta, uma voz que dança  
Uma voz que gira, bailando no ar*

*Queira, basta ser sincero e desejar profundo  
Você será capaz de sacudir o mundo  
Vai, tente outra vez*

*Tente, e não diga que a vitória está perdida  
Se é de batalhas que se vive a vida  
Tente outra vez*

*(Tente outra vez – Raul Seixas)*

## 6 NADA FAZ MAIS SENTIDO DO QUE MUDAR DE SENTIDO

Em minha experiência de tentar outra vez e mudar para o estado de Santa Catarina aos 25 anos para retomar minha vida social no mundo externo, fui impactada por diversos desafios de natureza objetiva, como a procura do primeiro um emprego formal, a responsabilidade de contribuir com as despesas da casa, no pagamento do aluguel, a necessidade urgente de adquirir roupas, sapatos, entre outros utensílios e acessórios que a vida exige para viver. Diante desse cenário, conforme os dias se passavam e eu não conseguia emprego, a angústia de permanecer desempregada levou-me a momentos de profunda melancolia e revolta pelo tempo decorrido dentro do convento. Meu currículo profissional, que nada tinha de experiências formais a oferecer, era automaticamente rejeitado por qualquer empregador. Afinal, no contexto de uma sociedade conservadora e racista, quem contrataria uma mulher negra de 25 anos, cujo nível de escolaridade era o ensino médio completo e que não possuía um registro sequer na carteira de trabalho para contar como experiência?

Questionava-me, sobretudo, acerca do que eu poderia ter vivido e não vivi. Pensei nos possíveis amores perdidos da juventude, na formação acadêmica não realizada, na alienação parental sofrida, no meu eu social que precisava ser redescoberto e na minha identidade a ser (re)construída. Envolta nesses pensamentos, num lapso de indignação e com pujante ardor, questionei-me onde estaria o Deus a quem eu havia servido por tantos anos?

Tais sentimentos de perda são esboçados por Goffman (2015) ao considerar que os indivíduos que passaram por significativo período em uma instituição total, ao serem confrontados novamente com o mundo externo, sentem-se como exilados da vida e tendem a considerar que “[...] o tempo passado no estabelecimento é tempo perdido, destruído” (GOFFMAN, 2015, p. 64).

O mesmo autor nos direciona a reflexão de que:

[...] Por mais duras que sejam as condições de vida nas instituições totais, apenas as suas dificuldades não podem explicar esse sentimento de tempo perdido; precisamos considerar as perdas dos contatos sociais provocadas pela admissão numa instituição total e (usualmente) pela impossibilidade de aí adquirir coisas que possam ser transferidas para a vida externa - por exemplo, dinheiro, formação de ligações conjugais, certidão de estudos realizados. (GOFFMAN, 2015, p. 65).

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que eu era atravessada por essas sensações, sentia, com a mesma intensidade o direito de usufruir e decidir livremente sobre procedimentos cotidianos que no convento me eram negados, como, por exemplo, tomar um

banho quente de chuveiro todos os dias, degustar somente alimentos agradáveis ao meu paladar, praticar uma atividade física, assistir televisão, sentar num sofá a qualquer momento, ouvir uma música, criar vínculos afetivos de amizade, dançar e sentir a vida. Goffman (2015, p. 67) sinaliza para essas percepções ao afirmar que: “Evidentemente, logo depois da liberação, o internado tende a ficar maravilhado diante das liberdades e dos prazeres de *status* civil que os civis usualmente não percebem como ‘acontecimentos’— o odor nítido do ar fresco, falar quando se deseja [...]”.

Em face desse processo em que novos horizontes se apresentavam para mim, após um mês à procura de emprego e nada conseguir, fui indicada pela minha irmã biológica para participar de uma entrevista de emprego com a gerente de uma tradicional livraria da cidade de Blumenau. Ao ser contratada para trabalhar como vendedora permaneci por seis meses nesse emprego cuja remuneração mal dava para o meu sustento.

Nessa primeira experiência formal de trabalho, o mundo conventual ainda estava profundamente interiorizado em mim. Eu não ousava me dirigir ao banheiro sem pedir autorização e em minhas ideações, sentia a sensação de ser vigiada a todo instante, além de me desculpar por tudo a qualquer momento. Em alguma medida, considero ter criado de forma inconsciente, uma espécie de panóptico interior, em que me autovigiava e punia sem cessar. Percebo que essa experiência se aproxima das proposições de Berger e Luckmann (1985) que ao discorrerem sobre a realidade da vida cotidiana, consideram que de fato somos acometidos não somente pelos fenômenos pragmáticos do presente, pois somos impactados pelas temporalidades e espaços em que nossa vida decorreu até o momento do aqui e agora.

Assim, num devir repleto de contradições que me obrigavam a refletir e a mudar de sentido para me reinventar pela relação com os outros (DUBAR, 2009) o tempo de trabalho realizado na livraria, me fez perceber pela primeira vez enquanto mulher adulta, o racismo estrutural presente na sociedade e nas relações de trabalho. Eu era a única funcionária negra da loja e por um período, fui também a única colaboradora proibida de chegar perto do caixa.

Além disso, por ordem da gerência, os funcionários eram instruídos a fazer uso de um código verbal que deveria ser acionado em casos de suspeita de furto. Durante o tempo que permaneci nesse emprego, presenciei o referido código sendo utilizado apenas uma vez, quando entrou na loja, um cliente negro retinto. Percebi dessa forma violenta o estigma da cor, em que a melanina da minha pele determinava os espaços que eu poderia ou não ocupar.

Enquanto eu experienciava os primeiros desafios fora dos muros conventuais, mantive



por um determinado período uma rotina bem organizada pautada entre casa, trabalho e igreja. Quando possível, também saía para algumas festas noturnas, momento que compreendi melhor minha corporeidade feminina, experimentei as primeiras paqueras, o primeiro beijo consentido e comecei a pensar na possibilidade de retomar os estudos.

Foi nesse período que conheci a pessoa com quem tive meu primeiro relacionamento fixo. Foi uma espécie de amor à primeira vista. Ele dizia querer se casar comigo, ter filhos e convidou-me muito cedo para conhecer os seus familiares. Contei-lhes que havia vivido no convento, mas não entrei nos detalhes experienciados nessa instituição. A resposta da mãe dele perante minha revelação foi: “antes freira do que puta!”. Ao observar a cor de minha pele, ela contou-me com naturalidade que quando era mais jovem, havia se apaixonado por um homem negro retinto, mas sua mãe lhe dizia que se ela aparecesse com algum negro à porta de sua casa, jogaria cal sobre o corpo desse homem. Ignorei todos esses comentários e segui firme namorando.

Permeada pelos ensinamentos cristãos, eu afirmava que só teria relações sexuais depois do casamento, mas, ao mesmo tempo, trazia à mente as ideias da madre de que, ao sair do convento, meu útero secaria. Desse modo, de comum acordo, apressamos tudo e ficamos noivos seis meses após nos conhecermos e a essas alturas, já estávamos tendo relações sexuais, haja vista que ele forçava esses momentos. Resisti até quando pude, e não percebia que a insistência invasiva por parte dele, era uma violência ao meu não querer. Acreditava que era amor, afinal ele queria formar uma família comigo.

Como esse homem tinha uma casa em Joinville, nos mudamos para essa cidade um mês após nosso noivado. Por meio de um acordo, solicitei o meu desligamento da livraria em que trabalhava em Blumenau, e após um mês de permanência em Joinville, concluí que os perjúrios da madre acerca da possibilidade de eu ser uma mulher estéril, não haviam me alcançado, pois eu estava à espera de um bebê.

A notícia da gravidez foi recebida com entusiasmo por todos, e mesmo sabendo que eu estava desempregada e que meus planos de voltar a estudar precisariam ser protelados, eu estava feliz em poder gerar uma vida. A gravidez decorreu tranquilamente e como eu não conseguia emprego formal, realizei algumas faxinas em casarões que, estando aos cuidados do ramo imobiliário, precisavam ser limpas para locação. Foi um período difícil em que por pouco não passamos fome. Contudo, a alegria que sentíamos em ter um filho nos dava forças para prosseguir em meio às adversidades, e nesse período, mantivemos um bom

relacionamento conjugal.

Com o nascimento do meu filho fundiam-se os sentimentos de alegria por sua vida e a preocupação com nossa situação financeira cada vez mais complexa. Sem condições para nos sustentarmos, retornamos ao Vale do Itajaí e fomos morar de favor na casa da avó paterna do meu filho a fim de alugar a casa de Joinville.

Nesse contexto, quando meu filho completou quatro meses de nascimento, saí à procura de emprego e fui contratada como operadora de produção numa empresa do ramo têxtil, situada na cidade de Gaspar, em Santa Catarina. Fiquei um ano trabalhando neste chão de fábrica e ao realizar trabalhos repetitivos durante oito horas seguidas, desenvolvi lesões por esforço repetitivo nas articulações dos membros superiores.

Foi nesse contexto fabril que em 2012, acessei um informativo sobre os cursos ofertados no IFSC, que há cerca de um ano, havia iniciado suas atividades letivas na cidade por meio do processo de expansão da Rede Federal de Ensino, sob a égide do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A possibilidade de voltar a estudar encheu-me de esperança e comecei a traçar planos para poder realizá-lo.

Retomei os estudos no ano de 2014 como aluna do curso Técnico em Administração no IFSC de Gaspar. À época, o curso era ofertado em horário vespertino e como eu não podia deixar de trabalhar, passei quase todo o curso realizando atividades informais, hora como diarista, hora para o ramo têxtil ou fazendo biscoitos para comercializar. Mesmo exercendo essas atividades informais, a renda mensal era insuficiente para manter o básico para o sustento de minha família. Contudo, os acontecimentos cotidianos, sempre me apontavam uma solução quando tudo parecia desmoronar.

