

TORNAR-SE DOCENTE: (AUTO)BIOGRAFIAS, (SOBRE)VIVÊNCIAS E (RE)EXISTÊNCIAS

Hacerse Docente: (Auto)biografías, (sobre)vivencia y (re)existencia

Rose Fernandes de Souza¹

Débora Vanusa Brandalise²

Fábio Machado Pinto³

Resumo: O artigo em tela versa sobre uma perspectiva teórico-metodológica existencialista no estudo das narrativas e da memória docente. Situado no campo (auto)biográfico, objetivamos analisar as circunstâncias que envolvem duas mulheres pesquisadoras do campo educacional, suas narrativas, projetos e desejos de ser mulheres e docentes. As narrativas apresentadas têm como protagonistas as próprias autoras (respectivamente, primeira e segunda autora) que, a partir dos encontros realizados no âmbito do Grupo de Estudos Biográfico Sartreano, — vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenado pelo professor Fábio Machado Pinto —, engajam-se pela palavra e, transformando-a em práxis, narram o vivido (*vécu*) e as suas experiências, ao mesmo tempo que lançam mão de ressignificações empíricas no movimento espiralar intrínseco ao decurso do existir. As conclusões apontam que as narrativas de si, que colocamos aqui, lado a lado, permitem-nos compreender nossa época, mais especificamente a educação, sob a perspectiva das histórias de vida de professoras inscritas em complexos contextos sócio-históricos. Em que pesem as múltiplas adversidades esboçadas nas narrativas (auto)biográficas, notamos que elas delimitam seus campos de possibilidades, mas não as impedem de protagonizar caminhos singulares/plurais de resistência.

Palavras-chave: (Auto)biografia. Memória docente. Projeto e desejo de ser.

Abstract (ou Resumen): El artículo en cuestión versa sobre una perspectiva teórico-metodológica existencialista en el estudio de las narrativas y de la memoria docente. Situado en el campo (auto)biográfico, nos proponemos analizar las circunstancias que envuelven a dos mujeres investigadoras del campo educativo, sus narrativas, proyectos y deseos de ser mujeres y docentes. Las narrativas presentadas tienen como protagonistas a las propias autoras (respectivamente, primera y segunda autora) quienes, a partir de los encuentros realizados en el ámbito del Grupo de Estudios Biográfico Sartreano —vinculado a la Universidade Federal de Santa Catarina y coordinado por el profesor Fábio Machado Pinto —, se comprometen a través

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Mestra em Educação (2023) pelo Instituto Federal Catarinense Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2197604515833727> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9221-6348>. Email: ro.fdesouza40@gmail.com.

²Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina Bolsista FUMDES/UNIEDU-2021/2024. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0765830701096275> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1454-2401> Email: debamach@hotmail.com.

³Doutorado em Ciências da Educação pela Université de Paris 8/Saint Denis, França. Pós-doutor no PPGE/UFPel e no PPGICH/UFSC; Professor do PPGE/UFSC e Professor Titular da ESEF/UFPel. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0783890093093043> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9480-4493> E-mail: fabiobage@gmail.com.

de la palabra y, transformándola en praxis, narran lo vivido (*vécu*) y sus experiencias, al mismo tiempo que recurren a resignificaciones empíricas en el movimiento espiral intrínseco al curso del existir. Las conclusiones señalan que las narrativas de sí que presentamos aquí, lado a lado, nos permiten comprender nuestra época, más específicamente la educación, bajo la perspectiva de las historias de vida de profesoras inscritas en complejos contextos sociohistóricos. Apenas de las múltiples adversidades esbozadas en las narrativas (auto)biográficas, se observa que estas delimitan sus campos de posibilidades, pero no les impiden protagonizar caminos singulares/plurales de resistencia.

Resumen: (Auto)biografía. Memoria docente. Proyecto y deseo de ser.

1 Introdução

Muitos são os desafios que permeiam a profissão docente no contexto brasileiro: sobrecarga de aulas que precisam ser planejadas, realizadas, avaliadas e registradas sistematicamente; exigência do domínio de tecnologias e de tarefas burocráticas que carecem de letramento e formação nem sempre acessível; submissão a um plano de carreira precarizado; formação inicial e continuada defasadas e distantes da realidade educacional contemporânea; precariedade de infraestrutura material e de recursos humanos adequados em seus ambientes de trabalho; ataques à liberdade de cátedra, fomento de práticas de vigilância justificadas por pautas ideológicas e absorvida acriticamente por parte da população, que acaba assimilando essas informações (do campo educacional) a partir de uma ótica de senso comum, entre outros. Não são poucos os autores que se dedicaram ao estudo de temas relacionados à profissão docente. Tardif (2019) é referência no estudo dos “saberes docentes”; Nóvoa e Schön (1992) se debruçam sobre a construção do conhecimento a partir do estudo da sua própria prática; Pimenta (2018) analisa a relação teoria e prática no ensino e formação de professores e Perrenoud (2000) trata das competências profissionais, discutindo a formação docente reflexiva, entre tantos outros estudos e pesquisas.

Consideramos a importância de todas essas pesquisas, mas no artigo em questão, destacamos os estudos que tratam do/a professor/a em carne e osso, corpo e consciência (psicofísico), tecido de diferentes formas com os outros, imbricados em instituições e ambientes. Assim, perguntamo-nos acerca do que as/os profissionais da educação têm feito daquilo que é feito delas/es. Como elas/es têm lidado com tantos constrangimentos que transcendem inclusive a situação profissional, presentes também no ambiente doméstico, vividos desde sua infância, especialmente, pelas mulheres oriundas do meio popular. Portanto, esforçamo-nos em delinear um modo de investigação que estude as situações “por dentro”, tais como elas ocorrem na realidade, esta complexa teia dialética que confronta o vivido e o refletido/narrado; a subjetividade e a objetividade; a agência e a estrutura; o passado, presente e o futuro. Por dentro, significa que o fenômeno precisa ser compreendido desde os episódios vividos no cotidiano, descritos em detalhes, numa narrativa viva e que não se limita a aspectos subjetivos, que tendem a adjetivar os momentos vividos em detrimento das ocorrências.

Levando em conta tais fatores, o artigo em tela versa sobre uma perspectiva teórico-metodológica existencialista no estudo das narrativas e da memória docente. Situado no campo (auto)biográfico, objetivamos analisar as circunstâncias que envolvem duas mulheres pesquisadoras do campo educacional, suas narrativas, projetos e desejos de ser mulheres e docentes. O projeto, diz respeito à escolha original dos sujeitos, exprime sua situação na sociedade e seu campo dos possíveis, sendo este último “o objetivo em direção ao qual o agente supera sua situação objetiva” (Sartre, 1987, p. 152). O desejo de ser, por sua vez, é a

incompletude ontológica, é aquilo que não é em direção ao campo dos possíveis (Schneider *et al.*, 2021).

Sob esse prisma, as narrativas apresentadas têm como protagonistas as próprias autoras (respectivamente, primeira e segunda autora) que, a partir dos encontros realizados no âmbito do Grupo de Estudos Biográficos Sartreano — vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenado pelo professor Fábio Machado Pinto —, se engajam pela palavra e, transformando-a em práxis, narram o vivido (*vécu*) e as suas experiências, ao mesmo tempo que lançam mão de ressignificações empíricas no movimento espiralar intrínseco ao decurso do existir. Para tal, recorremos à (auto)biografia, considerando que sua utilização implica a inédita “produção de um saber-poder, expondo o que cada sujeito é capaz de mostrar de si” (Lechner, 2024, p. 155).

A narrativa (auto)referenciada configura-se, nesse contexto, como uma ação pedagógica e um ato político de (re)existência, pois não se reduz a um instrumento de controle ou relatório de acontecimentos (Ferrarotti, 2014). Antes, porém, privilegia a subjetividade dos sujeitos e evidencia a práxis humana, problematizando os elementos objetivos contingenciais inerentes ao processo do tornar-se. Ferrarotti, tomando Sartre como referência, compreende que a biografia é uma totalização em curso e afirma veemente que “uma antropologia social que considera todo o homem como a síntese individualizada e ativa de uma sociedade, elimina a distinção do geral e do particular num indivíduo” (Ferrarotti, 2014, p. 42). Nessa esteira, Ferrarotti convida seu interlocutor ao diálogo corroborando com a sua perspectiva epistemológica de que o homem (ser humano)⁴ é universal-singular, isto é:

[...] totalizado e, por isso, mesmo, universalizado por sua época, ele a retotaliza ao reproduzir-se nela com singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante de seus projetos, ele exige ser estudado a um só tempo pelas duas pontas (Sartre, 2013, p. 7).

