

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – PPGED/SO**

Travessias de um professor e o encontro com uma cidadania  
insurgente: autoria, heurística e hermenêutica em/com/nos espaços/tempos de  
pesquisa-VIDA-formação

**HENRIQUE FREY**

**Sorocaba (SP)**

**2026**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – PPGED/SO**

Travessias de um professor e o encontro com uma cidadania  
insurgente: autoria, heurística e hermenêutica em/com/nos espaços/tempos de  
pesquisa-VIDA-formação

**HENRIQUE FREY**

Texto de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, (UFSCar-So), como requisito básico para obtenção do título de Doutor em Educação. Sorocaba, 26 de fevereiro de 2026.

*Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bárbara Cristina  
Moreira Sicardi Aygadoux*

**Sorocaba (SP)**

**2026**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Frey, Henrique

Travessias de um professor e o encontro com uma cidadania insurgente: autoria, heurística e hermenêutica em/com/nos espaços/tempos de pesquisa-vida-formação / Henrique Frey -- 2026.  
150f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux  
Banca Examinadora: Alexandra Garcia Ferreira Lima, Joelson de Sousa Morais, Marcelo Furlin, Solange Silva Brito  
Bibliografia

1. Educação cidadã. 2. Pesquisa (auto)biográfica. I. Frey, Henrique. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

### DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Henrique Frey, realizada em 26/02/2026, tendo como resultado **APROVADO** por unanimidade pelos membros da banca examinadora listados abaixo:

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux (UFSCar) – Orientadora

Profa. Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima (UERJ)

Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais (UFMA)

Prof. Dr. Marcelo Furlin (Universidade Metodista de São Paulo)

Profa. Dra. Solange Silva Brito (UFSCar-So/SEDUC-Sorocaba)

Travessias de um professor e o encontro com uma cidadania  
insurgente: autoria, heurística e hermenêutica em/com/nos espaços/tempos de  
pesquisa-VIDA-formação

Texto de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, (UFSCar-So), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Sorocaba, 26 de fevereiro de 2026.

**Autor:** Prof. Henrique Frey

**Orientadora e Presidenta da Banca Examinadora:**

Prof<sup>a</sup> Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux – UFSCar-So

**Banca Examinadora (Titulares):**

Profa. Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima (UERJ)

Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais (UFMA)

Prof. Dr. Marcelo Furlin (Universidade Metodista de São Paulo)

Profa. Dra. Solange Silva Brito (UFSCar-So/SEDUC-Sorocaba)

**Banca Examinadora (Suplentes):**

Profa. Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril (UFSCar-So)

Profa. Dra. Niedja Maria Ferreira de Lima (Universidade Federal Campina Grande)

**Identificação e informações acadêmicas do estudante:**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-9326-0121>

- Currículo lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5907208797630717>

*Esta travessia é dedicada à  
Dona Mazé!*

## AGRADECIMENTOS

A finalização da escrita da tese em diálogo com os meus pares e a minha orientadora, o envio do texto para a banca examinadora, a expectativa pela defesa e o tempo de organização e sistematização que delinearam a apresentação da minha-nossa pesquisa trouxeram uma enxurrada de sensações e emoções. Penso que parte destes sentimentos já consegui catalisar com um agradecimento sincero a muitas pessoas através de mensagens texto, áudio e vídeo ou em longos abraços.

O tempo da espera da defesa foi o tempo de trazer à memória muita gente que fez esta travessia possível, que viveu este sonho e que segue almejando um mundo melhor, mais justo, mais leve, mais amoroso. Há aqui um misto de Paulo Freire, Milton Santos, Krenak e Glissant que convidam a pensar o mundo – e a educação, pelas lentes com as quais vejo a realidade – em outra perspectiva. E é preciso dizer: nesta maneira de ver a realidade, as pessoas precisam estar lá, precisam fazer parte da vida cotidiana, precisam ajudar a construir estes sonhos. Tive este privilégio! As pessoas fizeram esta travessia comigo nos diferentes tempos-espacos que envolveram a minha-nossa pesquisa, formação e a vida! E é por esta razão que escrevo os meus agradecimentos às pessoas que ajudaram a trilhar este caminho.

À dona Mazé, minha mãe, a minha enorme gratidão! Carinho, cuidado e amor incondicionais (e muita torcida) que foram fundamentais para esta realização acadêmica! Gracias, mama!

À Bahzinha – Bárbara Andrea Diggelmann da Silva –, minha companheira, a pessoa com quem escolhi compartilhar a vida, o meu agradecimento especial: porto seguro, pouso e aconchego neste processo e na vida! Gracias, dindeusa!

Um agradecimento à minha família, em especial à minha irmãzinha Lili; meu cunhado (Mô) e ao meu sobrinho Enzo! Agradeço à família que ganhei de presente: meu sogro lindo, o Sérgio, que dividiu algumas das angústias e sabores da escrita da tese, Rosinha (a pessoa em forma de cuidado e afeto!) e a pequenina Ayla; Pedro, meu cunhado e Amanda; e a minha sogrinha linda, a Angela, parceira de todos os momentos! Gracias pela partilha do tempo e de todo cuidado comigo!

À minha Ya Gisele de Iemanjá, pessoa que zela pelo meu caminho, cuida e orienta os meus passos, o meu agradecimento! Gracias, mãe!

Aos meus irmãos e irmãs de santo, que partilham o conhecimento no caminho de orixá, em especial àqueles(as) que acompanharam esta travessia de pertinho – Plínio, Adriana, Diva e Nicolás – o meu agradecimento.

Ao meu parceiro-irmão, Jorge Cammarano Gonzalez, o Jorgito: o meu muito melhor agradecimento! Sua amizade mobiliza sonho, aspira ao encontro, convida a querer um mundo melhor – e com arte! Uma honra poder dizer que divido a vida contigo, meu irmão! Gracias por tudo! Esteve comigo antes desta travessia apontar os primeiros passos e estiveste comigo até o último – ou penúltimo, como costumamos dizer – ponto. Abraço em Fatiminha, minha parceira de luta por uma educação para todas e todos, e em Raulito!

Agradeço ao meu parceiro de todas as horas – o mais antigo de todos! – e que tem alimentado outros sonhos coletivos com a Moinho Sustentável, Marcos (o Kinho)! Gracias pela parceria, paciência e torcida, meu caro! Você foi um dos pilares no processo de finalização desta travessia!

Aos amigos e amigas que estiveram na torcida durante este processo: Sarah (a minha daminha de honra), Vivian, Dona T, Aninha, Flávia, Baobá, Erika, Lara, Gi e Kátia; Celso, Romero, Vagnão e Deriva – camaradas desde o tempo de graduação na PUC-SP; Moniquinha, parceira das trincheiras da educação, o meu agradecimento!

Aos meus alunos e alunas – em especial à minha “turminha mais que belezinha” – que dividiram o tempo da pesquisa comigo e oportunizaram diferentes leituras sobre o fazer docente e as possibilidades de encontrar a si e ao outro no processo de ensino-aprendizagem, o meu agradecimento!

Às pessoas que compuseram os diferentes espaços educativos em que trabalho – Colégio Ápice, Colégio Ceunsp Itu e Faditu – e contribuíram na descoberta sobre o ser professor dado pelas leituras em perspectiva, nos diálogos e projetos desenvolvidos durante o processo de doutoramento em educação, o meu agradecimento! Gracias, Nathalie, Erik, Anderson, Simione, Severo, Carol e Denise!

Agradeço particularmente, à minha coordenadora Aline Mesquita e ao meu coordenador Glenio Artur de Souza Bessa: incentivo e apoio que foram de suma importância para alcançar as leituras aqui apresentadas! Agradeço, ainda, ao meu parceiro Tom – professor de História que divide as leituras acadêmicas e as experiências de sala de aula com sensibilidade única! Seguimos nas encruzadas, meu caro!

Às pessoas que fazem o NEPEN, o meu agradecimento ímpar! Grupo de pessoas dedicadas a pensar a formação docente como possibilidade de transformar a realidade escolar com as gentes que fazem a escola! Ter cada um e cada uma de vocês por perto foi um presente! São quase seis anos que marcam o acesso ao grupo, o nosso primeiro encontro, e a apresentação desta tese: há muito de Sol, Cláudia, Ju, Cícero, Gu, Niedja, Fabiano, Jean, Cris, Ana Cristina, Simone, Regina, Alba (minha parceira na escrita de cartas) e tantas pessoas que

nos acompanharam neste tempo nesta tese! Gracias, povo! Feliz por partilhar esta travessia com vocês!

Meus sinceros agradecimentos aos professores e professoras e às pessoas que compõem o corpo técnico e administrativo do PPGed da UFSCar-So e que fizeram parte deste processo formativo, que foi o doutorado em educação. Agradeço aos e às colegas do mestrado e doutorado em educação que fizeram esta travessia comigo, particularmente ao Rafa, meu parceiro de comissão organizadora dos Seminários do PPGEd!

Às professoras e aos professores que fizeram parte da banca de qualificação em fevereiro de 2025 e da defesa da tese, em fevereiro de 2026, minha gratidão! Tempo de escuta e de aprendizado fundamentais neste processo! Profa. Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima, Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais, Prof. Dr. Marcelo Furlin, Profa. Dra. Solange Silva Brito, Profa. Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril, Profa. Dra. Niedja Maria Ferreira de Lima, Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa e ao Prof. Dr. Francisco Evangelista (que nos deixa a memória de uma pessoa sensível, atenta ao outro), o meu agradecimento!

Sol é a pessoa que permeia todos estes espaços que foram apresentados até aqui: espaço da pesquisa, da formação e da vida. Minha hermanita! Um presente que recebi no ingresso ao PPGEd, que conheci com maior profundidade no NEPEN. Uma parceira que o exercício docente – o estágio docente – me deu! Uma irmãzinha que levo para a vida! Gracias por todo o cuidado, pela construção coletiva, por ajudar a enxergar a beleza do fazer docente e do rigor da pesquisa embebido em cordel, hermana!

Agradeço, por fim, e de modo muito especial, à professora Bárbara Cristina Moreira Sicardi Aygadoux, a quem carinhosamente chamo de *fessora*! Agradeço pela recepção, pela caminhada, pelas trocas, pela oportunidade de acessar a universidade pública e seus diferentes espaços com as lentes do (auto)biográfico! Você é uma das grandes responsáveis pela realização deste sonho coletivo que se expressa no desejo de uma educação que oportunize às pessoas diferentes descobertas! Gracias pela confiança, por acreditar que é possível entrecruzar os espaços da escola e da universidade, da escrita e da oralidade, dos saberes acadêmicos e ancestrais. Que possamos seguir partilhando das descobertas nas encruzilhadas, caríssima! Adelante!

## **Carta-resumo ou convite à leitura**

Caríssimos e caríssimas, esta tese de doutoramento em educação foi desenvolvida no PPGEd-UFSCar-So, junto à Linha 1 de pesquisa – Formação de educadores, cotidianos e práticas educativas e ao NEPEN. A pesquisa apresenta a construção do diálogo entre saberes populares, marcados pela ancestralidade, e os pressupostos teóricos das ciências sociais para embasar uma tese sobre as práticas educativas e a constituição/implicação de si (Ricoeur, 1994). A proposta tem por objetivo compreender os significados da educação cidadã nas encruzilhadas que integram a docência, a pesquisa e a vida com os sujeitos inseridos no fazer cotidiano da escola e a possibilidade de, assim, alcançar a ideia de autoria. Além disso, esta investigação tem como objetivos específicos a) estudar as dimensões heurística e hermenêutica nos/dos estudos narrativos (auto)biográficos, b) analisar as implicações da Carta Pedagógica como dispositivo narrativo na abordagem (auto)biográfica na relação com a atuação docente e na pesquisa; c) colocar em diálogo as ideias de autor-cidadão (Barbosa, 1998; 2000) e pesquisador-autor-cidadão (Brito, 2023) em travessia na perspectiva de pensar a cidadania-insurgente. A tese, assim, é a própria travessia constituída de maneira plural que desvela o autor, o cidadão e a insurgência. Este enredamento não hierarquizado compõe o nosso artesanato (Mills, 1982), e será confeccionado para pensar no movimento que busca o *eu, o si-mesmo e o outro* (Ricoeur, 1994). A proposta se insere no campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica e se utilizará de dois dispositivos de pesquisa – as Cartas Pedagógicas e as narrativas (auto)biográficas – para apresentar e discutir as nuances dos processos formativos que perfazem esta travessia. Os diálogos entrecruzados, as nossas encruzilhadas, na pesquisa, na formação, na docência e na vida devem ajudar a compreender as ideias de autoria, cidadania e insurgência – elementos que orientaram a escrita e descoberta de si no processo de doutoramento em educação. Freire e Ricoeur são referências que utilizamos para marcar, narrar e perceber as temporalidades e sentidos das travessias. Narrar cada um destes processos permite enxergar, por meio da escrita de si, as transições, as percepções, as rupturas. O autor-cidadão-insurgente emerge destes encontros entrecruzados, destas encruzilhadas, pois prevê a possibilidade de construção das singularidades, da autoria, da subjetividade para além de uma cidadania pautada no formalismo do direito. Krenak (2020) e Glissant (2005) nos ajudaram a pensar o sonho e a imaginação como caminhos para a insurgência.

**Palavras chave:** Educação cidadã. Insurgência. Autoria. Carta Pedagógica. Narrativa (auto)biográfica.

## **Summary letter or invitation to read**

Dear colleagues, this doctoral thesis in education was developed at PPGEd-UFSCar-So, within Research Line 1 – Teacher Training, Daily Life and Educational Practices and NEPEN. The research presents the construction of a dialogue between popular knowledge, marked by ancestry, and the theoretical assumptions of the social sciences to support a thesis on educational practices and the constitution/implication of the self (Ricoeur, 1994). The proposal aims to understand the meanings of citizen education at the crossroads that integrate teaching, research and life with the subjects involved in the daily work of the school and the possibility of thus achieving the idea of authorship. In addition, this investigation has the specific objectives of a) studying the heuristic and hermeneutic dimensions in/of (auto)biographical narrative studies, b) analyzing the implications of the Pedagogical Charter as a narrative device in the (auto)biographical approach in relation to teaching practice and research; c) to bring into dialogue the ideas of author-citizen (Barbosa, 1998; 2000) and researcher-author-citizen (Brito, 2023) in a journey from the perspective of thinking about insurgent citizenship. The thesis, therefore, is the very journey constituted in a plural way that unveils the author, the citizen, and the insurgency. This non-hierarchical entanglement composes our craft (Mills, 1982), and will be crafted to reflect on the movement that seeks the self, the ego, and the other (Ricoeur, 1994). The proposal falls within the field of (auto)biographical narrative research and will utilize two research devices – Pedagogical Letters and (auto)biographical narratives – to present and discuss the nuances of the formative processes that make up this journey. The interwoven dialogues, our crossroads, in research, in training, in teaching, and in life should help to understand the ideas of authorship, citizenship, and insurgency – elements that guided the writing and self-discovery in the doctoral process in education. Freire and Ricoeur are references we use to mark, narrate, and understand the temporalities and meanings of these journeys. Narrating each of these processes allows us to see, through self-writing, the transitions, perceptions, and ruptures. The author-citizen-insurgent emerges from these intersecting encounters, from these crossroads, because it foresees the possibility of constructing singularities, authorship, and subjectivity beyond a citizenship based on the formalism of law. Krenak (2020) and Glissant (2005) helped us to think of dreams and imagination as paths to insurgency.

**Keywords:** Citizen education. Insurgency. Authorship. Pedagogical Letter. (Auto)biographical narrative.

## **Carta resumen o invitación a leer**

Estimados colegas, esta tesis doctoral en educación se desarrolló en PPGEd-UFSCar-So, dentro de la Línea de Investigación 1 – Formación Docente, Vida Cotidiana y Prácticas Educativas y NEPEN. La investigación presenta la construcción de un diálogo entre el saber popular, marcado por la ascendencia, y los supuestos teóricos de las ciencias sociales para sustentar una tesis sobre las prácticas educativas y la constitución/implicación del yo (Ricoeur, 1994). La propuesta apunta a comprender los significados de la educación ciudadana en la encrucijada que integra la docencia, la investigación y la vida con los sujetos involucrados en el trabajo diario de la escuela y la posibilidad de lograr así la idea de autoría. Además, esta investigación tiene los objetivos específicos de a) estudiar las dimensiones heurísticas y hermenéuticas en/de los estudios narrativos (auto)biográficos, b) analizar las implicaciones de la Carta Pedagógica como dispositivo narrativo en el enfoque (auto)biográfico en relación con la práctica docente y la investigación; c) poner en diálogo las ideas de autor-ciudadano (Barbosa, 1998; 2000) e investigador-autor-ciudadano (Brito, 2023) en un recorrido desde la perspectiva de pensar sobre la ciudadanía insurgente. La tesis, por lo tanto, constituye el viaje mismo, de manera plural, que revela al autor, al ciudadano y a la insurgencia. Este entrelazamiento no jerárquico conforma nuestra artesanía (Mills, 1982) y se elaborará para reflexionar sobre el movimiento que busca el yo, el ego y el otro (Ricoeur, 1994). La propuesta se inscribe en el campo de la investigación narrativa (auto)biográfica y utilizará dos herramientas de investigación – Cartas Pedagógicas y narrativas (auto)biográficas – para presentar y analizar los matices de los procesos formativos que conforman este viaje. Los diálogos entrelazados, nuestra encrucijada, en la investigación, en la formación, en la docencia y en la vida, deberían ayudar a comprender las ideas de autoría, ciudadanía e insurgencia, elementos que guiaron la escritura y el autodescubrimiento en el proceso doctoral en educación. Freire y Ricoeur son referencias que utilizamos para marcar, narrar y comprender las temporalidades y los significados de estos viajes. Narrar cada uno de estos procesos nos permite observar, a través de la autoescritura, las transiciones, las percepciones y las rupturas. El autor-ciudadano-insurgente emerge de estos encuentros, de estas encrucijadas, porque vislumbra la posibilidad de construir singularidades, autoría y subjetividad más allá de una ciudadanía basada en el formalismo del derecho. Krenak (2020) y Glissant (2005) nos ayudaron a concebir los sueños y la imaginación como vías hacia la insurgencia.

**Palabras clave:** Educación ciudadana. Insurgencia. Autoría. Carta Pedagógica. Narrativa (auto)biográfica.

## LISTA DE SIGLAS/ABREVIACÕES

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- Capex – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- Ceunsp – Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio
- CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- Faditu – Faculdade de Direito de Itu
- FURG – Universidade Federal do Rio Grande
- GEPPAGE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
- LBV – Legião da Boa Vontade
- MEC – Ministério da Educação
- NEPEN – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente
- PESCD – Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente
- PPGE<sub>d</sub>-UFSCar-So – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar Sorocaba
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- RI – Relações Internacionais
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- UFSCar-So – Universidade Federal de São Carlos, *campi* Sorocaba
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> – Travessia. Relicário Ilustrado.....	26
<b>Imagem 2</b> – Registro da aula do dia 26/10/2021.....	52
<b>Imagem 3</b> – <i>Print</i> da atividade solicitada aos alunos do 2º ano do Colégio Ceunsp Itu....	56
<b>Imagem 4</b> – Painel “Tempo de esperar e sonhar”.....	78
<b>Imagem 5</b> – Convite “Ateliê de Cartas Pedagógicas”, fev/2021.....	81
<b>Imagem 6</b> – Nuvem de Palavras: termos análogos à “formação do cidadão” e “educação para a cidadania” presentes nos artigos não contemplados no critério de inclusão.....	86
<b>Imagem 7</b> – <i>Print</i> da atividade “Da teoria à prática” – provocação para pensar na proposta de trabalho com os estudantes do 6º semestre do curso de Relações Internacionais da Faditu.....	105
<b>Imagem 8</b> – Capa da apresentação de slides, Seminário de Pesquisa, NEPEN, 2022.....	114
<b>Imagem 9</b> – Leitura Autobiográfica – atividade de Projeto de Vida, set/2022.....	137
<b>Imagem 10</b> – <i>Print</i> : texto reflexivo – como a mentalidade ensinada nas escolas limita o jovem.....	146

## SUMÁRIO

<b>O INÍCIO DA TRAVESSIA: ENTRE CARTAS E NARRATIVAS.....</b>	<b>17</b>
Carta-convite à leitura: primeiros anúncios da travessia... “continue navegando”.....	19
Das inseguranças, dos ritos, das escolhas: narrativa como anúncio da tese.....	24
Carta-travessia: entre janeiros.....	27
Travessias na travessia: apresentação dos contornos da tese.....	32
Das margens, das formas: os encontros com a tese e seus percursos.....	33
A pesquisa em educação e a pesquisa narrativa (auto)biográfica como bússola para a travessia.....	43
Carta aos pesquisadores iniciantes.....	44
Encontros entre si mesmo e o outro: minhas primeiras aproximações à pesquisa (auto)biográfica.....	48
As Cartas Pedagógicas como dispositivo de pesquisa.....	53
O movimento que as cartas desencadearam por aqui... ..	55
Aos(Às) estudantes do curso “Cartas Pedagógicas como Prática de Ensino e Pesquisa: Estudo em Paulo Freire e outros Mestres”.....	63
<b>ENCRUZILHADA DE PARTIDA: AUTORIA E CIDADANIA EM TRAVESSIA E O DESVELAR DE SI NO ENCONTRO COM O FAZER DOCENTE.....</b>	<b>68</b>
Quem chega à pós-graduação em Educação? .....	69
Os primeiros passos no PPGEd da UFSCar de Sorocaba.....	76
Educação cidadã: mapeamento sistemático e as margens desta travessia.....	83
<b>ENTRE O CONFORMISMO E A INSURGÊNCIA: ENCRUZILHADA DE CHEGADA.....</b>	<b>90</b>
A docência como uma trilha: descobertas no ensino superior.....	91

Carta ao Tom: nas encruzilhadas da modernidade.....	108
Carta aos “meus pequenos” e o caminhar para o fim da travessia.....	113
<b>ENCRUZILHADAS NA TRAVESSIA: COMEÇO, MEIO E COMEÇO.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE A</b>	
O PPGEd como encontro autobiográfico: o projeto de vida e os novos olhares para o ser professor (em formação) .....	134
<b>APÊNDICE B</b>	
Carta à câmara municipal de vereadores de Sorocaba: democracia, justiça e paz?.....	138
<b>APÊNDICE C</b>	
Carta à professora Rosa: a disciplina de “Currículo” e as minhas alunas do Colégio Ápice (Sorocaba).....	142

## O INÍCIO DA TRAVESSIA: ENTRE CARTAS E NARRATIVAS

Este é o início da nossa travessia.

É o processo que envolve o acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-UFSCar-So) desde o primeiro processo seletivo ao curso de doutorado em educação do qual participei na segunda metade de 2020 até a finalização deste texto em fevereiro de 2026 como a minha-nossa travessia. Este recorte importa para marcarmos a relação espaço/tempo do sujeito em/na/da formação e as suas particularidades. Mas a preocupação aqui, logo verá, não é com a reconstrução de um tipo de cronologia e seus efeitos sobre este professor de sociologia e filosofia – e de tantos outros componentes curriculares – embora os quase seis anos de intervalo desta travessia entregue as suas marcas na **pesquisa, na vida e na formação**, para fazermos o primeiro aceno ao referencial com o qual dialogaremos na tese (Brito; Sicardi Nakayama, 2023).

A palavra travessia me acompanha desde os primeiros passos que ousei dar no PPGEd. Talvez por viver e preocupar-se mais com o que fazemos enquanto caminhamos em vez de atribuir demasiado valor ao destino – não que ele não importe, mas a vida se faz e pode ser *experimentada* enquanto nos movemos, quando estamos em travessia. Como professor que atua no ensino médio e participa das transições que a vida apresenta a adolescentes em diversos contextos, penso que é um bom lugar para estar e provocar a pensar. É uma maneira de potencializar a *experiência* em detrimento dos resultados – o oposto do que as métricas dos sistemas educacionais nos impõem cotidianamente. A escolha da palavra travessia é inspirada em diferentes leituras. Larrosa (2014) nos ajuda a marcar uma delas. De acordo com o autor espanhol,

[...] A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar. 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 indoeuropeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. 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 expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (Larrosa, 2014, p. 162)

As descobertas, a compreensão do nosso processo formativo na perspectiva apresentada por Larrosa dialogam com Glissant (2005) à medida que sugere pensar as

relações – a cultura – para além dos modelos já delineados. O caminhar inspirado no pirata talvez seja um bom guia para desvelar a realidade e a si a partir da escrita.

A travessia aparece ainda nas incursões e aproximações que tenho feito à cultura Iorubá, particularmente à dimensão ritualística do culto a orixá. De acordo com Olori-Merin (2007) o *Odu* é a própria representação do caminho que cada indivíduo faz a partir do entrecruzamento da estrutura que o compõe: *ori* e os *juntós*. No culto a orixá, o *ori* define o *eledá*, a cabeça – o “orixá de cabeça” –, a energia que orienta a individualidade e os *juntós*, os orixás, as energias que acompanham o indivíduo na representação do masculino (lado direito) e do feminino (lado esquerdo). Há muitos aspectos sobre o caminhar, sobre a travessia. A sistematização da história oral por meio da escrita, as interpretações das lendas<sup>1</sup> (*itan*) que integram a cultura Iorubá trazem, para nós, mais uma forma de pensar/fazer amparados pela ancestralidade e, deste modo, mais uma maneira de entrecruzar conhecimentos.

Para estabelecermos as primeiras bases do presente texto, é preciso registrar que entendo a produção acadêmica como uma construção coletiva. O singular-plural vai se fazer presente também gramaticalmente: as primeiras pessoas do singular e do plural dividirão a escrita da tese. Dito isso, vale ressaltar que a orientação se faz presente em diferentes momentos e oportuniza diversas leituras, desperta a olhares, enxerga aquilo que a leitura-escrita reflexiva apenas não tem condições de perceber. Digo isso para ressaltar-agradecer as contribuições da minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Bárbara C. M. Sicardi Aygadoux, dos companheiros e das companheiras de Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN) e dos(as) colegas e alunos(as) que habitam o campo do trabalho nesta travessia.