Logo nos primeiros meses do curso, foram abertos dois editais para participação de estudantes: sendo o primeiro voltado para a oferta de auxílios estudantis para alunos em situação de vulnerabilidade social, e o segundo, para seleção de bolsistas remunerados para atuar num projeto de extensão voltado para a área da educomunicação e intitulado por: “*Web Rádio IFSC: uma proposta educativa para difundir ciência, tecnologia, inovação e cultura*”. Sem titubear realizei a minha inscrição para ambos os editais e fui posteriormente contemplada pelos dois. A partir disso, mudanças significativamente implicaram em minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional.

Os caminhos que eu havia percorrido anteriormente pareciam finalmente se encontrar com as novas estradas que se abriam para mim. A experiência que adquiri ao desenvolver

meu trabalho informal na TV católica enquanto religiosa consagrada foi determinante para que eu conseguisse a vaga como bolsista de extensão (Figura 4), cujo objetivo do projeto era implantar uma web rádio escolar no campus por meio de um trabalho interdisciplinar.

Figura 4 - Atividade de bolsista extensionista no IFSC campus Gaspar



Fonte: IFSC, 2014<sup>9</sup>

Com o objetivo alcançado no primeiro semestre de 2014, o coordenador do projeto avançou na proposta e submeteu, no segundo semestre do mesmo ano, um novo projeto intitulado: *Nas ondas do conhecimento: Desafios e estratégias para a consolidação de uma prática educacional*. Nessa nova versão, além de produzir os programas sonoros a serem veiculados no campus, fizemos uma parceria com uma rádio comunitária da cidade de Gaspar em que reproduzíamos o programa chamado: *“Educação em debate”* que em determinado período, alcançou o 6º lugar de audiência na região.

O coordenador do projeto, homem apaixonado pela educação e Licenciado em Pedagogia, emanava certo brilho no olhar ao falar em transformação social. Assim, logo nos primeiros meses de nossa relação orientador e orientanda, recebi dele um presente inesperado: um livro do Paulo Freire, intitulado: *“Política e Educação”*. Foi um choque de realidade ter

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://linkdigital.ifsc.edu.br/2014/04/15/radio-do-campus-gaspar-inicia-atividades-nesta-quarta/>

em mãos o livro de um autor, cujas ideias até então desconhecidas para mim, foram subitamente refutadas durante o período em que permaneci no convento.

Ao folhear e analisar minuciosamente os textos de “*Política e educação*” me deparei com os ensinamentos do seguinte fragmento:

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte (FREIRE, 2015, p. 102-103).

Em Freire, me percebi no início de um novo despertar para desconstruir paradigmas imbuídos em meu interior. Conduzida a desenvolver o protagonismo de minha própria história num caminhar coletivo, e na busca por compreender “*A Importância do ato de ler*” (FREIRE, 2006), fui adensando ao meu conhecimento diversos textos que me instigaram a refletir sobre o mundo, suas contradições, e nosso papel como seres de práxis social e educativa.

No despertar de meu desenvolvimento intelectual, me descobri como um ser inacabado, e por isso, em constante busca de novos chãos.

Inacabado como todo ser vivo — a inconclusão faz parte da experiência vital —, o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo [...] (FREIRE, 2021b, p. 138).

A partir de Freire e por meio das atividades desenvolvidas no projeto de extensão, adentrei num universo cultural amplo cujos efeitos de uma educação libertadora me movimentaram a agir e intervir em minha própria realidade para transformá-la. A educação e a ciência, atreladas ao fomento de políticas públicas, mostravam-me caminhos antagônicos ao que foram traçados por meus pais, que predeterminados pelos marcadores sociais da exclusão, do estigma da cor e da miséria, não tiveram as mesmas oportunidades que se apresentaram a mim, no decorrer de minha trajetória.

Movida pela pedagogia da esperança enquanto necessidade ontológica do ser humano, movimento que precisa estar articulado com uma materialidade que nos possibilite condições objetivas de mudança (FREIRE, 2022), recordei-me que quando criança, sonhava em trabalhar numa escola e das aventuras em meus quintais infantis em que ensinava e cantava para as árvores. Nesse processo de ativação da memória e contextualização do vivido, pude compreender a vida como uma trama, cujos fios entrelaçados revelam no seu espaço-tempo,

seus múltiplos significados de sentidos. Afinal:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco.

Experimentamos, é certo, na travessia que fazemos, um alvoroço na alma, síntese de sentimentos contraditórios [...] (FREIRE, 2022, p. 45).

Nesse alvoroço interior, com o corpo encharcado das experiências que agora se materializam através desta narrativa reflexiva, compreendo o meu caminhar na educação como uma quebra de um ciclo de subalternidade, assim, em vez de uma mulher negra na faxina, fui me constituindo como uma mulher negra na iniciação científica, como estudante extensionista. Cabe ressaltar, contudo, que não discorro a partir de um processo educacional isento de contradições. Foi preciso perseverar nos momentos que o próprio sistema educacional não dialogou com a minha realidade de mulher adulta, com um filho para criar e que retomava os estudos após anos afastada do ensino formal.

Nesse contexto, trabalhei durante um ano e meio como bolsista de extensão do IFSC e no decorrer do curso, a referida instituição de ensino lançou um edital de concurso público para provimento de vagas do quadro efetivo de pessoal. Como à época eu não possuía curso de nível superior, realizei minha inscrição para um cargo de nível médio, para atuar como técnica administrativa em educação no cargo de assistente de alunos. Eu nunca havia participado de um concurso público anteriormente, mas resolvi lançar-me a esse novo desafio.

Com poucos recursos materiais próprios para acessar os conteúdos específicos e gerais descritos no edital do concurso, eu passava o dia inteiro no IFSC. Chegava ao campus às 07horas e 30minutos para desenvolver as atividades do projeto de extensão, fazia as disciplinas do curso técnico no período vespertino e a noite, utilizava a biblioteca do campus para estudar para o concurso. Geralmente, eu era a última aluna a sair do IFSC.

Ao chegar em casa, realizava meus trabalhos informais articulando a maternidade com a continuidade dos estudos. Foram meses intensos de rotinas exaustivas que resultaram em minha classificação no concurso público, cuja nomeação e posse, concretizaram-se em maio de 2015 para assumir a vaga no campus de Chapecó, Região Oeste de Santa Catarina. Como faltava apenas um mês para conclusão do meu curso Técnico em Administração, verifiquei os meios legais para não perder o curso em decorrência de minha mudança de cidade e me

formei como técnica em administração em agosto de 2015.

Ao iniciar minhas atividades como assistente de alunos no campus Chapecó, estava feliz por trabalhar onde eu realmente queria, mas sempre tive meus pés no chão no sentido de compreender os desafios inseridos no contexto educacional, sobretudo, na esfera pública. Contudo, em todo esse processo, nas contradições da vida e do mundo do trabalho fui (re)construindo minha identidade perdida e reaprendendo a me posicionar nos lugares em que passei a ocupar, cujas experiências me levaram a novos desafios.

Determinada em dar sequência aos estudos após o término do curso Técnico em Administração, prestei o vestibular do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ainda em 2015. Aprovada no ENEM, no ano seguinte, em 2016, ingressei como acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) na condição de cotista racial, baixa renda e egressa do sistema público de ensino. Foi um momento ímpar, haja vista que eu era a primeira pessoa da família a ingressar numa universidade pública.

Iniciei uma nova etapa da vida permeada por “[...] esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas. Disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo”. (FREIRE, 2022, p. 49). Ao caminhar sob o amparo da esperança, o ano de 2016 destacou-se sobre diversos aspectos.

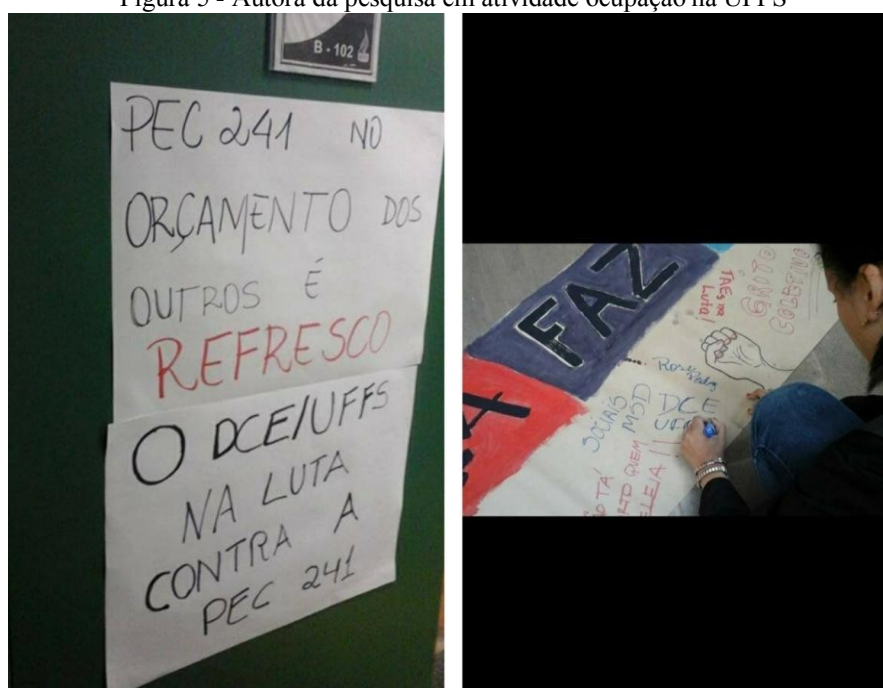
No microcontexto pessoal, fui impactada pela notícia de que minha mãe havia sofrido um acidente vascular cerebral (AVC) enquanto escrevia uma oração pedindo a proteção divina para a família. Ao ser internada às pressas, nas primeiras horas após o AVC, ela ainda reconhecia algumas pessoas, mas estava impossibilitada de se comunicar verbalmente. Em questão de algumas horas, seu estado de saúde agravou-se significativamente, resultando em seu falecimento em agosto de 2016. Como à época eu residia em Chapecó, não consegui chegar a tempo em São Paulo para lhe desejar um até breve. Todavia, sinto em minha trajetória que sua presença permanece viva dentro de mim.