Como ferramenta de análise dessas duas pontas, e em diálogo com outros referenciais teóricos (Bourdieu, Charlot, Freire, etc), faremos uso do método progressivo-regressivo (ir e vir) sartriano, a fim de que possamos:

[...] compreender o sujeito para compreender sua época, e compreendendo a época para elucidar o sujeito, aquilo que se pode saber dele, situado, em relação a temporalidade, a materialidade e aos outros, se fazendo e ao se fazer, sendo o protagonista de uma história social pela qual todos somos responsáveis (Pinto; Santos; Sponchiado, 2021).

Em outras palavras, através da (auto)biografia, lançamos nossos olhares para as estruturas, as condições materiais, as mediações sociais que atravessaram nossas singularidades e nos conduziram à escolha pelo processo contínuo de tornar-se docente. Ressaltamos ainda que, na tessitura das narrativas em questão, tomamos a liberdade em transitar entre a primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural, a fim de evidenciar o Si e o Nós, amalgamados na dinâmica dialética do vir a ser.

⁴Sartre, em sua época, não dispunha deste debate terminológico acerca do “homem” enquanto humanidade, por isso, adensamos o termo “ser humano” para demarcar a importância desta discussão na contemporaneidade.

A partir desses pressupostos, apresentamos a seção “Tornar-se docente”, originária da pesquisa de mestrado⁵, concluída em 2023 e continuada no doutorado em educação (em andamento). Essa continuidade ocorre a partir de uma inflexão epistemológica existencialista sartriana, na qual sujeito e época são evidenciados em suas contingências no elã do existir e na busca pela docência. Além disso, ressaltamos os impactos reflexivos oportunizados pela oficina de ressonância (auto)biográfica, aplicada como proposta pedagógica na disciplina ‘Identidade Singular Plural em Marie Christine Josso e Identidade Narrativa em Paul Ricouer’, ministrada pela professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em parceria com a professora Elsa Lechner, pesquisadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, entre outros pesquisadores.

Já em “Nas batidas de um pulsar reflexivo: memórias (auto)biográficas de uma carreira em transformação”, temos a narrativa da construção do projeto e desejo de ser professora e, mais especificamente, professora de Educação Física, perpassando tanto a trajetória acadêmica, concluída no doutorado em 2024, com a temática de pesquisa acerca da violência escolar e da violência sexual contra meninas adolescentes, quanto um flamar pelas memórias das primeiras lembranças escolares. É sobre esse flamar dos pensamentos remotos que as lembranças se tornam ilhas de aporte, ao remeter à infância e aos (meus) primeiros dias na escola, e a toda atmosfera sentida naquele momento, reverberando — essa trajetória na vida e na formação.

Por fim, na seção “Intersecções (auto)biográficas de (sobre)vivências e (re)existências: conclusões (im)possíveis nas escritas de si”, buscamos transitar entre as duas narrativas, refletindo sobre suas confluências e singularidades, percebendo o sentido da experiência de tornar-se docente, apontando as conclusões de que as narrativas de si, que colocamos aqui, lado a lado, permitem-nos compreender nossa época, mais especificamente a educação, sob a perspectiva das histórias de vida de professoras inscritas em complexos contextos sócio-históricos. Em que pesem as múltiplas adversidades esboçadas nas narrativas (auto)biográficas, notamos que elas delimitam seus campos de possibilidades, mas não as impedem de protagonizar caminhos singulares/plurais de resistência.

2 Tornar-se docente

Não desiste negra, não desiste
Ainda que tente lhe calar
Por mais que queiram esconder
Corre em tuas veias força iorubá axé
Pra que possas prosseguir [...] (Duarte, 2016).

“Não nasci marcado para ser um professor”, é com essa afirmação antagônica a qualquer determinismo que Freire (2015, p. 98) discorre sobre sua práxis social no processo de tornar-se docente a partir das tramas da vida, em sua relação no e com o mundo, caminhando entre os córregos e morros do Recife. De igual modo, não vim ao mundo marcada para ser professora e tampouco fui preparada desde cedo “a tratar o magistério como um sacerdócio” (Sartre, 2024, p. 33). Com os pés descalços, subindo e descendo morros na periferia da zona sul de São Paulo, eu me projetava enquanto ser existente a partir da realidade que a mim se apresentava.

⁵Souza (2023). Dissertação Financiada pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU). Nesta pesquisa busquei analisar como a minha trajetória de vida (identidade singular/pessoal) incide sobre minha atuação profissional no âmbito educacional.

Nascida em meados da década de 1980, cresci fazendo do quintal de casa o meu campo de possíveis (Sartre, 1987). Nesse lugar de memórias vivas reinventadas, divagava em devaneios infantis ancorados a partir de uma realidade concreta, na qual sonhava em ser tudo e nada. Assim, via-me como professora, artista, musicista, sacerdotisa e, na sequência, desconstruía essas figuras e imaginava outras possibilidades de ação no mundo. Mundo esse que era atravessado por uma Guerra Fria enquanto, no contexto brasileiro, sob a Ditadura Militar, os altos índices inflacionários corroíam o orçamento familiar de uma maioria esmagadora da população, da qual eu fazia parte.

Oriunda de uma família numerosa, sou a sexta entre os sete filhos de uma retirante nordestina e um metalúrgico paulistano. Inserida nesse contexto, as mediações familiares permitiam-me compreender um mundo distinto daquele que meus olhos podiam alcançar, sobretudo quando, aos pés de meu pai, passava horas a fio escutando suas histórias. Foi ele que me apresentou muito antes dos livros escolares as violências perpetradas ao longo da Segunda Guerra Mundial, marco histórico da Modernidade que não vi, pois até então a guerra me parecia imperceptível, todavia, compreendo agora com nitidez que o mundo da guerra sempre esteve diante de meus olhos (Sartre, 2005) e tal qual ‘A peste’ de Camus (2022), permanece à espera de ser evocada para acordar novamente os seus ratos e mudar friamente o sentido das coisas.

Assim, ritmada entre compassos e descompassos de um passado que se reinventa no presente como força narrativa, também me encantava em meu pai o seu jeito extrovertido, sobretudo quando me embalava ao som de suas canções preferidas, rodadas em discos de vinil ao ritmo do rock ou do samba, ou então, quando nos períodos carnavalescos, fazia da sala de casa o nosso sambódromo e, com um cabo de vassoura agarrado à cintura, eu me tornava sua porta-bandeira, e ele, o meu mestre sala. Experiências marcantes que, cultivadas ao longo da vida, se transformaram em práticas pedagógicas — desenvolvidas por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão —, amor pela cultura popular e defesa da arte como instrumento de (re)existência.

Contudo, ainda que meu pai tenha exercido um papel significativo em minha vida, foi minha mãe que ocupou um papel central em minha formação. Sua instrução formal de ensino fundamental incompleto parecia ser um fardo invisível que a atormentava, mas não a limitava. Era ela quem administrava as contas do lar, instruía no exercício da religiosidade e comparecia às reuniões escolares, chegando sempre atrasada após encerrar seus afazeres de empregada doméstica ou auxiliar de limpeza em estabelecimentos comerciais, responsabilidades que, no contexto de uma sociedade patriarcal e da divisão social do trabalho, eram (e ainda são) atribuídas majoritariamente às mulheres, configurando uma sobrecarga descomunal para quem tinha sete filhos para cuidar. Situação que recrudescia ainda mais quando meu pai, náufrago da miséria que nos assolava em decorrência do cenário nacional que afetava nosso microcontexto, se rendeu ao vício do álcool e desencadeou diversos atos de violência doméstica em nosso lar.