A tese intitulada “Travessias de um professor e o encontro com uma cidadania insurgente: autoria, heurística e hermenêutica em/com/nos espaços/tempo de pesquisa-VIDA-formação” se insere no campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica e se utilizará de dois dispositivos de pesquisa – as Cartas Pedagógicas e as narrativas (auto)biográficas – para apresentar e discutir as nuances dos processos formativos que perfazem esta travessia. Os diálogos entrecruzados, as nossas encruzilhadas, na pesquisa, na formação, na docência e na vida devem ajudar a compreender as ideias de autoria, cidadania e insurgência – elementos que orientam a escrita e descoberta de si no processo de doutoramento em educação.

*Aproveite a travessia!*  
*Henrique Frey*

---

<sup>1</sup> Para fazer uma leitura introdutória ao tema, ver: PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. e a leitura sobre a obra feita em: HOFBAUER, A. Mitologia dos orixás. **Rev Antropol** [Internet]. 2001; 44(2):251–8. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012001000200015>.

**Carta-convite à leitura: primeiros anúncios da travessia... “continue navegando”**

**CONTINUE NAVEGANDO COM O PENSAMENTO DE GLISSANT**

Adquirir o catálogo      Amigos Tomie     

Sorocaba, janeiro de 2026.

Às pessoas que iniciam a travessia comigo.

Conheci Édouard Glissant<sup>2</sup> quando me preparava para o final desta travessia. Final, pois como bem disse o saudoso Professor Chiquinho na ocasião da banca de qualificação – uma das paradas obrigatórias desta travessia – “[...] é preciso contornar a pedra!”. Em outras palavras, é preciso cumprir com as demandas previstas, dialogar com os pressupostos definidos pelos pares, enfim, seguir o rito da pesquisa científica. É preciso escolher quais pontos tocar, que tensões levantar, as batalhas a enfrentar. A universidade, o espaço acadêmico como um todo, tem os seus modos de ser e fazer – como qualquer espaço, institucionalizado ou não. A defesa, que acontece na última semana do prazo regimental que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar Sorocaba estabelece para a minha permanência no programa é bastante simbólica nesse sentido.

<sup>2</sup> Édouard Glissant (1928-2011) nasceu na Martinica, uma ilha situada no Caribe. Para uma leitura introdutória sobre a sua vida e obra, ver Santos (2023). Destaque para a legenda da foto, que está em primeiro plano no *print* da notícia aqui: “Édouard Glissant no Cap 110 – Memorial Anse Cafard, Martinica, monumento em homenagem às pessoas escravizadas, 2009. Acervo pessoal Sylvie Séma Glissant.”

O exame de qualificação está quase completando um ano. Naquele momento a fala do professor Francisco Evangelista convidava a pensar com os latino-americanos, a buscar outros referenciais – o trabalho ainda tinha muitas lacunas – e foi mais ou menos nessa direção: “[...] talvez valha a pena pensar a ideia de insurgência e essa conversa da travessia com a literatura que o pessoal da banca já comentou anteriormente com quem está mais próximo de nós, talvez faça mais sentido para você”. Era a recomendação cuidadosa de quem aprecia o trabalho em construção de um estudante que anunciara estar com os andaimes da tese e toda a bagunça que uma obra em geral implica espalhados pela sala. Professor Francisco, o meu agradecimento.

Gostaria que soubesse, professor, que a minha travessia encontrou o martinicano Glissant, com grande contribuição das suas palavras, que encorajaram ousar e seguir. Não sei como e se essas palavras o encontram, mas, para mim, é importante registrar a sua generosidade na fala que convidava ao debate crítico e a pensar em uma academia diferente.

Estendo esse agradecimento às demais pessoas que participaram da banca de qualificação: a Prof<sup>a</sup> Dra. Alexandra Gracia, o Prof<sup>o</sup> Dr. Joaquim Barbosa e o Prof<sup>o</sup> Dr. Marcelo Furlin, além da Prof<sup>a</sup> Dra. Lourdes Carril e da Prof<sup>a</sup> Dra. Niedja Lima. Caríssimos e caríssimas, o exercício de escuta foi imprescindível para chegar até aqui. Bárbara e eu nos debruçamos sobre as recomendações e provocações feitas com bastante cuidado. Espero que encontrem maior organicidade na estruturação do texto. Na verdade, que as minhas-nossas escolhas metodológicas deem conta de explicar o percurso nas travessias que escolhemos fazer. A relação paradoxal no fazer da tese apontada pelo Prof. Joaquim a partir de Devereux ainda está posta: como ter organização naquilo que está em processo? No entanto, esperamos entregar, agora, menos instabilidade e o imperativo da criação já mais próximo do seu desfecho – uma espécie de renascimento após a morte simbólica, como destacou Binkowski (2018) ao apresentar o psicanalista francês.

A literatura, como já indicara a Prof<sup>a</sup> Dra. Alexandra poderia apresentar boas alternativas na recondução das leituras, sistematização e escrita do texto. Eu só não esperava encontrar caminhos tão nítidos para amalgamar a tese da travessia de um professor e o encontro com uma cidadania insurgente. O caminhar do pirata, professora? É na estética da relação, nos termos apresentados por Glissant (2005), que anunciamos as escolhas que fizemos para balizar sonho e imaginação como alternativa aos modelos rígidos do fazer ciência/academia, do pensar acerca das nossas práticas em pesquisa-VIDA-formação. É a literatura para fugir do universal! Naquele primeiro momento, ousar saber nesse campo – pouco acessado por mim – ajudaria a buscar/propor metáforas para dialogar com os processos

formativos na travessia, mas se transformou em encontro. Mais uma encruzilhada na/da/com a tese!

A leitura do capítulo intitulado "O caos-mundo: por uma estética da relação" (Glissant, 2005) foi um presente para os encaminhamentos acerca de alguns pontos frágeis levantados no exame de qualificação: a) as questões em torno das temporalidades – ou a necessidade da linearidade do tempo para ler a realidade –, ao propor que elas são marcadas pelas relações e nos permitem observar, inclusive, aquelas relações que são silenciadas, escamoteadas em vez de ater-se à dimensão cronológica, b) ao propor os caminhos erráticos como alternativa a um sistema determinista e c) a poética como imaginação para a compreensão da realidade.

Nos parece, ademais, caríssimos e caríssimas, que as encruzilhadas apresentadas naquele momento como possibilidade analítica vão se evidenciar em diferentes dimensões da tese: no arranjo dos dispositivos de pesquisa, articulando narrativas e Cartas Pedagógicas, na formação, na pesquisa e na VIDA. Os termos serão devidamente referenciados no decorrer da tese. Por enquanto, o meu agradecimento sincero às contribuições para o encaminhamento destas travessias – no plural, como bem apontou o professor Marcelo – marcadas pela sua opacidade e seus rastros-resíduos, como sugere Glissant. Os termos sugerem a ideia de fragmentação em oposição a ideia de universalidade. De um lado, a opacidade como recusa à ideia de transparência, ocidental, que unifica e constrói a história e cultura únicas (Santos, 2023) e, de outro, os rastros-resíduos sugerem a possibilidade de reconstruir a história, a cultura por meio dos fragmentos, das relações que (nos) constituem, e, na obra de Glissant, particularmente, o povo na Martinica (Pinto; Bernardes, 2019).

Aliás, e, voltando ao início desta carta-convite, tive acesso a este autor que vem balizando a nossa conversa até aqui muito recentemente. O conheci por ocasião do encontro com o amigo e irmão (e poeta e desenhista que já emprestara as suas lentes para bem representar as travessias da tese) Jorge Cammarano<sup>3</sup>. Tenho poucas chances de partilhar o samba, a mesa, a amizade com Jorgito, que agora vive em Salvador, na Bahia, com sua companheira Fátima (nossa grande amiga e parceira na luta por uma educação e universidade pública acessível às pessoas de fato) e Raul, o filhote, figura incrível: vai completar 15 anos em fevereiro!

O fato é que essa família linda veio a Sorocaba/Votorantim para celebrar as festas de fim de ano e eu tive a chance de drenar um pouco das saudades. Entre um almoço e um café, a

---

<sup>3</sup> Jorge Luiz Cammarano González, meu amigo e irmão. Um presente que a vida, a docência e a pesquisa me deram. Aliás, tenho o prazer de dizer a você leitor(a) que os meus amigos e minhas amigas – parceiros e parceiras – integram os meus caminhos e escolhas na pesquisa, na vida e na formação. Outras pessoas muito caras a mim ainda aparecerão nesta travessia.

tese vem à mesa. Entre pesquisa e VIDA, a formação. O entrecruzamento de cada um destes tempos emerge da partilha dos caminhos que temos feito daqui com os caminhos que Jorgito tem atravessado por lá – estas noções, como bem diz Glissant (2005), só fazem sentido em relação; neste caso o eu e o outro nas partilhas epistêmicas e políticas no próprio caminhar das pesquisas – aqui e lá!

As contribuições do autor caribenho pareciam ganhar eco nas reflexões que já havíamos encaminhado em terras sorocabanas. As “trilhas da docência no ensino superior” (Frey; Sicardi Aygadoux, 2025) e a “Carta ao Tom” – apresentada no Sarau de Cartas Pedagógicas organizado pelo NEPEN em janeiro de 2026 já traziam algumas reflexões em torno do pensamento latino-americano e como o trouxemos para compor as nossas travessias enfatizando a encruzilhada enquanto possibilidade de encontro, de vida. Quem dera ter acessado Édouard Glissant um pouco antes...

Caríssimos e caríssimas, trago nesta Carta os primeiros anúncios da tese. Antes de fazermos os demais encaminhamentos, vale registrar que a imagem apresentada na abertura deste texto foi extraída do Jornal da exposição “A terra, o fogo, a água e os ventos – por um museu da errância com Édouard Glissant”, organizado pelo Instituto Tomie Ohtake e publicado<sup>4</sup> em setembro de 2025. A exposição esteve aberta à visitação até 25 de janeiro, mas infelizmente não pude ir. A leitura do jornal que fazia referência à exposição e seus arranjos, a vida do autor, algumas obras, a concepção da exposição que conecta diversos artistas de diferentes regiões do mundo e, particularmente, a ideia de Museu da Errância que poder-se-ia traduzir – como escreve Alba<sup>5</sup>, uma companheira de escrita de Cartas que a pesquisa me presenteou –, para nós, como uma “Tese-Errância-em-travessia”. Aqui vale um destaque à concepção que o termo tradução assumiu na pesquisa da parceira de *Mar del Plata* e que confere especial significado às nossas escolhas:

[...] Me preguntás cómo dialogué con las preguntas sugeridas para escribir la carta. Pues creo que me aparté de las preguntas y me centré en intentar recortar el campo de análisis definiendo por una parte qué se proponen los investigadores con metodología narrativa y (auto) biográfica en tres latitudes y sus lenguas (español,

---

<sup>4</sup> O jornal traz verbetes do autor e outros materiais e obras que compunham o acervo da exposição, e pode ser acessado em: [https://www.institutotomieohtake.org.br/wp-content/uploads/2025/08/Glissant\\_Jornal.pdf](https://www.institutotomieohtake.org.br/wp-content/uploads/2025/08/Glissant_Jornal.pdf)

<sup>5</sup> Alba Fede foi minha correspondente no *Ateneu de Investigadores de la Red Travesías del Sur*, que ocorreu em novembro de 2022 na cidade de Buenos Aires. A proposta convidava à escrita de uma carta que “[...] responde a uma reflexão sobre o que estamos pensando, lendo, produzindo ou estudando no momento. Quanto caminhamos? Para onde estamos indo? Que andamos sentindo? Que temos feito para a escrita da tese? Todas as cartas serão encaminhadas a nossa Rede. Posteriormente, as mesmas serão lidas entre pares.” O termo travessia passava a circundar as leituras e o imaginário. Foram três cartas enviadas e recebidas para estabelecer o diálogo acerca da pesquisa, do campo, da vida: uma experiência riquíssima! E pudemos – *Alba y yo* – nos encontrar em 2024 no CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica: um presente! As travessias e os atravessamentos pouco a pouco eram evidenciados nas relações vividas, nas trocas cotidianas.

francés y portugués). Por otra, quise hacer visible la representación propia acerca del lugar desde el que investigo y en qué medida hay algo del orden vital que ilumina la tarea de **traducir** como un acto de inteligibilidad (fundamentalmente auditiva). Una **traducción** que busca percibir y mostrar diálogos, conversaciones, intercambios que dan cuenta de muchos de los movimientos del campo, sobre todo durante la reciente experiencia de la pandemia. **Traducir** es también la forma que encontré de co-construir con otros un saber pedagógico (Contreras, 2016) desde mi propia vida. **Traducir**, por último, da sentido a la biografización (Delory-Momberger, 2012) de mis propias experiencias personales y profesionales. (Carta 2 – “Celebramos la vida”; Mar del Plata entre el 30 y el 31 de octubre de 2022 – Alba Fedé – grifos nossos)

A “Tese-Errância-em-travessia”, assim traduzida, nos permite tomar a leitura feita por Roman e Myiada (2025) sobre o trabalho de Glissant para colocar as ideias de errância e temporalidade como referências que balizarão a nossa proposta. Isso porque, nos termos dos autores, “Errância não é deriva, mas prática de relação que recusa filiações únicas e faz do museu um arquipélago: lugar propenso a rupturas, apagamentos e reinvenções sem síntese forçada.” (Roman; Myiada, 2025, p. 4).

Nestes termos, o processo formativo que se deu a partir dos diferentes espaços de trabalho em que atuo e as diversas modalidades do fazer acadêmico – arquipélagos, portos, cais – acessadas durante o doutoramento em educação perfazem a formação enquanto possibilidade. Ademais, o destaque ao “continue navegando com o pensamento de Glissant” serviu como uma espécie de chamamento à retomada da escrita e, ao mesmo tempo, um anúncio à defesa da tese, da minha-nossa travessia de maneira muito peculiar.

O termo navegar remete às primeiras incursões que tive no PPGEd da UFSCar Sorocaba, ainda na condição de aluno especial<sup>6</sup> na disciplina que tratava sobre a abordagem (auto)biográfica. A lembrança deste tempo, das aulas e discussões traz a ideia de carta náutica para fazer, para organizar a travessia. Em oposição aos trilhos que já determinam o caminho a seguir, a carta náutica traria mais flexibilidade, indicaria diferentes pontos, diferentes portos, diferentes escolhas a fazer em função da realidade que se apresentar.

Eu não me recordo do texto de referência para esta aula, mas lembro que a provocação foi feita pela minha orientadora, a Prof<sup>a</sup> Dra. Bárbara, e pela Prof<sup>a</sup> Dra. Solange Brito, a Sol. O Prof. Dr. Joelson Morais também compunha esse grupo. Aliás, à época doutoranda e doutorando, referências para o sociólogo que partia para a sua travessia no campo da pesquisa-formação em educação. Talvez não seja muito ortodoxo, mas o aceite de vocês para compor a banca de avaliação desvela algo que é bastante simbólico na tese: representa o olhar

---

<sup>6</sup> Modalidade que marca o caráter democrático do PPGEd-UFSCar-So, uma vez que abre espaço para que a comunidade possa se inscrever para participar das aulas oferecidas aos estudantes regulares de mestrado e doutorado. As inscrições são feitas nos meses de janeiro e julho e encaminhadas aos/às docentes responsáveis por cada disciplina.

quase que *in loco* para as travessias – de partida e de chegada – na constituição de um autor-cidadão-insurgente. A vocês e aos demais membros da banca, a Prof<sup>a</sup> Dra. Alexandra Gracia, o Prof<sup>o</sup> Dr. Marcelo Furlin, a Prof<sup>a</sup> Dra. Lourdes Carril e a Prof<sup>a</sup> Dra. Niedja Lima agradeço de antemão pela generosidade da partilha no fazer acadêmico. Um agradecimento especial à Prof<sup>a</sup> Dra. Bárbara, minha orientadora, que esteve nesta travessia comigo: gracias, caríssima!

Antes de apresentar as demais seções da tese, gostaria de reiterar que apesar de encontrar-se em estágio mais avançado, entendemos este trabalho, este texto, como um processo em construção e a sua apresentação não finda o exercício reflexivo, pelo contrário. É com alegria que o trazemos para apreciação, que apresentamos as nossas travessias. Ou melhor: as “Travessias de um professor e o encontro com uma cidadania insurgente: autoria, heurística e hermenêutica em/com/nos espaços/tempos de pesquisa-VIDA-formação”.

*Adelante,  
Henrique Frey*

### **Das inseguranças, dos ritos, das escolhas: narrativa como anúncio da tese**

Esta breve narrativa deve ajudar a fazer o preâmbulo da abertura da tese: o entre Cartas. A primeira Carta sinaliza os caminhos já sem nuvens, mais límpido – tempo bom para fazer a travessia! Agora, na sequência, indicaremos alguns movimentos feitos no percurso da pesquisa. Travessia, movimento, percurso. As escolhas das palavras começam, pouco a pouco, conferir sentido às escolhas que fizemos no doutoramento em educação e produzir compreensão. A poesia da travessia não está no gênero textual, mas nas relações percebidas, imaginadas – para nos apoiarmos em Glissant (2005).

É com este intuito que traremos a revisão da carta que foi apresentada à banca de qualificação da tese, evento ímpar na formação de quem se lança à pesquisa e postula ao título de doutorado. O exercício de sistematização do texto, a organização da fala, a preparação com os pares, as reuniões e encaminhamentos de orientação, as atribuições no trabalho, os encontros em família, as expectativas: tudo isso vem para a tese, embora pouco se fale sobre o viver da pesquisa para além dela. Talvez seja nesta direção que a argumentação de Glissant (2005) aponte: é a necessidade de perceber as relações que encontram-se distantes do linear, do cronológico, do universal. É a estética da relação que, de acordo com o autor martinicano, convida a nos percebermos para além dos modelos, convida a sonhar!

O evento se deu no dia 25 de fevereiro de 2025. A carta, era um convite à leitura que versava sobre algumas escolhas mais abrangentes que fizemos durante a nossa travessia no PPGEd da UFSCar Sorocaba. Ao retomarmos o processo de reorganização do texto e preparação para a defesa, entendemos ser importante trazê-la com pequenos ajustes, pensando que se trata da construção de uma carta em travessia, para 1) antecipar os contornos da pesquisa, objeto da primeira seção do texto e 2) evidenciar esta etapa do processo formativo, algumas de suas especificidades e, sobretudo, as angústias partilhadas com quem poderia qualificar as leituras e entendimentos na pesquisa. Uma carta encharcada de inseguranças e fragilidades desnudadas talvez faça bem a este espaço que chamamos de academia. Anunciamos, com isso, a opção por narrar a travessia em processo. Nós queremos nos enxergar nele ao mesmo tempo que você, leitor(a), participa da leitura-escuta desta pesquisa-VIDA-formação (Brito; Sicardi Nakayama, 2023).

A escolha está amparada em dois pontos. O primeiro se aproxima dos princípios do Museu da Errância, que

[...] propõe a memória em trânsito [...] e assume a instituição como processo alimentado pelo encontro entre tempos, territórios e linguagens. [além disso,] Glissant imagina o museu como um espaço onde diferentes temporalidades se sobrepõem: um tempo descontínuo, sensível, em que passado, presente e porvir se interpelam mutuamente. (Romam; Myiada, 2025, p. 4).

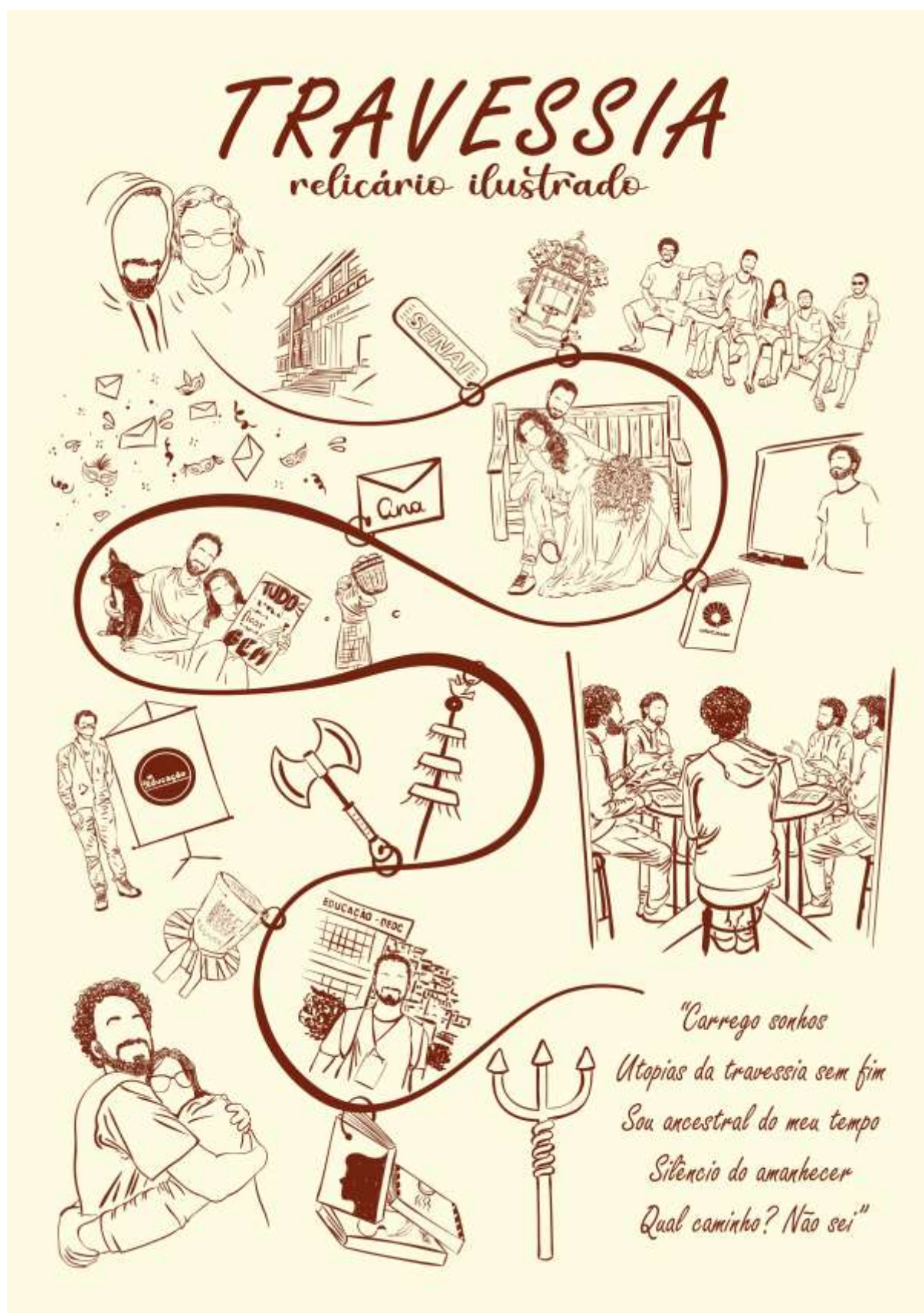
É por esta via que assumimos uma Carta-em-travessia! Por outro lado, e já indicando o referencial da pesquisa narrativa (auto)biográfica, pensamos a tese – a travessia – enquanto tempo narrativo (Ricoeur, 1994). Esperamos contemplar estas temporalidades, ao narrar os eventos e a maneira como compõem esta pesquisa-formação. Convém ressaltar, contudo, que a nossa travessia carrega a sua própria cronologia: há tempo de chegar ao PPGEd-UFSCar-So, há outros marcadores da formação ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica. Assim, não significa recusar os eventos dados no tempo. Mas, na tese, indicar como cada um destes pontos dialogam com a escrita de si e desvelam heurística e hermenêutica em processo.

O relicário ilustrado (Imagem 1) da minha-nossa travessia indica esse caminho: os passos, os encontros, os afetos, as escolhas. A memória busca estes marcadores. A lembrança ajuda a compor o quadro mais amplo da travessia. Os traços da artista<sup>7</sup> materializam aquilo que está no intangível. Nossos rastros, nosso arquipélago – para nos apoiar em Glissant.

---

<sup>7</sup> O relicário ilustrado foi feito pela artista Bárbara Diggelmann, minha companheira na vida.

Imagem 1 – Travessia. Relicário Ilustrado



Dito de outro modo “[...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal.” (Ricoeur, 1994, p. 85). O percurso e a maneira como ele é elencado carrega as interpretações que sucedem aos fatos e não a cronologia em si. Por esta razão assumimos a travessia como tempo narrativo: está associada à maneira como a percebemos – travessia-temporalidade!

### **Carta-travessia: entre janeiros**

*Sorocaba, entre janeiro de 2025 e janeiro de 2026.*

*Fim de férias escolares, dias de sol intenso e chuvas cada vez mais agressivas.*

*Respostas da natureza ao tempo vivido.*

Caríssimos e caríssimas,

antes de qualquer coisa, gostaria de expressar o meu agradecimento por terem aceitado compor esse importante momento formativo, que é o processo de doutoramento em educação. É uma satisfação poder contar com cada um de vocês, com as lentes e perspectivas sobre o que deve ser um trabalho de pesquisa, seus contornos e, sobretudo, em tempos em que o conhecimento – particularmente o saber na área da educação – é relativizado e colocado em xeque. Tenho certeza que entrego estas breves páginas a pessoas que qualificarão a pesquisa para que ela possa contribuir com o nosso campo de investigação e, sobretudo, oportunizar leituras – e práticas – sobre a sociedade, sobre a justiça social e suas implicações com a educação cidadã.

Confesso que há uma certa angústia que se mistura às incertezas e expectativas para este momento. Eco (2008) parece trazer uma leitura ritualística – que faz parte do processo – mas que não consegue explicar as minhas sensações.