Para além dessa fatídica circunstância, no macrocontexto articulado no espaço-tempo de 2016, passávamos, no âmbito nacional, por diversos embates políticos que impactaram a educação e outras áreas de suma importância para o desenvolvimento do país. A democracia sofrera um duro golpe com o processo de *impeachment* que destituiu a presidenta da República, Dilma Vana Rousseff, reeleita democraticamente pelo voto popular em 2014. Nesse cenário, Michel Temer assume a presidência do Brasil e, alinhado com uma política

neoliberal, coloca em curso uma agenda de retrocessos por meio da imposição de diversas Medidas Provisórias (MPs) e Projetos de Emenda à Constituição (PEC), a título de exemplo, citamos: a Medida Provisória<sup>10</sup> (MP) nº 746/2016 e o Projeto de Emenda à Constituição<sup>11</sup> (PEC) nº 241/2016.

Tal conjuntura gerou uma grande mobilização e resistência popular. O movimento estudantil mostrou sua força e ocupou escolas e universidades, posicionando-se de forma antagônica à MP 746/2016 e à PEC da morte. Na UFFS não foi diferente, logo que ingressei na universidade me articulei com o movimento estudantil e lançamos chapa para concorrer ao Diretório Central dos Estudantes (DCE). Como membro da chapa eleita, organizamos uma agenda de lutas posicionando-nos de forma antagônica aos retrocessos impostos por Michel Temer e, após a realização de uma assembleia realizada em setembro de 2016, os estudantes deliberaram pela ocupação da universidade (Figura 5).

Figura 5 - Autora da pesquisa em atividade ocupação na UFFS



Fonte: acervo da autora

<sup>10</sup> A MP n.º 746 foi convertida em Lei n.º 13.415/2017 resultando no esvaziamento do currículo para essa etapa de formação. O artigo “Avanço das políticas públicas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política” de Silva, Possamai e Martini (2020), disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254>, esboça a imposição desse processo antidemocrático.

<sup>11</sup> Aprovado no Senado Federal como PEC 55 e popularmente conhecida como PEC do teto dos gastos públicos ou PEC da morte, que limita por 20 anos a partir de 2017, o investimento público em áreas como saúde e educação.

O contexto político e acadêmico, lançou-me a um novo despertar e à compreensão de que, como ser humano e político, é preciso se posicionar. Realidade que ia de encontro a tudo que eu havia vivido em anos de silenciamento, enquanto me era negada a apropriação de minha própria identidade. Experimentando-me nos desafios do devir, me tornei protagonista de minha própria história, aprendendo com meus erros, acertos, escolhas e posicionamentos. Finalmente, experimentava meu direito constitucional do livre pensar e assim, minha passagem pela UFFS também se configurou como uma espécie de divisor de águas em minha vida.

Como não trazer à memória as aulas de História da Educação Brasileira em que eu era a todo instante provocada a pensar o porquê dos fatos e circunstâncias que nos fizeram chegar ao contexto atual e a refletir a historicidade pela perspectiva dos oprimidos e não dos opressores? Nessa experiência formativa, tive novamente a possibilidade de ressignificar o vivido. O meu ser questionador, reprimido na adolescência durante uma aula de história por causa de uma única questão, renasceu motivado pela mesma circunstância pelo que me fez silenciar: a pergunta.

Nessa mesma direção, como não lembrar se das aulas de Leitura e Produção Textual que sempre inovadoras, criativas e literalizadas, permitiram-me criar conexões com o conteúdo apreendido e a realidade social cotidiana? Foram nessas aulas que ouvi falar, pela primeira vez, em autoras como Clarice Lispector e Carolina Maria de Jesus, sendo esta última, apresentada por meio da leitura de um pequeno excerto da obra: “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”<sup>12</sup>.

Ao escutar atentamente a leitura do diário de Carolina realizado pela professora da disciplina, percebi diversos aspectos que me ligavam diretamente à narrativa que me era apresentada. Os marcadores sociais da fome, da miséria, gênero e raça, bem como a descrição real do dia a dia na favela, de uma mulher negra que catava papelão na rua para sobreviver, conduziram-me à reflexão das histórias não contadas, da luta de um povo excluído, marginalizado e invisibilizado. Naquele instante, enquanto eu ouvia aquele texto, projetavam-se em minha mente as cenas dos acontecimentos descritos por Carolina.

Por conseguinte, lembrei-me da fome na infância, do trabalho por mim realizado com as crianças na favela do Real Parque, quando eu ainda era uma religiosa consagrada e de igual

---

<sup>12</sup> O livro: “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” teve sua primeira versão publicada em 1960 e rapidamente, tornou-se um best-seller traduzido para mais de 13 idiomas. Carolina Maria de Jesus, autora do livro, foi descoberta pelo repórter Audálio Dantas, enquanto este realizava uma matéria sobre a favela do Canindé, extinta em 1961, um ano após o lançamento do livro.



modo, recordei-me das poucas noites em que, após minha saída do convento, ao dormir ao lado do Viaduto do Chá, em São Paulo, fiz de um pedaço de caixa de papelão o meu colchão. Ao relacionar alguns pontos da vida de Carolina com a minha própria história de vida, nada mais parecia ao acaso, tudo se concatenava e ganhava novos sentidos para serem refletidos e questionados.

Nesse momento, percebi que minha história poderia ser problematizada e ressignificada à luz da ciência. Conforme nos sugere Dubar (2009) me seria possível buscar compreender a minha identidade narrativa, pessoal e profissional em (re)construção, a partir das experiências significantes adquiridas ao longo de minha existência. Essa busca configura-se como um ato político, uma ação de compreender-se no mundo como um ser existente em seus campos de atuação que, por sua vez, evidencia a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional. Para Dubar (2009).

A questão da identidade pessoal não pode ser separada da política, nem tampouco do trabalho e de seu futuro, nem, portanto, das políticas públicas do emprego, nem tampouco da família, das políticas educacionais, sanitárias, sociais...A identidade pessoal é tão inseparável da trajetória profissional, do sentido da atividade na duração de uma vida, das oportunidades de se formar, de progredir, de ter acesso a atividades qualificadoras, como das convicções dos engajamentos políticos, de sua evolução ao longo da vida toda (DUBAR, 2009, p. 191-192).

Nessa perspectiva, dialoguei com alguns professores da UFFS que me incentivaram a escrever e que consideravam que minha história deveria se tornar conhecida. Contudo, ao considerar a não linearidade do devir, os ventos da mudança me trouxeram de volta ao litoral norte de Santa Catarina.

Antes de concretizar a mudança, no decorrer do segundo semestre de 2016, fui convidada por uma professora de sociologia do IFSC para participar de um projeto de extensão intitulado: “Círculo de debates sobre a questão indígena no Oeste de Santa Catarina”, voltado para o público da aldeia Kaingang. O objetivo do projeto foi discutir acerca das demandas dessa população visando possibilidade de oferta de um Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) que atendesse suas necessidades.

Após a realização de visitas à comunidade indígena para conhecer seus costumes e dialogar com os seus representantes, ao término do projeto de extensão, ofertamos um FIC, por meio do Programa Mulheres Sim. Nesse projeto tive a honra atuar como docente e contribuir para a aproximação do povo Kaingang da reserva Kondá, com a comunidade acadêmica do IFSC campus Chapecó, bem como fomentamos a valorização do artesanato, culinária e cultura Kaingang, num processo peculiar que envolveu a troca de saberes e

vivências.

Foi uma experiência marcante que contribuiu para a expansão do meu conhecimento cultural e conduziu-me à reflexão acerca das histórias não demarcadas nos livros didáticos sobre os povos originários, cujo registro evidenciado na Figura 6, anuncia muito mais que uma simples imagem, pois enfatizam minha vida em (re)construção.

Figura 6- Autora da pesquisa em visita à comunidade indígena Kaingang



Fonte: acervo da autora

Concomitante ao desenvolvimento dessas atividades, recebi o convite da professora de Leitura e Produção Textual da UFFS, para participar do grupo de estudos bakhtinianos<sup>13</sup>, lugar de construções reflexivas em que paulatinamente eu amadurecia ideia de narrar o vivido.

Envolvida nesse contexto às vésperas do encerramento do segundo semestre de 2016, o IFSC (minha instituição de trabalho) abriu um processo de remoção interna entre os servidores e ao considerar as inúmeras dificuldades pessoais e financeiras que me atingiram a época, como por exemplo, o início de uma crise matrimonial e os custos de aluguel em Chapecó, realizei minha inscrição para participar do processo de remoção. Ao ser

---

<sup>13</sup> Laboratório Bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação. O nome do grupo deriva do filósofo russo Mikahil Bakhtin, nascido em 1895. Sua produção intelectual versa, entre outras questões, sobre o estudo da filosofia da linguagem.

contemplada pelo processo de remoção, em fevereiro de 2017 saí do campus Chapecó e dei continuidade aos meus trabalhos como assistente de alunos lotada na Coordenadoria Pedagógica do campus de Itajaí.