Nessa conjuntura, minha mãe insistia na ideia de que somente a educação seria capaz de mudar nossas vidas e em seu âmago, ansiava para os filhos um futuro diferente do seu. Vez e outra, quando me levava em sua companhia para o trabalho nas “casas de família” me exortava enfaticamente: “Estude para que você não tenha que passar a vida inteira limpando as privadas dos outros!”. Exortação simbólica permeada de significações e que, somada a outros fatores, se tornou a força motriz de minha caminhada.

No entanto, considerando que a vida não é linear, o sonho de cursar o ensino superior num contexto periférico entre o final do século XX e início do século XXI era quase inalcançável para as famílias periféricas do estado de São Paulo. Não obstante, todos os irmãos

que me precederam evadiram do sistema escolar, alguns antes de concluir o ensino fundamental e outros antes de concluir o ensino médio e, por conseguinte, passaram a exercer profissões similares às dos meus pais, em serviços operacionais de baixo prestígio social. Tal realidade me leva a algumas interrogações: Estaria eu fadada a reproduzir o mesmo destino a partir do capital cultural, material, econômico e simbólico recebido no conjunto estrutural/estruturante de meu habitus (Bourdieu, 2017)? Meus irmãos haviam fracassado em seu percurso escolar ou vivenciado situações concretas que culminaram em fracasso escolar (Charlot, 2000)?

Sem a pretensão de esmiuçar as respostas que tais perguntas exigem, em termos práticos, aos 12 anos eu já realizava pequenos trabalhos domésticos na casa dos vizinhos e aos 14 trabalhei informalmente por duas semanas como babá e faxineira em uma residência na qual a proprietária, ilegalmente, exigia que eu acumulasse funções não acordadas previamente e dormisse no local de trabalho, no quarto da empregada. Em suma, um trabalho análogo à escravidão. Tais fatores dificultavam a conciliação entre trabalho e estudos, resultando num cansaço excessivo para minha idade. Ademais, a escola pública mais próxima de minha residência ficava a uma distância de aproximadamente 30 minutos a pé e, como não dispúnhamos de veículo próprio, caminhávamos cerca de uma hora por dia para poder estudar. Entretanto, as palavras pujantes semeadas por minha mãe “estude para você não ficar a vida inteira limpando a privada dos outros”, atuavam como uma contraforça a qualquer possibilidade de minha desistência e, a duras penas concluí, em idade denominada como regular, todo o ensino básico.

Nesse período, o ambiente escolar se configurou como um espaço paradoxal em minha vida. Com a abordagem expressiva de métodos pedagógicos tradicionais e a transmissão de conhecimentos circunscritos em mim enquanto tábula rasa, eu me tornei uma máquina de repetição e, sem estímulos ao exercício do pensamento crítico e reflexivo, pouco interrogava o mundo desigual ao qual fui lançada para existir, pouco questionava a fome que me espreitava enquanto me obrigavam a aprender, a obedecer, a fazer filas, a ficar quieta, a ter postura de menina, a cantar o Hino à Bandeira, à Independência e da Pátria — Que Pátria é essa que permite que seus filhos não tenham o que comer? Que escola é essa que me acolhia e reprimia? Que espaço de formação humana era esse cujo erro era passível de punições aviltantes?

Outrossim, até o sexto ano do ensino fundamental (antigo ginásio), o ambiente escolar em toda a sua conjuntura foi um *locus* de discriminação negativa de minha identidade. Como alvo frequente de chacotas dos demais estudantes, dirigia-me ao colégio com profundo pesar e aprendia motivada pelo medo dos professores e pelo desespero de reprovar e apanhar de minha mãe que exigia, à base de algumas cintadas, um bom desempenho ginasial. Somado a isso, descobri em meu processo de sobre(vivência) escolar que eu não era apenas uma criança, eu era uma criança negra, cujos traços fenotípicos despadronizados aos olhos da sociedade (preconceito gerado a partir de processos escravocratas que atingiam minha singularidade) eram ridicularizados e, por vezes, fisicamente atacados. Sim, foi na mais tenra idade que:

[...] me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
E sou Negra?
Sim!
E o que é ser negra?
Negra!
Eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia
Negra!
E me senti negra como eles diziam

Negra!
E retrocedi [...] (Me gritaram [...], 2021)

Cresci com uma imagem distorcida de mim mesma, sobretudo quando, comparada a excrementos, alguns afirmavam em tom de deboche que o meu nascimento havia acontecido dentro de um banheiro, num vaso sanitário. Como resposta a tais insultos, desejei a brancura daqueles que me escarneciam e alisei o cabelo. Sobredeterminada por minha exterioridade, o mundo aboliu num só corte o meu entusiasmo e ao sentir vergonha e desprezo por mim mesma, experimentei a contragosto a náusea (Fanon, 2020).

A partir dessas reminiscências, que emanam de um movimento metodológico regressivo, em que se articulam as temporalidades do devir, lanço um olhar para a minha primeira atividade no chão da escola, durante o estágio supervisionado na educação infantil, momento em que me foi possível compreender que as violências que outrora me atravessaram durante a infância, permanecem ou se reinventam no contexto escolar contemporâneo. Desse modo, articulando as experiências do passado à práxis presente, por meio de um movimento simultâneo de fuga e salto para frente, de recusa e realização de uma realidade superada (Sartre, 1987) trabalhei, por meio da contação de história, a educação para as relações étnico-raciais. Em outras palavras, senti como se eu estivesse a inverter as regras do jogo da subordinação, e em vez de entoar louvores aos que insistem em amordaçar as bocas negras, em vez de curvar minha cabeça até o chão como outrora foram forçados meus antepassados (Sartre, 2025), proferi:

[...] Negra!
Negra sou [...]
E como soa lindo!
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Afinal
Compreendi
Afinal
Já não retrocedo [...] (Me gritaram [...], 2021)

Entre progressos e retrocessos, o término do meu ensino básico foi marcado pela prática pedagógica de alguns (poucos) os/as professores/as que, mesmo num contexto de precariedade estrutural para a realização de seus trabalhos, despertaram em mim o desejo pela docência. Tais profissionais romperam com métodos tradicionais de ensino e, estimulando a participação ativa dos estudantes, possibilitaram que novos mundos pudessem ser descortinados. De tal monta, sem que eu pudesse dimensionar os desafios inerentes à prática docente, me projetava a um futuro em construção.

Construção sedimentada na dor, nas intempéries da vida, num pulsar constante de vida e morte, morte e vida. Transitando entre esses extremos, a duras penas concluí o ensino fundamental aos 14 anos, depois de sofrer a perda sequencial de dois irmãos⁶ e do meu pai, que faleceu em minha frente após ser acometido por um infarto fulminante aos 49 anos. Processos dolorosos e inesperados que moldaram meu modo de ver a realidade de um mundo que parecia

⁶ O irmão mais velho que, fugitivo do sistema prisional, foi morto em 1995 com um tiro no peito e outro na cabeça em suposto confronto com a polícia militar de SP, e o segundo mais velho, que em fevereiro de 1996 foi atropelado por um trem de carga, cujo processo contra o Estado, segue em curso na justiça federal.

querer ejetar minha existência. Contudo, segui caminhando contra o vento e, combinando de não morrer (Evaristo, 2016), dei prosseguimento aos estudos até concluir o ensino médio.

Ao término deste percurso, pela força das circunstâncias atreladas à minha realidade, permaneci longos anos afastada dos espaços formais de ensino. Voltei a lavar banheiros alheios, engravidei aos 27, trabalhei no chão de fábrica como operadora de produção e, inconformada com a exploração fabril, questionei o vivido e as injustiças que me atravessaram. Assim, num processo de retorno aos sonhos interrompidos, retomei os estudos em 2014, mesmo ano em que fui aprovada no concurso público para o cargo de assistente de alunos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), para atuar a partir de 2015 no campus Chapecó. No ano subsequente, às vésperas de completar 32 anos, ingressei no curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) por meio do sistema de cotas destinado a pessoas negras e de baixa renda. A concretização dessa busca se tornou um divisor de águas em minha vida, tendo em vista que eu era a primeira de minha família a ingressar numa universidade federal e iniciava, a partir desse momento, uma outra empreitada em minha caminhada, a de permanecer na universidade numa época marcada por impasses políticos de âmbito nacional e internacional.