[...] Após ter terminado todos os exames prescritos, o estudante apresenta a tese perante uma banca examinadora, que ouve o comunicado do relator (o professor com quem "se faz" a tese) e do ou dos dois contra-relatores, os quais levantam algumas objeções ao candidato; nasce daí um debate que também envolve os demais membros da banca. Com base nas palavras dos dois relatores, que atestam a qualidade (ou os defeitos) do trabalho escrito, e na capacidade demonstrada pelo candidato ao sustentar as opiniões expressas por escrito, elaborase o veredicto da banca. (Eco, 2008, p. 1)

Como será a “minha defesa?” São tantos relatos... alguns, trágicos! O fato é que em meio a este vai e vem característico do exercício de escrita e sistematização deste texto, tenho

feito um pouco daquilo que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007) chamam de “fuga pra frente” – o momento em que o(a) pesquisador(a) passa a resolver o futuro para não lidar com os elementos que se apresentam no cronograma, com aquilo que exige maior atenção no passo a passo da tese. E o retorno às atividades nas duas escolas em que trabalho oferecem muitas oportunidades de “fuga”: “formações”, planejamentos, ementas, e-mails...

É por esta via que surgem as perguntas: por que fazer uma tese? Por que embarcar nessa travessia? Por que lançar-se no processo de realização de disciplinas e trabalhos, escrita de artigos, participação em congressos... por que fazer o doutorado em educação? Costumo dizer aos “meus pequenos”<sup>8</sup> nas aulas de introdução à Filosofia e à Sociologia que a pergunta em si não traz a ideia de negação, mas de suspensão daquilo que é conhecido – o que Chauí (2000) vai chamar de “atitude filosófica”. Fazer perguntas significa, portanto, abrir espaço para pensar nas escolhas, nos hábitos, nas práticas e conhecimentos que acumulamos no decorrer da vida. Confesso que provocá-los a pensar nestas questões é mais fácil do que fazer o exercício.

Delory-Momberger (2005) ajudou a encontrar as respostas – ou as palavras que orientam a escrita – e, por extensão, a me encontrar no processo: “Fazer a tese é fazer um trabalho sobre si próprio, obra de si próprio” (Delory-Momberger, 2005, p. 15). Ao fazer a apresentação do livro de Remi Hess “Produzir sua obra: o momento da tese”, a autora enfatiza que Hess “[...] descentra o aspecto utilitário que a tese pode ter em um projeto de carreira e acentua a **transformação** que ele opera em um indivíduo” (p. 15 – grifo nosso). Aliás, a pergunta clássica neste momento é: “vai fazer o doutorado para prestar concurso?”. A resposta rápida é: preciso terminar primeiro... a resposta longa, mais adensada, traz justamente a travessia e seus efeitos sobre mim... sobre as mudanças que tenho experimentado!

É exatamente por esta perspectiva que vou apresentar o texto que vocês encontrarão na sequência: uma pesquisa que traz a narrativa (auto)biográfica de um professor-pesquisador no processo de transformação, mediado pelos diálogos entrecruzados – encruzilhadas – nos diferentes espaços formativos em que estou-estive presente e pelas pessoas que compõem

---

<sup>8</sup> Modo carinhoso a que me refiro aos meus alunos do Ensino Médio e da Faculdade. E registro, desde já, que esse modo de grafar a referência aos estudantes que dividem a sala de aula comigo em nada se aproxima da ideia de menoridade presente em Kant (1985, p. 100) em que a “[...] menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.” Vale ressaltar ainda que o uso que faço – “*meus pequenos*” – não se aproxima das designações feitas às crianças da Educação Infantil nos termos apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para organizar os objetivos de aprendizagem das crianças, o segmento é dividido em Creche, separada em duas fases: bebês (de zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola, com as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Estas informações podem ser acessadas em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>.

cada um deles: a minha travessia que é travessia-atravesamento e travessia-afeto na relação do *si com o outro*<sup>9</sup>! Para enfatizar a escolha, é necessário pontuar que “[...] não há pesquisa e muito menos formação à pesquisa sem esse movimento de biografização que constitui um indivíduo em pesquisador ou em aprendiz pesquisador (Delory-Momberger, 2005, p. 17)”.

Nestes termos, o caminho e o caminhar devem apresentar um professor que:

1) chega ao PPGEd-UFSCar-So em contexto de pandemia, no ano de 2020, passa por dois processos seletivos, frequenta duas disciplinas na condição de aluno especial, começa a integrar o NEPEN;

2) participa de diferentes processos e espaços formativos (disciplinas; reuniões e eventos do grupo de pesquisa; acompanha seminários e sua variante em tempos de pandemia, “webnários” e as incontáveis *lives*; participa da organização do Seminário de Pesquisa do PPGEd; integra alguns simpósios/encontros/congressos; atua na Revista Crítica Educativa na condição de editor; realiza o Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) na UFSCar com as turmas de graduação de Biologia e Pedagogia; assiste as qualificações e defesas dos(as) colegas do NEPEN, essenciais para pensar na transformação que constitui o *si* e, no percurso, produz narrativas, cartas, resumos, relatórios – alguns publicados;

3) no ano de 2026 completa vinte anos de magistério, atua em diferentes escolas particulares na região de Sorocaba-SP lecionando nos componentes de Filosofia, Sociologia e Projeto de Vida<sup>10</sup> no Ensino Médio e, mais recentemente, no curso de Relações Internacionais em uma faculdade privada da região, que pauta o afeto e o esperarçar freirianos na educação; e,

4) é marido e companheiro (o Ri da Bah), filho (o fião da dona Mazé!), irmão (irmãozinho da Lili), tio (do Enzo), genro (lindo, como diz a sogrinha; que o sogro sempre sofre de saudades), cunhado (do Mô, do Pepe e da pequenina Ayla), padrinho (da Juju, do

---

<sup>9</sup> É preciso reconhecer Freire (afeto) e Ricoeur (si; outro) nesta construção. Uma leitura que traz o diálogo entre os dois autores pode ser encontrada em Brito (2023, p. 21-28), que traz uma Carta intitulada “Notas teóricas: Carta sobre o legado de dois “Paulos” (Freire e Ricoeur)”.

<sup>10</sup> A inserção deste componente na grade curricular integra o conjunto de mudanças implementadas a partir da proposta de reforma do ensino médio expressa na “[...] Lei nº 13.415/2017 [que] alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola [...] e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Ver Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base>. Não é objeto do presente texto discorrer acerca das especificidades do componente Projeto de Vida, mas, em linhas gerais, trata-se da oferta de conteúdo que dialoga com parte das “competências gerais” estipuladas na BNCC que versam sobre as dimensões socioemocionais dos estudantes e a maneira como estas se associam aos projetos individuais.

Enzo, dos meninos Raul e Franciso, da Sossô e da Juliana), sobrinho, primo e amigo de muitas pessoas que integram e partilham a vida.

Caríssimos e caríssimas, se por um lado, essa breve enumeração anuncia uma ideia de inventário, que passará pela devida curadoria (Brito, 2023), por outro, sugere que a leitura reflexiva acerca de cada um destes elementos e suas relações deve ser construída com cuidado: são muitas camadas e análises possíveis que se preocupam com a estética da relação (Glissant, 2005) e nos aspira a pensar em uma outra educação possível: mais justa, mais solidária, mais humana. É preciso dizer, ademais, que este processo corresponde ao que estamos chamando de Travessias: de partida e de chegada!

Aproveito para indicar que escolho compor a tese, também, com produções feitas no percurso do doutorado em educação, o que já traz as marcas dessa travessia. À primeira vista, a impressão é que o processo formativo tomou forma, se constituiu a partir de e em função de cada uma dessas marcas. Ardoino (1998b) ao discutir acerca dos entraves da pesquisa em educação e os limites que por vezes se impõem, traz a noção de “bricolagem” no diálogo com diferentes autores, dentre eles, Levi Strauss. Assumiremos, assim, que as marcas da formação enquanto doutorando em educação pelo PPGE-UFSCar-So e as práticas experienciadas na condição de docente da educação básica perfazem os nossos diálogos entrecruzados que, por sua vez, representam as minhas encruzilhadas!

As nossas lentes, ademais, compõem-se das perspectivas hermenêutica e heurística, uma referência potente para observar as narrativas sobre as práticas educativas, como bem pontuou (Sicardi Nakayama, 2015). De acordo com Ricoeur é

[...] tarefa da hermenêutica reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra eleva-se do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada, por um ator, a um leitor que a recebe e assim muda seu agir. [...] Uma hermenêutica [...] preocupa-se em reconstruir o arco inteiro das operações pelas quais a experiência prática se dá obras, autores e leitores. (Ricoeur, 1994, p. 86)

Assim, que descobertas e leituras sobre educação cidadã e cidadania emergem nas/das travessias? A nossa discussão pretende alcançar a compreensão (Ricoeur, 1994) acerca da noção de cidadania a partir dos sujeitos em/da formação na constituição das ideias de autoria e insurgência. Entendemos que é preciso pensar em cidadania para além do seu aspecto formal, pautada na justiça. A discussão sobre cidadania e educação cidadã será apresentada no decorrer do texto.

Nestes termos, e, avançando para o término desta carta, escrita entre janeiros, pretendo promover um encontro de duas ideias que oportunizarão a emergência-insurgência de uma terceira. Trata-se do encontro entre dois conceitos: autor-cidadão (Barbosa, 1998; 2000) e

pesquisadora-autora-cidadã (Brito, 2023) para alcançar a ideia de autor-cidadão-insurgente – penso que daqui emergirá uma das contribuições da tese. Na minha primeira leitura, é a possibilidade de promover diálogo entre o espaço educativo/trabalho e o espaço da pesquisa e, nesse sentido, perfazer esta travessia que é o doutorado em educação no PPGEd-UFSCar-So.

É chegado o momento de recolher os papéis espalhados sobre a mesa, organizar os livros que estão em diferentes pontos da casa e seguir com a sistematização e escrita da tese. Antes, no entanto, sinalizo que o texto está organizado da seguinte maneira: além da primeira seção que anuncia os contornos da proposta de pesquisa ao mesmo tempo que convida à leitura, há outras duas seções que discutem, respectivamente, as ideias de autoria no diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa (auto)biográfica e cidadania. Esta última é apresentada quase como um pêndulo, uma passagem da travessia. Isso porque traz breve discussão sobre o conceito em sua dimensão clássica, suas aplicações e usos ao mesmo tempo que o coloca em perspectiva e convida o leitor para pensar a insurgência enquanto ideia que baliza a construção de singularidade e coletividade: uma outra forma de pensar sobre o que estamos chamando de civilização. O texto, em termos de estrutura, apresenta ainda as considerações sobre o que foi esta travessia, momento que olhamos para o vivido e apontamos ao que pode vir a ser depois da tese e manter a busca pelo outro no horizonte. Não é demais reiterar que Paulo Freire e Paul Ricoeur são importantes referências desta travessia.

Espero que você, leitor(a) encontre os desdobramentos de uma pesquisa-formação que permita ver para além de esquemas formais e modelos interpretativos. Que possa ler nas linhas e entrelinhas do texto um pouco do que Glissant (2005) chama de caos-mundo como um modo de pensar ciência na condição de um sistema dinâmico e errático, afinal, a natureza, assim como os seres humanos e suas relações escapam à “[...] tentação de um modelo preditivo [...]”. (Glissant, 2005, p. 102). Assim, que encontre a possibilidade de pensar a educação, a formação e a constituição de si a partir da poética, do sonho, da imaginação. Talvez resida aí a insurgência: ousar sonhar para além do que nos impõem. Talvez...

*Siga bem, siga firme,  
saudações,  
Henrique Frey*

## Travessias na travessia: apresentação dos contornos da tese

O título desta seção carrega o caráter plural dos movimentos propostos aqui. Não há uma trajetória linear; há, sim, construções que vão pouco a pouco compondo o meu-nosso processo formativo. Nos interessa discorrer acerca das especificidades da pesquisa em doutoramento a fim de auxiliar, você leitor(a) nesta travessia. Assim, o desejo de um professor mobilizado pelos atravessamentos da pesquisa (auto)biográfica e o seu encontro com o PPGEd-UFSCar-So para pensar em um outro pacto passam a compor a justificativa da tese ao mesmo tempo em que apresenta a encruzilhada como possibilidade da tessitura de diálogos e Exu como dimensão ética para cuidar das coisas do mundo. Isso tudo para trazer os pressupostos da pesquisa: problema, objetivo, tese e as escolhas metodológicas, com destaque para a discussão acerca das Cartas Pedagógicas como dispositivo de pesquisa.

É assim que vai se dar a travessia em construção: o si-mesmo (Ricoeur, 1994), a pronúncia do mundo (Freire, 1978; 1996; 2000) e a insurgência como busca do outro, que está no horizonte da tese. Cartas e narrativas funcionarão como guias deste percurso!

Antes de avançarmos, no entanto, penso que é necessário apresentar a você, que cede seu tempo para a leitura deste trabalho, mais um arranjo metodológico: vamos utilizar os inventários de pesquisa (ANEXO A) e seu processo de curadoria, inspirados em Brito (2023). A prática consiste, de acordo com a autora, em “(Re)fazer/(Re)contar os caminhos do Doutorado e da tese, a partir das [...] produções, [*que no caso de Brito (2023) aparece*] sob a ótica dos momentos (temporalidade/Ricoeur) e experiências vividas (emancipação/Paulo Freire)” (Brito, 2023, p. 77). Ademais, de acordo com a autora,

O trabalho de curadoria trouxe as lentes e foco às produções que marcaram a itinerância da tese e que compuseram as tessituras da intriga apresentadas ao longo do texto. O movimento de atribuição de sentidos a essas produções no cenário e contexto da pesquisa, se deu a partir do círculo hermenêutico de Ricoeur, considerando a tríplice mimesis. (Brito, 2023, p. 19).

A organização do material para análise pode assumir uma série de formas e guiar-se por diferentes procedimentos. Souza (2014), por exemplo, pauta uma “análise compreensiva-interpretativa e política de sentido” a partir da organização de narrativas produzidas em um processo formativo “[...] a partir dos seguintes tempos: Tempo I: Pré-análise /leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do corpus.” (Souza, 2006a, p. 79<sup>11</sup> *apud* Souza, 2014, p. 43).

---

<sup>11</sup> SOUZA, Elizeu C. **O Conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação e professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006a.

A curadoria representa a própria travessia que fizemos desde as primeiras aproximações ao PPGEd-UFSCar-So e as produções realizadas neste período correspondem ao exercício de atribuir sentidos à travessia-temporalidade: heurística e hermenêutica que se apresentam paulatinamente.

### **Das margens, das formas: os encontros com a tese e seus percursos**

Sorocaba-SP, agosto-setembro; dezembro-janeiro de 2024/2025; janeiro de 2026.

*Dias de céu e sol de inverno-outono-primavera-verão e queimadas, muitas queimadas.*

*Dias tomados pelas ondas de calor.*

*E agora, pelas tempestades.*

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

*(ditado Iorubá)*

Caríssimos e caríssimas,

é com esse ditado iorubá que o *rapper* Emicida inicia o documentário intitulado “AmarElo – é tudo pra ontem”<sup>12</sup>. Lançado em 2020, o vídeo tem como pano de fundo os bastidores do *show* gravado no Teatro Municipal de São Paulo no ano anterior, para denunciar a urgência no enfrentamento de diferentes questões associadas à raça, ao racismo – particularmente no Brasil. O artista que passa entre a realidade densa e dolorosa das periferias e a estrutura de classe escancarada na própria arquitetura do Municipal, parece fazer um chamamento para um novo elo – um novo pacto? Nos inspira a pensar que sim e mais: que é necessário e é possível.

Presente e passado e seus atravessamentos que aspiram ao futuro. Ancestralidade e as múltiplas formas de saber. Anunciar, após denunciar. Exu pode assumir um sem-fim de funções e faces no culto e na mitologia de matrizes africanas. Para nós, que passamos a apresentar os contornos da tese, nesta carta, é importante destacar a partir destas frases o entrelaçamento de ao menos três pontos: a pesquisa (auto)biográfica como referência para pensar o *si mesmo* em perspectiva espaço-temporal; o *diálogo* para a mobilização de

---

<sup>12</sup> O documentário está disponível na plataforma Netflix. O trailer oficial do documentário pode ser acessado na página da Netflix Brasil no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=FQ9hCN0ZYSg>.

diferentes formas de saber na escola, na educação, na pesquisa e na vida; a leitura *freiriana* como inspiração para o pensar e o fazer pedagógico. É a encruzilhada – para insistir na referência a Orixá – de saberes ou, como dizemos no NEPEN: diálogos entrecruzados (Sicardi Nakayama, 2023). Reside aqui uma das contribuições da tese, que deve surgir do/no olhar mais atento a estas práticas entrecruzadas.

As temporalidades expressas no ditado Iorubá nos oferece diferentes caminhos para pensar. A chance de rompermos com a tentação da resposta única – salvadora – para explicar a vida e seus arranjos, a brecha para revisarmos a história e as pessoas que dela fazem parte, suas relações, o estopim para a imaginação, para o sonho. Glissant (2005) ajuda a construir este movimento ao provocar para além dos modelos: o que as pessoas – as culturas – diriam do seu passado se pudessem se enxergar nele? Como sentiriam as suas conexões com o tempo, com o território, com a cultura? Compreender as relações ao narrar sobre elas e, aqui, por extensão, compreender a travessia. A pesquisa, por esta via, aproxima a provocação-convite feita pelo autor caribenho aos pressupostos narrativos da pesquisa (auto)biográfica nos quais nos apoiamos, particularmente em Ricoeur (1994).

O referencial teórico-metodológico, sua estruturação e discussão será apresentado de modo mais demorado adiante. Por enquanto, cabe registrar que o entrecruzamento posto acima nos ajuda a apresentar as margens, o **diálogo** de uma pesquisa-formação em que a travessia de um professor é – apesar da dureza do termo – o objeto de estudo. Assim, é na compreensão das relações dadas na pesquisa-VIDA-formação (Brito; Sicardi Nakayama, 2023) que pode-se perceber escola e universidade e os atravessamentos cotidianos com as pessoas em cada um deste espaços, mediados pelo trabalho. Outrossim, como o eu, narrativizado, compreende as relações nas quais está inserido nestas travessias, agora, observadas em perspectiva.

Para marcar com mais força a referência ao ditado Iorubá, trago uma nota longa sobre Exu e as encruzilhadas, uma nota que abre o livro de Luiz Rufino “Pedagogia das encruzilhadas”. Transcrevo este trecho, mais longo do que se convencionava fazer nos textos acadêmicos para marcar a potência dos termos que utilizaremos em nossas travessias.

UMA OFERTA. Um sacrifício arriado nas barras do tempo. Aí está um ebó cuspidado nas esquinas do hoje. Uma política parida nos vazios, uma pedagogia que se tece nas invenções cotidianas. Iniciarei pelos cacós, por aquilo que em meio aos escombros permanece vivo. No final, já reerguidos, cantaremos que **os caminhos são inacabados**. Nesse tom, como quem cospe cachaça ao vento, digo: a encruzilhada não é mera metáfora ou alegoria, nem tão quanto pode ser reduzida a uma espécie de fetichismo próprio do racismo e de mentalidades assombradas por um fantasma cartesiano.

A encruzilhada é a boca do mundo, é saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos. **Exu, como dono da encruzilhada, é um primado ético que diz acerca de tudo que existe e pode vir a ser. Ele nos ensina a buscar uma constante e inacabada reflexão sobre os nossos atos.** É por isso que nosso compadre é tão perigoso para esse mundo monolítico e para uma sociedade irresponsável com o que se exercita enquanto vida. Nessa esquina me cabe dizer que hoje o espírito colonial se expressa em pleno vigor, cada vez mais "cruzadista", tacanho, tarado pelo terror e pelos assassinatos. **Exu, ao contrário disso, é o radical da vida, que nos interpela sobre a capacidade de nos inscrevermos como beleza e potência.** A sua face brincante, transgressora, pregadora de peças, é o contraponto necessário a esse latifúndio de desigualdade e mentira. Dono da porteira do mundo é ele a força vital a ser invocada para a tarefa miúda de riscar os pontos da descolonização. (Rufino, 2019 – nota introdutória – grifos nossos)

Caminhos inacabados: convite ao diálogo em curso nesta pesquisa, que não finda com o depósito da tese para avaliação. Reflexão sobre o que fazemos, inclusive na academia como local que por vezes promove adoecimento<sup>13</sup> em vez de vida, com o que a pesquisa, o trabalho e demais encontros nos oportunizam. Ruptura das desigualdades e injustiças. A insurgência como entendimento a se alcançar na tese passa por esta encruzilhada, por este entrecruzamento.

É assim que escolho-escolhemos narrar, desde o princípio, esta travessia que é o processo de doutoramento em Educação no PPGEd-UFSCar-So, desenvolvido junto à linha 1 de pesquisa – Formação de educadores, cotidianos e práticas educativas. Escolhemos narrar o movimento que a pesquisa (auto)biográfica promoveu nos processos formativos e nos diversos encontros na condição de estudante, pesquisador, professor da educação básica e do ensino superior e de tantos outros “eus” que emergirão no decorrer do texto para discutir as possíveis relações entre cidadania e autoria.

“O poder da criação”, composição<sup>14</sup> de João Nogueira e Paulo César Pinheiro de 1980 (do álbum Boca do Povo) tem inspirado à autorização, à autoria. Não há, nos versos cantados pelo saudoso sambista uma maneira apenas para se fazer o samba; há, sim, uma força que leva ao fazer e mobiliza aqueles e aquelas que vivem o/para o/do samba. Para nós, a criação *à la João* como princípio para a tese, como parte integrante de uma leitura orientada pela experiência e os sentidos que atribuímos a ela (Larrosa Bondia, 2002).

---

<sup>13</sup> Há ampla bibliografia sobre o tema que envolve a saúde de discentes e docentes e o campo da pesquisa. Para uma leitura introdutória relacionada aos discentes, ver: PEIXOTO, M. T.; MESQUITA SOARES, T. C.; FIRMINO BEZERRA, S. T. A produção acadêmica suscita adoecimento? Revisão sistemática integrativa sobre a saúde discente na Pós-Graduação stricto sensu. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 18, n. 39, p. 1–17, 2022. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1840>. Acesso em: 1 fev. 2026. No que se refere à atuação docente, ver: JÚNIOR, R. S. de F.; PEREIRA, A. J. F.; SILVA, A. C. D.; VIEGAS, M. P. Quando o trabalho adoecido: o produtivismo acadêmico e o adoecimento docente na educação superior. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 29, p. 27–47, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/21727>. Acesso em: 1 fev. 2026.

<sup>14</sup> Nota ao leitor: para escutar enquanto lê: <https://youtu.be/kXLxADU0VT4?si=jz17EZxwu7yWALPH>.

Não, ninguém faz samba só porque prefere  
Força nenhuma no mundo interfere  
Sobre o poder da criação

Não, não precisa se estar nem feliz nem aflito  
Nem se refugiar em lugar mais bonito  
Em busca da inspiração

Não, ela é uma luz que chega de repente  
Com a rapidez de uma estrela cadente  
Que acende a mente e o coração

É, faz pensar  
Que existe uma força maior que nos guia  
Que está no ar  
Bem no meio da noite ou no claro do dia  
Chega a nos angustiar

E o poeta se deixa levar por essa magia  
E um verso vem vindo, e vem vindo uma melodia  
E o povo começa a cantar [...]

Assim, entre rap e samba, desvela-se a primeira parte desse eu em travessia, “em fazimento” – como diria Darcy Ribeiro na belíssima apresentação do “Povo Brasileiro”<sup>15</sup>, livro que levou cerca de trinta anos para ser concluído. Já neste momento do texto ele assume o seu compromisso político com a obra que se anunciara. Recordo-me dos tempos de graduação em ciências sociais na PUC-SP, quando tive acesso a este texto e, particularmente a este trecho, muito marcante na ocasião, que falava mais ou menos assim: “não espere isenção ou neutralidade aqui, pois este é um livro de quem faz política e se posiciona.” Darcy Ribeiro denunciava dentre outras coisas a subserviência como uma relação produzida pelas elites do nosso país – uma das marcas do atraso que se verificava por aqui. Sérgio Buarque de Holanda em “Raízes do Brasil”<sup>16</sup> também destacou que a concentração de riqueza nas mãos de certos grupos fez com que não se verificasse em nosso país um processo de desenvolvimento econômico e social. Florestan Fernandes<sup>17</sup> discutiu, dentre outras coisas, sobre o entrelaçamento das questões de raça e classe para apontar as desigualdades que verificamos no Brasil. Há bastantes autores que nos ajudam (e inspiram) a pensar sobre o par

---

<sup>15</sup> RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

<sup>16</sup> HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

<sup>17</sup> Ver, dentre outras obras, FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes**. 5ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

justiça-injustiça, suas causas e consequências e a olhar para nós a partir de nós mesmos. Mas essa é conversa para outra Carta – a Carta ao Tom<sup>18</sup>.

É sabido, caríssimos e caríssimas, que a escrita da tese carrega, historicamente, uma série de dissabores e dificuldades<sup>19</sup> – a mim, particularmente, que iniciei o doutorado em outra área (Demografia) em 2010, permaneci vinculado por cerca de quatro anos ao programa, mas não consegui concluí-lo. Aliás, foram quase seis anos até poder pensar em voltar à academia, apesar do apoio (e insistência) de alguns amigos – Jorgito, sem dúvida foi o maior incentivador nesse período e ainda é. Penso que esta situação dialoga com as “[...] apreensões ligadas às incertezas e às incompreensões que acompanham frequentemente as inscrições em tese (Delory-Momberger, 2005, p. 13)”. A distância entre a qualificação e o voltar a olhar, de fato, para o texto da tese traz muito deste processo, das inseguranças e medos.