A mudança de cidade me inseriu num contexto de novos desafios em que conseqüentemente, precisei trancar o curso de Pedagogia na UFFS. Sem conseguir transferência externa para o mesmo curso em outra instituição pública de ensino, voltei para a área de gestão no segundo semestre de 2017, como aluna do curso superior em Processos Gerenciais no IFSC campus de Gaspar. Foi uma mudança difícil em que tive dificuldades para me adaptar a uma matriz curricular tão diferente do curso de Pedagogia, porém, mesmo a contragosto, dei prosseguimento aos estudos.

A temporalidade no devir da existência ensinou-me a considerar que tudo pode ter um sentido, sendo possível extrair experiências e aprendizados na não linearidade dos fatos. Com efeito, por meio dos conhecimentos adquiridos na área da gestão, tive a segurança e a oportunidade de assumir em 2018, a função de coordenadora pedagógica no campus de Itajaí.

Logo no meu primeiro ano de atuação, submeti um projeto de permanência e êxito nomeado como: *“Ser ou não ser, eis a questão. O teatro chegou ao IFSC campus de Itajaí como uma ação de permanência e êxito”*. Impossível neste instante, não rememorar dos tempos primaveris do ginásio em que montamos um pequeno grupo de teatro<sup>14</sup>. Eis a preciosidade de compreender, reflexivamente, as relações das experiências decorridas na temporalidade de uma vida.

Com a aprovação do projeto pela Reitoria de Ensino do IFSC, desenvolvi em parceria com outros servidores e alunos bolsistas, uma peça teatral pautada na obra de Carolina Maria de Jesus, a mesma mulher negra e autora de: *“Quarto de despejo: diário de uma favelada”* que me fora apresentada em 2016 durante uma aula de Leitura e Produção Textual no curso de Pedagogia da UFFS. As cenas projetadas em minha mente durante a escuta da obra de Carolina, materializaram-se ao transformar-se numa expressão cultural artística por meio da dramatização, da música e da dança, protagonizadas pelos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC campus de Itajaí.

Estar à frente desse projeto possibilitou-me lançar novos olhares de sentidos sobre a vida de Carolina e suas relações com minha própria história de vida, situação que me fez perceber com nitidez “[...] o ‘parentesco’ entre os tempos vividos” (FREIRE, 2022, p. 26) e as

---

<sup>14</sup> Conforme narrado no capítulo 5, página 88.

tramas que se constroem no devir da existência. Com a repercussão da peça teatral (evidenciada na Figura 7), recebi o convite para apresentar a peça em articulação com um projeto de extensão também desenvolvido no campus Itajaí e intitulado: “*Nas entrelinhas: mulheres, literatura e igualdade de gênero no presídio feminino de Itajaí*”, coordenado por um professor de inglês.

Figura 7 - Apresentação artística: "Quarto de despejo"



Fonte: acervo da autora

Por ocasião dessa parceria, pude revisitar o sistema penitenciário e refletir sobre as memórias da infância, quando acompanhada de minha mãe, visitava meu irmão no presídio de Franco da Rocha, no estado de São Paulo. Na busca por dialogar com as mulheres em privação de liberdade, trouxemos a literatura de Carolina Maria de Jesus para o centro da discussão, e desse diálogo, emanou por parte das mulheres que narravam suas vivências no cotidiano da penitenciária, a seguinte afirmação: “Vocês vem até o presídio, olham para nossa realidade e depois voltam para seus postos de trabalho com ar-condicionado disponível. Vocês observam nossa realidade, mas não sabem o que é viver nela”.

Nesse instante, o silêncio tomou conta do ambiente e os servidores olhavam-se pensando em como dar continuidade ao diálogo diante dessa afirmação inquietante e

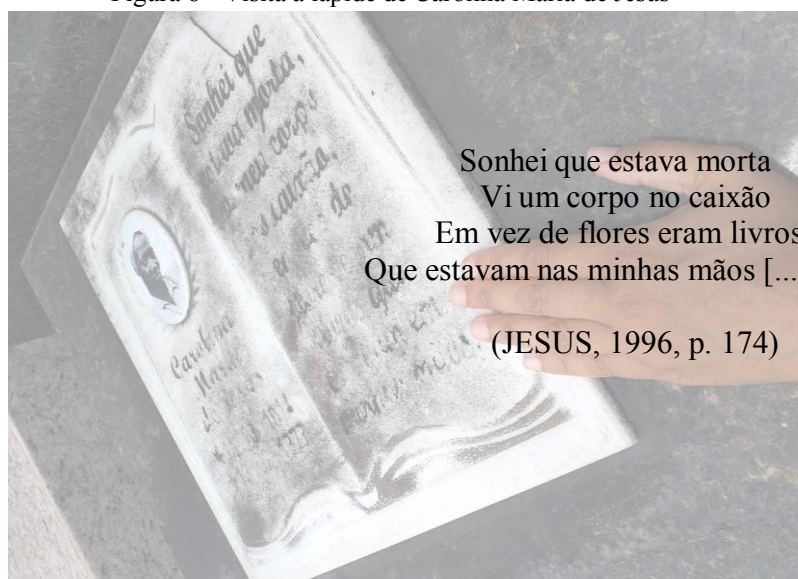
verdadeira. Foi quando ousei quebrar o silêncio e compartilhar minhas experiências como irmã de um “ex-presidiário” assassinado pela polícia do estado de São Paulo. Numa troca recíproca de vivências, foi possível exercer a alteridade e novamente perceber que minhas ações enquanto educadora relacionam-se diretamente com as experiências de um passado que se faz novo em meu presente e aponta-me possibilidades de ações futuras.

Após a leitura e diálogo sobre a obra “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”, o coordenador do projeto “*Nas entrelinhas*”, conseguiu a autorização necessária para que as mulheres apenadas pudessem assistir à peça teatral fora dos muros do presídio, momento em que me foi solicitado para futuramente, desenvolver a peça teatral dentro do sistema penitenciário, tendo como atrizes, as mulheres em privação de liberdade (ação ainda não realizada, mas que se projeta como possibilidade de construção futura).

Além dessas interlocuções com Carolina Maria de Jesus, ao realizar uma pesquisa sobre sua vida e outras obras de sua autoria, obtive a informação de que sua jazida estava localizada no mesmo cemitério em que estavam sepultados meus pais e irmãos. Em posse dessa informação, depois de muitos anos sem voltar ao cemitério devido às memórias de sofrimento que esse lugar me remetia, revisitei os túmulos de meus entes queridos e conheci a lápide de Carolina Maria de Jesus.

Sob sua jazida evidenciada na Figura 8, havia uma placa de mármore em formato de um livro aberto que continha um excerto do poema: “Sonhei” (JESUS, 1996) cujas letras gastas pelo tempo, apresentavam muito mais do que um conjunto de palavras.

Figura 8 - Visita à lápide de Carolina Maria de Jesus



Fonte: acervo da autora

Nas palavras de Carolina rememorei as lutas de minha mãe para que eu pudesse prosseguir estudando e recordei-me de igual modo, dos apelos de meu irmão Dentinho que, antes do infortúnio de sua morte, insistia para que eu estudasse e, por essa escolha, traçar uma trajetória diferente da dele. Num encontro de morte e vida, na reflexão interpretativa acerca das experiências decorridas num espaço-tempo por vezes incompreendido, a vida se fez e continua a se fazer na incompletude num processo de contínua (trans)formação.

Nesse contexto, meu encontro com um conhecimento educacional emancipatório, ratificado no exercício desafiador de refletir e narrar o vivido, conduziu-me para terras desconhecidas, mas, ao mesmo tempo, me fez reconhecer os chãos percorridos até o aqui e agora, compreendendo-os como a força motriz de minha práxis social e educativa. Nesse caminhar foi preciso realizar algumas rupturas, aprender a dizer não e reconhecer o fim como possibilidade de novos começos.

Com a finalização das apresentações teatrais sobre o *“Quarto de despejo”*, ao final de 2019, comecei a pensar em um novo enredo a ser trabalhado artisticamente com os alunos dos cursos integrados ao ensino médio do IFSC de Itajaí e me debrucei a estudar assuntos relacionados à violência contra a mulher. Fiz um curso sobre a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e me apropriei da obra: *“Sobrevivi...posso contar”*<sup>15</sup> de Fernandes (2010). Mais uma vez, eu transformava em prática educativa as experiências de violência doméstica presenciada durante a infância no contexto familiar, ação que também cristalizava a minha realidade conjugal de quase 10 anos.

Por ocasião do final do período letivo no IFSC, realizamos apenas algumas oficinas que abordavam a temática em questão. Nesse período, minha corporeidade e minha mente sentiram os desgastes de ter que conciliar trabalho, a responsabilidade maternal, o matrimônio em crise e a fase final do meu curso de graduação. Com tamanha sobrecarga, não resisti e adoeci a ponto de ter que me afastar de minhas atividades laborais.

Passei por um longo processo terapêutico já iniciado em 2018 e cheguei a um quadro depressivo em que intentei contra minha própria vida ao ingerir alta dosagem de antidepressivos. Nessa época, eu tinha pesadelos frequentes com as experiências dolorosas da infância e, sobretudo, com o período em que vivi na comunidade religiosa. Geralmente, sonhava que estava presa no convento ou que as irmãs tentavam tirar meu filho de mim.

---

<sup>15</sup> Obra (auto)biográfica de Maria da Penha Maia Fernandes (2010), que retrata questões de violência familiar e contra a mulher que culminou com a aprovação da lei 11.30/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha.

A esse cenário, somava-se o agravamento da crise em meu casamento. Com nossas discussões cada vez mais frequentes, observei que a postura do meu ex-companheiro mudava dia após dia, e em suma, vivíamos em mundos completamente distintos. Submersa nessa realidade, meu quadro depressivo agravou-se, e encontrei no processo terapêutico, a lucidez de perceber que eu vivia num relacionamento abusivo e a partir dessa tomada de consciência, busquei os meios necessários para efetivar minha separação.