No contexto brasileiro, foi impetrado o golpe protagonizado por Michel Temer, em articulação “com o Supremo, com tudo” (Em gravação [...], 2016) sobre a então presidenta eleita Dilma Vana Rousseff, houve, além disso, a adoção de Medidas Provisórias (MPs) tais como a de nº 726/2016 que extinguiu diversos ministérios, dentre eles o das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2016a) e a MP nº 746/2016, que transformada em Norma Jurídica culminou na reformulação do ensino médio (BRASIL, 2016b) que postas em vigor de forma antidemocrática e o congelamento dos salários dos servidores do executivo, inclusive os da educação — situações que me afetaram diretamente e me fizeram compreender o campo educacional em seu contexto dialético, por vezes, um tanto distópico. Tais prerrogativas pavimentaram o caminho para a ascensão da extrema direita que se consolidou no poder em 2018 com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, cuja campanha eleitoral marcada pela propagação indiscriminada de notícias falsas, fora pautada por ataques massivos aos setores educacionais e reforçadas pelo Movimento Escola Sem Partido, sob a pseudo-narrativa de distribuição de kits gays⁷ nas escolas, combate à ideologia de gênero e ataque às minorias. Já no cenário internacional, Donald Trump foi eleito em 2016 pelo Partido Republicano ao emplacar o lema de fazer a América grande novamente e pôs em curso uma agenda anti-imigratória, supremacista e anti-ambiental que impactou a geopolítica global.

Situada nesse contexto, o meu processo de formação docente foi se constituindo num campo de disputas no qual me posicionei ao lado do enfrentamento, o que não deve ser interpretado como um ato heroico, mas como um apelo de socorro a um sistema que padece e resiste ao longo da história. Foi ocupando a universidade e o Diretório Central dos Estudantes que, ao lado de outros profissionais da educação, movimentos sociais e estudantis, entoamos “Pai, afasta de mim este cálice” (Buarque; Gil 1973) e construímos uma contra-força frente aos retrocessos que se impunham no desenrolar da história que, a olhos nus, era inscrita a contrapelos (Benjamim, 1986).

Nesse período controverso, foi preciso construir novas pontes de diálogo em contraponto aos muros da intolerância que freneticamente se erguiam. Foi nesse momento que tive a oportunidade de contribuir com projeto de extensão ‘Círculo de debates sobre a questão

⁷ Trata-se, na verdade, do projeto “Escola sem homofobia” criado em 2007, e que, devido à sua polêmica, nunca chegou às escolas.

indígena no Oeste de Santa Catarina’ cujo foco principal de atuação foi discutir as demandas dos povos originários do território Kaingang, situados a alguns quilômetros do IFSC campus Chapecó. Nessa relação com o saber, isto é, com os sujeitos, com o mundo e seu conjunto de significados inscritos num espaço-tempo (Charlot, 2000), fui atravessada pela experiência ímpar de atuar na condição de docente no curso Mulheres Sim, voltado às indígenas Kaingangs, e no qual me tornei receptora de aprendizados anticoloniais acerca da cultura indígena, suas histórias e tradições ancestrais.

Foi no decurso dessas múltiplas vivências que, transitando novamente entre vida e morte, morte e vida, fui surpreendida com a notícia do falecimento de minha mãe devido a um acidente vascular cerebral. Sua partida trouxe à tona diversos sentimentos que há muito tempo eu sufocava — revolta, dor, angústia, solidão — que, somados ao fato de eu ser um corpo negro migrante em Santa Catarina e viver, nessa conjuntura, um relacionamento abusivo, levaram-me a um quadro depressivo do qual tardei a sair. Desse modo, por questões de ordem pessoal e financeira, tranquei o curso de pedagogia na UFFS após ter sido aprovada num processo de remoção do IFSC campus Chapecó para o campus Itajaí, onde atuei como coordenadora pedagógica entre 2018 e 2021.

Período denso e repleto incongruências reacionárias num país politicamente polarizado que, sob o comando de Jair Bolsonaro, promoveu, em parceria com seus ministros de estado, um apagão expressivo na área da ciência e tecnologia (Neher, 2019), além de interferir nos processos de escolha para reitores em universidades e institutos federais e atacar setores culturais, movimentos sociais, sindicatos e espaços de produção do conhecimento. Foi preciso fazer novos enfrentamentos e continuar na luta mesmo em meio a ataques massivos e desvalorização profissional. Situações concretas experimentadas em mundo concreto que me levam a uma melhor compreensão do que Sartre (1987) propõe ao afirmar que, quando fazemos escolha por algo, afirmamos o valor daquilo que escolhemos ao longo da vida. Nessa esteira, foi preciso elaborar nossas formas de (re)existir quando, além dos retrocessos já narrados, o Brasil e o mundo foram atingidos pela pandemia Covid 19. Esta, agravada no contexto brasileiro em vista do negacionismo dos que à época governavam o país, escancarou desigualdades sociais, aprofundou a pobreza, levou centenas de milhares de pessoas a uma morte inesperada e fez com que, da noite para o dia, nos reinventássemos nas contingências de um mundo que clamava por socorro, enquanto vivíamos exilados dentro de nossas próprias casas, enfrentando os desafios que se apresentavam dia após dia (Camus, 2022).

No âmbito educacional não foi diferente, e se cristalizaram as assimetrias que outrora eram quiçá despercebidas, tais como a exclusão digital, a insegurança alimentar e as demais formas de desigualdades que impactaram diretamente os estudantes em maiores situações de vulnerabilidade social. Tal conjuntura exigiu dos profissionais da educação o desafio de elaborar novas abordagens metodológicas para um fazer pedagógico, em mundo tecnológico até então pouco habitual. Nessa teia de acontecimentos abruptos e simultâneos, foi preciso esperar e até mesmo cultivar utopias de um mundo a porvir.

Assim, pus fim ao relacionamento abusivo que me sufocava há dez anos, voltei a cursar a Licenciatura em Pedagogia depois de ter me formado como tecnóloga em Processos Gerenciais em 2020 e, no mesmo ano, fui aprovada no processo seletivo para o curso de mestrado acadêmico em educação, do Instituto Federal Catarinense (IFC) campus de Camboriú, cujo cumprimento das disciplinas se deu em formato remoto por meio de encontros síncronos e atividades assíncronas. Foram muitos os momentos vividos na conjuntura de uma solidão povoada, de (in)certezas e de coragem-medo, em que, novamente combinando de não morrer (Evaristo, 2016) na corda bamba da vida, equilibrei exaustivamente trabalho, família, estudo e

vida social. Em meio a esses tensionamentos, defendi, no início de 2023, a minha dissertação (auto)biográfica.

Nesse processo, compreendi, a partir das lentes de Josso (2004), que minhas recordações referenciais são elementos constitutivos de minha formação e de meu projeto existencial e pude perceber, reflexivamente, que o meu passado pulsa em meu presente, lançando-me a um futuro indeterminado em construção, sempre em aberto. É nesse campo de possíveis que me faço projeto e manifesto meu desejo de ser (Sartre, 1987) a partir dos contextos densos em que se constitui esse tornar-se docente, cujo percurso formal — ainda em vias de conclusão, face às contingências por ora narradas — não se encerrará com o título de licenciada (em alguma medida tão almejado). Antes porém, se estabelecerá em minha relação no e com um mundo, na luta coletiva, na relação com os sujeitos, nas reivindicações por melhores condições de trabalho, no enfrentamento de práticas excludentes e nas exigências por políticas públicas. Anunciando por fim o arremate desta (auto)biografia, sigo transitando entre a periferia e a academia, a academia e a periferia, ocupando ruas e praças quando isso se faz necessário, e também respeitando os momentos em que o corpo e a mente pedem calma, ou quando, por vezes, cogitamos a tudo abandonar e recomeçamos a afirmar: Não desiste negra, não desiste.

Dito isso, lanço luz à (auto)biografia que se descortina na sequência, a fim de elucidar como o projeto e desejo de ser, se constitui de forma universal-singular no processo de tornar-se na trajetória de cada sujeito.