Os contextos em que pesquisadores e pesquisadoras estão inseridos ajudam a explicar parte do que passam – do que passamos – neste caminho, que é mais um processo formativo. Desde os primeiros passos no PPGEd-UFSCar-So o trabalho sempre consumiu o meu tempo. Atuo como professor em duas escolas privadas (já estive em três), sou responsável por 18 turmas e diferentes disciplinas (Sociologia, Filosofia, Ciências Humanas e Projeto de Vida, além de um horário específico de orientação pedagógica em um dos colégios) com diferentes materiais, sistemas de ensino e processos avaliativos. Ademais, desde o início de 2024 leciono no curso de Relações Internacionais de uma faculdade privada na região de Sorocaba-SP – foram seis disciplinas diferentes até aqui. Vou lecionar a mesma disciplina pela primeira vez agora, no primeiro semestre de 2026. Ou seja, tive que pensar a estrutura de cada componente, leituras e preparação de aulas desde o princípio. Uma carga a mais no fazer docente.

A temática do trabalho e as incertezas quanto aos desdobramentos e fluxo da pesquisa estão presentes no caminhar até aqui. Tenho um grupo de *WhatsApp* (que formo comigo mesmo!) chamado “*tempos de criar... pitacos da tese*”, o qual funciona como uma espécie de caderno de registros da tese.

Aqui cabe um parêntese sobre os tipos de registros e suas finalidades. Em Barbosa e Hess (2010), nos parece, há uma preocupação em destacar o impacto que o “diário de

---

<sup>18</sup> “Tom” é a maneira carinhosa a que me refiro ao professor Wellington Ataíde (docente da disciplina de história), um parceiro que divide o “chão da escola” comigo – agora, em duas escolas diferentes na cidade de Sorocaba. Um amigo que o ofício docente ofereceu como um presente que ajuda a pensar nas escolhas teóricas e a refletir sobre cada uma delas – ousou dizer que as contribuições e o lugar a que esta travessia deve levar, passa pelas conversas regadas a café na sala dos professores do colégio Ápice às quartas-feiras pela manhã. A Carta ao Tom aparecerá em outra seção deste texto.

<sup>19</sup> Para ajudar a enxergar este processo que por vezes é árido tenho me utilizado do humor! A internet difundiu o uso de memes (imagens/vídeos) e, para me aproximar das “dores” por outra via, acompanho o perfil no *Instagram* @depredaposgraduacao. Tem ajudado!

pesquisa” tem na constituição do sujeito – lembrando que “[...] sujeito implica construção, um assumir responsabilidade, autoria de um processo seu e em conjunto (Barbosa, 2000, p. 86)” – no balanço entre exterioridade (arranjo social, aquilo que está fora do indivíduo) e interioridade (marca por sua dimensão subjetiva). Os autores asseveram que o registro, nessa perspectiva, assume a forma de “aprendizagem existencial” e oportuniza

[...] novas alternativas para que os estudantes do ensino superior disponham de uma estratégia que lhes permita ir além da cópia mecânica [...] [e] possibilitar a quem o pratica a apropriação do processo acadêmico e de si mesmo, quando permite entrar em contato permanente com o sentido dessa aprendizagem para si (Barbosa; Hess, 2000, p. 18).

É como me percebo toda vez que gravo (no ônibus, no carro, na rua ou em qualquer outro espaço que oportuniza a criação *à la João*) um áudio que se transforma em texto com o auxílio de uma inteligência artificial: uma sensação de “*eureka!*”. No que se refere ao registro associado às práticas docentes, vale observar os “diários de registros” uma vez que se apresentam “[...] como instrumento de apoio às práticas crítico-reflexivas (Freitas; Machado; Souza, 2017, p. 6)”. Mills (1982) também escreve sobre este processo de organização e sistematização da pesquisa além de realçar a sua relação com o que ele chama de imaginação sociológica.

No processo de imersão para a escrita e busca pelos materiais e anotações, encontrei uma mensagem (em outubro de 2023) que traz algumas destas marcas:

pode um trabalhador pesquisar?  
segundo semestre de 2023: após a euforia e mergulho total, a realidade. O trabalho. As dúvidas... pode um professor-trabalhador ser pesquisador? É óbvio que sim... mas posso fazer esse percurso também? As inseguranças... um doutorado já não concluído... e o NEPEN. Sempre pensei o NEPEN e as suas atividades, a condução das ações pela "fessora" Bárbara como elemento central para marcar a posição e indicar que há sim a chance de agora ser diferente. Os encontros regulares, a divisão e partilha de tarefas no/com o grupo, as apresentações das versões da tese nos encontros ao final do ano... Mas seria essa marca institucional suficiente para mim? É... não é Durkheim que norteia a pesquisa, mas os referenciais da pesquisa (auto)biográfica e as idas e vindas do eu no encontro com o(s) outro(s)... hermenêutica – o olhar e os entendimentos sobre o processo vivido/experimentado até aqui.

Esse preâmbulo vem quase como um grito neste momento: não é o trabalho em si que produz os hiatos e o distanciamento da escrita da tese, em que pese a sua centralidade na dinâmica cotidiana da vida. É a fragilidade do pensar-se e perceber-se suficiente para a escrita de uma tese! Você, que lê essa carta, já teve esse sentimento? A sensação é que há um boicote

sistemático que coloca em xeque a própria capacidade<sup>20</sup> do pensar e do fazer, apesar de todo suporte e apoio que recebo. Aliás, desde que cheguei no NEPEN e ao PPGEd-UFSCar-So aprendi (e me permiti) a pensar/trabalhar coletivamente. E, corroborando essa postura, faz algum tempo que as minhas publicações nas redes sociais sobre as atividades que desenvolvemos nas escolas em que atuo levam a expressão “É isso: educação é no coletivo!”. Tenho sentido e vivido essa premissa.

É por esta razão que escolhi trazer alguns pilares do pensamento social brasileiro. O interesse não está na tese enquanto produto, mas em referenciar o compromisso com o que se faz, com quem se faz e por quem se faz – no meu caso, não só a tese, mas a docência, a vida. Para mim, a ideia de justiça está dada nos diferentes espaços que atuo e dialoga com ancestralidade, com conhecimento compartilhado que pauta justiça e olha para o sujeito e seu percurso. Não nos interessamos por uma totalidade abstrata assentada em interesses desconectados da realidade. “Meus pequenos” indicam em suas produções um pouco dessa angústia e a busca do *si*. A minha-nossa busca por uma travessia que evidencie a autoria indicam a mesma direção.

Essa construção apresenta ainda a possibilidade de se produzir sentido naquilo que se faz. Eu sou professor! Escolho ser professor! E, na travessia que é o doutoramento em educação em uma universidade pública, percebo-me como estudante e pesquisador que precisa pautar a democracia e a justiça no par reflexão-ação. Esta posição que assumo-assumimos no pensar/fazer da tese está contemplada na fala de Delory-Momberger (2021) que, ao apresentar o livro do professor Gabriel Murillo<sup>21</sup>, destaca:

[...] la inquietud de hallar claves de interpretación acerca del crisol conformado por el sustento teórico, más los desafíos de responsabilidad social, más el compromiso intelectual y político que demandan los oficios de educador y científico social, particularmente en los países del Sur, lo cual confiere rasgos característicos al campo de las narrativas en educación. (Delory-Momberger, 2021, p. XV)

Vale destacar que a noção de posicionamento epistemopolítico (Passeggi; Souza, 2017) integra esta travessia. Isso significa que assumimos uma postura

[...] que coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem. Uma aposta[-*postura*] pós-colonial, que se opõe a uma visada elitista do conhecimento que desconhece essa capacidade de reflexividade humana e de interpretação do cidadão “comum” que sofre as pressões cotidianas que

---

<sup>20</sup> Brito (2023) apresenta uma narrativa em que essa discussão sobre o *si* está posta na perspectiva do direito.

<sup>21</sup> Trata-se do livro “*Conversación em las aulas. Ensayos de investigación biográfico narrativa em educación*” que o próprio professor Gabriel, gentilmente me enviou após o X CIPA, que aconteceu em maio de 2024 em Salvador, Bahia.

o destituem dos seus direitos e embotam sua consciência crítica. Finalmente, uma aposta[-*postura*] posdisciplinar, ancorada na liberdade de ir e vir em busca de instrumentos heurísticos [...] (Passeggi; Souza, 2017, p. 10 – grifos nossos)

Acredito que, se alguém pudesse soprar poucas palavras para mim neste momento, certamente diria: “calma... o ineditismo da tese e o conceito da tese também podem emergir da/na/com a tese... é preciso vivê-la para que as referências possam surgir” – soa freiriano, não? *Gracias*, João Nogueira! É preciso experienciar este lugar de fomento à reflexão, como bem disseram Passeggi e Souza (2017), para além das imposições sistêmicas que distanciam o indivíduo do pensar.

Aproveitando o ensejo, convém afirmar que é no fazer cotidiano da pesquisa e, sobretudo da escola – caminhando pelas brechas a partir das “estratégias e táticas” (Certeau, 1994) – que começam a surgir algumas percepções acerca das questões pós-colônias e/ou decoloniais, como assinalaram Passeggi e Souza (2017), e que inspiram o fazer da tese, e a buscar o que é genuinamente meu-nosso. Há aqui um nó teórico-metodológico para lidarmos no decorrer da tese: trabalhamos com referencial eurocentrado ao mesmo tempo que trazemos autores que pensam com e para além dele para a discussão. Reconhecemos a dimensão histórica, social e política das imposições que vêm “de lá”. Paulo H. Martins (2019) vai nos ajudar a estabelecer alguns limites para essa conversa em outra seção da tese.

Por enquanto é importante dizer que escolhemos construir a pesquisa a partir do diálogo e mais, a partir de um referencial, francês, que suscita o olhar para si reflexivamente e que mobiliza, convida a pensar para além de mera flexão/inflexão de conceitos ou correntes teóricas. Nesse sentido, o que é meu-nosso, só o é porque encontra na literatura dita clássica um modo de enxergar a si com outros referenciais que são/estão ideológica, política, geográfica e, para dialogar a partir das margens previamente aqui estabelecidas, epistemologicamente mais próximas. É desta maneira que vamos pensando e compondo as encruzilhadas desta travessia, como sugere Rufino (2019).

Tendo em vista os contornos dos referenciais que assumimos para a pesquisa no campo dos estudos (auto)biográficos, desvelam-se, assim, os primeiros traços de um ser em construção e que se verifica como possibilidade para além das coisas prontas, estáticas. Outrossim, trata-se de um ser que se constitui em um cenário social complexo e que entende a educação como espaço para pensar/fazer mudanças. A abordagem multirreferencial, nos termos apresentados por Barbosa (1998) e Ardoino (1998), corroboram nossas escolhas e a tessitura do arcabouço teórico-metodológico pretendido. Isso porque “[...] contribui para a elaboração de uma abordagem não fechada em si, mas aberta à complexidade da realidade e à

interioridade significativa do sujeito observador.” (Barbosa, 1998, p. 11). Ou ainda, como assevera Ardoino (1998, p. 38), a “[...] única ambição [da abordagem multirreferencial] limita-se a fornecer uma contribuição analítica à inteligibilidade das práticas sociais.”

A urgência apresentada no ditado iorubá coaduna-se à minha própria percepção e desejo de um mundo mais solidário, mais humano, mais justo – e a educação será o “lugar” para pensar sobre estas questões. Já disse isso em outras oportunidades, mas sempre me recordo da fala do professor Milton Santos acerca da globalização, ou melhor, da possibilidade de se pensar em uma outra globalização<sup>22</sup> – um esperar em busca dos inéditos viáveis, vejo hoje. Na fala do grande geógrafo na película de 2006, algo como: “[...] estamos vivendo o ensaio do que será a humanidade”, como quem diz: não dá para acreditar que sejamos apenas injustiça, guerra e dor – ou melhor: a humanidade ainda não se realizou. Krenak (2020) tem ajudado a olhar com mais cuidado para estas questões, para pensar em sentidos outros, como diz minha orientadora, para isso que chamamos de humanidade diante das imposições do sistema capitalista.

Estas inquietações compõem o pesquisador em formação – me compõem! É isso que gostaria de escancarar nesta Carta-apresentação com suas margens e formas!

É esperado, deste modo, que a ideia de justiça se apresente como uma das estacas da tese: é um valor que carrego comigo! O desafio, no entanto, se apresenta no próprio fazer e fundamentar da pesquisa. Estou construindo o diálogo entre saberes populares (na música e no saber ancestral), fazer artístico e os pressupostos teóricos das ciências sociais para embasar uma tese sobre as práticas educativas e a constituição/implicação do sujeito, da autoria que deve alcançar o debate acerca de uma educação cidadã insurgente.

Dito de outro modo, e, retomando a explanação inicial, é preciso abordar a ideia de pacto social hoje por outros caminhos, como um elo – para lembrar Emicida. Ainda na linguagem da música-documento, o amor – a amorosidade como referência para pensar o fazer educativo (Freire, 1996). Meus alunos e minhas alunas indicam que sim: é possível quando há compromisso, solidariedade, respeito, ética! O desafio adicional, na tese, consiste em colocar a ideia de “pacto” em perspectiva e pensar nas leituras que vêm desde os clássicos gregos da Antiguidade ou os contratualistas da Modernidade.

Uma vez apresentado o percurso que partiu dos encontros com Glissant, as encruzilhadas como possibilidade para pensar a pesquisa a vida e a formação para além de modelos teóricos rígidos, alguns referenciais com os quais conversaremos e firmado o lócus

---

<sup>22</sup> Documentário de Silvio Tandler “Encontro com Milton Santos ou: o mundo global visto do lado de cá” (2006). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ifZ7PNTazgY>.

da discussão, que é o pacto como corolário das questões que giram em torno da cidadania, particularmente na escola, convidamos: continue navegando! Este convite apresentará o processo de estruturação do nosso problema e objetivos de pesquisa. Dito isso, iremos expor a seguir este cenário mais amplo que marca o meu encontro com a pesquisa (auto)biográfica e, particularmente, com esta proposta de doutoramento em educação.

Nesse sentido, vale dizer que a estrutura da pesquisa em curso se estabelece no diálogo com Josso (2009), quando discute sobre as questões educativas e as possibilidades de superação dos seus desafios (imaginação) sem deixar de lado a dimensão existencial dos alunos. A imaginação a que se refere a autora mobiliza pensar sobre as alternativas para o campo educacional. A fala de Josso (2009) permeia, por esta razão, a idealização, estruturação e realização desta pesquisa de doutoramento, que teve como **objetivo geral** compreender os significados da educação cidadã nas encruzilhadas que integram a docência, a pesquisa e a vida com os sujeitos (Barbosa, 2000) inseridos no fazer cotidiano da escola – “meus pequenos” que cursaram/cursam os componentes de Filosofia, Sociologia, Ciências Humanas e Projeto de Vida comigo – e a possibilidade de, assim, compreender a ideia de autoria.

Além disso, esta investigação teve como **objetivos específicos**: a) estudar as dimensões heurística e hermenêutica nos/dos estudos narrativos (auto)biográficos, b) analisar as implicações da Carta Pedagógica como dispositivo narrativo na abordagem (auto)biográfica na relação com a atuação docente e na pesquisa; c) colocar em diálogo as ideias de autor-cidadão (*docente*) (Barbosa, 1998; 2000) e pesquisador-autor-cidadão (*pesquisador em formação*) (Brito, 2023) em travessia na perspectiva de pensar a cidadania-insurgente.

Tendo em vista o cenário apresentado, a **problemática** que orientou a tese se fez a partir dos seguintes questionamentos: como a experiência formadora vivenciada nesta travessia desde o ingresso no PPGEd-UFSCar-So passa a compor as nossas lentes de pesquisa e práticas pedagógicas? Quais práticas emergem deste processo e como compreender as dimensões heurística – observadas pela descoberta de si – e hermenêutica, dada pela leitura e compreensão do cotidiano escolar?

A **tese**, assim, é a própria travessia constituída de maneira plural que desvela o autor, o cidadão e a insurgência. Este enredamento não hierarquizado compõe o nosso artesanato, lembrando Mills (1982), e será confeccionado para pensar no movimento que busca o *eu, o si-mesmo e o outro* (Ricoeur, 1994) em travessias. Nos utilizaremos para tanto, do seguinte expediente metodológico: 1) discussão do referencial bibliográfico, 2) o levantamento e uso das minhas-nossas produções feitas durante a travessia desde a chegada ao PPGEd-UFSCar-

So com a devida organização e curadoria que marcam os inventários de pesquisa (Brito, 2023), 3) o entrecruzamento das narrativas (auto)biográficas e das Cartas Pedagógicas como dispositivos narrativos de pesquisa e 4) nos valeremos das lentes de Freire e Ricoeur como referências para marcar, narrar e perceber as temporalidades e sentidos das travessias.

É desta maneira que observamos a urgência da ação de Exu: é preciso despertar para o pensar que aspira a uma outra maneira de fazer pesquisa em educação e a um outro jeito de pensar o pacto social, a cidadania – para além das ideias de democracia formal e substancial já indicadas por Bobbio (1995). É preciso, caríssimos e caríssimas, dialogar sobre o fazer docente que oportunize a construção de uma outra cidadania que encontre um autor-cidadão-insurgente.

Para me despedir, vale sinalizar que a ideia de insurgência foi construída em diálogo no decorrer de 2024 e foi redigida pela primeira vez em uma das versões da Carta que escrevi e li para os “meus pequenos” na ocasião da formatura deles em dezembro daquele ano. Descobertas em meio a discussões em um congresso que pude participar em maio de 2024 e foi sendo lapidada a partir das trocas, das reflexões. Descobertas que desvelam as relações de amizade que atravessam o tempo, o olhar atento e o cuidado e a parceria no fazer/orientar a tese. Descobertas do *si mesmo*, que se constitui narrativamente. Há muitos elementos que farão parte desta travessia e espero, nos próximos passos, apresentar um caminhar reflexivo que abra espaço para o diálogo.

*Saudações,  
Henrique Frey*

### **A pesquisa em educação e a pesquisa narrativa (auto)biográfica como bússola para a travessia**

Ainda lembro da fala do professor Joaquim Barbosa durante o exame de qualificação, quando tecia comentários acerca das escolhas que havíamos feito para a entrega do texto. Havia andaimes que ainda estavam em nossa construção, dando o devido suporte aos referenciais teóricos e à metodologia que se desenhava. A mensagem do professor seguia mais ou menos nessa direção: é preciso sentar na calçada para se ver passar! Nos parece uma boa representação do que pode vir a ser esta pesquisa, este texto.

É com este intuito que escolhemos trazer as produções (narrativas, ensaios, Cartas Pedagógicas) feitas em travessia<sup>23</sup> para compor o texto final da tese. Enxergar temporalidades distintas em momentos também distintos parece ser um bom indicativo do que propusemos até aqui com Glissant (2005), Ricoeur (1994), Josso (2009) e Mills (1982). Em outras palavras, é a maneira que encontramos de apresentar o processo formativo para além da sua dimensão cronológica, que, em nosso entendimento inviabiliza a potencialidade da pesquisa narrativa (auto)biográfica.

Nestes termos, apresentaremos a seguir os primeiros passos desta travessia a partir das lentes do pesquisador que chegou ao PPGEd-UFSCar-So e passou a acessar os referenciais da pesquisa narrativa como aluno especial na disciplina Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores e, de modo mais amplo, dos pressupostos da pesquisa em educação já como aluno regular do programa. O contexto, as motivações e dificuldades dos primeiros passos foram apresentados na Carta “Aos pesquisadores iniciantes”. Hoje, diria, uma Carta que elucidava o meu caminhar e o universo que se abria à minha frente. Trago esta Carta com pequenos recortes, necessários à fluidez do texto e alguns ajustes requeridos pela norma ABNT, que passou por recente revisão<sup>24</sup>. Importante sinalizar ainda que as referências bibliográficas de cada uma destas produções estão agrupadas ao final da tese. Entendemos que esta medida contribuirá com o fluxo do texto, evitando repetições.

### **Carta aos pesquisadores iniciantes<sup>25</sup>**

*Sorocaba, 07 de julho de 2022.*

*Aos pesquisadores iniciantes.*

Inicialmente, espero que esta carta-ensaio o(a) encontre bem! É julho de 2022. Estamos vivendo uma situação que parece indicar dias melhores, depois de termos passado por dificuldades de diversas ordens nestes pouco mais de dois anos de pandemia de COVID-

---

<sup>23</sup> O inventário destas produções pode ser visto em ANEXO A.

<sup>24</sup> A norma ABNT 14724, que discorre sobre “[...] os princípios gerais para a elaboração de trabalhos acadêmicos” foi atualizada em 2024. E está disponível para compra em: <https://www.abntcatalogo.com.br/pnm.aspx?Q=YUUvcG5jemdOdXZHUktzYkxCL1dhNkNGZihVRWMxMEdVVGRndnNwWVlmbz0=#hide1>. Acesso em: 26/01/2025.

<sup>25</sup> Uma versão desta Carta foi apresentada no “Sarau das Cartas Pedagógicas & Narrativas de Pesquisa-VIDA-Formação: um convite ao diálogo entrecruzado” encontro organizado pelo NEPEN que convida a pensar sobre “*Modos outros de narrar para (re)existir*” em janeiro de 2026. A ideia era trazer a reflexão acerca das boas práticas formativas que temos no PPGEd, uma espécie de resposta, um grito para chamar a nossa comunidade após o revés da nota do programa junto à Capes.

19. As perdas, o luto, as rupturas... você sabe bem o que experienciamos e, provavelmente, você, que recebe esta carta, tem um modo peculiar de olhar para este tempo/espço. Receba, antes de qualquer coisa, a minha solidariedade.

Ao começar a minha escrita por este caminho sinalizo o contexto em que me situo e indico a necessidade de pautar esta breve reflexão dentro destes contornos. Ora, redigir este texto, que marca a finalização da disciplina Fundamentos da Educação<sup>26</sup>, implica colocar-me em processo de constituição de estudante-pesquisador a partir de uma série de nuances: as incertezas e inseguranças no campo profissional em função das mudanças em curso na educação básica (implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC), o espaço institucional do PPGEd-UFSCar-So para acesso de alunos não regulares (aluno especial) oportunizado pela disponibilidade do ensino remoto e, obviamente, a inquietação que impulsiona à busca por respostas no campo educacional, área em que atuo como professor há quase dezesseis anos. São estes elementos que, em linhas gerais, compõem o meu movimento em direção ao doutoramento em Educação na UFSCar Sorocaba que teve início em 2022.

Assim, caro(a) leitor(a), “[...] elaborar um *ensaio reflexivo* sobre o problema de pesquisa (de mestrado ou doutorado) que integra seu [meu] projeto de investigação a partir do diálogo com pelo menos duas das abordagens teóricas estudadas no contexto da disciplina.” se apresenta para mim como um desafio marcado pela indissociabilidade entre os campos pessoal, profissional e acadêmico (Nóvoa, 2014) – uma das marcas da pesquisa-formação pautada pelos estudos biográficos.

“De que maneira o pesquisador iniciante compreende e descreve os processos relacionados a uma Pesquisa em Educação?” (Dieb, 2016, p. 234). Partindo desta pergunta, o autor analisa o entendimento acerca da pesquisa e os desafios de estudantes ingressantes na pós-graduação em educação – e me insere, numa relação dialógica, na busca desta resposta. Embora o estudo citado tenha sido realizado com ingressantes do programa de mestrado, faço parte deste grupo que acessa a pesquisa em educação pela primeira vez. Neste sentido, a volta ao projeto que credenciou a minha entrada no PPGEd foi um exercício que mesclou diferentes sentimentos.

De um lado a realização e satisfação, e, de outro, uma sensação de incompletude próprio deste processo de “[...] entrada em um novo universo de saberes [que implica] uma

---

<sup>26</sup> A disciplina de Fundamentos da Educação é uma das disciplinas obrigatórias a ser cursada antes do exame de qualificação, de acordo com o regimento do PPGEd-UFSCar-So, Resolução COPG N° 06 de 30 maio de 2019. Na ocasião a disciplina tinha responsabilidade compartilhada: professores(as) de todas as linhas de pesquisa cumpriam com o cronograma do curso que, naquele momento, foi oferecido de maneira remota.

nova relação com o saber (Charlot, 2000)<sup>27</sup>, ou seja, [que leva] a aprender e a construir novas maneiras de ser e de estar nesse novo mundo/espaco/tempo [...]” (Dieb, 2016, p. 235). Em outros termos, de que maneira devo me aproximar do projeto? Que relações estabelecer entre o projeto – que foi direcionado a uma linha de pesquisa específica – e as outras linhas de pesquisa que compõem o programa? Quais questões trazer a esta reflexão?

[...] vale frisar que falo – já na pretensão de apresentar o pesquisador em formação – a partir do arcabouço teórico-metodológico próprio da abordagem (auto)biográfica, assumindo a potência do caráter reflexivo e formativo das narrativas educativas e a sua relação com a construção do conhecimento (Sicardi Nakayama, 2015). Ademais, tendo em vista as experiências que escolho narrar (Josso, 2009), ainda que de maneira breve, se colocam em consonância com o processo de constituição de uma pesquisa-formação (Nóvoa, 2014) atravessadas por uma perspectiva freiriana de educação cidadã (Freire, 1978; 2000), isto é, mobilizada a olhar para a educação pelo par ação transformadora e reflexão. A Carta como dispositivo de construção da presente leitura integral, neste primeiro movimento, uma maneira de me aproximar de Freire – dadas as características das Cartas Pedagógicas – e, considerando o processo formativo em curso, tecer algumas considerações sobre os referenciais teóricos da pesquisa em educação.