Novamente foi preciso mudar de sentido, encontrar novos caminhos e quebrar um ciclo de violência doméstica sofrido por quase todas as mulheres de minha família. Em outras palavras, a partir do desenvolvimento reflexivo desta narrativa, observo que as crises e contradições por mim experienciadas nos mais variados contextos: escola, família, convento e vida profissional, ainda que muito dolorosos, foram marcos determinantes para que hoje me seja possível (re)pensar minha própria identidade pessoal e minha forma de agir no mundo.

Desse modo, experimentando-me como indivíduo em (re)construção e a partir de numa ruptura necessária, anunciei minha separação ao final de 2019, e dei início a uma nova etapa da vida ao morar numa casa compartilhada com amigos e professoras do IFSC. Nessa conjuntura, os poucos bens que eu tinha traziam-me enorme alegria: dormia num pequeno quarto de alvenaria onde só cabiam minha cama (que era compartilhada com meu filho) e um guarda-roupa.

Contudo, à frente desse quarto, havia um quintal com solo fértil, repleto de árvores, flores e vida. Nesse contexto, no gozo de minha liberdade reafirmada reencontrei os meus quintais. A partir deste reencontro voltei as minhas origens, e ao ressignificar o vivido, assumi minhas experiências como parte constituinte da mulher que venho sendo em minha práxis educativa. Nesse processo, foi possível reconhecer que: “[...] a história de vida, se constrói num campo relacional e que a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas no decurso da vida” (DOMINICÉ, 2014, p. 84). Soluções repletas de desafios que se desvelam neste novo caminhar.

Nesta nova trajetória, poucos meses depois da minha separação, em fevereiro de 2020 me formei como Tecnóloga em Processos Gerenciais pelo IFSC campus Gaspar. Ao rememorar este dia que consagrou anos de minha luta no desafio da retomar os estudos e por meio dele buscar minha emancipação, reflito na construção das memórias do futuro (BAKHTIN, 1997), considerando que elas, não dizem respeito somente a mim. A partir dessa compreensão, foi possível perceber com maior nitidez a dimensão da relação singular/plural

que se faz presente em nossas vidas.

Por isso, ao direcionar meus olhos para meu filho (Figura 9), considero que essa memória do futuro, além de desenvolver-se num processo de alteridades, “[...] demonstra a capacidade da projeção do devir, ou seja, da oportunidade de ressignificar o próprio percurso, instaurando na percepção do presente, que se dá através da narrativa de si” (SILVA; MORETTO, 2021, p. 695).

Figura 9 - Construindo memórias do futuro



Fonte: acervo da autora

Não obstante, narrar as reminiscências vividas e rememorar a partir do agora o simbolismo de uma imagem, potencializa a minha tomada de consciência acerca das experiências formadoras que me conduziram ao aqui e agora, mas que também me projetam a um futuro desconhecido, ao passo que reafirma-se no presente, minha própria identidade. Envoltos na tríade temporal, meus pés se firmaram no chão do contexto escolar e decidi desbravar novos caminhos ao término da graduação.

No contexto de um ano desafiador como o de 2020, momento em que o mundo atravessava o ápice da crise sanitária ocasionada pela disseminação do vírus da COVID 19, a conjuntura brasileira mostrava-se ainda mais dramática e desafiadora pela negação da ciência e precarização das agências de fomento à pesquisa. O governo reacionário de Jair Messias



Bolsonaro, apoiado pelos seus ministros, destacava-se pelos sucessivos ataques dirigidos aos setores educacionais. Nesse contexto, foi preciso encontrar formas de resistência e na coletividade, compreendi em termos práticos, a poética canção de Chico Buarque: “Apesar de você/ Amanhã há de ser outro dia” (HOLLANDA, 2012).

Na construção de um novo amanhã que se inicia no agora, concomitante às atividades que eu exercia enquanto coordenadora pedagógica, tomei ciência do processo seletivo de mestrado em educação no IFC campus de Camboriú e realizei minha inscrição sem titubear. A proposta de submeter um projeto desenvolvido pela perspectiva (auto)biográfica enquanto teoria e método de pesquisa, amadureceu aos poucos, na percepção de perscrutar pela ótica do conhecimento científico, alguns questionamentos já apresentados no desenvolvimento deste trabalho: por que vivi tudo isso?<sup>16</sup> Como a (auto)biografia incide no processo da (re) construção da identidade de uma profissional técnica administrativa em educação atuante no âmbito da educação profissional científica e tecnológica? <sup>17</sup>.

A partir do delineamento destes questionamentos, com a aprovação nas etapas do processo seletivo do PPGE-IFC, iniciei minha jornada como mestranda em educação, no ano de 2021. Com a alegria da aprovação, fui concomitantemente invadida por algumas sensações: o medo de não dar conta das atividades, de não conseguir conciliar trabalho, família, estudo, ou de me sentir intelectualmente inferior. Sensações efêmeras que se dissiparam como fumaça lançada ao vento.

Sem desconsiderar as necessárias exigências e a rigorosidade científica que permeia a academia, a postura das professoras e professores do PPGE- IFC, as disciplinas ofertadas e as diversas discussões reflexivas, corroboraram, positivamente, para que eu pudesse afirmar com propriedade que a academia, também é meu lugar. Desta vez, inserida num lugar em que o questionamento tornou-se a porta de acesso para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) no processo de constituir-me pesquisadora em incompletude, o mestrado por meio desta pesquisa contribuiu para meu autoconhecimento e formação, além de possibilitar a reafirmação de minha própria identidade.

Meu projeto de pesquisa, tornou-se o primeiro trabalho da história do PPGE do IFC de Camboriú, a ser pautado pela pesquisa (auto)biográfica e, a partir de então, sigo nessa jornada de narrar minha história e transformá-la em uma pauta de luta em minha práxis cotidiana. Assim, caminho impulsionada pelo esperar proposto por Freire (2022, p. 15): “Minha

---

<sup>16</sup> Página 16.

<sup>17</sup> Página 21 (questão orientadora da pesquisa).

esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída”.

É sob essa perspectiva de esperar que firmo meus pés a caminho de novos desafios, novas estradas a serem percorridas. Experimentando-me no tempo, nos espaços que se (trans)formam em lugares de memórias vivas, na (re)construção de minha identidade inconclusa e na travessia não linear, por vezes árdua, laboriosa, cansativa, mas, simultaneamente necessária. Percebo neste instante com maior nitidez, a potencialidade filosófica de Serres (1993, p. 21) ao afirmar que: “Nada faz mais sentido do que mudar de sentido”. São mudanças que se fizeram necessárias e implicaram à minha vida o desafio de me expor e de aprender nessa exposição em que articulo minhas singularidades às pluralidades dos Outros.

Por fim, ao mostrar-me “nua” nesta narrativa em que busquei discorrer sobre as coisas vividas, das palavras ditas, dos silêncios repletos de simbologias (FREIRE, 2022), ratifico minha aspiração de que esta pesquisa possa reverberar na vida de Outros “sujeitos” periféricos e oprimidos que transitam entre a periferia e a academia. E o que vem depois disso? Prossigo inconclusa na busca por novos chãos: “Parte e então tudo começa, pelo menos a tua explosão em mundos à parte. E tudo começa por esse nada” (SERRES, 1993, p. 23).



*Por tanto amor  
Por tanta emoção  
A vida me fez assim  
Doce ou atroz  
Manso ou feroz  
Eu caçador de mim*

*Preso a canções  
Entregue a paixões  
Que nunca tiveram fim  
Vou me encontrar  
Longe do meu lugar  
Eu, caçador de mim*

*Nada a temer senão o correr da luta  
Nada a fazer senão esquecer o medo  
Abrir no peito a força, numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura*

*Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir o que me faz sentir  
Eu, caçador de mim*

(Caçador de Mim – Milton Nascimento)

## 7 CONCLUSÕES: EM BUSCA DE NOVOS CHÃOS

A representação visual esboçada por meia da imagem que inaugura a abertura capitular que encerra esta dissertação, carrega consigo o simbolismo de uma liberdade que precisa ser constantemente ratificada na busca incessante de nos tornarmos o que somos, ou que seguimos sendo. Parafraseando as estrofes propostas por Magrão e Sá (1981), as experiências da vida me fizeram assim, uma mulher em inacabamento que, ao compreender-se como um sujeito em contínua formação, constrói e (re)constrói sua identidade pessoal e profissional no espaço-tempo em devir.

Envolta nesta mesma temporalidade, em que do meu presente busquei evocar as reminiscências de um passado que vive em mim, expondo-me com total despojamento na tessitura desta narrativa, percebo que este processo reflexivo me aponta caminhos de (re)invenções e me lança a novos desafios. Sobretudo, o de sempre reafirmar-me como sujeito existente, indagadora, e por isso, atuante em minha práxis educacional cotidiana.

Contudo, devo confessar não ter sido fácil chegar até aqui. Por muitas vezes, no decurso desta árdua e (trans)formadora trajetória, estagnava no meio do caminho e tentava com todas as minhas energias encontrar os recursos necessários para retomar esta travessia.

Às vezes sem forças, me deixei vencer pelo cansaço e entreguei-me impaciente à exaustão de conciliar família, trabalho, estudos, escrita de artigos científicos e o próprio desenvolvimento desta pesquisa. Realidade que não pode ser romantizada ou reduzida ao arquétipo de uma mulher forte. Antes, porém, considero que minha fortaleza reside em reconhecer minhas limitações e respeitá-las, quando, por exemplo, devido às circunstâncias adversas, fui invadida pelo medo de não dar certo, pelas incertezas do amanhã que se constrói no agora, ou ainda quando minha própria condição de saúde me exigia pausas e cuidados.