3 Nas batidas de um pulsar reflexivo: memórias (auto)biográficas de uma carreira em transformação

É preciso escrever... começar a estruturar o projeto! Uma palavra a iniciar e já não estamos mais sós ou no mesmo lugar... assim, elas — as palavras — vão surgindo esgueirando-se nas linhas, ora saltitantes, pululantes na palidez da tela a se unir dentro de um pulsar premeditado, cheio de sentido(s), ora estruturada na feitura dos (des)encontros do verbo que se esbarra nas reticências do pensar...fazendo coro ao corpo-texto (Brandalise, 2024, p. 21).

3.1 Ato I - No hall de entrada: um olhar (auto)biográfico singularizado

Resolvi escrever minhas memórias como se fossem atos de uma peça de teatro, para ir conduzindo o/a leitor/a entre alguns cenários mnemônicos da minha história de vida e experiência docente, pois eles remetem a um entendimento de que vivemos (n)esse teatro do viver em coletividade, todos os dias, ou seja, performamos singularmente no palco das nossas vidas, e fazemos parte dessa grande performance humana que praticamos diariamente, nos envolvendo e enovelando nesse viver em sociedade. Por esse aspecto, vejo que nos deslocamos em diferentes papéis existenciais, a depender do cenário em que estamos inseridos. Não que isso esteja pautado em representações voláteis, fâtuas ou em alguma medida, falsas, de nós mesmos. Ao contrário disso. Penso que o fato de assumirmos diferentes comportamentos ou modos de agir, reflete mais sobre nossa ampla diversidade enquanto seres em desenvolvimento diante da grande potência humana, que qualquer outra coisa capaz de tornar opaca essa experiência que temos em prosperar.

Quando busco na memória como surgiu esse projeto e desejo de ser professora e mais especificamente ser professora de Educação Física, na perspectiva do método progressivo-regressivo, vemos que o sujeito estabelece uma relação singular-universal com sua época, ou

seja, um conjunto intrínseco de investimentos, cuja dinâmica remete a um desejo, um sentido, um valor a ser conquistado (Maheirie; Pretto, 2007) e, ao percorrer os guardados dessas recordações (regressivamente), uma lembrança pulula à frente: meus primeiros dias na escola, destacando-se/me como uma ilha de apoio, remetendo-me à atmosfera que vivenciei naquela época. Estudei da primeira série (antiga nomenclatura) ao ensino médio em um grande colégio estadual de uma cidade pequena, localizada no oeste do estado de Santa Catarina. A grande estrutura física do colégio impressionava meus olhos de apenas seis anos de idade, não acostumados ainda com a cidade na qual acabara de mudar. Tudo marcava, tudo chamava a atenção, tudo ficaria guardado como memória fotográfica daqueles primeiros dias. Mas, além disso, o universo de descobertas das letras e números que estava por vir, aguçando minha relação com os saberes escolares e despertando meus móveis internos — um movimento interno de motivação intimamente ligado com a ação na atividade, formando um conjunto intrínseco de investimentos, cuja dinâmica remete a um desejo, um sentido, um valor a ser conquistado, conforme pontua Charlot (2000). Nesse conjunto, a ideia de projeto também se caracteriza pela superação de uma situação em que o indivíduo resolve fazer algo diferente daquilo que fizeram dele, mesmo que não se reconheça jamais em sua objetivação (Sartre, 1987), projeto este que se faz no presente com base no passado, movido por um desejo (futuro), algo que ainda não é, mas que se desenha a ser, realizando uma interligação cognoscível. Logo, nossas ações concretas, as que realizamos em nossas vidas, como estudar, trabalhar, praticar esportes, fazer faculdade, casar (ou não), ter filhos (ou não) e outros tantos exemplos que caberiam aqui, vão dando o colorido singular ao projeto-de-ser de cada pessoa.

Assim, é nesse cofre afetivo dessas memórias iniciais que guardo com carinho, por exemplo, o nome da primeira professora alfabetizadora, Emília, que aguçou a curiosidade pela leitura desde cedo, numa troca constante com um aprendizado preñado de sentidos e significados. Percebo então, que minha relação com os saberes escolares se pautava na motivação em querer estar ali, naquele ambiente cercado de conhecimentos e experiências sociais e pedagógicas. Aprendizados esses nem sempre fáceis de lidar, isso era fato, mas pode-se dizer que foram os desafios e as dificuldades que contribuíram para abrir e ampliar minha capacidade de interagir em novas mediações estabelecidas ao longo da minha trajetória estudantil. Desse modo, o projeto e desejo de querer permanecer dentro do ambiente escolar foi sendo desenhado, construído e colorindo meu campo de contingências a partir das boas experiências que ficaram em minha memória. A realidade objetiva que se impunha a mim, menina do interior do estado de SC, a caçula de sete irmãos de uma numerosa família italiana, de pai ex-combatente da Segunda Guerra Mundial, mãe costureira, vivendo e passando por diferentes situações hoje nominadas violentas, com inúmeras dificuldades materiais, encontrou na escola elementos para superação das contingências iniciais, fazendo com que novos passos fossem dados em direção a uma outra objetividade desdobrada num futuro. Para Maheirie e Pretto (2007), citando Sartre (1978, p.153):

O campo dos possíveis sempre existe e não devemos imaginá-lo como uma zona de indeterminação, mas ao contrário, como uma região fortemente estruturada, que depende da história inteira e que envolve suas próprias contradições. É superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva e contribuiu para fazer a história: seu projeto toma então, uma realidade que o agente talvez ignore e que, pelos conflitos que ele manifesta e que engendra, influencia o curso dos acontecimentos (Sartre, 1960; 1978, p.153 *apud* Maheirie; Pretto, 2007).

Sair da cidade natal era um objetivo constante. Na época em que vim morar em Florianópolis acalentava o sonho de desbravar novos desafios, maturada no matiz do tempo e concretizado quando aqui cheguei. Minha expectativa era viver a aventura de morar e estudar na capital do estado, desejo este que embalava parcela significativa dos jovens da minha cidade, localizada na região oeste de SC. Sempre estudei em escola pública e entrar numa universidade pública era algo facultado como certo na minha cabeça. Não cogitava a possibilidade de fazê-lo em instituições particulares por um único e primeiro motivo: considerava (e considero) o ensino público com maior qualidade e amplitude de oportunidades acadêmicas, assim como a disponibilidade de maiores recursos de e para a(s) pesquisa(s), e o retorno proporcionado à comunidade de modo geral. Desse modo, ingressei no curso de Educação Física, da Universidade Federal, motivada pelos apelos esportivos e afetivos, adquiridos ainda em tenra idade. Nessa nova rotina acadêmica, uma das lembranças que guardo é que me via, de fato, como futura professora de Educação Física, cercada pelos conteúdos esportivos, a mim familiares, como dito, desde a infância e que capilarizavam meus interesses e móveis para a concretização desse projeto.

3.2 Ato II - Nas batidas de um pulsar reflexivo: o chão (distante) da escola

Mesmo dentro de um curso de Licenciatura, havia, naquele momento, poucas oportunidades de contato e experiências com o universo escolar antes do período de estágio supervisionado, dificultando a compreensão do que seria (ou teria) no chão da escola, ainda distante dos anseios acadêmicos. Fui me aproximar da prática docente através da (escassa) oferta de bolsas estudantis, trabalhando com crianças e adolescentes que moravam em um abrigo para menores, conhecido na época com o nome de Promenor, localizado no bairro da Agrônômica, em Florianópolis/SC. Ali, ao desenvolver atividades esportivas para crianças e adolescentes, ensaiava e enriquecia meus primeiros passos (ainda aventureiros) na docência.

Nessa época, início dos anos 1990, como já mencionado, havia poucas opções de atividades de extensão que pudessem ser realizadas em escolas públicas dentro do curso de EF, o que nos colocava numa incômoda situação de espera, uma espécie de adormecimento teórico-prático curricular até a chegada do estágio supervisionado. Porém, nessa tão aguardada vivência de estágio, o mais comum era termos a experiência sensorial de que “caíamos de paraquedas” no cotidiano escolar e este ia, aos poucos, engolindo nossos anseios docentes com seus diferentes ritmos, contradições, mostrando e evidenciando o distanciamento dos aprendizados acadêmicos da realidade que nos aguardava como (futuros) profissionais.