Nestes termos, convém indicar os limites desta aproximação. O meu problema de investigação nasce na/da/com a escola – estou partindo dos estudos nos/dos cotidianos, portanto. Os primeiros encontros nesta disciplina sugerem que pensar em formação cidadã (só) faz sentido ao estabelecer o diálogo com os atores envolvidos com o fazer educativo. Dieb (2016) ao dialogar com Gatti (2002, p. 62)<sup>28</sup> afirma que

[...] a Educação é uma área do conhecimento e uma área profissional que se utiliza das ideias e do saber acumulado em outros campos do saber, tais como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, mas o que a identifica em diferenciação a essas outras áreas, é que ela é um espaço de ação-intervenção direta no meio social. (Dieb, 2016, p. 235)

Se a Educação é uma área que se faz a partir da ação, pensar e fazer pesquisa em Educação segue, também, esta diretriz. Ora, trata-se de verificar uma relação entre sujeito da pesquisa e o objeto que se constituem no cotidiano. E, por esta via, pode-se pensar em pelo menos duas grandes questões. A primeira, de modo mais pragmático, diz respeito à minha relação com os elementos que giram em torno da educação cidadã e que se vinculam às dimensões profissional e acadêmica – Deslauriers e Kérisit (2012) dirão que o objeto de

---

<sup>27</sup> CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

<sup>28</sup> GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

pesquisa está imbricado do início ao fim. A segunda, em termos mais abrangentes, articula-se às especificidades do fazer pesquisa. Já no século XVIII a leitura kantiana indicava o fazer ciência em uma perspectiva que pressupunha a relação sujeito-objeto. É o sujeito cognoscente que produz uma leitura sobre o objeto estudado e não o contrário – o que o autor chamou de revolução copernicana [discussão presente na obra “Crítica da Razão Pura”]. Tendo em vista esta construção, a especificidade a que me refiro, caro(a) leitor(a), se fez presente em diferentes momentos da nossa disciplina e despertou para interesses também distintos.

Na aula do professor Marquinhos<sup>29</sup>, linha 3 de pesquisa, esta relação sujeito-“objeto” – grafia proposta por ele, da qual compartilho, visto que, para nós pesquisadores(as) deste campo, as pessoas se constituem como “objeto” – foi observada em pelo menos três paradigmas teóricos: a) positivista, que pressupõe a descrição do fenômeno de modo objetivo e carrega as características das primeiras escolas de Sociologia (aproximação às ciências naturais) e, portanto, se faz a partir da noção de neutralidade científica; b) fenomenológica, que pauta-se pela interpretação subjetiva do fenômeno estudado; e, c) materialista dialética-histórica, que estabelece a dialética como método para se produzir a ideia de concreto pensado.

A esta altura as minhas questões se voltavam para o projeto, pois possibilitava-me pensar no caminho que percorri para construí-lo e refazê-lo em diálogo com outros referenciais. Uma forma de corroborar as escolhas realizadas previamente e tomar distância das ideias de miopia e cegueira epistemológica – que apareceram em outros dois momentos do nosso curso, com a professora Bárbara (ao apresentar o referencial dos estudos narrativos (auto)biográficos) e com o professor Hylio (ao discorrer sobre a ideia de pensamento sistêmico problematizada por Morin). Tenho a sensação que os elementos assinalados por Oliveira (2007) ao voltar-se para o estudo do cotidiano definem bem os contornos do movimento que fiz. A autora aproxima-se de Boaventura<sup>30</sup> para fazer a denúncia à forma como a modernidade produziu um tipo de discurso em torno da ciência e, assim, negligenciou outras práticas epistêmicas.

Souza e Meireles (2018) recuperam a discussão proposta pela professora Inês Barbosa Oliveira para marcar o olhar para o cotidiano a partir de outras lentes e, assim

---

<sup>29</sup> Referência ao Prof. Dr. Marcos Francisco Martins. A lista de docentes vinculados ao PPGEd-UFSCar-So e que aparecem no decorrer do texto pode ser consultada em: <https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/docentes>. Acesso em: 26/01/2025.

<sup>30</sup> Para essa discussão, a autora leva em consideração as seguintes obras: SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995. e SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

[...] ver, entrever, escutar, sentir, partilhar histórias e experiências podem ser tomados como movimentos epistemológicos que, por um lado e de certa forma, buscam superar a “cegueira epistemológica” (Oliveira, 2007) presente em modernas abordagens de pesquisa, e, por outro, se aproximam das singularidades e subjetividades dos sujeitos através de modos emergentes de fazer ciência. (Souza; Meireles, 2018, p. 285)

É a partir deste processo – ver, entrever, escutar e sentir – que, penso, caro(a) leitor(a), me perceber e reconhecer as minhas primeiras incursões como pesquisador iniciante na área da Educação. E, quem sabe, seja esta a minha contribuição a você: leitura aplicada, escuta atenta e espaço para sentir e acessar o que o outro – no caso, os professores e as professoras do curso de Fundamentos da Educação – tinham para compartilhar.

Foi assim que tomei emprestada a ideia de cidadania científica em uma aula da professora Maria Gebara, quando discutíamos questões acerca do conhecimento científico e suas especificidades no século XX. No balanço entre a história da ciência e os discursos de legitimação construídos e as particularidades do fazer ciência em nosso país – sobretudo no campo da Educação –, a professora mencionava sobre os dados acerca da percepção pública da ciência que o grupo de pesquisa do qual participa estava analisando. Parece residir aí o entrever mencionado por Souza e Meireles (2018). E, para mim, a volta ao projeto se dá nos seguintes termos: a ciência contribui para a formação cidadã?

Os desdobramentos desta incursão serão discutidos com a minha orientadora em nossa próxima reunião. O meu primeiro semestre na pós-graduação em Educação, como aluno de doutorado, se encerra com esta carta-ensaio. Despeço-me desejando a você, caro(a) leitor(a), tempos mais serenos e que o retorno às atividades presenciais no próximo semestre seja leve e revigorante!

*Até breve,  
Henrique Frey*

## **Encontros entre si mesmo e o outro: minhas primeiras aproximações à pesquisa (auto)biográfica**

### **Apresentação**

O meu primeiro encontro com Paul Ricoeur se deu no dia 24 de agosto deste ano [2021] – segundo ano de pandemia, tempo de perdas e restrições de diversas ordens –, data do início do curso intitulado “Paul Ricoeur & outros: narrativas epistemológicas em Educação”

que foi realizado com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Bárbara C. M. Sicardi Nakayama e com o Prof. Dr. Marcelo Furlin, que participei na condição de aluno especial.

Em nossa aula inaugural alguns termos se fizeram muito presentes: diálogo, escrita de si e, para mim, o par memória-esquecimento. O diálogo se apresentou como marca da idealização da disciplina, como proposição epistemológica e como prática pedagógica. Prática pedagógica porque o curso se propôs e se fez em diálogo com os alunos e as alunas, com os convidados e as convidadas que dividiriam as tardes de terça-feira conosco e com os referenciais propostos. A escrita de si como norte<sup>31</sup> para o fazer acadêmico inserido no âmbito da pós-graduação em Educação associado, particularmente, aos estudos narrativos. E, para começar a delinear as vivências que se tornaram experiências (Josso, 2009), vale destacar que o esquecimento denota a incapacidade de narrar e pode se verificar como uma posição política, uma escolha orientada a um fim. Em Ricoeur, assim, o narrar carrega uma característica tipicamente humana e, como se reiterou no decorrer do curso, implica uma tomada de posição no fazer científico que (pelas camadas que tenho condições de observar) é expresso pelo termo compreensão.

O que não esquecer? O que não posso deixar de narrar sobre mim e o agora? Estas foram algumas questões apresentadas ao grupo em nossa primeira atividade – após a exibição de um vídeo curto sobre as características da obra do autor. Registrei as falas dos(as) colegas que trouxeram leituras diferentes, com interesses e preocupações no campo profissional, acadêmico e pessoal. Meus esboços de respostas naquele momento indicaram o caminho que, observando agora mais distante no tempo, percorri neste semestre: (re)existência para pensar-me com a minha companheira<sup>32</sup> no contexto de isolamento e restrições que temos vivido em função das escolhas que fizemos; resistência para refletir acerca da atuação profissional e o trabalho docente; os termos narrativa e escrita de si para tentar se aproximar da ideia de formação docente.

#### A construção do si mesmo: dimensão fenomenológica?

A minha atuação como professor de Sociologia na educação básica parte da problematização das categorias eu e outro. A ideia de desnaturalização de processos sociais

---

<sup>31</sup> Este termo durante a travessia foi substituído por bússola. Pequenas mudanças que representam, de um lado, importantes leituras epistemopolíticas (Passeggi; Souza, 2017) no fazer da travessia e, de outro o diálogo entrecruzado, prática do NEPEN. Ouvi o termo e sua problematização em um evento de formação com Cícero, “hermano” – como carinhosamente o chamo – que ingressou no doutorado em 2022 comigo.

<sup>32</sup> Bárbara Andrea Diggelmann da Silva é a pessoa que divide a vida comigo desde maio de 2012. É ela quem empresta a sua arte para produzir o relicário ilustrado da tese: arte em travessia!

sempre se fez como um marco para a construção, dentre outras questões, da cidadania. Agora, depois de fazer as primeiras aproximações a Ricoeur, percebo que o si mesmo não é o eu e muito menos categoria! Categoria não é humano, categoria se aproxima de um viés positivista que enxerga o indivíduo como objeto – como coisa, na leitura durkheimiana. E, embora reconheça os diferentes movimentos da história da ciência e diversos arranjos de análise que se dedicam a explicar as relações sociais – aqui, particularmente, no campo educativo – é imprescindível, neste movimento de escrita narrativa, marcar a especificidade e a importância do arcabouço ricoeuriano no diálogo com outros referenciais. É o que tentarei fazer na sequência.

Apesar da obviedade (hoje) da relação, a construção do si mesmo passa pela desconstrução do eu. Na fala do Professor Marcelo “*o eu precisa se narrativizar para chegar a si mesmo para, aí sim, poder alcançar o outro*” [e, nesta relação] “*é o outro que encontra a si mesmo*”. Ora, se narrar é uma característica tipicamente humana, é na narrativa que passo pelo processo de humanização. Para falar sobre este processo, vou fazer uma breve exposição do encontro deste dia. Foi nesta aula (dia 21 de setembro, que teve o texto “Tempo e narrativa – primeira parte, as aporias da experiência do tempo” como referência de leitura) que, penso, consegui começar a perceber a densidade da fala de Paul Ricoeur.

Na ocasião, a professora Bárbara já abrira a aula falando sobre uma experiência em uma disciplina da graduação e ali havia a sinalização para se pensar em uma outra escola ao se observar as trajetórias dos indivíduos. A palavra ‘outra’ assume o caráter de mudança, de possibilidade para além dos esquemas prontos, fechados. E, falar em trajetórias<sup>33</sup>, implica pensar em narrativas sobre o si mesmo em uma perspectiva reflexiva. À medida que eu estabelecia as possíveis conexões entre texto lido e a exposição dialogada – lembrando que neste dia nós fomos agraciados com a presença (inesperada, para mim!) da professora Inês Bragança – uma fala do professor Marcelo que me intrigou (e compôs a minha intriga): “impossível tornar-se humano se não se escreve”. A minha primeira reação (entendo, agora, que a sensação compõe a chamada mimese I na leitura ricoeuriana, momento de pré-compreensão) foi associar a fala a mais uma leitura eurocêntrica que reitera o movimento de colonização, inclusive das ideias. A minha pergunta seguiu mais ou menos nesta direção: como pensar o Brasil neste contexto? Ou seja, em um país com sérios problemas educacionais em que o acesso pleno é negado às pessoas, como pensar a fala de Ricoeur? E o professor Marcelo com a elegância costumaz: “bem narrar a gente aprende na escola... Ricoeur,

---

<sup>33</sup> Interessante perceber, agora, na organização do texto para a defesa, a ideia de travessia embrionária.

portanto, em última instância busca a justiça – o direito! – que estaria dada pelo bem narrar que, por sua vez, se dá quando as narrativas estão conjugadas entre as pessoas.” Para finalizar o professor Marcelo destacou: “bem narrar diz respeito a uma condição ontológica, epistêmica e política! Precisamos incluir os corpos narrativos como corpos!” Por esta leitura só consigo pensar em cidadania quando o outro (narrativizado) alcança a si mesmo. Não é “apenas” uma relação de alteridade, mas uma relação irrecusável – como diria Lévinas. Este momento segue com a fala da professora Bárbara: a história da ciência precisa ser retomada... não dá mais para fazer pesquisa “sobre”, mas “com”. É por este caminho que pode-se pensar em justiça – momento em que ela trouxe as contribuições de Marli André para reiterar o lugar daqueles que não têm voz a ser ocupado na academia: qual é a perspectiva deles? E aqui a minha leitura: não é um movimento etnográfico, é o outro em sua inteireza, em sua narrativa. Embora seja uma transcrição livre, este trecho da nossa aula ajudou a compor a minha intriga, a maneira como eu, enquanto pesquisador em formação, direcionei o meu olhar, a minha percepção – até arrisco dizer, na minha aproximação fenomenológica.

Essa leitura tem ao menos dois desdobramentos. O primeiro se aproxima dos elementos levantados pelo Professor Guilherme, quando trouxe as contribuições de Bakhtin uma vez que o autor parte de um princípio de coexistência: todos estão em relação! E, pela especificidade dos termos apresentados naquela ocasião, autor e personagem (pesquisador(a), pessoas em formação, pessoas que emprestam as suas narrativas à pesquisa, sujeitos que narram as suas experiências) estão em uma situação de equipolência! É certo que o **autor**, na fala de Bakhtin (2018, p.11-13), enxerga o todo – é a consciência ativa, a consciência da consciência – mas, ainda assim é uma relação sujeito-sujeito. Distancia-se, deste modo, do princípio kantiano que fundamenta as bases do pensamento científico moderno a partir da relação sujeito-objeto [conforme destacado anteriormente]. Reside aqui mais um princípio para apoiar os processos de formação docente: na relação com, na construção com, na ideia de coexistência. Seria este o caminho para pensar em uma outra escola?

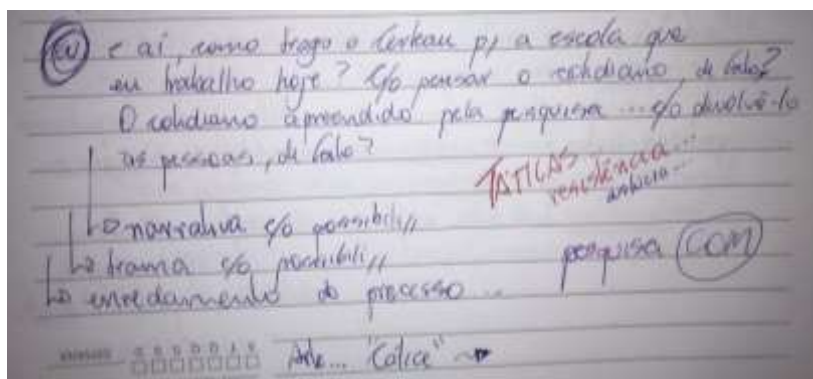
O segundo elemento que integra este meu artesanato dialoga com o texto e com a apresentação da professora Izabella, convidada a apresentar Michel de Certeau no diálogo com os cotidianos educacionais. Das diferentes impressões suscitadas pelo texto, vale destacar a força do cotidiano para se pensar na constituição das relações sociais. É por esta via que a problematização acerca das práticas vai se apresentar, pois significa pensar que

[...] muitas práticas cotidianas são táticas [...] As operações táticas desorganizam e reorganizam os lugares, transformando-os em espaços praticados. Assim, a ordem e as normas criadas nesses lugares próprios e impostas aos praticantes da cultura são,

subvertidas pelos desvios produzidos pelas práticas e estas como possibilidade de subverter a cultura”. (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 58).

Tendo em vista essa aproximação ao cotidiano, uma das colegas da turma – Fabiana – pediu que a professora comentasse sobre as contribuições teóricas de Certeau para se pensar na formação de professores. E foi por este caminho que a professora Izabella discorreu: tática... formação como oportunização de pensar sobre a prática docente para que os docentes se movimentem. As minhas anotações<sup>34</sup> feitas no decorrer das aulas possibilitam acessar, novamente a relação entre o outro e si mesmo, buscando a compreensão. A lembrança da música “Cálice” como estratégia foi inspiradora para pensar a importância das táticas e práticas em formação docente.

Imagem 2 – Registro da aula do dia 26/10/2021



Fonte: arquivo pessoal.

A minha sensação é que os apontamentos feitos ao final desta aula se aproximam das ponderações apresentadas na aula que tivemos com o professor Paulo R. M. Araújo (Mackenzie). Dentre as contribuições e possíveis leituras de Heidegger, os termos em alemão “*bedenken*” e “*surge*”. O docente destacou que a primeira palavra está associada à ideia de preocupação e a segunda à ideia de cuidado autêntico. Ambas se aproximariam do conceito de historicidade em Heidegger e disso decorre a preocupação em interpretar o ser – donde nos aproximaríamos da hermenêutica ricoeuriana, na minha leitura. Ademais, a palavra “*surge*”, implica pensar o distanciamento entre ser e técnica, o que, por sua vez sugere em como acessar o ser para além dos esquemas formatados, automatizados. Buscar a existência autêntica, portanto. É por esta via, também, que volto à imagem 1 e penso na potência da

<sup>34</sup> Vale lembrar, mais uma vez, Mills (1982) e o diário de registros. Este recurso possibilita aos pesquisadores(as) traçarem planos mais curtos e projetos de maior fôlego. Além disso, se aproxima da ideia de imaginação sociológica, um processo de reflexão sistemática que aproxima experiência e temporalidade (passado, presente e futuro) de modo a buscar o trabalho intelectual original.

formação de professores a partir dos estudos narrativos: oportunizar ao outro o espaço de busca da consciência de si – existência, portanto.

Parece ser por aqui que abre-se espaço para responder à provocação do professor Paulo (ordenação da existência: a narrativa faz isso?): o pesquisador ou a pesquisadora constroem as intrigas com vistas a buscar as suas tramas (esta como espaço de compreensão), mas não se pode submeter o ontológico ao epistemológico... o sujeito vem antes! É assim, ao que tudo indica, que estabelece-se um caminho de pesquisa em que o outro tem voz e narra a própria existência em um processo de tomada de consciência de si e a constituição, no meu caso, do sujeito cidadão, da ideia de cidadania. As minhas lentes estão postas aqui e a minha experiência fenomenológica se fez por este caminho e, espero, vai seguir neste sentido.

### **As Cartas Pedagógicas como dispositivo de pesquisa**

¿Qué es lo que nos lleva a vos y a mí a transitar un Doctorado en Educación en distintas universidades de Brasil y Argentina, un doctorado que propone además un tipo de investigación que hace estallar epistemológica y metodológicamente los criterios de validación que establece la academia? ¿Qué convicción adquirida en la praxis nos hace pensar que hay tanta experiencia silenciosa y silenciada que se desperdicia y que es posible rescatar? **¿Cómo nos transforman nuestras realidades pero también este ejercicio de regresar en las cartas a un presente que se construye en la conversación horizontal y en una espiral hermenéutica de lectura?** (Carta 2 – “Celebramos la vida”; Mar del Plata entre el 30 y el 31 de octubre de 2022 – Alba Fede – grifos nossos)

O trecho em destaque na Carta que Alba, minha parceira de Cartas do Ateneu, enviou para mim pode ser uma bela síntese acerca dos sentidos do uso deste expediente metodológico na pesquisa, particularmente em educação. Àqueles(as) que o acessam pela primeira vez, vale evidenciar a possibilidade de escuta efetiva no/do cotidiano por meio de Cartas, o que parece indicar a chance de ouvirmos/lermos as pessoas que fazem/compõem os espaços de formação como a escola. E isso é um presente a quem quer compreender a educação, os espaços educativos – formais ou não – e as pessoas que o integram.

A minha história com as Cartas Pedagógicas se confunde com a minha chegada ao PPGEd-UFSCar-So. Mas essa é conversa para logo mais. Por enquanto, gostaria de trazer duas Cartas que ajudarão a perceber como as escolhas metodológicas foram se dando em meio aos processos formativos em que pude me inserir na condição de doutorando em educação e pesquisador vinculado ao NEPEN. Ou, para me aproximar de uma importante

referência nos estudos freirianos com Cartas Pedagógicas, a professora Ana Lúcia Souza de Freitas, são as minhas-nossas andarilhagens (Freitas, 2024).

As definições e usos dos termos serão devidamente apresentados abaixo. Aqui, contudo, cabe marcar a especificidade no uso das Cartas enquanto dispositivo para a pesquisa (auto)biográfica, para a escrita de si, como bem marcou Brito (2023).

Nesse sentido, as Cartas – uma escrita para a minha orientadora e para a minha parceira de PESCD, a outra aos estudantes que participaram de um curso sobre Cartas Pedagógicas comigo – à medida que trazem as especificidades deste dispositivo e suas potencialidades, revela a travessia em curso e as questões que dialogam com o tempo vivido e suas dores, com a escola e seus desafios, com a universidade e a formação como chamamento a pensar e agir. Escolho, portanto, trazê-las aqui como marcas da travessia, que é o doutorado em educação com pequeniníssimos ajustes necessária à fluidez do texto.

É importante frisar que as Cartas em tela foram publicadas como capítulos de livros. A primeira foi publicada pela editora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e conta com licença *Creative Commons*, aberta a uso, portanto. A segunda, embora tenha sido resultado de financiamento coletivo, tem os direitos atrelados à Editora Acadêmica do Brasil (EAB Editora). Ambas publicações têm cerca de 350 páginas. Não há, portanto, qualquer violação de direito autoral, pois são textos que têm 14 e 5 páginas, respectivamente. Mas ao pensar na organização do texto, na composição da tese, a questão da autoria surgiu com uma grande interrogação – posso usar? –, a despeito das questões em torno do direito e da ética em pesquisa – sobretudo naquilo que se refere ao plágio. Trazê-los para a tese foi um jeito de responder com um grande “sim, posso!”, e ajudar a tecer o meu-nosso percurso formativo e os interesses para a pesquisa de modo que pudéssemos apresentar os nossos caminhos e paradas, o nosso arquipélago, lembrando Glissant (2005), enfatizando as Cartas Pedagógicas como dispositivo de pesquisa.

## O movimento que as cartas desencadearam por aqui...<sup>35</sup>

Henrique Frey

Sorocaba, 07 de dezembro de 2022.

Caríssimas Bárbara e Sol<sup>36</sup>,

Que ano, não?

A conta do desgaste físico, mental e emocional parece ter chegado para todos nós. Não fossem as demandas do trabalho, que para nós, trabalhadores da educação, nunca se encerra na quantidade de horas dedicadas ou tarefas realizadas – sabemos bem disso e as demais pessoas que lerão esta carta certamente lembrarão de algum episódio em que o envolvimento emocional dado pela preocupação com uma criança, com um grupo específico, com uma família se fez presente e urgente. Aliás, vocês que me receberam tão bem no PPGEd da UFSCar, no NEPEN e, por que não, na vida (ainda vou me apropriar do conceito de pesquisa-vida-formação que a Sol e a Cláudia Meletti indicaram na ocasião do exame de qualificação do doutorado, mas acho que o movimento é este, não?). Não é demais dizer que em um pequeno intervalo de tempo me oportunizaram várias leituras sobre o ser docente, o ser pesquisador – e a especificidade de fazer tudo isso na universidade pública, democrática e de qualidade – e, sobretudo, de perceber-me como um sujeito em constituição. Já consigo perceber um sujeito-docente-pesquisador que ao olhar para si tem condições de, inclusive, (re)pensar sobre estas demandas e dificuldades.

Neste ponto sempre vem à minha mente as contribuições de Sartre e as conversas que faço com os meus pequenos do Ensino Médio. Acho que ainda não falei para vocês, mas no último bimestre deste ano propus aos meus alunos e alunas do segundo ano – da escola em que leciono em Itu – uma escrita de si através de uma carta! Preciso ressignificar a questão da prova. O termo parece estar impregnado de um modelo de ensino e de uma forma de fazer escola que destoa da possibilidade de encontrar efetivamente o outro na escrita, na entrega dos elementos que o integra naquele momento. É só uma sensação. Não penso que o fazer

---

<sup>35</sup> Esta Carta foi publicada como capítulo de livro e pode ser consultada em: FREY, Henrique. O movimento que as cartas desencadearam por aqui... In: CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Roberta Avila; MARTINS, Tatiana Costa; NEVES JÚNIOR, Ismael Barreto. (Org.). **Cartas pedagógicas: (re)formar(-se) por meio das experiências**. 1ed. Rio Grande: Editora da Furg, 2025. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/items/377555a4-de89-4fea-b091-de7895ace4fd>.

<sup>36</sup> “Bárbara” é a minha orientadora do doutorado em Educação – a quem chamo de “fessora” – a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bárbara C. M. Sicardi [Aygadoux] da UFSCar-Sorocaba, que tem compartilhado uma série de espaços formativos e a caminhada comigo! “Sol” é a Sol Silva Brito, mãe do Lucas e do Felipe, avó do Caê [e da Valentina], Supervisora de Ensino em Sorocaba e doutoranda em Educação: um dos pilares de sustentação e inspiração da minha caminhada acadêmica!

pedagógico precisa negar o registro ou os aspectos formais do processo de ensino e aprendizagem. Essa conversa nós três fizemos nas aulas com a turma de Pedagogia da UFSCar no segundo semestre deste ano, quando Sol e eu fizemos o PESCD com você, Bárbara. Os contornos desta discussão estão bem delimitados<sup>37</sup>. Mas é que a leitura das cartas promoveu em mim um sentimento que não sei explicar – me parece que é o que o professor Agostinho Rosas chama de amorosidade, em referência às leituras freirianas. Sei que não é uma fala exclusiva dele... mas a maneira como ele fala e a forma como constrói a sentença sempre provoca em mim um desejo por encontrar e traduzir estas percepções acerca da educação no outro. Uma educação pautada na amorosidade...

Daqui a pouco falo porque o professor recifense apareceu por aqui! Antes, gostaria que vocês vissem a proposta que fiz para os “meus pequenos” – vou colocar o *print* aqui embaixo. Mas vou logo sinalizando que, embora não saiba dos rumos desta prosa, os espaços de *form-ação*<sup>38</sup> – para tomar emprestado o modo de grafar característico da professora Ana Lúcia Freitas – que compartilhamos neste ano promoveram uma série de reflexões acerca da minha prática docente e, espero, terá desdobramentos na pesquisa de doutorado. Penso que é mais ou menos por aqui que percebo os primeiros significados da comanda “Cartas Pedagógicas: (re)formar(-se) por meio das experiências”.