Essa mulher que vos narra, cuja história de vida poderá quicá refletir na vida de outros indivíduos, precisa estar amparada por políticas sociais que lhe possibilitem avançar em sua trajetória pessoal e profissional no exercício de sua práxis educativa. Não obstante, ao longo desta aventura de narrar o vivido, evidenciei a importância das políticas públicas que me possibilitaram chegar até aqui e desenvolver esta pesquisa.

Ter sido contemplada com a bolsa do UNIEDU, programa executado pela Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina, por exemplo, foi um fator determinante para a conclusão deste trabalho. Na condição social em que eu me encontrava-me no início do

mestrado, isto é, recém-separada, pagando aluguel e com o salário de técnica administrativa em educação defasado pela inflação e ausência de reajustes salariais nos últimos anos, ser assistida por uma política pública voltada para o fomento da pesquisa, contribuiu significativamente para minha permanência no programa e subsistência.

Sob essa perspectiva, não hesitei em me posicionar ao longo desta (auto)biografia, de maneira antagônica à narrativa meritocrática que visa, entre outras questões, ofuscar o papel de responsabilidade da sociedade e do próprio Estado, frente ao diagnóstico fatídico das discrepâncias sociais que historicamente afetam as populações periféricas, resultando na evasão escolar, no acesso precoce ao subemprego ou à própria ratificação da marginalização. Realidade que incide muitas vezes, na exclusão e inviabilização dessas populações nos espaços de construção do conhecimento científico.

Assim, busquei em cada negação de espaço, mais um motivo para reafirmar meu lugar e minha identidade de mulher negra e pesquisadora. A educação pública, mesmo com todas as suas contradições, tornou-se nessa conjuntura, minha principal âncora de ascensão social e mudança de realidade. Transformações que percebo refletir nas novas gerações de minha família, o que ratifica esse processo singular/plural no decorrer da minha trajetória de vida.

Considero que no decurso deste processo de me autoconhecer e formar, também tive a satisfação de ter como orientador desta pesquisa, alguém que, movido por uma educação emancipatória, acolheu respeitosamente minha (auto)biografia. Seus diversos gestos de humanidade e alteridade foram fundamentais quando o peso da responsabilidade pesou sobre os meus ombros, e ele, atento aos meus sinais, nos momentos em que minha corporeidade parecia sucumbir, dizia-me: descanse, cuide-se, vai dar tudo certo, confio em você! Por meio destas palavras, era novamente instigada a continuar nesta travessia.

Quando finalmente eu superava a dor corpórea, vez e outra, meus sonhos eram permeados pelas memórias que emergiram deste processo (auto)biográfico. Memórias da infância, da juventude, dos tempos escolares, das tensões e alegrias familiares, das violências institucionalizadas.

Ao despertar de cada sono, espreitada pelo tempo cronológico que me impunha a necessidade de concluir esta pesquisa, retomava novamente a escrita e mergulhava nas subjetividades do meu tempo interior. Desse modo, “percorri” cada capítulo como alguém que atravessa um rio a nado, em que cada avanço, se tornou um novo aprendizado. Ao chegar a novas margens sem roteiros pré-elaborados, escrevi o que da memória emergia. Refleti sobre

as contradições históricas, sociais e culturais que incidiram no constructo de minha identidade. Problematizei discursos arbitrários, questioneei o passado, indaguei o silenciamento imposto, discorri criticamente sobre a educação tradicional, aspirei por uma educação emancipatória, denunciei o abuso sobre meu corpo, evidenciei as violências e o autoritarismo religioso decorrido num espaço institucionalizado, tencionei a relação opressor-oprimido, e ao reencontrar-me comigo mesma, ressignifiquei o vivido.

No amadurecimento de uma escrita que nunca esteve dada, cuja estética narrativa se desenhava nas madrugadas em claro e nas noites de solidão povoada, em dado momento fui tomada pelas seguintes indagações: quais questionamentos poderão emergir desta pesquisa? Alcancei o objetivo de analisar como a (auto)biografia incide no processo da (re) construção da identidade de uma profissional técnica administrativa em educação atuante no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica? Foi possível identificar essas articulações?

Frente a estes questionamentos e ao considerar este percurso (auto)biográfico, compreendemos, por conseguinte, a dinamicidade da construção social dos indivíduos perante os contextos em que suas vidas se desenvolvem. Doravante, a dialeticidade cotidiana, as confluências e inconfluências que implicam em nossa mudança ou não de sentido, acabam por impactar em nossa própria maneira de ser e agir no mundo, em suma em nossa própria identidade.

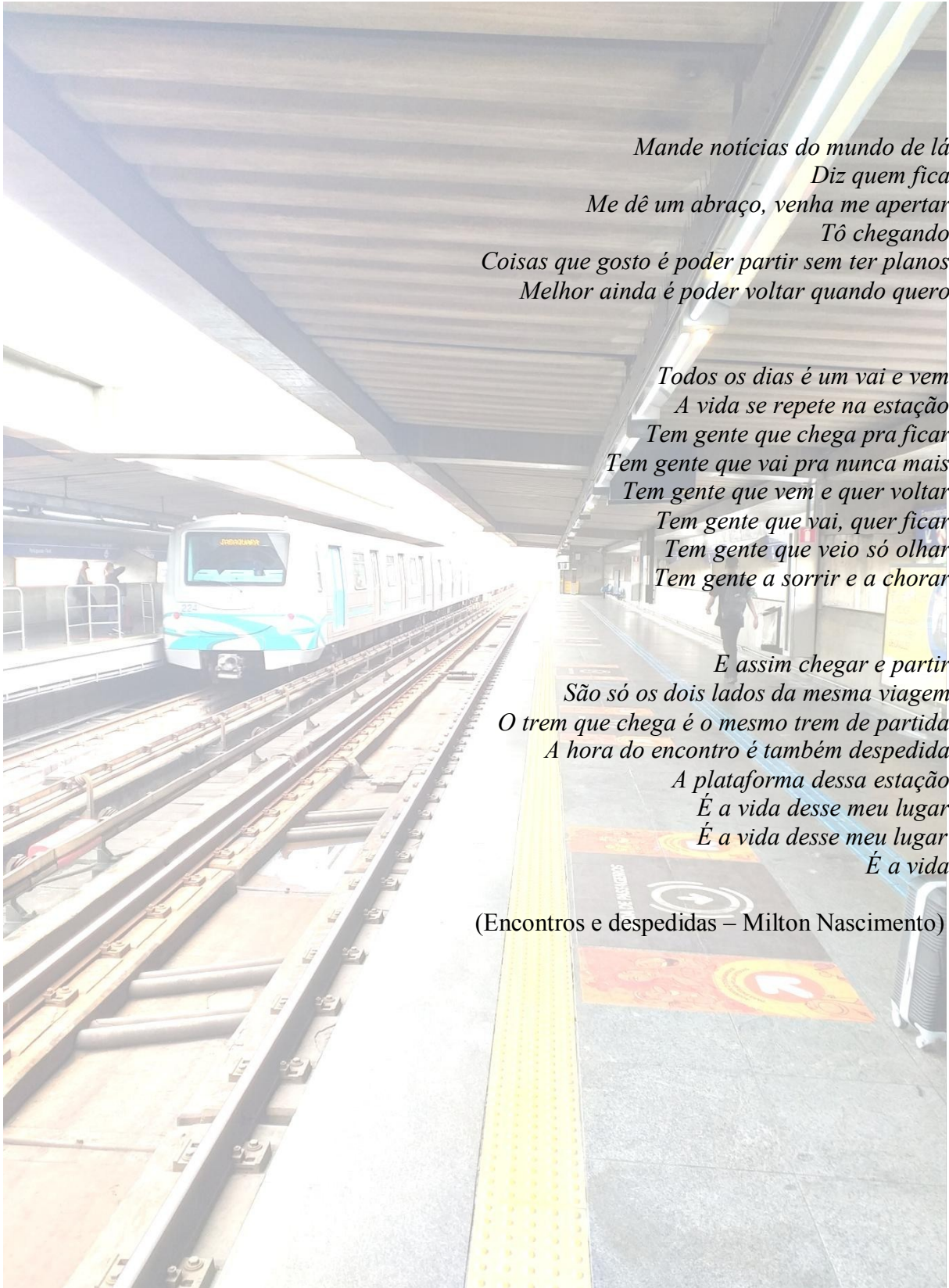
Contudo, nem sempre tomamos consciência das experiências que dialogam direta ou indiretamente com nossa práxis educativa. Vivemos cotidianamente num ritmo acelerado, e assim, ao invés de refletirmos sobre nossas vivências, vamos apenas sobrepondo, mecanizando o nosso tempo e relativizando os espaços em que transitamos. Por outro lado, a pesquisa (auto)biográfica que se apresenta na contramão da linearidade dos acontecimentos, manifesta sua potencialidade enquanto método de pesquisa qualitativa, ao possibilitar, pela sua própria dinamicidade, que indivíduos reflitam sobre suas experiências e as materializem sob novos enfoques por meio das escritas de si.

Nossas trajetórias, ao serem repensadas a partir do agora, incidem em nossa realidade, com base nos novos sentidos que lhe atribuímos. Não obstante, desse movimento contínuo e formativo que vai além de uma racionalidade puramente técnica, fui me constituindo como um ser de práxis, capaz de intervir em minha própria realidade e mudar o curso de nossa história.

Por conseguinte, podemos afirmar que agimos e nos posicionamos nos lugares que ocupamos a partir de nossas experiências. Elas se articulam como o nosso presente e constituem nossa identidade em perene (re)construção.