Depois de formada, diferente da facilidade que eu idealizava, a busca pela sonhada colocação profissional no mercado de trabalho mostrou-se difícil, contrariando minha expectativa inicial, revelando-se num grande desafio. Demorou um pouco até conseguir entrar para a Rede Municipal de Florianópolis (RME), como professora de Educação Física no ensino fundamental e em caráter temporário (ACT), no final dos anos 90. O contexto daquele momento era de uma rede de ensino com inúmeras dificuldades para nossa área, dentre elas a falta de espaços e materiais adequados e qualificados para a transmissão dos conteúdos relacionados às práticas corporais. Somava-se a essa falta outros problemas como as violências escolares que atravessavam o cotidiano das aulas disputando e coabitando esse espaço pedagógico. Porém, como sinaliza Debarbieux (2001), definir violência na escola, é antes de tudo, refletir dialeticamente nossa realidade social, para a partir de então, mostrar como esse fenômeno vai sendo construído socialmente em sua própria designação, bem como a ampliação do seu campo semântico.

Na somatória dos problemas que levavam a essa precariedade escolar, o descompromisso dos governos em elaborar políticas educacionais efetivas para as instituições contribuía para a sedimentação da imagem negativa das escolas públicas. Outro problema gerado nesse trampolim do descaso era o alto índice de reprovação e evasão escolar, causando e agravando o inchaço nas matrículas dos anos iniciais. Assim, como professora de EF dos anos iniciais, tinha estudantes na 1ª série (ainda no sistema seriado), com idades entre 06 e 13 anos — dados que podem ser consultados na página do Ministério da Educação (BRASIL, 1997) —, tensionando as relações ali pretendidas e estabelecidas.

3.3 IIIº Ato - A outra face da moeda: entre e com violências e adoecimentos

Na somatória das dificuldades já apresentadas, as aulas eram frequentemente marcadas por situações de violências (física, verbal, emocional etc) entre os estudantes e, em alguns momentos, dirigidos também à professora, marcando essa memória profissional como um período árduo, pois não havia apoio pedagógico adequado para superar as demandas de tais problemas em aula. Era muito difícil conseguir manter um ritmo de aula, uma dinâmica favorável ao aprendizado, devido às constantes quebras nos processos de ensino. Surpresa, encontrava-me diante de pensamentos desavisados, do senso comum, que levavam/levam a associar, no imaginário docente, os estudantes (crianças e adolescentes) como protagonistas únicos de atitudes violentas. Ao fazer essa relação, era de certa forma fácil e confortável transferir para eles a responsabilidade dos constantes embates, desconsiderando que as resistências com a rotina escolar e confrontos com as regras e com a(s) professora(s) fossem também uma forma de evidenciar as inúmeras adversidades estruturais que, aliadas a outras precariedades, auxiliavam na composição dos problemas das manifestações de violências daquele momento, pois era combustível fácil para inúmeros transtornos dentro das aulas. A precariedade dos espaços destinados às práticas corporais das aulas de EF (muitas escolas não tinham quadras adequadas, o que havia eram espaços improvisados, de chão batido) contribuía, em certa medida, para desencadear situações de conflitos e confrontos em aula, dentre eles a facilidade para pegar objetos como pedras, paus e outros objetos e jogar nos colegas.

Havia muita dificuldade para entender esses comportamentos violentos e de confronto, talvez pela inexperiência tão comum ao início de qualquer profissão e, assim, ficar perdida pedagogicamente, sitiada em encruzilhadas teóricas, a conhecida (e por vezes insuperável) dicotomia entre teoria e prática, era frequente. Eram muitos os momentos em que me deparava com os muros dos limites didáticos. Em meio às dificuldades diárias, parecia não haver referencial teórico que conseguisse dar conta de dizer o que fazer ou como fazer, em tais episódios. Essa alegação indicava o quão difícil era abordar tal questão sem cair em polaridades, contradições, ou labirintos críticos dessas relações que iam sendo construídas pautadas em bases de estranhamento/rejeição diante do agressivo. Importante ressaltar que esse relato de experiência de violências vivida nas situações de aula, fazia parte de uma escola em específico, a qual me encontrava inserida naquele momento. Uma escola localizada dentro do limite da região central de Florianópolis que enfrentava vários problemas com a comunidade que atendia. Pontuo assim, pois é preciso ter, na linha do horizonte educacional, que escolas são lugares de produção de conhecimentos, espaços plurais enriquecidos de descobertas e de sensibilidades, mas que, não obstante, são também lugares ambíguos e contraditórios coabitados por inúmeras diferenças que, sem dúvida, é nessa ebulição efervescente do paradoxal que as tornam/transmutam nesse espaço rico de múltiplas vivências e experiências.

Dito isso precisamos falar também do que destoa nesse ambiente, para fomentar ainda mais as experiências que por ali circulam. Assim, podemos dizer que a temática da violência

escolar despertou meu lado pesquisadora, instigou-me a querer conhecer e caminhar nesse terreno difícil, severo, rude, minado de preconceitos, de gritos e silêncios, de dores e de ausências e que é, assim, por muitos evitado dentro do ambiente escolar. Talvez porque dentro da escola ela apareça muitas vezes envolta em densa neblina de incertezas e de manutenções arbitrárias. Falar de violência escolar é, de certa forma, falar de um aspecto da vida, o seu lado feio, que quando escancarado acaba revelando mais do que às vezes se quer ver, dentro e fora das instituições. Conhecer e adentrar nas questões que cercam esse fenômeno social acaba embaçando nossa esperança no caminhar da humanidade, cercando-nos de pessimismos diante da dissecação e da barbarização de tal problema, fazendo parecer que não haverá superação, ou que com ela seja muito difícil de lidar.

Após essa primeira experiência profissional, intentando dar continuidade aos estudos, entrei para o curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido pelo Centro de Desportos CDS-UFSC, cuja abordagem no cotidiano escolar era tema do meu interesse. Tendo como base as impressões da realidade com a qual trabalhei, pesquisei, pela primeira vez, a temática da violência escolar, em minha pesquisa de especialização (Machado, 2001), tratando da violência na perspectiva discente, buscando compreender como problemas da esfera macrosocial orbitavam o imaginário infantil e o desdobrar destes nas aulas de educação física. Depois dessa experiência acadêmica, outras demandas da vida se colocaram, como a maternidade e a vida profissional. Foram longos anos distante dos bancos acadêmicos, até o momento de retornar, o que não foi uma volta fácil, pois como nos lembra Bourdieu (2017), quando se quer jogar o jogo é preciso entender as regras/estrutura do mesmo, e nessa empreitada, no campo acadêmico, urgia compreender rapidamente as relações ali estabelecidas entre cultura, ciência, educação, reprodução social e a dominação social que advém desse processo, quando nos dispomos a jogá-lo. Foi preciso reaprender a interpretar como todos os interesses, as relações de força, os conflitos e as intenções de equilíbrio eram estabelecidos nesse campo para perceber que o elemento-chave no processo é acreditar que vale/valerá a pena. Ou seja, essa crença nas regras desse jogo (acadêmico) se sobrepôs, fazendo com que ele valesse a pena ser jogado. Assim foi! Contudo, depois de tanto tempo, algumas ferramentas indispensáveis para esse processo-jogo precisavam ser refinadas. Com o tempo célere do mestrado (em 2015) os aprendizados foram despertados rapidamente, e a temática da violência escolar voltou e se ampliou.

Se na primeira incursão de pesquisa o recorte de análise foram as falas dos estudantes sobre as manifestações de violências, no mestrado priorizei o olhar dos professores para analisar o sentido que a experiência docente assume frente às manifestações consideradas como violência no contexto pedagógico das aulas de Educação Física (EF) da RME de Florianópolis-SC. Os sujeitos da pesquisa foram 33 professores de EF, temporários e efetivos, participantes regulares, em 2016, dos encontros de formação continuada oferecidos mensalmente pela SME de Florianópolis-SC. Corroborando com o objetivo central, a investigação buscou reconhecer se as violências nas aulas de EF constituíam-se como problema significativo (ou não) para esse grupo de professores. Interessava saber e classificar as modalidades do que foi/era considerado violência nas aulas, assim como identificar os saberes docentes usados para dirimir tais situações nas aulas.