### Imagem 3 – *Print* da atividade solicitada aos alunos do 2º ano do Colégio Ceunsp Itu

A nossa prova mensal será uma Carta!!! Isso mesmo: uma carta!  
A ideia é trabalhar a busca de si, o olhar para si com elementos do existencialismo: ideias, conceitos, inspirações...

Conforme conversamos em sala, vocês podem escolher a quem escrever. O que você prefere, escrever ao passado ou ao futuro?

**Possibilidade 1: Carta para o eu do passado**

Lembre-se do que conversamos em aula: fique à vontade para usar o recurso que achar melhor! Fotos, memórias, objetos que transportem a certas sensações, escrita à mão, digitada... a ideia é pensar na/sobre a existência!

Perguntas de referência:  
Uma carta para o "eu" do passado: quem te trouxe até aqui? Quem é o "eu" do passado? O que você escreveria pra ele? Um agradecimento? Um conselho?

**Músicas para inspirar o encontro com o tempo e o ritmo desse encontro:**

a. Pato Fu - Sobre O Tempo - <https://www.youtube.com/watch?v=FhDyvDWTX2s>  
b. Lenine - Paciência - <https://www.youtube.com/watch?v=5Wm1uvCRfvA>

Fonte: arquivo pessoal.

<sup>37</sup> Uma leitura sobre práticas educativas pode ser vista em MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Miriam Soares; LEITE, Vania Finholdt. A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica. **Educ. rev.**[online]. 2011, vol.27, n.3, pp. 305-334. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a15.pdf>. e, sobre a especificidade da avaliação, ver, dentre outros textos, LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009. e KRASILCHIK, M. As relações pessoais na escola e a avaliação. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, M. P. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. SP: Pioneira Thompson Learning, 2001.

<sup>38</sup> A justificativa para a grafia do termo *provoc-ação* pode ser consultada em Freitas (2021a, p. 6).

Enquanto escrevo sobre esta atividade, recorde-me das discussões sobre o par vivência-experiência que Josso (2009) e Larrosa Bondia (2002) apresentam. Penso que poderei tecer as primeiras impressões deste processo nesta carta. Se puderem, me falem o que acharam da prova mensal... A proposta carece de ajuste? Fariam alguma coisa diferente?

Não tenho por objetivo analisar o conteúdo de cada uma das cartas, mas, como já apontei anteriormente, falar um pouco sobre os efeitos do fazer docente e da relação estabelecida com os “meus pequenos”. Este é o ponto que gostaria de destacar a vocês. Sol tem acompanhado mais de perto o efeito dilacerante que a elaboração, correção e devolução das provas tem sobre mim. Sou muito rígido (comigo)! Bárbara, o pior é que tenho o hábito de associar o desempenho dos alunos à minha capacidade de lecionar – acho que já te falei alguma coisa sobre isso, não? Sei que outros colegas passam por este tipo de situação e este tema<sup>39</sup> esteve presente nas aulas que fizemos na disciplina<sup>40</sup> “Pesquisa, formação de professores e práticas educativas”, oferecida neste semestre – o meu primeiro semestre como aluno regular no programa de doutorado do PPGEd UFSCar! É por esta razão que convém fazer o registro acerca desta experiência.

O trabalho com as cartas causou estranheza na turma e perguntas do tipo: “como é que eu vou escrever uma carta, professor?”, “por que escrever pra mim?”, “como é que eu vou colocar o Sartre nesta carta?” são exemplos do alvoroço inicial. Pensava na discussão de Josso (2009) à medida que eu indicava alguns caminhos possíveis para a escrita enfatizando o olhar para si, a consciência de si e a força da dimensão subjetiva na escrita – uma questão que ainda carece ser discutida em profundidade, pois se apresenta como um entrave para aqueles que são estimulados a escreverem em terceira pessoa, tomando distância de si, e são cobrados para reproduzirem conhecimentos clássicos. Os ânimos, pouco a pouco se acalmavam. A dificuldade, no entanto, persistia: “como vou escrever para mim e sobre mim?”

Caríssimas Bárbara e Sol, como vocês sabem, eu só retornei para a escola em setembro de 2021, quando a minha companheira completou o ciclo das vacinas contra o Covid-19. Sou o único docente que esteve nesta condição no colégio. Entre embates e acolhida, angústias de diversas ordens e apoio de uma série de pessoas, foi um longo caminho. Essa discussão se fez presente quando eu ainda participava das aulas como aluno

---

<sup>39</sup> Sobre a questão, consultar XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19. n. 59 out-dez 2014. pp. 827-849. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkOP/?lang=pt&format=pdf>., HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, n. 4, 1997.; ou BURKE, P. et al. **Teacher career stages: implications for staff development**. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.

<sup>40</sup> Disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFSCar de Sorocaba pelas professoras doutoras Bárbara C. M. Sicardi Nakayama e Renata Prensteter Gama.

especial da disciplina<sup>41</sup> ofertada por você, Bárbara, em conjunto com o professor Marcelo Furlin. Eu começava a acessar a complexidade das leituras ricoeurianas acerca da constituição do sujeito, que se faz narrativamente<sup>42</sup>. Aqui reside – é a primeira leitura que consigo elaborar – a potência heurística das cartas (pedagógicas) quando observada na perspectiva (auto)biográfica: descobrir a si no encontro com o outro... e o outro, no caso deste exercício, é o próprio eu percebido narrativamente no passado ou no futuro! Caríssimas, foi a primeira vez que pude, de fato, estar com, fazer com e olhar para os meus alunos! São pessoas, que conheço há quase dois anos, uma turma que hoje está finalizando o segundo ano do ensino médio e fez o primeiro ano do ciclo entre aulas *on-line* e aulas híbridas, para usar o termo que se cunhou neste tempo ao fazer referência a pessoas que interagem em espaços diferentes (*on-line* e presencialmente), e a minha sensação é que pude encontrá-los somente agora na escrita de si. As dores da pandemia, as perdas, as dificuldades, os efeitos deste processo na constituição de cada um como estudantes, o olhar para o futuro e as incertezas, angústias e possibilidades – em um excelente exercício existencial – e tantas outras tramas compuseram as cartas dos “meus pequenos”.

Ainda preciso de café e alfajor<sup>43</sup> – não é uma cobrança, mas um aceno ao alcance das cartas pedagógicas em nosso grupo de pesquisa, em nossas vidas – para refletir demoradamente com vocês sobre esta experiência.

Sabem o que é mais gracioso neste movimento? A percepção sobre a potência – eu sei, Bárbara, que o termo carece de mais cuidado, ser lapidado – das cartas pedagógicas foi se apresentando no decorrer deste ano. E aqui, antes de seguir, vale registrar a recorrência dos termos reinvenção, reconstrução, formação. É oportuno, ademais, que estes termos se apresentem neste momento. Estamos em dezembro e, depois de conhecermos uma pandemia – que insiste em permanecer: já faz algumas semanas que registra-se, diariamente, mais de 30 mil casos de Covid-19 no Brasil – que se tornou um pandemônio e levou a vida de cerca de 700 mil<sup>44</sup> pessoas em nosso país. Esta situação dilacerou famílias, às quais reiteramos o nosso

---

<sup>41</sup> Trata-se da disciplina “Paul Ricoeur & outros: narrativas epistemológicas em Educação” oferecida pelo PPGEd-UFSCar de Sorocaba.

<sup>42</sup> Uma referência introdutória a esta discussão pode ser vista em BARROS, José D’Assunção. Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Janeiro/Fevereiro/Março/Abril, Vol. 9, Ano IX, 2012. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/370>.

<sup>43</sup> Referência ao *Ateneo de Investigadores de la Red Travesías del Sur* que se realizou entre 28 e 29 de novembro de 2022 na *Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA)*, em Buenos Aires, Argentina.

<sup>44</sup> Informações disponíveis em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30/11/2022.

respeito e solidariedade, sob os (des)cuidados daquele que já vai embora e que não merece ser nominado.

A partir de agora podemos pensar na ideia de reconstrução. Reconstrução de um país, de uma coletividade; reinvenção de si, das práticas cotidianas que operam em diferentes dimensões da vida. No entanto, caríssimas, ao vermos que os ataques antidemocráticos persistem, sabemos que esta reconstrução, esta reinvenção, exigirá um pouco mais de nós – mais um pouco. Que consigamos seguir firmes, pautando o esperar freiriano em nossas ações educativas na escola e na universidade e que este sentimento ganhe outros espaços de nossas vidas.

Caríssimas, entre o lamento e a esperança por dias melhores, gostaria de dizer que os termos a que me referi acima pautaram encontros, mobilizaram leituras e nos trouxeram até aqui. Aliás, quando falei da aproximação aos “meus pequenos”, me referia a um texto belíssimo da professora Ana Lúcia Freitas<sup>45</sup> que discorre sobre o fazer aula com cartas pedagógicas no ensino superior. É necessário fazer uma leitura mais demorada acerca dos pressupostos e os limites da leitura na educação básica – como fiz –, mas esta referência – uma provocação para pensar a construção de projetos pedagógicos que dialoguem com a reflexão crítica sobre a prática docente – balizou a discussão do segundo encontro de um grupo que tive a oportunidade de compor durante este ano. Vocês, Bárbara e Sol, sabem que grupo é este, mas convém explicitar aos(às) demais leitores(as).

Antes de prosseguir, no entanto, vale marcar uma contribuição importante quanto ao uso do termo carta pedagógica. Na leitura de Freitas (2020a), as contribuições de Araújo Freire (2000)<sup>46</sup> e Camini (2012)<sup>47</sup> indicam que a expressão Cartas Pedagógicas está “[...] grafada com letras maiúsculas, com o intuito de chamar atenção para o fecundo potencial teórico-metodológico a ser percebido, reconhecido e reinventado.” (Freitas, 2020a, p. 8). Passarei, a grafar a expressão da mesma forma a partir deste ponto.

A participação no processo de adensamento da rede de pesquisa na área da educação que pauta o biográfico a partir da escrita de Cartas Pedagógicas tem sido uma tônica para o nosso trabalho de pesquisa. Freitas (2021b) destaca o potencial teórico-metodológico das Cartas Pedagógicas e as possibilidades que se apresentam para pensar a reinvenção do legado

---

<sup>45</sup> FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35283>.

<sup>46</sup> ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Nita). **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, São Paulo: Villa das Letras, 2006.

<sup>47</sup> CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

freiriano, ideia e ação bussolares para o grupo que vem se reunindo desde março de 2022 na esteira da conexão Paris/Jaguarão/Bagé, sob condução das professoras Ana Lúcia de Souza Freitas e Ana Cristina da Silva Rodrigues. Conexão Brasil-França? Reinvenção? Como?

A carta convite que deu início a este movimento, intitulada “Vamos fazer aula com Cartas Pedagógicas?”, chegou até nós em meados de março de 2022. Você nos enviou essa carta, Bárbara! O primeiro encontro, marcado para acontecer em 19 de março trazia um elemento que compõe o tempo que vivemos – encontro *on-line*, via plataforma *Google Meet* – e outro que sinaliza o alcance e a potência do grupo que se formara: o horário! A hora de Brasília de um lado, a hora de Paris de outro! É aqui que começamos a entender a conexão descrita acima e mais: passamos a perceber a composição do grupo como uma espécie de pontos, portos, estações que ajudaram a adensar esta conexão!

Na manhã daquele sábado de março o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação (GEPPAGE), da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e o Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França e o Laboratoire d'études de genre et de sexualité-LEGS (CNRS, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, Université Paris Nanterre) se encontraram com pesquisadores e pesquisadoras de diferentes regiões do Brasil. E assim as andarilhagens, narradas pela professora Ana Lúcia, encontraram outras gentes que, somadas, passaram a constituir o grupo de pesquisa que, provavelmente, terá o seu décimo encontro ainda em dezembro de 2022 – a fala (de Ana Cristina ou Ana Lúcia?) naquela manhã ainda ressoa por aqui: “ninguém andarilha sozinho”! Importante reiterar que o eco se deve às escolhas que fazemos: a caminhada nos diferentes espaços de vida, incluído aí o trabalho de pesquisa, se faz no coletivo!

É mais ou menos por esta via, caríssimas, que passei – passamos – o ano de 2022: estreitando laços, aprofundando os estudos e estabelecendo os diálogos sobre cartas. Para mim, particularmente, foi a chance de conhecer – aprender e discutir com – pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento e reconhecimento nacional e internacional. O primeiro ano deste doutorado foi agitado, não? Situações oportunizadas e potencializadas por vocês!

É neste espaço que conheci os professores Agostinho Rosas – e a fala acerca da amorosidade freiriana em diferentes contextos educativos (formais ou não) –, Celso Augusto e as indagações sobre linguística e o “lugar” da ciência, José Luiz Ferreira e as experiências riquíssimas sobre o fazer avaliação (as dificuldades e os ganhos) com cartas pedagógicas na graduação. A constatação do professor, na ocasião de um dos encontros, trazia um lamento: “os alunos estão acostumados a não serem ouvidos, a universidade não permite!” Foi neste

mesmo encontro que a professora Dinah Terra leu a carta que escreveu para refletir sobre o uso/escrita de cartas como relatórios no estágio supervisionado. A carta dentro da carta (uma carta que ela escreveu para seus alunos na carta que trazia a reflexão sobre o “fazer aula com Cartas Pedagógicas”). Foi uma grata surpresa para mim, que começava a perceber as possibilidades de construção e aplicações deste dispositivo metodológico. Ela destacava, dentre outras questões, que seus alunos de Educação Física incluíram no planejamento de aulas a escrita de cartas como um item de avaliação.

Parece ser por esta via que a fala da professora Ana Lúcia se apresentava: a carta como uma forma de se pensar na produção de sentidos. E mais: não é “só” emoção, mas o componente da emoção que leva à ação. Amor epistemopolítico! Foi esta expressão que ela usou fazendo referência às leituras<sup>48</sup> que você tem provocado conosco, Bárbara. É uma escolha, um posicionamento para se pensar a produção de conhecimento. Não é o único, mas é uma forma outra de se olhar para a formação, certo? Aliás, Sol, esta conversa esteve muito presente na sua qualificação: as escolhas que você faz no processo de gestação da sua tese!

Pensando ainda sobre os encontros que tive neste “grupo de sábado”... recordo-me de uma cena como se fosse ontem, Bárbara e Sol: abril, sábado de manhã, friozinho de Sorocaba, estou com o meu café em uma mão, caneta na outra, papéis à mesa, Pandora ao lado da cadeira – como sempre –, já conectado, quando entra a professora Inês Barbosa Oliveira. Para mim, celebridade! Que ela não leia isso... Mas eu havia acabado de ler um texto<sup>49</sup> dela na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa em Educação aqui no PPGEd da UFSCar – texto *fuerte*, como temos dito por aqui desde que o professor Daniel Suarez participou do seminário<sup>50</sup> que celebrou os 10 anos do PPGEd da UFSCar Sorocaba.

Eu colocava-me a pensar “os cotidianos” a partir das lentes apresentadas pela professora Inês, que problematizava a ideia de cegueira epistemológica no diálogo com Boaventura<sup>51</sup> e outros autores, agora, na esteira das Cartas Pedagógicas. Bárbara, estaria aqui a potência hermenêutica das Cartas Pedagógicas? Dito de outro modo, caríssima orientadora,

---

<sup>48</sup> Uma leitura sobre o termo pode ser acessada em Passeggi e Souza (2017).

<sup>49</sup> OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 98, p.47-72, jan-abr., 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100004>

<sup>50</sup> Este foi mais um espaço para (re)formar(-se). Tive a oportunidade de participar da comissão organizadora do Seminário junto com as caríssimas Bárbara e Sol. Pensar sobre a programação, compor o processo de articulação de pessoas, horários, valores e todo aparato técnico-burocrático e científico que envolve um evento deste porte, foi uma experiência única. O movimento em torno da idealização, proposição e realização do Varal de Cartas Pedagógicas e do Sarau de Cartas Pedagógicas, momento em que conheci Ana Cristina ao vivo, é um ponto que merece uma carta à parte, dada a sua intensidade. De qualquer modo, as informações sobre o seminário podem ser acessadas em: <https://www.ppged-seminario.ufscar.br/index.php/ixseminarioppged/>.

<sup>51</sup> Ver, dentre outros, SANTOS, Boaventura Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

estaria aqui a possibilidade de entender/compreender/interpretar o cotidiano na perspectiva de quem o faz, isto é, a partir do próprio sujeito e sua subjetividade que narra ao perceber-se retrospectivamente, ao mesmo tempo que constrói uma leitura perspectiva a partir de então?

Vislumbro muitos caminhos. E, confesso, tenho tido alguma dificuldade em fazer as escolhas! Tive o privilégio de acessar estas leituras e tantas outras que estão registradas no meu “caderno de sábado”<sup>52</sup>. Mais do que isso, e aqui reside a proposta da escrita desta carta para vocês: preciso registrar que pude (pudemos) perceber os desdobramentos destes encontros e o adensamento da rede de pesquisa ao mesmo tempo que estabelecia (estabelecíamos) outros movimentos e outras práticas formativas.

O curso “Cartas pedagógicas como prática de ensino e pesquisa: estudo em Paulo Freire e outros mestres”, que pude fazer, no formato *on-line*, com as professoras Isabela Camini e Fernanda Paulo e o professor Rudimar Barea, do Instituto Vívere, foi um destes desdobramentos. Aqui pude perceber outras leituras sobre as Cartas Pedagógicas, uma proposta que se faz no seio dos movimentos populares de educação. Ou ainda, a experiência que tivemos com Cartas Pedagógicas<sup>53</sup> no final do curso de Didática com a turma de pedagogia aqui na UFSCar. Sol, você se recorda da fala da Gabi (era a Gabi mesmo?): “por que eu nunca li ou escrevi nada com cartas pedagógicas?” Parecia um movimento que apresentava uma espécie de lamento com desabafo misturado com uma alegria de poder encontrar-se no processo de leitura e escrita... foi memorável para mim!

E quanto a este último movimento de escrita de cartas em “Red”? A dinâmica estabelecida pela organização do evento que aconteceu no final do mês de novembro, como indiquei acima, provocou movimentos intensos por aqui. O envio da primeira carta e a sucessão de respostas se apresentou como um diálogo potente que possibilitou-me a aproximação a importantes questões na preparação da revisão do meu projeto de tese.

Me correspondi com Alba, uma pesquisadora da área de linguagens que reside em Mar del Plata. Ela estuda questões associadas à tradução. E, caríssimas, ainda não tive a oportunidade de falar sobre isso com vocês, mas a percepção dela sobre mim, na leitura das linhas e entrelinhas das minhas cartas, expressa nas cartas-respostas (trocamos três cartas no total) fizeram com que eu enxergasse os caminhos pelos quais a pesquisa deve seguir. A descoberta de si nas cartas. A interpretação de si nas cartas. Eu a agradei muito! Acho que o

---

<sup>52</sup> E tenho uma lista de encontros a realizar: ainda vou fazer um curso com a professora Ana Paula Beato, da UFPR e pretendo conhecer o trabalho do pessoal do grupo no sul, nordeste e centro-oeste.

<sup>53</sup> Indicamos no programa da disciplina e discutimos, na ocasião, o texto: SOLIGO, Rosaura. O trabalho com cartas na formação de professores. **Laconex@o**, Conversas pedagógicas-UFPPB, n. 3, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2020/07/22/as-cartas-na-formacao-e-na-pesquisa/>.

nosso próximo encontro deve permitir o aprofundamento dessa discussão e entendimento, mas devo reiterar: são muitos os movimentos que as cartas desencadearam por aqui... as questões em torno da cidadania ainda vão aparecer nessa conversa, aguardem!

Reinvenção, reconstrução, formação. Reinventar-se, reconstruir-se, (re)formar(-se). E assim seguiremos! É o que o par vivência-experiência revelou até aqui.

Caríssimas, já me despedindo, preciso dizer que escolhi escrever a vocês neste momento para agradecer e falar da alegria que foi participar deste encontro plural, que começa a mostrar nosso percurso de pesquisa-vida-formação com os andaimes – certo, Sol? – e as estacas que fincamos, caríssima Bárbara, do/no lugar que queremos (eu quero!) estar. Desejo saúde e tranquilidade a vocês!

*Até breve,  
Um abraço,  
Henrique Frey*

**Aos(Às) estudantes do curso “Cartas Pedagógicas como Prática de Ensino e Pesquisa: Estudo em Paulo Freire e outros Mestres”<sup>54</sup>**

Sorocaba, 19 de julho de 2022.

Espero que esta carta o(a) encontre bem!

Por que escrever aos e às estudantes? Respondo: isso é coisa de Agostinho Rosas... que ao nos provocar, me coloca em diálogo com o aprendiz na condição de aprendiz. Isso é muito grandioso! E, se de um lado ao escrever, procuro conectar-me com cada um e cada uma que passou por esta experiência, de outro busco sinalizar ao professor-estudante formas para acessar, de fato, seus alunos – que não seja visto como uma indelicadeza, mas sim, escrevo para mim também!

São passadas quase três semanas desde o nosso último encontro. Naquele dia, trinta de junho, tive reunião de pais em um dos colégios em que leciono e, por esta razão, praticamente não tive acesso à festa de encerramento do nosso curso “Cartas Pedagógicas como Prática de Ensino e Pesquisa: Estudo em Paulo Freire e outros Mestres”, oferecido pelo pessoal do Instituto Viver e ministrado pelas professoras Isabela Camini e Fernanda Paulo e pelo

---

<sup>54</sup> A Carta foi originalmente publicada como capítulo de livro e está disponível para consulta em: FREY, H. Mosaicos de aprendizados: as cartas que nos habitam - Henrique Frey. In: CAMINI, Isabela; BAREA, Rudimar. (Org.). **Cartas Pedagógicas como prática de ensino e pesquisa**. 1ed. Passo Fundo-RS: Saluz, 2023, v. 1, p. 294-298.

professor Rudimar Barea. Quem diria que a distância poderia promover tantos encontros, não?

Ainda lembro do primeiro dia de aula, quando fizemos uma atividade em grupo. O meu grupo, o grupo 6, contava com uma pessoa do interior do Amazonas, a Vanderlete, a Fabíola, do Estado de Tocantins, o Igor, do Rio de Janeiro, além da Candida e da Aline, que falavam desde o Rio Grande do Sul. Não posso esquecer do remetente desta carta: eu, Henrique, sigo falando a partir de Sorocaba, cidade do interior de São Paulo. Uma polifonia, como diria a minha companheira de caminhada nos estudos aqui na UFSCar de Sorocaba, a Juliana Vieira – a Ju! Boas trocas, bons encontros... e a chance de perceber como as trajetórias são múltiplas e os desafios se apresentam no cotidiano daqueles e daquelas que ousam olhar para a realidade com firmeza, com inquietude, com amorosidade. As pessoas que não fizeram parte dessa caminhada conosco talvez enxerguem contradição nestes termos. No entanto, nós, que partilhamos destes quase dois meses de encontros, sabemos como estas palavras se encontram em uma pedagogia que anseia por transformação. Foi assim que o curso se apresentou a mim. É certo, porém, que esta sensação só foi possível pelas trocas com os(as) colegas que fizeram parte deste primeiro movimento com as cartas: o desvelar de si a partir dos interesses construídos até aqui e os caminhos possíveis a partir daqui! A potência das Cartas Pedagógicas começava a se apresentar a mim...

Eu estava revisitando o curso, os textos, as falas, as conversas do nosso grupo de *Whatsapp*, o mural do *classroom*. Quantas coisas fizemos, não? [...] Ler o mundo através das lentes das pessoas, perceber a vida a partir de diferentes experiências, compartilhar as angústias e sonhos, as poesias de Giballin, as músicas entoadas por Perlucy e por tantas outras vozes, as percepções narradas em Cartas Pedagógicas que se constituíram em momentos únicos... sem falar dos sotaques: havia gente de todas as regiões do Brasil!

Ao olhar para as anotações feitas no decorrer do curso, notei uma referência da professora Isabela à Carta em que Paulo Freire escrevia sobre o assassinato de Galdino, índio Pataxó. Estava buscando a memória do que vivemos entre os meses de maio e junho deste ano de 2022 – e que seguramente continuaremos vivendo e partilhando, dadas as características do grupo que se formou –, procurando entre os relatos e reflexões dos colegas e das colegas o eixo para a minha escrita, para a minha Carta Pedagógica. Até encontrei as palavras que nortearão a minha fala com vocês: pensar a carta como “[...] o elemento humanizador” (Dickmann, 2020, p. 45), enaltecer o seu caráter inclusivo e, por fim, como movimento/dispositivo para “[...] compartilhar a vida” (Dickmann, 2020, p. 42).

No entanto, caros(as) colegas, antes de prosseguir, volto à anotação que mencionei anteriormente. Uma notícia horrenda que desperta, além de indignação, uma série de sentimentos. Lembro de trabalhar o caso em sala de aula em algumas oportunidades: falar sobre o eu, o outro e a ideia de dignidade que, infelizmente, não se concretiza para todas as pessoas. Talvez não seja a forma mais acalentadora de saudar àqueles e àquelas que compartilharam de momentos primorosos nestes dois meses de curso. Mas sinto que é necessário lembrar para não esquecer das pessoas que sofreram injustiças, para denunciar as práticas que seguem oprimindo os grupos historicamente excluídos e, sobretudo, para que nós, que temos acesso a esta rede incrível, possamos nutrir esperança por dias melhores. E são tantas as notícias que nos acometem e nos entristecem nestes dias...