Nessa perspectiva, sigo a mirar os pequenos fragmentos da vida que me constituem em um todo inacabado, múltipla, diversa, feita e refeita pelas experiências da vida, experimentada nas adversidades por vezes incompreendidas, mas sempre questionadas. Refaço-me assim, nas pluralidades, na construção formacional com os Outros que corroboraram, mesmo que por vezes à minha revelia, para aquilo que sigo sendo enquanto mulher, negra, mãe, pesquisadora e profissional da educação em busca do exercício da docência. Nessa busca incessante pergunto-me constantemente o que virá depois disso? Para onde esta pesquisa me levará? Se o futuro parece incerto, pauto-me no presente permeada pelas experiências adquiridas nas diversas estradas que percorri, e que hoje, me tornam mestra em educação. Não se trata tão somente de um título, mas sim de uma história em construção.

Assim, ao chegar ao final desta travessia que me lança em novos caminhos a serem percorridos, reitero meu anseio de que a escrita desta dissertação, possa ter cumprido seu papel em evidenciar que as construções identitárias do Eu, são representativas de um escopo social mais amplo. Do mesmo modo, anseio que outros indivíduos se sintam espelhados na narrativa que se desvela com pujante força de formação, (auto)formação e (auto)conhecimento. Um indivíduo que não se conhece, que pouco ou nada reflete sobre sua atuação no mundo, sobre os contextos pelos quais é atravessado, tampouco saberá o caminho que poderá emancipá-lo. Refletir sobre o vivido é colocar-se na busca por esses caminhos.



*Mande notícias do mundo de lá  
Diz quem fica  
Me dê um abraço, venha me apertar  
Tô chegando  
Coisas que gosto é poder partir sem ter planos  
Melhor ainda é poder voltar quando quero*

*Todos os dias é um vai e vem  
A vida se repete na estação  
Tem gente que chega pra ficar  
Tem gente que vai pra nunca mais  
Tem gente que vem e quer voltar  
Tem gente que vai, quer ficar  
Tem gente que veio só olhar  
Tem gente a sorrir e a chorar*

*E assim chegar e partir  
São só os dois lados da mesma viagem  
O trem que chega é o mesmo trem de partida  
A hora do encontro é também despedida  
A plataforma dessa estação  
É a vida desse meu lugar  
É a vida desse meu lugar  
É a vida*

(Encontros e despedidas – Milton Nascimento)



## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 79–95, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 26 maio. 2022.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 6. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.
- APESAR de você. Intérprete: Chico Buarque de Hollanda. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (4 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_tsbYtCQsJ0&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=_tsbYtCQsJ0&t=2s). Acesso em: 19 jan. 2023.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo. Martins Fontes, 1998b.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Paulo: Pedro e João, 2012.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A liturgia do tempo: Marc- Atoine Jullien e a arte de governar-se e educar-se. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. t. II, p. 247-277.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro RJ, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas vol. 2. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 1985.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. [tradução] Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERGSON, Henri. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes. 2006.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Colcha de retalhos: história de vida e imaginário na formação. **Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 487-500, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1610/905> . Acesso em: 02 abril. 2022.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigacion biográfico narrativa: recogida y análisis de datos. In : PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. t. II, p. 79-109.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28. Disponível em: Epub 19 Abr 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 02 abril. 2022.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1b987. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8vc0e8n> Acesso em: 12 jul. 2022.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Pelos olhos de Alice: ancestralidade afro-ameríndia, ambientalismo e formação - uma tese de ficção autobiográfica. **Tese** (Doutorado em Educação). 2016. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-105031/> Acesso em: 03 maio. 2022.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Imaginário e metodologia: hermenêutica dos símbolos e estórias de vida**. Londrina: Ed. UEL, 1998a.

CARVALHO, José Carlos de Paula; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira [*et al.*] **Imaginário e Ideário Pedagógico: um Estudo Mitocrítico e Mitanalítico do Projeto de Formação do Pedagogo na FEUSP**. São Paulo, Plêiade, 1998b.

CASA NOVA, Vera. **Fricções: traço, olho e letra**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Jorge Luiz da; SOUZA, Solange Mainardi de; MACEDO, João Heitor Silva. Narrativas ressignificadas: empoderamento, afroperspectividade e pedagogização para o combate ao racismo. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin; LOPES, Celi Espasandin. **Vida narrativa e resistência: biografização e empoderamento**. Curitiba: CRV, 2018. p. 159-174.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e formação de formadores. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2.ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 121-132.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo 2006, v. 32, nº 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>. Acesso em: 26 dez 2022.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 77-90.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUTRA, Marlene Alencar; THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia. Temporalidades na vida e na autoformação de uma professora-pesquisadora. **Educar em**

**Revista**, Curitiba: UFPR, abr. 2021. Disponível em:  
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75571/43525>. Acesso em: 27 maio. 2021.

ECKHARDT, Jonara Raquiel. Fricções em educação de artes visuais. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria - RS. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20488>. Acesso em: 07 jul. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERNANDES, Maria da Penha Maia. **Sobrevivi...posso contar**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Fios de memórias... Sobre possibilidades de escritas de si e invenção de mundos... **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR abr. 2021. Disponível em:  
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75205>. Acesso em: 27 maio. 2021.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Crepusculário**: Conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi. São Paulo: Zouk, 2. ed. 2005.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência e Educação no Instituto Butantan– Um Estudo de Caso em Antropologia Filosófica. São Paulo, FEUSP, **Tese** de Doutorado, 1998.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Narrativa de vida (mito pessoal), ética e a potência da palavra. *In*: **O crepúsculo do mito**: mitohermenêutica e antropologia da educação em Euskal Herria e Ameríndia. São Paulo: FE-USP, tese de Livre-Docência, p.155-175, 2003.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Espaços crepusculares: poesia, mitohermenêutica e educação de sensibilidade. **Revista@ambienteeducação**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em:  
<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/issue/view/54>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio. Introdução. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

FONSECA, Elisabete Martins da. Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,

São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002784839>. Acesso em: 07 de jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política** - Coleção. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. pp. 141-157.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política** - Coleção. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. p. 246-257.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

GALLEGO, Rita de Cássia. Tempo social e tempos vividos: as narrativas autobiográficas e seus marcadores temporais. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de, GALLEGGO, Rita de Cássia (orgs). **Espaço tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 19-33.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GUSDORF, Georges. **Condiciones y límites de la autobiografía**. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, no Extra 29- La autobiografía y SUS problemas teóricos. *Estudios e investigación documental*, 1991, p. 9-18.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat (orgs.). **Investigación autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Antologia pessoal**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. Fecundação mútua de metodologias e de saberes em pesquisa-formação experiencial. Observações fenomenológicas de figuras de acompanhamento e novas conceituações. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: t. II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012a.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 05 maio. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. *In*: Peres, Lúcia Maria Vaz (org.) **Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 57-76.

- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. **O corpo biográfico**: corpo falado e corpo que fala. Educ. Real, v 37, n 1, 2012b. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade/article/view/21805>. Acesso em: 22 abril. 2022.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: Destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador EDUNEB, 2016.
- KEMPIS, Tomás de. **Imitação de Cristo**. São Paulo: Paumape, 1979
- KORSHUNOVA, Lydia; KIRILENKO, Galina Georgievna. **Que é filosofia?** Moscovo: Edições Progresso, 1986.
- KRÜGER, Cristina Debli. Por entre imaginários e memórias: a busca das confluências para tornar-me educadora. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1623>. Acesso em 15 jul. 2021.
- LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.
- MACHADO DA SILVA, Juremir. As tecnologias do imaginário. *In*: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Imaginário**: o entre-saberes do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Universitária, 2006.
- LÁ na terra do contrário. Padre Zezinho. São Paulo: Believe Music (Em Nome de Paulinas-Comep), 1981. 1 vídeo (5 min.) 2013, son, P&B. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=FDANwYm1b8U&list=RDFDANwYm1b8U&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=FDANwYm1b8U&list=RDFDANwYm1b8U&start_radio=1). Acesso em: 23 maio. 2022.
- MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O anticristo**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

PADRE ZEZINHO, scj - Nova geração. Intérprete: Padre Zezinho. *In: Canção para meu Deus*. [S.L]: Paulinas- Comep, 2017. (3 min.), son color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9DhgGORFGdg>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. t. II, p. 29-57.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Apresentação. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. t. II, p. 29-57.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 maio.2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n.1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46>. Acesso em: 02 fev. 2023.

PAZ, Thaís Raquel da Silva. Processo de subjetivação e narrativa autobiográfica de uma professora de artes visuais. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7068>. Acesso em: 02 de ago. 2021.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **A escrita da memória autobiográfica...para que te quero?** *In: SOUZA, Elizeu Clementino de, GALLEGO, Rita de Cássia (orgs.). Espaço tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 73-89.

PERES, Lúcia Maria Vaz; Edla Eggert, Deonir Luís Kurek (orgs). **Essas coisas do imaginário**. São Leopoldo: Oikos, 2009.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (org.)*. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 91-109.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. *In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto*. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 41-59.



PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. 2006b, v. 32, n. 2, p. 329-343. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./ dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/06.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. Rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

RICOEUR, Paul. **O si -mesmo como um outro**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2006.

SANCHES, Roberto. TEMPOS DE AUTO (CRONO) FORMAÇÃO. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 7–18, 2010. DOI: 10.5216/rpp.v8i1.12166. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/12166>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Portugal: Instituto Piaget, 1993.

SILVA, André Plez; MORETTO, Milena. A memória de futuro e o ato de narrar como princípio constitutivo do sujeito professor. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 18, p. 685-701, 7 set. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9945>. Acesso em: 18 jan. 2023

SOUZA, Diogo Bandeira de. "São Paulo Faz Escola": o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8544>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida e formação de professores. *In*: **Salto para o futuro**. TV escola, SEED-MEC. Março, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia,

Faculdade de Educação, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10267>  
Acesso em: 04 mar. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em:  
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4750>. Acesso em 13 fev. 2023.