Logo após a defesa retornei ao trabalho em sala de aula, já pensando e me preparando para dar continuidade aos estudos, aprofundando a pesquisa dentro do doutorado. Em 2019, teve início todo o trâmite do processo seletivo, com êxito conclusivo. Entrei para a turma de 2020, sem saber que faria parte de uma experiência muito diferente de ensino por conta da pandemia de Covid-19, acompanhando a distância todo o desenrolar assustador da pandemia pelo mundo e aqui no Brasil. Sem dúvida, foram momentos difíceis em vários sentidos e que

exigiram muito equilíbrio e paciência. Em meio ao medo que se disseminava naquele momento no mundo, no campo acadêmico não era diferente, sobretudo diante da tentativa de se obter algum resquício de “normalidade” diante dos acontecimentos. Havia mais incertezas e dúvidas do que qualquer outra coisa, e isso gerava desencontro de informações quanto ao que teríamos para o ano letivo. Em meio a tudo isso, houve alteração no calendário acadêmico e, consequentemente, prorrogação nos prazos. As disciplinas foram feitas todas no modo online e, quando finalmente as atividades foram retomadas no presencial, entrei na fase de escrita da tese, ou seja, o contato presencial com os colegas de turma e até com professores ficou suspenso ou adiado.

Trazendo o olhar para outro aspecto desse período conturbado da pandemia, sem dúvida o distanciamento social também expôs aos olhos da sociedade um problema latente, que foi/é a violência contra mulheres, crianças e adolescentes dada a elevação nos casos de denúncias e notícias. Os casos de abuso sexual, estupro, violência doméstica (só para citar algumas violências) aumentaram consideravelmente durante esse período de isolamento pandêmico. Mulheres e crianças que já viviam situações de insegurança intrafamiliar passaram a conviver, amiúde, com seus agressores, levando a situação a extremos. Nos telejornais, notícias relacionadas a essa modalidade da violência se tornaram frequentes, chamando a atenção da pesquisadora para a mudança no recorte da pesquisa. Foi assim, a partir da observação, via noticiário e internet, do aumento dos casos de violência contra as mulheres, que o recorte da pesquisa de tese sofreu alterações. Com a rota do projeto reorganizada, o objeto de estudo foi sendo refinado com as intervenções das orientações e com o processo de qualificação da tese, que uniu as pontas dos fios (teóricos) soltos e deslindou os contornos dos sujeitos da pesquisa, aclarando os caminhos metodológicos, consequentemente. Dessa forma, aliando e alinhando todas as experiências vividas nesse período, a temática do fenômeno da violência sexual contra adolescentes foi o foco da tese, com o objetivo de analisar e compreender, por meio da pesquisa (auto)biográfica e do método progressivo-regressivo, a escolaridade de meninas vítimas de violência sexual e a formação do sentido da experiência escolar, olhando para as questões das desigualdades que atravessam o ambiente escolar. Uma seara espinhosa, sem dúvida, difícil e densa, tamanha a complexidade do fenômeno que toca em pontos nevrálgicos da realidade brasileira, mas necessária para seguirmos em defesa dos nossos direitos, da nossa liberdade de ser e agir conforme nossas escolhas.

Lidar com a temática da violência escolar e das violências contra mulheres exigiu muito da mulher-professora/pesquisadora, pois trouxe em cena a outra face dessa seara educativa, mais especificamente aspectos subjetivos dos atores docentes que acompanham nosso labor didático. É quando o adoecimento bate à nossa porta.

De modo geral, o bem-estar e a saúde psicofísica dos professores e professoras pedem socorro, pois cambaleiam tentando manter o passo dentro de um (des)compasso marcado pelo ritmo acelerado dos desgastes impostos a essa profissão e que mitiga por valorização. Vamos seguindo e ouvindo aqui e acolá que é assim mesmo, já que tantos passam por isso é mais fácil dizer “vida que segue”. Contudo, esses pensamentos acabam se transformando em potente armadilha para nosso próprio adoecimento, pois não estar produtor em nossa sociedade instiga, de certa maneira, uma individuação e culpabilização (por adoecer), ao descolar as condições estruturais do sistema capitalista com os fatores de adoecimento.

Ao apontar para um corpo que adoece, descontextualizado de suas condições de produção, limita-se a potência transformadora dos sujeitos, pois o foco recai sobre um corpo doente que deve ser medicado e não sobre um corpo

docente que deve ser convocado a pensar os diferenciais de gênero, de valorização/desvalorização social e de invisibilidade do trabalho, nas mudanças da relação do sujeito atual com a verdade, o saber, e as novas formas de construção e alienação das relações de trabalho (Silva *et al*, 2023).

São muitas as exigências que se impõem à carreira docente e que levam, por vezes, a irromper inúmeros problemas que, por sua vez, trazem impactos na vida pessoal e profissional. Nesse sentido, dentre os problemas estruturais e sistêmicos que corroboram para o adoecimento docente, amalgamados uns aos outros, a falta de valorização da carreira, jornada de trabalho intensa e exaustiva, precarização do ensino, sobrecarga de trabalho/aulas, violências que atravessam o cotidiano escolar etc, vão se associando e produzindo um efeito avassalador na saúde de modo geral.

Essa ativação de memórias de saúde (ou a falta dela) não é tarefa fácil de fazer ao ter que relembrar momentos difíceis, que nos fizeram/fazem parar em algum momento, pois revive-se gatilhos emocionais, mas, infelizmente, são estes (problemas) que ladeiam os caminhos da atividade docente (juntamente com as inúmeras conquistas que realizamos no decorrer da carreira), e que retrata a faceta dura e cruel pouco falada ainda, sobre o adoecimento da nossa classe.

Nesses mais de 23 anos dedicados à profissão docente, posso dizer que nem sempre reconhecemos e aceitamos que ou quando estamos adoecidos/as. Para as mulheres, ainda, junta-se a isso tudo outra questão específica de gênero: o acúmulo das tarefas para fazer em casa: cuidado com os filhos (quando crianças/adolescentes) ou outros familiares (enfermos; idosos etc) que faz com que nós mulheres, fiquemos exauridas em dupla, tripla jornada de trabalho, sem o devido reconhecimento para isso, contribuindo para que esse adoecimento venha em diferentes frentes, como a depressão, ansiedade generalizada ou síndrome do pânico, Lesões por esforço Repetitivo (LER), ou Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT), oriundo desse acúmulo de tarefas/funções que sobrecarregam. Como sobreviver a isso tudo?

Por fim, sendo terreno difícil de acessar, mesmo sem adentrar em detalhes dos meus adoecimentos, trago essa breve reflexão como intérprete em um monólogo, para propor pensarmos nas escolhas feitas nesse teatro da vida e naquelas que ainda vamos fazer, e no quanto — dentro desse processo — vamos ou já nos esquecemos de escolher a nós mesmas/os e de priorizar nossa saúde física e mental. Para encerrar, busquei trazer nessa composição narrativa aspectos que se entrecruzam nesse meu trilhar singularizado no palco maior dessa trajetória que é o ambiente escolar, lugar esse que se faz e refaz em vários atos, atitudes e ações, como elos da mesma corrente humana interligados, buscando equilibrar-se nessa corda bamba das relações sociais ali estabelecidas, dentro de um fazer e refazer constante, em que todos e todas os envolvidos nesse e desse processo, precisam ter seus tempos e espaços respeitados.

4 Intersecções (auto)biográficas de (sobre)vivências e (re)existências: conclusões (im)possíveis nas escritas si

As (auto)biografias desveladas, manifestam, concomitantemente, confluências e singularidades que lhe são próprias, exprimindo a condição das pesquisadoras enquanto seres universal/singular em situação num campo de possíveis. No que tange às confluências, salientamos alguns aspectos que não passam despercebidos: ambas refutam concepções deterministas do ser; constroem suas narrativas e esboçam experiências remotas (movimento

regressivo), ao mesmo tempo em que se deslocam em direção ao seu projeto e desejo de ser (movimento progressivo) a partir das tensões constituídas na concretude das relações sociais; são oriundas de famílias numerosas e das camadas populares; percebem a educação como instrumento de superação de suas realidades; são mulheres, mães e profissionais da educação; problematizam os papéis socialmente atribuídos às mulheres ao longo da história; denunciam a sobrecarga de trabalho e a desvalorização dos profissionais da educação; discorrem sobre fragilidades e potencialidades da formação docente; enfatizam a defesa da educação pública; tensionam a dialeticidade intrínseca ao processo de tornar-se docente; esboçam a importância da ampliação e manutenção de políticas públicas e denunciam, sob diversos aspectos, a violência, ponto nevrálgico de ambas as narrativas, compreendida como elemento fundante de uma sociedade que encontra, em sua condição histórica, um passado imperialista e escravagista, componentes importantes de manutenção e conservação de pontes entre passado colonial e a contemporaneidade, em que certos padrões do comportamento — patriarcal, machista e violento — ainda se fazem presente.