A humanização deve se pautar no diálogo sobre a vida cotidiana. Penso que a Carta Pedagógica, nos termos propostos por Freire, passa por aqui. E, por tratar-se de diálogo, não pode estar pronta, acabada. Espero, na condição de estudante e, já projetando os próximos passos, como professor, poder seguir este diálogo em torno da humanização, do olhar para o outro, de questionar as injustiças. Vivi com intensidade esta leitura de mundo com vocês e quero levar adiante esta postura. E aqui, permitam-me, a pausa: é um olhar diferente para a experiência docente. Difere-se pela forma e pelo conteúdo, pois a Carta não permite que o eu esteja ausente daquilo que se produz, daquilo que se pensa e daquilo que se faz. É encontro consigo ao olhar para o outro. A barbárie a que esteve sujeito Galdino, vista nesta perspectiva, assume outros contornos e, espero, mobilize as pessoas. As Cartas, por este viés, se aproximam do que nos ensinou a professora Camini em “Cartas Pedagógicas – aprendizados de uma vida” ao discorrer sobre as ideias de solidariedade e justiça.

Penso que é por estas águas que navegam as reflexões que Agostinho trouxe em sua fala quando fizemos a discussão do filme “Central do Brasil”. Ao relacionar Cartas e Cidadania na figura de Dora, o caríssimo estudante recifense e colega de curso indicava justamente o dever de fazermos o oposto do que a personagem de Fernanda Montenegro fez. “Nós temos, em nossas mãos a condição de levar o direito a outras pessoas... o contrário do que fez Dora.” Embora seja uma transcrição livre, penso que o sentido da fala mobiliza a pensar na dimensão do direito, neste caso, à educação. Como eu, na condição de professor oportunizo esta situação? Como você, colega sindicalista, radialista, estudante, coordenador(a) de curso, poeta, mãe, pai, avó, avô participa deste processo? Reconheço o papel e a atuação dos professores e das professoras na luta pela educação e, particularmente, da escola para que Doras Brasil a fora não inviabilizem o acesso às letras. Mas os(as) docentes, me parece, têm estado sós... como você vê esta situação, caro(a) leitor(a)?

Quando iniciei esta Carta comentei contigo que não pude participar efetivamente do nosso último encontro, pois estava em reunião de pais. Leciono na educação básica [...]. A condição socioeconômica dos “meus pequenos” os permite acessar o mundo de diversas formas sem grandes privações. Ainda assim, tenho a sensação que alguns alunos não vêm na educação uma forma de pautarem a si mesmos ou de conhecerem a realidade. Em que pese a situação vivida nos últimos anos em função da pandemia de Covid-19 e os efeitos sobre a vida de adolescentes, a sensação é que a escola segue como um entrave em suas vidas. Será que é impossível para nós professores e professoras viabilizarmos outros sentidos para a escola? Será que há uma Dora em cada um de nós que engaveta sonhos? E, por outro lado, que estudantes são estes e quais são as suas reais motivações para acessar o conhecimento? Faltaria aí uma roupagem agostiniana – os(as) colegas que leem esta carta que me perdoem (e o professor Agostinho Rosas também!), mas desde que li a Carta da professora Isabela assumi os efeitos que a carta produz: amizade e afeto – que se coloca em uma situação socrática de aprendizagem?

As perguntas transbordam por aqui, assim como o desejo de alcançar as respostas. O que mobiliza, também, é a vontade de colocar em prática os dispositivos que acessei com cada um de vocês. Se o afeto e a amorosidade pautarão o meu olhar e a minha ação pedagógica daqui pra frente, não tenho dúvidas que o rigor e leveza que se encontram na escrita de cartas pode fazer com que os “meus pequenos” olhem para si à medida que percebem o mundo e se percebem nele. Não é uma hipótese de pesquisa, mas uma referência para bem pensar a educação e seus desafios. É uma chance de pensar uma outra educação – lembrando um pouco do que dissera o professor Milton Santos em “O mundo global visto do lado de cá” –, mais incluyente, mais solidária, mais cidadã.

Que as práticas humanizadoras inspiradas na pedagogia freiriana encontrem você – estudante – que lê essa Carta! E que o compartilhar a vida por meio de Cartas siga nutrindo e esperando a todos e a todas que ousam ensinar.

*Um abraço saudoso,  
Henrique Frey*

As Cartas disponibilizadas acima, com pequenos ajustes, mostram a centralidade deste dispositivo de pesquisa no processo de constituição do pesquisador, do eu, que começava a tatear diferentes espaços formativos. O ano de 2022, momento de ingresso ao PPGEd-UFSCar-So foi muito intenso. Havia muitas demandas. O distanciamento, agora, sugere

várias leituras acerca da participação em cada um destes tempos-espços: o vislumbre ao acessar os bastidores da pesquisa, o encontro com diversas pessoas de diferentes letras e sons, a indignação e questionamento que mobilizavam o encontro com as questões da cidadania ainda muito associada à noção do direito; o despertar da amizade e o seu valor e importância no fazer acadêmico, lugar por vezes tão solitário.

As temporalidades das Cartas – a primeira de dezembro, a segunda de julho – corroboram o nosso interesse na composição do que estamos chamando de tempo narrativo amparados em Ricoeur (1994) e a maneira como escolhemos apresentar esta travessia – e, por consequência, a distância de uma justaposição de fatos meramente cronológicos. Aqui, de modo mais enfático, ao procuramos trazer as referências sobre as Cartas Pedagógicas inspirados na abordagem freiriana enquanto dispositivo na pesquisa (auto)biográfica e a sua relação com a escrita de si.

Uma vez apresentados os contornos teóricos e metodológicos da tese, destacaremos a seguir a nossa encruzilhada de partida. É o primeiro passo para verificarmos a passagem do sociólogo ao professor mediados pela pesquisa e pelo trabalho no enredamento que iremos chamar de autor-cidadão-insurgente!

*Adelante!*

## **ENCRUZILHADA DE PARTIDA: AUTORIA E CIDADANIA EM TRAVESSIA E O DESVELAR DE SI NO ENCONTRO COM O FAZER DOCENTE**

Descolonizar o pensamento.

O brado que fizemos ainda na primeira seção do texto quando trouxemos a leitura de Rufino (2019) sobre a encruzilhada na relação com Exu acenava para a intenção de fazer as nossas leituras com e a partir destes saberes que supostamente se encontram nas margens. Tomaremos essa relação espacial para indicar um caminho e o nosso interesse em dialogar com os seus pressupostos, entre as margens, portanto.

Assim, as encruzilhadas de partida apresentam 1) o enredamento dos termos que nos atravessam em travessia: autoria e cidadania; 2) o entrecruzamento de leituras clássicas, que trazem a perspectiva eurocentrada, com o conhecimento experienciado “do lado de cá; 3) as narrativas e as Cartas Pedagógicas, mais uma vez, como referência aos dispositivos de pesquisa nas encruzadas; 4) o desvelar de si no entrecruzamento das diversas faces que compõem o fazer docente no contexto de pesquisa em educação.

Descolonizar o pensamento, assim, não significa negar a existência de saberes. Tampouco colocar-se no cerne do debate acerca das correntes teóricas que põem uma interrogação na dimensão colonial do pensar, ser e estar no mundo. Destacar essa posição sugere que a nossa travessia se faz em diálogo com referenciais que oportunizam compreender a si na relação com o outro, trazendo subjetividade e saberes ancestrais para a travessia. É desta maneira que as nossas margens simbolizam o ponto de partida: estar na universidade, mais especificamente no PPGEd-UFSCar-So e acessar o fazer acadêmico instituído e institucionalizado.

Assim, cursar as disciplinas obrigatórias para a formação de um doutorando em educação, participar das atividades programadas do grupo de pesquisa e as demandas próprias do fazer acadêmico compõem este movimento que desvela, pouco a pouco as travessias do sociólogo, do professor, do pesquisador. Narrar cada um destes processos permite enxergar, por meio da escrita de si, as transições, as percepções, as rupturas. São duas narrativas e uma Carta que, de modo mais objetivo, irão discorrer sobre as noções de autoria e cidadania.

## Quem chega à pós-graduação em Educação?

Sorocaba, entre janeiro de 2025 e janeiro de 2026.  
*Tempo de anunciar-me.*

Caríssimos e caríssimas,

escolho fazer este anúncio para reiterar que esta é uma proposta de tese que pauta o (auto)biográfico como travessia e esta a partir de diálogos entrecruzados nas diferentes temporalidades aqui experimentadas. Passado, presente e futuro que, articulados, podem revelar um professor, um pesquisador e um autor-cidadão (Barbosa, 1998): heurística e hermenêutica desta travessia. Assim, antes de desvelar-me, vale reiterar que em nosso campo de estudos “[...] A história de vida deixa de ser um “assunto privado” quando aparece em contexto de pesquisa.” (Delory-Momberger, 2005, p. 15).

Assim, é na articulação entre os diferentes espaços/tempos de vida que espero mostrar as diferentes nuances do eu-professor, do eu-pesquisador e, por fim, o nascimento do professor-pesquisador na relação com a autoria. Apresentarei na sequência essa construção no diálogo com o referencial bibliográfico que trata das questões relativas à profissionalização e formação docente. A discussão, feita no contexto da disciplina “Pesquisa, formação de professores e práticas educativas”<sup>55</sup> demonstra o caráter da nossa proposta de tese: é uma travessia feita no tempo que pretende apresentar o sujeito em seu processo de construção (Barbosa, 2000) nos “lugares” já indicados – formação no PPGEd-UFSCar-So e exercício da docência. Travessias enquanto atravessamentos, travessias como temporalidades que se dão narrativamente (Ricoeur, 1994). Será o nosso diálogo entrecruzado, nossa encruzilhada de partida.

Outrossim, parece razoável que a narrativa (auto)biográfica crie condições para que outras pessoas possam olhar para si e suas trajetórias. Vocês se recordam da chegada à pós-graduação? De que maneira trariam as suas marcas? O “anunciar-me” no tempo (da disciplina, do contexto pandêmico, da(s) memória(s) e das projeções) evidencia-se a partir da provocação dada em forma de disparador para a escrita da “Narrativa 1” no âmbito da

---

<sup>55</sup> Esta narrativa começou a ser escrita na disciplina de Pesquisa, formação de professores e práticas educativas, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Bárbara C. M. Sicardi Aygadoux e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Renata Prenstetter Gama no primeiro semestre de 2022. Compartilho a escrita – com ajustes e pequenas inserções que vai constituir-se como a minha bricolagem para a apresentação da proposta da versão final do texto. Entendo que, assim, anuncio o doutorando em processo a partir de diferentes perspectivas: os meus “eus” que compõem a chegada ao PPGEd-UFSCar-So.

disciplina de “Formação de professores e práticas educativas” no final de março de 2021. É o que apresentarei a seguir.

Narrativa 1: Eu e a pós-graduação em Educação – o processo de constituição do professor-pesquisador (março/2021)

Sou professor. Entrei em uma sala de aula para lecionar na condição de professor eventual pela primeira vez em trinta de agosto de 2006. Foi uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que me recebeu de maneira muito generosa na escola estadual Dr. Gualberto Moreira, que fica na cidade de Sorocaba-SP. Penso que a minha franqueza quanto a insegurança em ocupar aquele espaço – de muita responsabilidade –, a expressão corporal somada à voz levemente trêmula nos instantes iniciais da aula e o fato de conhecer algumas pessoas daquela sala, que voltavam aos bancos escolares depois de alguns anos, contribuíram muito para ter aquela recepção. Passos lentos de quem está tentando entender o espaço, os recursos e seus usos; olhar atento para compreender os sentidos e interesses que compunham a sala e mobilizavam as pessoas a estarem ali no período noturno.

Poderia dizer que o eu-professor nasceu naquele instante. Uma visão romantizada da educação até poderia conduzir a narrativa por esta direção. E não quero com isso menosprezar as sensações que tive nas primeiras impressões que foram oportunizadas pela turma ou invalidar as trocas ali estabelecidas. A questão que pretendo apresentar dialoga com os aspectos da formação docente, a sua profissionalização e formação da identidade nos termos apresentados por Xavier (2014), que faz uma importante síntese acerca da história da profissão docente associando-a a diferentes processos para pensar sobre a sua construção social. A autora valendo-se do referencial da sociologia francesa propõe dois eixos para pensar nos “[...] mecanismos de construção das identidades profissionais [...] [são eles] sincrônico e diacrônico” (Xavier, 2014, p. 832). Para a composição metodológica da análise aqui pretendida vou me utilizar da segunda, uma vez que permite levar “[...] a uma trajetória subjetiva e a uma interpretação da história pessoal, socialmente construída [...]” (Xavier, 2014, p. 832).

É por esta razão que o “sou professor” – enfático, decidido – que integra este texto escrito em abril de 2022 não é o mesmo que se apresentou pela primeira vez em 2006. Assim como a docência enquanto categoria profissional se constitui, eu também passo – passei – por um processo de construção histórico, social, cultural, político e econômico. Naquele momento eu sequer reconhecia a leitura sobre profissionalização docente de Nóvoa (1987 *apud* Xavier,

2014). Atente, caro(a) leitor(a) ao termo “reconhecia”. Eu até conhecia os termos indicados pelo autor – vivenciava, estudava, percebia –, mas era um estudante de graduação em Ciências Sociais que iria finalizar o curso (o bacharelado e a licenciatura) no final de 2006. Havia feito a maior parte das disciplinas, a iniciação científica e o TCC e, para a minha formação acadêmica – e postura pragmática, diria – faltava a experiência em sala de aula, depois de passar por diferentes estágios.

Ao calibrar as lentes para olhar às escolhas/relações que se deram, é possível perceber que eu era um pesquisador em formação da área de Sociologia que estava entrando em sala de aula e não um profissional da educação<sup>56</sup>. Eu conhecia os saberes da área, mas não estava envolvido com a escola e a educação em si. Aliás, só estava ali, pois o meu histórico escolar me credenciava a fazer a inscrição junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e não por dispor de certas habilidades e competências que validassem a minha entrada em sala de aula.

Ao tomar distância destes episódios e fazer a reflexão sobre o processo que se estabeleceu, penso que essa postura inicial possibilita uma aproximação a um tipo de saber e saber-fazer próprios da década de 1970 marcados pela dimensão tecnicista, como sugerem as leituras de Gatti e André (2010) e Diniz-Pereira (2013) acerca do campo de formação de professores e o campo da pesquisa em educação. Se verifica, assim, a composição do eu-professor como produto desse arranjo técnico-burocrático que não dispunha de justificativa pedagógica para lecionar: eu deveria cobrir a ausência de qualquer professor(a). A espera pelas faltas dos demais colegas, o contexto da comunidade escolar, a percepção dos(as) estudantes, a interação com a equipe de apoio ou ainda as questões salariais nos levariam a pensar em outros elementos que ajudam a compor a leitura sobre este professor em formação.

A esta altura é necessário afirmar que a narrativa biográfica não se apresenta nos termos de uma vivência cronológica, mas como uma “[...] reconstrução retrospectiva de um dado percurso de vida, com base na articulação entre os diversos momentos-ruptura.” (Nóvoa, 2014, p. 168) É aqui que esta narrativa pretende fazer a justaposição de uma série de elementos que, espero, ajudem a compreender o brado inicial: “sou professor”.

---

<sup>56</sup> Em publicação recente, ao narrar sobre este processo de aproximação e distanciamento ao ser professor, teci outras considerações, que compõem o percurso sociólogo-professor: “O curioso, no entanto, é que mesmo estando na escola, havia certa dificuldade de reconhecer-me como professor. Quando alguém perguntava a minha profissão, e eu logo dizia que era sociólogo – talvez uma forma de aproximar-me do orgulho que a Dona Mazé partilhava com o mundo ao falar sobre o “fião”. Outra hipótese para essa relação ambígua do estar/não estar, reconhecer-se ou não reconhecer-se como professor, agora vejo, dialoga com a própria condição de trabalho: professor eventual. Quem é eventual... não é, certo? Talvez. Essa percepção daria uma boa discussão a partir da bibliografia que versa sobre profissão docente, mas não é objeto desta narrativa.” (Frey; Sicardi Aygadoux, 2025, p. 3-4)

## O pesquisador-professor

O filho caçula da dona Mazé – modo carinhoso para me referir a esta baiana de nascimento e sorocabana de criação, a quem tenho o prazer de chamar de mãe – começou a sua trajetória escolar em meados da década de 1980: pré-escola cursada no bairro que morava para contar com apoio da vizinhança, ensino fundamental na escola do “centro”, pois era mais perto do trabalho da mãe. E, voltando à primeira pessoa, é fácil notar os inúmeros esforços e arranjos feitos – logística, alimentação, descanso e cuidados com a casa – por minha mãe ao longo de toda jornada escolar (minha e da minha irmã). Ela trabalhava na área da saúde. Primeiro como atendente e, depois, com muitas dificuldades, concluiu o então primeiro grau – equivalente ao que hoje se conhece como ensino fundamental – para poder fazer o curso de auxiliar de enfermagem e alcançar, posteriormente, melhor posição profissional e melhor salário. Recordo-me que a dona Mazé chegou a trabalhar em três hospitais diferentes ao mesmo tempo para garantir o nosso sustento e lidar com as dificuldades que a vida impôs a ela.

A minha mãe reconhecia a educação como espaço para se estabelecer na vida. Em outras palavras, via a educação como meio para acessar o mundo do trabalho. E foi assim que ela me inscreveu para as provas do Senai e para o vestibulinho da escola técnica. Mecânico geral na primeira e técnico em mecânica na segunda. Para situar o leitor, Sorocaba, cidade que dista cerca de 90km da capital, é conhecida pela diversificação do seu parque fabril, forte desde a passagem do século XIX para o XX, quando a cidade, pela concentração de fábricas de tecido, ficou conhecida como a “Manchester Paulista”<sup>57</sup> – alusão feita à cidade inglesa. Mamãe sabia disso. E foi assim que a partir dos 14 anos eu passei a cursar o Senai em período integral e a escola técnica à noite – com vínculo empregatício (meu primeiro registro na carteira de trabalho!) que, obviamente, dona Mazé batalhou para conseguir. Meio salário-mínimo, uma cesta básica e uma cesta de produtos de limpeza por mês que ajudavam a compor o orçamento da casa. A esta altura minha irmã também já trabalhava – com a ajuda de quem? Pois é...

---

<sup>57</sup> Interessante notar, ao experimentar o processo de reorganização das ideias e sistematização do texto, a maneira como a narrativa – aqui entendida como aquilo que busca a compreensão – se apresenta simbólica e ideologicamente. O que fica é a perspectiva eurocentrada, assentada no imaginário do grande capital. Silva (1995) faz o contraponto a partir de “[...] uma série de referências às condições de trabalho e sobrevivência destes operários do início do século XX. E, partindo de duas construções do imaginário da época – Manchester paulista e a Moscou paulista –, salienta por um lado a inserção dos trabalhadores no processo de luta de classes, que teve grande influência de imigrantes espanhóis, italianos e portugueses e, por outro, a história do vencedor. Isto é, do progresso (unilateral, nas palavras do autor) associado à cidade inglesa que permanece até os dias de hoje.” (Frey, 2010, p. 49)

Penso que nunca analisei reflexivamente a minha trajetória escolar e profissional tendo a minha mãe como ponto de partida. Em geral, ao olhar para as diferentes etapas, e ressaltando a sua participação em meu processo formativo, inicio daqui: “se não fosse a dona Mazé...”

Costumo dizer isso porque ela trabalhava no hospital Santa Lucinda, que era vinculado à PUC-SP (ambos mantidos pela Fundação São Paulo) e ao se aproximarem as inscrições para os vestibulares, ela trouxe o manual contendo todas as informações sobre a Universidade, seus *campi* e cursos. Naquela época, filhos de funcionários tinham bolsa integral de estudos – “por que não estudou medicina?” é o que escuto até hoje, quando falo sobre o meu processo de escolha com os(as) alunos(as). Não fosse por ela, eu seguiria, inexoravelmente, o caminho que a maior parte dos meus colegas trilhou: faculdade de tecnologia ou engenharia mecânica. E foi assim que escolhi as minhas duas opções no vestibular de 2002: Relações Internacionais e Ciências Sociais. Passei na segunda opção. Pense em uma mulher de riso fácil que vivenciava o dia a dia do hospital dizendo: “meu fio vai ser doutor!” Lembro com alegria quando ela contava para algum conhecido: “meu filho faz Ciências Sociais!” – foi sem dúvida, a minha maior entusiasta!

Morar e trabalhar em Sorocaba e estudar em São Paulo à noite exigiu muitas renúncias e esforços de todos em casa. Inicialmente, minha irmã e eu viajávamos juntos. Ela, cursando Secretariado Executivo Bilingue, rapidamente conseguiu estágio em São Paulo e se mudou pra lá. Eu segui viajando durante os dois primeiros anos do curso. Lembro das vezes que a dona Mazé chegava com a coberta e me ajeitava para dormir [*e os dias em que perdia o ponto para descer do ônibus*].

Auxílio para o transporte obtido junto à prefeitura, aprovação do projeto de iniciação científica e pude, finalmente, deixar o trabalho na indústria como metrologista para me dedicar mais aos estudos. O acesso efetivo à área se deu ao fazer a pesquisa intitulada “Os agentes sociais envolvidos no processo de favelamento e desfavelamento na cidade de Sorocaba”, orientada pelo saudoso professor Edimilson Bizelli. A lida com os dados de diversas bases, o trabalho de campo, entrevistas, o olhar aguçado para o outro e para o seu entorno. Esta é a construção da “biografia do pesquisador” nos termos de Delory-Momberger (2005). Ora, a pesquisa parte das “[...] condições e das construções biográficas que não só constituem de forma evidente o quadro, mas são inseparáveis dos modos de constituição e de exploração das ciências que a pesquisa tem por objeto servir.” (Delory-Momberger, 2005, p. 16). Isso fica muito nítido hoje.

É este olhar e esta bagagem que compuseram o aluno do quinto ano de graduação em Ciências Sociais que entrou pela primeira vez em sala de aula como professor. Eu estava mais interessado na ideia de justiça social do que no processo pedagógico em si. Estava mais curioso em entender as relações e trajetórias que se apresentavam ali do que desenvolver um conteúdo, mesmo diante dos diversos entraves já relatados. O olhar para a pesquisa me direcionou ao mestrado em Demografia na Unicamp. Embora o ofício docente ajudasse a compor a renda, o brilho não estava ali. Em 2008 ainda me dividia entre as viagens a Campinas, leituras obrigatórias para as disciplinas e a preparação de aulas, mas pouco a pouco fui me aproximando da Universidade – tive acesso à bolsa – e, assim, deixando a escola. Eu era, naquele momento, o pesquisador-professor.

### O professor-pesquisador

No ano de 2010 eu já havia terminado o mestrado e iniciado o doutorado em Demografia. A transição para a vida adulta e a necessidade de voltar ao mercado de trabalho me levaram a dividir, novamente o campo da pesquisa e a vida escolar. Jornada de trabalho que pouco a pouco foi aumentando – iniciei como professor de Sociologia e Filosofia em uma escola privada de Itu [*o antigo colégio Objetivo, agora Colégio Ceunsp Itu*] (onde sigo até hoje) e logo passei a lecionar as disciplinas de Humanidades e Metodologia de Pesquisa no ensino superior para os cursos de engenharia. Em ambas instituições, indicação do Romero, parceiro que fiz na graduação e que levo para a vida. Outras propostas para trabalhar em escolas apareceram e pouco a pouco, apesar dos esforços e publicações, justificando as oportunidades que recebi, não consegui finalizar a tese e abandonei os estudos na Demografia. Momento muito difícil.

O campo da pesquisa – o(a) leitor(a) já percebeu que a palavra pesquisa esteve o tempo todo associada ao mundo acadêmico – começa a ceder espaço para o ser professor ao mesmo tempo que passa a ser ressignificado. Nos idos de 2015 e 2016, com quase uma década de experiência docente, passei a desenvolver práticas educativas que valorizassem a construção de projetos na perspectiva cidadã<sup>58</sup>. A pesquisa na escola e a reflexão sobre as

---

<sup>58</sup> Revisitar o texto, este trecho em particular, para a redação final da tese permitiu fazer duas observações: 1- a ideia de educação cidadã neste momento estava associada à possibilidade de pautar o fazer docente a partir da noção de direitos e deveres previstos na Carta Cidadã e nos pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos; 2- o ler e reler do texto, repensar a estrutura da travessia em narrativa fez trazer mais um encontro à memória da tese: a contribuição e suporte do meu coordenador pedagógico no fazer das disciplinas e o incentivo na execução dos projetos. Já são quase dez anos de parceria com o Artur, o Prof. Glenio Artur de Souza Bessa, no, agora, Colégio Ceunsp Itu.

práticas passaram a integrar o que estou chamando aqui de “constituição do ser professor” em uma outra perspectiva – aqui está a tomada de consciência sobre o que seria o autor-cidadão proposto por Barbosa (1998; 2000) e o emergir da subjetividade, que baliza o conceito.

Importante frisar que as lentes utilizadas para discorrer sobre esta narrativa indicam que “[...] a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao *indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.*” (Nóvoa, 2014, p. 154-155 – grifos do autor). Sou eu, professor em formação, refletindo sobre as minhas práticas e a minha constituição. Mais do que isso: sou eu, professor-pesquisador valendo-me da atividade reflexiva, como mostra Diniz-Pereira (2013) ao discorrer sobre a construção do campo da pesquisa de formação de professores.

Assim, as questões que giram em torno da educação cidadã pouco a pouco se configuram como referência para a minha atuação profissional e acadêmica. Dito de outro modo, “[...] um objeto de pesquisa é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada.” (Deslauriers; Kérisit, 2012, p. 133).

É a partir deste movimento que percebo a minha aproximação ao PPGEd-UFSCar-So: a necessidade de conhecer sobre os pressupostos teóricos que avalizam as práticas educativas e a formação de professores vinculado ao interesse nos estudos (auto)biográficos para se pensar em pesquisa.