SOUZA, Rodrigo Matos de; CUNHA, Jorge Luiz da. Apresentação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. **Anais [...]**. Disponível em:  
<https://ixcipa.biograph.org.br/congresso/apresentacao/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOUZA, Rose Fernandes de; VANZUITA, Alexandre. Resignificando memórias: quando a (auto)biografia anuncia a luta pela vida. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 7, n. 20, p. 38-51, 14 maio 2022. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13697>. Acesso em: 27 fev. 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

TRAVESSIA. Compositores: Milton Nascimento; Fernando Brandt. Intérprete: Milton Nascimento. *In*: Travessia 2009. [S.L.], 2014. 1 vídeo (4 min). Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=vuqKEBqVUgc>. Acesso em: 19 jan. 2023.

VAN MANEN, Max. *Investigación educativa e experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogia de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, 2003.

VANZUITA, Alexandre. **Tensões identitárias de professores de educação física**. Curitiba: Appris, 2016.

VELLOSO, Luciana Mendes. **O ofício das asas é a procura do voo: tornar-se professora-artista**. 2019. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1636709>. Acesso em: 16 mar. 2022.

**ANEXO A— CARTA AO BISPO DIOCESANO**

*São Paulo, 12 de fevereiro de 2009*

*Ao Excelentíssimo Senhor Bispo [...]*

*Sou irmã Rose Fernandes de Souza e tenho atualmente 24 anos. Há oito anos ingressei nessa família religiosa e há três anos professei meus votos perpétuos de castidade, pobreza e obediência.*

*Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pela graça da vocação religiosa e por tudo de bom e edificante que aprendi durante o período em que vivi nesta família religiosa que muito amei. Aprendi com a madre, as irmãs formadoras e coordenadoras de comunidade o que de fato é amar e defender a Santa Igreja: o amor e a oração constante pelo Santo Padre o Papa, a devoção aos santos e à Virgem Imaculada... A obediência. Resumindo a fidelidade a Cristo e aos votos professados.*

*As irmãs são constantemente estimuladas a uma leitura diária da regra de vida e aos estudos comunitários pautados pelos documentos eclesiais, sobretudo, os que versam sobre a vida consagrada como: Partir de Cristo; Vitae consecrata; Vida fraterna em comunidade; O serviço da autoridade e obediência, entre outros.*

*Além disso, em nossa regra de vida está escrito: “O primeiro e principal dever dos religiosos é assídua união a Deus na oração”. Nesse sentido, nossa madre sempre nos recordou em suas cartas pastorais que não devemos nos deixar levar pelo desenfreado ativismo para não deixarmos de ser contemplativas. Porém, na realidade cotidiana, a maioria das irmãs estão sobrecarregadas de trabalhos.*

*Creio que, quando por vezes, precisamos nos ausentar da oração para fazer determinadas atividades, este trabalho torna-se uma oração se o realizamos por amor e sem murmurar. Porém, a nossa realidade, é que na maioria das vezes o trabalho é prioridade e cada vez se tem mais e mais trabalhos a serem realizados não só na linha pastoral.*

*Quantas vezes ouvi várias irmãs dizendo que não aguentam mais, que estão cansadas e que sentem na própria pele as consequências da falta de oração em suas vidas e falta de tempo para leitura espiritual, etc. Confesso que sempre desejei poder dialogar com a madre como uma filha que tem a liberdade de falar com sua mãe, mas nossa madre, nunca admite*

*que alguém pense diferente dela.*

*Se alguém demonstra alguma discordância ou quer opinar em algo que ela diz, logo ela enxerga isso como uma ameaça à sua pessoa, ao carisma e à regra de vida, e então, a pessoa é tida como uma desobediente. A madre começa então a gritar com a pessoa que lhe dirigiu a palavra sem nem ao menos terminar de escutá-la e procurar saber de fato, qual era a sua verdadeira intenção. A bíblia diz na primeira carta aos Tessalonicenses, capítulo cinco versículo 21: “Examinai tudo, abraçai o que é bom”*

*Recordo-me que quando uma de nossas irmãs que estava na Itália desejava desligar-se do instituto, a madre disse a todas as irmãs que estavam no recreio do convento: “Se a irmã [...] quiser voltar para o Brasil, ela que vire puta na Itália, pois não vou pagar a passagem de seu retorno”. Quando ouvi isso fiquei assustada, mas jamais ousaria dizer à madre que eu não concordava com as suas palavras. Então, infelizmente, acabei por aceitar tal pensamento. Com isso, aprendi a julgar as irmãs que saíam do convento, como sendo pessoas infiéis. Algumas irmãs atribuíam-lhes ainda o adjetivo de defuntas, falecidas, cadelas entre outros nomes piores que estes que lhes eram dados pela própria madre e demais irmãs.*

*Eu não entendia o porquê de tantas fugas, não compreendia porque algumas irmãs professavam votos num dia e em menos de uma semana pediam a dispensa da vida consagrada e seguia me questionando a respeito desses fatos. Jesus nos ensina por meio do evangelho de Lucas capítulo 15 versículo quarto que, se faltar uma ovelha no aprisco, o Bom Pastor deixa as noventa e nove e vai à procura da ovelha que se perdeu. Mas o que geralmente acontece em nossa congregação, é diferente. A pessoa geralmente só sai do convento depois de ter passado por situações constrangedoras e terem ouvido que serão para sempre infelizes.*

*Como exemplo disso, uma de minhas irmãs biológicas entrou no instituto e permaneceu por cinco anos. Ela sempre demonstrara um amor sincero pela madre e pela congregação. Porém, no ano passado, ela pediu o afastamento da congregação e foi a partir de então, que pude acompanhar de perto os passos dados até sua saída.*

*Foram coisas assustadoras que presenciei e com pesar, digo que cegamente concordei. Durante o tempo em que ela permaneceu nesta crise entre ficar e ir embora do convento eu e mais algumas irmãs fomos designadas pela madre para vigiá-la. Escondemos as chaves da casa e a madre me pediu para que eu procurasse um padre exorcista para que expulsasse o demônio que, segundo a madre, havia nela.*

*Senhor bispo, explico que não tomei a atitude de sair do convento somente por causa do que aconteceu com minha irmã, pois, fatos como este, infelizmente acontecem com certa frequência. Vi casos assustadores não somente com quem sai do instituto, mas também, com quem permanece nele, como é o caso de uma de nossas irmãs que tem uma grave doença. Muitas vezes ouvi as irmãs chamarem a pobrezinha de excêntrica, folgada, louca e até mesmo dando-lhe conselhos para pedir a morte de vez.*

*Em nossa regra de vida diz: “Tenha-se grande cuidado, amor e atenção para com as irmãs enfermas e anciãs”. Nesse contexto, nunca ouvi a irmã enferma se queixar, murmurar ou retrucar a tais tratamentos, muito pelo contrário, quantas vezes a encontrei chorando de dor, porém, num profundo silêncio. Eu só pude observar que ela chorava, porque precisava lhe pedir que me fizesse um favor.*

*As irmãs muitas vezes a chamam de orgulhosa, haja vista que ela, não manifesta a dor que sente para não sentir-se um peso para os outros. [...] Além disso, nossa regra de vida também nos diz: “é o mesmo Espírito Santo que impulsiona as irmãs a abrirem-se à contemplação num vasto horizonte missionário, indo ao encontro daqueles que o Evangelho apontar como sendo menos favorecido, isto é, os pobres e os pequeninos. É um sair de si para o outro, à luz do Evangelho. Porém, as irmãs são muitas vezes proibidas de dar comida para os pobres, tendo que mentir dizendo que nada tem. O evangelho de São Mateus no capítulo 10 versículo oito nos adverte “Recebeste de graça, de graça daí”.*

*Porém, na contramão desses ensinamentos, no convento recebemos muitas doações e em alguns momentos, as irmãs ainda pedem doações em nome das crianças do orfanato, quando na verdade são para uso próprio. Certa vez, ouvi uma irmã dizer que não iria mandar ninguém pregar em tal cidade porque o dinheiro que eles davam de colaboração era muito pouco e que se eles quisessem que as irmãs pregassem para eles, os solicitantes deveriam utilizar o espaço do convento para que as irmãs pudessem ganhar dinheiro com o aluguel do espaço.*

*Estimado Senhor Bispo, em nenhum momento pensei em sair do convento da maneira, como saí. Muitas das situações que aqui relato, já havia repassado à coordenadora de minha comunidade que é um dos “braços direito” da madre. Nestas conversas, também lhe disse que amo minha vocação, sei que tenho vocação. Tenho certeza que o chamado de Deus em minha vida não foi uma ilusão.*

*Reconheço meus erros e imperfeições, sei que há uma longa estrada a ser percorrida,*

*no combate que nos é proposto, dia após dia. [...] Mas vejo em muitos pontos, a verdade sendo distorcida em nome da obediência.*

*Peço então vosso auxílio para poder discernir qual é a vontade de Deus em minha vida, e orientações sobre o que pode ser feito diante de tais situações. Por fim, como filha da Igreja, termino esta carta submetendo-me em tudo, ao que vossa senhoria me ordenar.*

*Irmã Rose Fernandes de Souza*



---

Emitido em 04/05/2023

**HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 1/2023 - CCPGE (11.01.03.47)**

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 04/05/2023 18:37 )*

VIVIAN CASTRO OCKNER  
BIBLIOTECARIO-DOCUMENTALISTA  
CSIB/PROEN (11.01.18.00.37)  
Matrícula: ###285#3

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **1**, ano: **2023**, tipo:  
**HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **04/05/2023** e o código de  
verificação: **516c462e40**