Já no que diz respeito às suas particularidades, observamos que ambas as pesquisadoras, embora contemporâneas, totalizam-se em temporalidades e espaços geográficos diferentes; as profissões exercidas pelos seus genitores também se distinguem e as tramas em que cada uma se envolve a partir desses contextos ganham contornos especificamente singulares. Daí emergem as diferentes origens étnico-raciais como um marcador social que implica no atravessamento de violências materiais e simbólicas; a identidade cultural transmitida no ambiente familiar e construída nos tecidos sociais; as concepções morais; as dificuldades de ascensão social inerente à cada realidade, as relações estabelecidas com a figura paterna e materna a partir dos papéis que eles desempenham na sociedade e no ambiente familiar; a percepção da desigualdade e da violência a partir de pontos de análise distintos; as experiências escolares e a relação com o saber que cada uma, em distintos contextos, vai construindo, seja nos ambientes educacionais formais ou informais.

Universalizadas por elementos históricos, familiares e sociais, as pesquisadoras se destotalizam e retotalizam em suas singularidades a partir da práxis social da qual tomam parte. Assim, (re)elaboram novas formas de existir no mundo e reinventam suas experiências por meio da escrita de si, dando novos sentidos às vivências passadas, potencializando suas ações no presente e transcendendo a um futuro em aberto. Sob essa perspectiva, destacamos que ambas as narrativas esboçaram seu processo de tornar-se docente, convergindo para uma contundente crítica à chaga social da violência, sobretudo as que se projetam sobre os corpos femininos. Assim, anunciam pela (auto)biografia a emergência de refletir sobre questões subjetivas e impalpáveis acerca do arrolamento da questão da violência sexual — contra mulheres e meninas — perpassando pela invisibilidade dos corpos negros. Para tal, Halbwachs (1990) utiliza o conceito de memória coletiva, que teria, segundo o autor, o poder de transportar entre outras coisas, hábitos, conhecimentos e representações. Desse modo, apesar das rupturas históricas, a memória é um campo paradoxal, pois ao mesmo tempo que nutre resistência, alimenta a permanência ou mesmo a atualização de conceitos, tradições e visões de mundo que acreditávamos terem ficado no passado distante, mas que exibem valores e princípios patriarcais iniciados desde a colonização e arrastados pelos corredores do tempo histórico aportando nos dias atuais.

Frente a esses apontamentos consideramos, por fim, que as narrativas de si que colocamos aqui, lado a lado, permitem-nos compreender nossa época, mais especificamente a educação, sob a perspectiva das histórias de vida de professoras inscritas em complexos contextos sócio-históricos. Em que pesem as múltiplas adversidades esboçadas nas narrativas (auto)biográficas,

notamos que elas delimitam seus campos de possibilidades, mas não as impedem de protagonizar caminhos singulares/plurais de resistência, lutas sociais, ou ainda a transcendência do destino reservado às mulheres com origens sociais semelhantes. Produzir e compartilhar narrativas nos permite avançar em processos existenciais como já mencionamos, do reinventar-se pela (re)elaboração da temporalidade (passado, presente e futuro) que visa a emancipação e transcendência, ou ainda, mobilizar esforços políticos no sentido da construção de identidades de mulheres que denunciam, lutam e produzem novas formas do viver e ser mulher na contemporaneidade.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2017.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 23 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016b. Seção 1 –Edição Extra, p. 1 a 2.

Brasil. Medida Provisória nº 726, de 12 maio 2016. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, maio 2016a. Disponível em: Acesso em 04 maio. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inep**: Estatísticas e Indicadores Educacionais. Sinopse Estatística 1996. Brasília, 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/sinopse-estatistica-1996>

BUARQUE, Chico. **Vagalume**. Compositor: Gilberto Gil/Chico Buarque. 1973 © by Cara Nova Editora Musical Ltda. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/calice-part-milton-nascimento.html>. Acesso em 04 maio. 2026.

CAMUS, Albert. **A peste**. 38. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEBARBIEUX, Erick. A violência na escola Francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193. 2001.

São Paulo. Jan/jun-2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/hvTPxbVrdZxqksQBvsbXN5h/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DUARTE, Mel. **Negra nua crua**. 2. ed. São Paulo: Ijuma, 2016.

EM GRAVAÇÃO, Jucá sugere 'pacto' para barrar a Lava Jato, diz jornal. **G1**, Brasília, 23 maio 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/operacao-lava-jato/noticia/2016/05/em-gravacao-juca-sugere-pacto-para-deter-lava-jato-diz-jornal.html>. Acesso em: 04 maio 2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON. Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias, NÓVOA Maria (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2. ed. Tradução: Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990. 189 p.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LECHNER, Elza. Escrita de si e emancipação social: “nós, vozes e elos” nos exercícios de biografização grupal. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Rodrigo Matos de; CUNHA, Jorge Luiz da Cunha (org.). **Insubordinações epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2024.

MACHADO, Débora Vanusa Brandalise. **No espelho social, imagens quebradas: a projeção nervosa da violência**. Trabalho de Especialização em Cotidiano Escolar. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos. Florianópolis, 2001.

MACHADO, Débora Vanusa. Brandalise. **Reflexões acerca das manifestações de violências nas aulas de Educação Física escolar da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2017.

MAHEIRIE, Kátia; PRETTO, Zuleica. O movimento Progressivo-Regressivo na dialética universal e singular. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, v. 19, n. 2, p. 455-462, jul-dez, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/D6CGd5cJjx53vfqznVGgFpn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2026.

ME GRITARAM negra! Direção: Victor Araújo e Fernanda Franz. Gravado por Walter de Andrade. Poema de Victória Santa Cruz. [S.l.: s.n], 22 maio. 2021. 1 vídeo (3 min.).

Publicado pelo canal: Head Label Audiovisual. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=tt7PNUQGDSs>. Acesso em 04 maio. 2026.

NEHER, Clarrissa. O desmonte da ciência brasileira. **Academia Brasileira de Ciências**, Rio de Janeiro, 08 abr. 2019. Disponível em: <https://www.abc.org.br/2019/04/08/o-desmonte-da-ciencia-brasileira/>. Acesso em: 04 maio 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA. Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. Cortez: São Paulo, 2018.

PINTO, Fábio Machado; SANTOS, Ana Cláudia Wendt dos; SPONCHIADO, Justina Inês. O Biográfico em Sartre: noções e questões de método. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 1, 2021, p. 75-93. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/13020>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SARTRE, Jean-Paul. **As palavras**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2024.

SARTRE, Jean-Paul. **Diário de uma guerra estranha**: setembro de 1939- março de 1940. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de Método**. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. **O idiota da família**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013. V. 1.

SARTRE, Jean-Paul. **Reflexões sobre o racismo**: reflexões sobre a questão judaica; Orfeu negro. 1. ed. São Paulo: Perspectiva: IBL, 2025.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro *et al.* “Projeto de Ser” como Fundamento Epistemológico para Práticas em Saúde Coletiva. **Revista Subjetividades**, [S. l.], v. 21, n. Esp1, p. Publicado online: 19/06/2021, 2021. DOI: 10.5020/23590777.rs.v21iEsp1.e9442. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/e9442>. Acesso em: 21 mar 2026.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SILVA, Jeto Cardoso et al. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. 1-8, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/pnKjTfs7s9VrzJGMhTsMPSG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SOUZA, Rose Fernandes de. **Da periferia à academia**: entre singularidades, pluralidades e a práxis educativa. 2023. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, campus Camboriú, Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2023.

Disponível em:

https://pergamumweb.ifc.edu.br/pergamumweb_ifc/vinculos/000028/00002837.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

Recebido em março de 2026.

Aprovado em junho de 2026.