Ao assumir que a escola é fruto de uma construção coletiva, buscar subsídios para responder à pergunta feita por Nóvoa e Vieira: “Como formar profissionais autônomos, não num sentido individualista, mas na perspectiva de um trabalho conjunto com os outros colegas?” (2017, p. 23). Talvez resida aqui o que os autores chamaram de “coragem dos começos”: para mim, a coragem de retomar os estudos de doutoramento em outra área, a coragem de enfrentar as inseguranças e poder ter a chance de devolver à dona Mazé o entusiasmo do “meu fio vai ser doutor!”, a coragem de enfrentar os problemas educativos na perspectiva cidadã, a coragem de fazer disso um projeto coletivo.

Nóvoa e Vieira (2017), ao indicarem uma lista de verbetes (“Um alfabeto de formação de professores”) [...] me levaram a refletir acerca do verbe “humanidade” para pensar nos sentidos da educação. Me parece que o termo vai ao encontro do esperar freiriano, que aqui assumo como referência. É assim que se constitui este professor-pesquisador. É desta maneira que o olhar diacrônico, nos termos sublinhados por Xavier (2014), se apresenta: uma interpretação da minha trajetória na relação com diferentes processos de socialização – a escola, a família, a academia. Em suma, sou professor.

## Os primeiros passos no PPGEd da UFSCar de Sorocaba

*“Travessia”*



*Carrego sonhos  
Utopias da travessia sem fim  
Sou ancestral do meu tempo  
Silêncio do amanhecer  
Qual o caminho? Não sei*  
Jorge Cammarano  
@cammaranarte

Sorocaba, entre janeiro de 2025 e 2026.

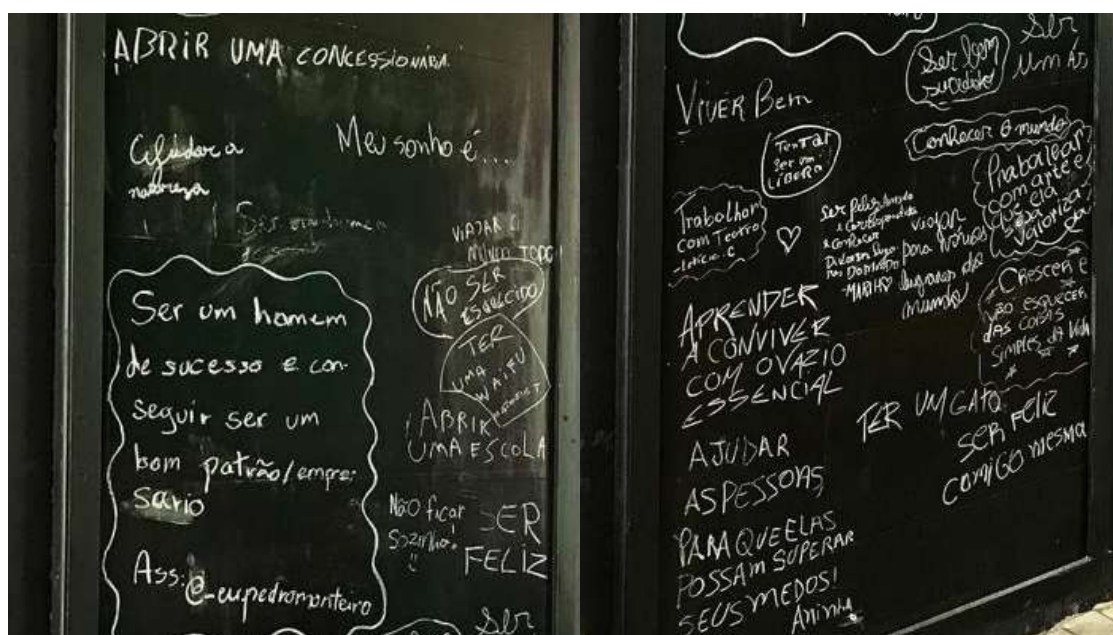
Caríssimos e caríssimas,

como já sinalizei anteriormente, sou professor da educação básica e tenho dividido o tempo da formação com o tempo da atuação profissional enquanto a vida acontece: louça, roupa e o cuidado com Pandora estão sob minha responsabilidade! Dezembro e janeiro são, assim como julho, os tempos de maior dedicação à escrita mais sistematizada. Quantas temporalidades, não? Férias escolares se apresentam como sinônimo de encontro com o texto e com os encontros que esta imersão promove. Vou aproveitar esse tempo para mostrar a vocês como foi o início desta travessia, a minha chegada ao PPGEd-UFSCar-So e como passei a experimentar outros sentidos para a formação, mais ou menos como disse Ardoino (1998a, p. 14) “A oportunidade de uma viagem pode sempre tornar-se ocasião rentável de um arranjo-desarranjado. Aliás, assim deveria ocorrer com toda formação que fosse verdadeira.” – distante, portanto, de uma dimensão estática, fechada: o que é, concordando com o autor, formidável!

Eu tenho revisitado as conversas de orientação, as anotações das disciplinas cursadas e as produções – com alguns textos publicados, outros não (ANEXO A) – e os diferentes processos formativos que tive a oportunidade de experimentar no período em que estou vinculado ao PPGEd-UFSCar-So. A primeira impressão é de me perceber como alguém que passou por importantes transformações. Uma delas indica a passagem de um docente aplicado, que conferia muito cuidado (e peso) às formas e conteúdos, para um professor que se assemelha à imagem construída nos traços do artista Jorge Cammarano: uma pessoa que pauta, partilha e cuida de sonhos durante a travessia. São as escolhas, são as possibilidades na docência – para além das amarras sistêmicas da educação, particularmente na rede privada de ensino –, na pesquisa, na vida. Estes termos passaram a fazer parte do meu cotidiano à medida que acessei a pesquisa (auto)biográfica e o NEPEN. Glissant (2005) também nos ajuda a perceber estas novas lentes pautadas na imaginação e no sonho.

Neste movimento de inventariar pude ver, na reaproximação aos meus escritos, o sonho como uma marca, como uma escolha epistemopolítica (Passeggi; Souza, 2017): o contexto importa e a minha chegada à UFSCar-So se deu em meio ao caos que foi a pandemia de Covid-19. Parecia já tão distante – em todos os sentidos. Nutrir sonhos, assim, é uma forma de resistir à barbárie. Aliás, vem à memória uma atividade desenvolvida com uma das minhas turmas no componente de Projeto de Vida que culminou na produção de um painel (Imagem 4) em um dos pátios do Colégio Ápice, local em que trabalho em Sorocaba desde 2019. O projeto “Tempo de esperar e sonhar” mobilizou professores e professoras de diferentes segmentos e contou com uma roda de conversa entre os “meus pequenos” do Ensino Médio e os(as) alunos(as) do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

**Imagem 4** – Painel “Tempo de esperar e sonhar”



Fonte: arquivo pessoal.

Os meus primeiros passos neste campo de pesquisa se deram na condição de aluno especial no ano de 2021, quando cursei duas disciplinas: “Pesquisa (Auto)Biográfica e

Formação de Professores”<sup>59</sup> e “Paul Ricoeur & outros: narrativas epistemológicas em Educação”<sup>60</sup>. Aliás, só cheguei ao PPGEd porque em meio a minha participação do processo seletivo para o doutorado no ano anterior – quando fui reprovado na entrevista – submeti um texto para compor o dossiê temático sobre Democracia Participativa e Educação Cidadã da Revista Crítica Educativa<sup>61</sup> que foi aceito para publicação. Naquele momento, uma celebração contida: não passei no processo seletivo, mas consegui publicar um artigo em uma revista científica depois de muito tempo<sup>62</sup>.

Foi a primeira Carta que escrevi... me recordo de falar com o meu sogro – professor de Língua Portuguesa respeitadíssimo em Sorocaba, “Sergião: como faço uma carta, na verdade, uma Carta Pedagógica freiriana?” Conversas rápidas, algumas referências levantadas e após a reorganização do texto do projeto utilizado no processo seletivo frustrado daquele ano, escrevi a Carta que tinha como título “Ana, você se recorda do projeto escola cidadã?”. A Carta à minha aluna discorria sobre um projeto desenvolvido com os(as) estudantes do 2º ano de um colégio particular em Itu-SP (Colégio Ceunsp Itu) acerca da fome no município e já trazia importantes questionamentos sobre os possíveis significados que a educação cidadã poderia assumir:

[...] [Ana] passei a me perguntar: o que fizemos foi, de fato, uma ação cidadã? Podemos, efetivamente, falar em um processo que leva à educação cidadã? Qual concepção de educação cidadã se apresenta diante do cenário exposto acima? De acordo com Silva e Martins (2016), a discussão conduz a ao menos duas leituras: a reprodução de um modelo liberal [a partir de Locke] centrada no indivíduo e associada aos aspectos formais expressos na proposição de uma lei, ou, uma prática marxista construída histórica e socialmente que leva à emancipação do indivíduo. Por outro lado, há uma premissa republicana cuja inspiração remonta à pactuação rousseauiana (VENERA, 2009). Em qual leitura nos inserimos, caríssima? Quais os limites para o uso do termo educação cidadã? Tenho pensado nestas questões... isso porque, do ponto de vista pedagógico, o projeto teve êxito e pode ser difundido; pelo viés da ação social e o enfrentamento da fome, se houver cenário político favorável e o mínimo de articulação setorial, parece ser uma proposta aplicável; agora, como professor – que dialoga com outra professora – qual é o pressuposto epistemológico que baliza tal ideia? Qual é o impacto sobre a formação do estudante (do cidadão)? Refazendo a pergunta: com base nos elementos elucidados por Silva e Martins (2016), é possível observar, na prática, as ideias de emancipação política ou emancipação humana? (Frey, 2020, p. 6-7)

---

<sup>59</sup> Disciplina ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Bárbara C. M. Sicardi Aygadoux no âmbito do PPGEd-UFSCar-So no primeiro semestre de 2021.

<sup>60</sup> Disciplina ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Bárbara C. M. Sicardi Aygadoux e pelo Prof<sup>º</sup>. Dr. Marcelo Furlin. no âmbito do PPGEd-UFSCar-So no segundo semestre de 2021.

<sup>61</sup> A revista pode ser consultada em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa>.

<sup>62</sup> O último artigo havia sido publicado com um colega da demografia em 2015, depois de já ter deixado o curso. MARQUES, C.; FREY, H. As mudanças habitacionais em regiões metropolitanas brasileiras. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v.7, p. 250-267, 2015.

Interessante notar, agora, que a minha escolha já acenava para certas práticas educativas, para o trabalho com os(as) estudantes e, agora vejo, para os sentidos que este processo despertava para o meu fazer/pensar docente. Igualmente interessante indicar que naquele momento o escopo teórico dialogava apenas com um referencial eurocentrado para pensar na ideia de cidadania – uma perspectiva liberal, prescritiva, e outra, republicana nos termos elaborados por Rousseau. A dimensão do direito, apenas, tem condições de pensar e promover cidadania?

Ainda no que se refere às primeiras impressões acerca desta travessia e suas implicações entrecruzadas, é importante enfatizar: a minha entrada no campo de estudos narrativos (auto)biográficos se dá por meio das Cartas Pedagógicas. Em publicação recente, narrei essa etapa da seguinte forma:

Naquele ano eu não fui selecionado para o PPGEd UFSCar-So – cheguei até a última etapa do processo seletivo – a entrevista –, mas bateu na trave. Tempo de lembrar das brincadeiras de infância com bola nos campinhos de terra na zona industrial de Sorocaba: no jogo de “rebatida”, trave vale mais que gol direto... e se vale! A carta pedagógica escrita para o dossiê promoveu o encontro com a professora Bárbara – acolhida desde o primeiro e-mail e o espanto: professora da universidade federal responde e-mail de quem não é aluno! (Frey; Sicardi Nakayama, 2024, p. 3)

As conversas sobre os ajustes dos aspectos formais para a publicação promoveram a aproximação com a Prof<sup>a</sup> Bárbara Sicardi Aygadoux e, conseqüentemente, ao campo dos estudos (auto)biográficos. O convite para a participação de um ateliê de Cartas Pedagógicas em uma segunda-feira de carnaval – a “Folia das Cartas” (Imagem 5) – e, na sequência, o convite para participar das atividades do NEPEN fizeram com que os passos começassem a se encontrar nos caminhos, a delinear uma trajetória – travessia-afeto.

**Imagem 5** – Convite “Ateliê de Cartas Pedagógicas”, fev/2021



**Fonte:** Acervo da Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: [facebook.com/supervisoresrs](https://www.facebook.com/supervisoresrs). Acesso em: 11/01/2025.

Você tem na memória como se deu o seu encontro com esta abordagem (ou com o referencial que orienta as suas pesquisas) e por que escolheu ficar (“aqui”)? Você procura fazer este exercício retrospectivo e reflexivo (Nóvoa, 2014)? Os marcadores estão bem colocados para mim: matrícula como aluno especial, programa da disciplina no *Google Classroom* e o “convite” para a primeira aula do curso que se deu no dia 16 de março de 2021: um texto de Antonio Bolivar! A esta altura é possível perceber que o meu encontro com o (auto)biográfico se deu quase por acaso. Uma sucessão de eventos que oportunizaram essa aproximação. Mas permanecer foi/é uma escolha. O próprio encadeamento das ideias da tese traz esta justificativa. Em narrativa que escrevi na ocasião da disciplina “Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores” – publicada posteriormente –, assinala que

[...] Bolivar (2018) traz a potência das narrativas ao relacioná-las às ideias de singularidade, dimensão emotiva da singularidade, a complexidade das relações que podem ser captadas por este tipo de abordagem metodológica. Sobre este aspecto, cabem pelo menos duas questões: se de um lado as provocações apresentadas pelo autor implicam o sujeito e sua prática – no caso eu, o professor, e a possibilidade de pensar sobre o que significa atuar como docente ou o que significa ensinar – por outro lado, a carta, a narrativa parece ganhar força, começa a ganhar vida, isto é, deixa de ser um gênero textual e se transforma, por estas lentes, em um instrumento

de investigação sobre a realidade social e as experiências que dela surgem. (Frey, 2023b, p. 93)

E acrescentei:

A leitura de Josso (2009) e a aproximação à ideia de imaginação, um termo que é caro na sociologia e que encontra eco aqui, é uma referência importante para tratar dos desafios educacionais. E aqui reside mais uma possibilidade de (re)encontro: com o eu professor, com o eu pesquisador, com o alter – o outro – que permite, efetivamente, que as relações, os afetos, as existências aconteçam. (Frey, 2023b, p. 93)

É neste cenário que a proposta para esta pesquisa, que se interessa em compreender, narrativamente, as práticas educativas na relação com a cidadania começou a ser idealizada e as inquietações passaram a emergir: houve uma ruptura do cotidiano! O que antes ocupava o lugar do normativo, do olhar tecnicista para a educação foi dando, pouco a pouco, espaço para pensar na relação **com o outro**, em vez de lançar um olhar **sobre o outro** em uma perspectiva objetiva.

[...] Como bem destacou Larrosa Bondia (2002) trata-se de pensar em uma outra possibilidade de pesquisa, que se possa olhar para além do par ciência/técnica ou teoria/prática. Em outras palavras, significa “[...] pensar a educação a partir do par experiência/sentido.” (Larrosa Bondia, 2002, p. 20)

É por esta via, ademais, que argumentam Bolívar, Domingo e Fernández (1998) pois pensam a fala dos sujeitos “[...] como modo de conocimiento, [e observam que] el relato capta la riqueza y los detalles de los significados.” (1998, p. 11 – grifos nossos). Embora repetitivo, convém frisar que essa relação com o outro denota a ideia de implicação, pois o outro (o sujeito que empresta a sua narrativa à pesquisa) permite o mergulho aos pressupostos da pesquisa acadêmica ao mesmo tempo que forma/atravessa o(a) próprio(a) pesquisador(a). A constituição do sujeito-pesquisador passa por aqui – para tomar emprestado o imperativo apresentado por Nóvoa (2014). Isto é, a implicação com a pesquisa que está inserida em um contexto com os demais atores envolvidos no processo faz com que transbordem narrativas que passam a constituir (compor, estabelecer, transbordar) aquele(a) que pauta sua pesquisa nesta abordagem. Diz respeito aos efeitos sobre o eu. (Frey, 2023b, p. 96-97)

A leitura de Nóvoa (2014) representou para mim uma espécie de momento charneira (Josso, 2010), que diz respeito a um momento chave no processo formativo e orienta a construção da identidade, a construção de si. Pensar nas diferentes temporalidades do sujeito da formação, na relação inequívoca do sujeito com a formação, uma vez que olha para si e pensa sobre si, fazia muito sentido! Aliás, passei a pensar as minhas aulas a partir deste viés. Silva (2007)<sup>63</sup> discute esse processo de mudança de percepção partindo da ideia de suspensão da realidade e os possíveis efeitos no indivíduo e suas relações sociais, que se dá em um movimento de construção da consciência: o que ou quem volta depois do evento que

---

<sup>63</sup> Dentre as referências utilizadas pelo autor, vale destacar o diálogo com Heller, que podem ser consultadas em HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1993. e HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

desencadeou a mudança, após a suspensão do cotidiano? Se as perguntas forem inseridas no contexto educacional e observadas a partir das possíveis associações presentes na comunidade escolar como um todo, o que poder-se-ia apreender? Estas indagações estiveram presentes durante as minhas travessias.

Para nos aproximarmos da realidade escolar e marcar a importância da abordagem narrativa (auto)biográfica no esteio dos processos educativos, cabe fazer referência à pergunta feita por Bolívar, Domingo e Fernández (1998, p. 1?): “[...] por que nos interessamos narrativamente pelas vidas de professores e professoras?”<sup>64</sup> – e acrescentaremos: por que nos interessamos narrativamente pelas vidas de alunos e alunas da educação básica? De acordo com Van Manen (1994), citado pelos autores,

[...] El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal. (Van Manen, 1994, p. 159 *apud* Bolívar; Domingo; Fernández, 1998, p. 1?).

E aqui, caro leitor(a), para caminharmos para o final desta Carta, cabe marcarmos um ponto importante sobre a citação em destaque: a leitura acerca da narrativa docente se faz a partir dos elementos que construo na pesquisa em diálogo com os pares e os “meus pequenos” na escola e na graduação e com os parceiros e parceiras na pesquisa – processo que, imagino, pode ajudar a ler/viver/analisar o movimento de constituição da minha autoria nas duas esferas.

A leitura dos materiais que produzi(mos) no contexto do PPGEd-UFSCar-So entre 2020 e 2026 mostram um pesquisador mais atento às referências discutidas nas aulas, nas disciplinas e encontros do/no grupo de pesquisa. É curioso ver, no entanto, uma percepção tímida sobre as práticas docentes e os sentidos de educação cidadã e de autoria nos primeiros passos desta travessia. Há, na chegada ao PPGEd-UFSCar-So, o que podemos chamar de uma travessia-atravesamento nas disciplinas, encontros do NEPEN e no acesso às referências bibliográficas. O entrecruzamento dos lugares-tempos da travessia começa a ser percebido à medida que a travessia-afeto começa a transbordar das reflexões e escritos elaborados na relação com o fazer docente e os “meus pequenos”. A apresentação dos materiais produzidos ao longo do tempo ajudará a compor um caminho para análise, as nossas encruzilhadas.

*Saudações,  
Henrique Frey*

---

<sup>64</sup> Tradução livre.

## Educação cidadã: mapeamento sistemático e as margens desta travessia

Um dos pontos desta travessia foi a escrita do projeto<sup>65</sup> para o processo seletivo do PPGEd-UFSCar-So que se deu no final de 2020, direcionado para a então Linha de pesquisa 3: Teorias e Fundamentos da Educação, cujo tema de interesse era Cidadania e educação – elementos que compunham o processo seletivo e estavam previstos em edital.

Naquele momento o texto ainda trazia importantes marcas da formação em sociologia e demografia: as primeiras margens<sup>66</sup>.

[...] Uma observação simples sobre o comportamento de parte da população em meio a pandemia de Covid-19 no Brasil indica o distanciamento de uma construção societária minimamente coesa, com princípios comuns. A proposição de um modelo educacional que preparara o cidadão para a vida em sociedade e o eleva moralmente, pelos termos apresentados em Rousseau (Soëtard, 2010) estão distantes deste cenário.

Na verdade, a sensação é que a barbárie se reinventa enquanto modelo e, apesar da reflexão e crítica no campo das ciências humanas verificadas nas denúncias e proposituras construídas ao longo do tempo na vida cotidiana, na vida do cidadão, [uma ideia de coletividade] parece não se estabelecer. Nesse sentido, cabe destacar, particularmente, as leituras apresentadas em “Educação após Auschwitz”, em que Adorno reforça a importância da educação para não permitir o retorno à barbárie, ou seja, que Auschwitz se repita. Nas palavras do autor,

[...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (Adorno, 2003, p. 119)

Interessante notar uma percepção e uma proposta que visa à totalidade, a um modelo: a crítica ao que está instituído e, nas entrelinhas, a busca por um modelo societário que se implemente, de fato. O objetivo era cruzar indicadores de desempenho escolar, como o IDEB<sup>67</sup> e o IDESP<sup>68</sup>, com a territorialização de equipamentos públicos e instrumentos para promover o bem-estar social da comunidade escolar. “Educar para a cidadania: perspectivas e desafios na rede pública de ensino de Sorocaba” apresentava uma síntese sobre os usos dos termos cidadania – atribuindo particular importância à Marshall (2021) e sua leitura basilar

---

<sup>65</sup> Esta tarefa se deu em quatro dias. Isso aconteceu porque tive o apoio do Jorgito e de um dos presentes em forma de amizade que a docência me deu. A Moniquinha, a Mônica Miliani Martinez, linguista exímia que segue dividindo as trincheiras da educação comigo nos movimentos-reflexão que fazemos sobre o existir e o resistir na pesquisa e na docência. A travessia é encontro.

<sup>66</sup> Apresentarei os fragmentos extraídos do projeto de doutorado submetido em 2020 com recuo especial para marcar a especificidade do processo que experimentamos em toda a travessia até aqui.

<sup>67</sup> “O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).” Extraído de: <http://inep.gov.br/ideb>.

<sup>68</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. [...] Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o fluxo escolar de cada ciclo.” Extraído de: <https://www.educacao.sp.gov.br/idesp>.

acerca da construção dos direitos e deveres ingleses – e educação cidadã em diálogo com a disciplina de sociologia<sup>69</sup> e como essa discussão se apresenta em materiais didáticos<sup>70</sup> ao mesmo tempo que provocava a pensar acerca da desigualdade social.

À época, um parceiro da geografia, o professor Fernando Assis, havia defendido a sua dissertação de mestrado (que, posteriormente, foi publicado como livro!) que tratava sobre a ideia de cidade educadora, *slogan* da cidade de Sorocaba quando Vitor Lippi, hoje deputado federal, foi prefeito. O texto do projeto que se desdobrava para apreciação da banca já indicava que

As chamadas “Cartas de Barcelona” compõem os documentos que norteiam a proposta acerca da cidade educadora. Santos (2017) estuda o processo de implantação deste projeto na cidade de Sorocaba a partir de 2007 e assevera que “Os resultados finais indicam que, apesar do discurso de cidadania proposto, o programa Cidade Educadora não conduz a um projeto com intencionalidade de transformação das condições de desigualdades que configuram a cidade, como da mesma forma a Escola Cidadã, tal qual se apresenta no discurso ainda é uma bandeira, estando no momento, vazia de seu conteúdo histórico e de uma proposta de transformação” (Santos, 2017, p. 7).

As referências utilizadas naquele momento estabeleciam diálogo com diferentes percepções sobre a educação cidadã – aqui englobados seus diversos usos, como educação e cidadania, formação cidadã, formação do cidadão etc. Aliás, este foi um dos elementos que encontramos<sup>71</sup> na construção de um mapeamento sistemático<sup>72</sup> feito no contexto da disciplina “Pesquisa, formação de professores e práticas educativas” no primeiro semestre de 2022 e

---

<sup>69</sup> Já assinalamos em Frey e Sicardi Aygadoux (2025) que “A disciplina de Sociologia passa por um intenso processo de idas e vindas na grade curricular da educação básica ao longo do tempo. A leitura sobre este processo na rede de ensino paulista pode ser consultada na dissertação de mestrado em educação de um dos amigos que fiz na graduação e que segue compartilhando a vida profissional e acadêmica e, mais recentemente, o axé! Ver: Ó, Celso Francisco do. **Implementação da sociologia na rede estadual de São Paulo**: análise das narrativas e manifestações dos agentes públicos. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Escolar, Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/6c602023-8015-4193-9bc4-ed3c2632eb74/full>.”

<sup>70</sup> Para uma leitura sobre o tema, ver FERES JÚNIOR, João; POGREBINSCHI, Thamy. Democracia, cidadania e justiça. In: MEC. **Sociologia**. PDE: Brasília, 2010. (Coleção Explorando o Ensino Médio)

<sup>71</sup> O exercício, feito com o *hermano* Cícero, foi uma atividade que integra essa lógica da construção do saber de modo compartilhado. A rotina, o tempo do outro, a escrita do outro e suas referências – além da construção dialogada com a orientadora – compõem o que a simples referência à publicação não dá conta de explicar. São os bastidores da formação que, regados a café, trazem outros sentidos ao trabalho coletivo. A minha travessia foi marcada por muitos momentos como este. Me recordo dos trabalhos com o Gu, a Edna, a Ju, a Clau, o Joelson e como estes tempos-espacos formativos ajudaram a construir esta travessia. O texto “Educação para a cidadania e formação de professores: mapeamento sistemático nos estudos narrativos” é uma produção coletiva (Frey, H; Pereira, A. C. de A.; Sicardi Aygadoux, B. C. M.) e será publicado pela Revista Educação & Linguagem.

<sup>72</sup> Em Frey, Pereria e Sicardi Aygadoux (no prelo) indicamos que o nosso mapeamento sistemático segue a trilha metodológica de “[...] Falbo, Souza e Felizardo (2017) cuja leitura [...] remete a obra de Kitchenham e Charters (2007) [em que] “[...] um Mapeamento Sistemático (MS) é uma revisão ampla dos estudos primários existentes em um tópico de pesquisa específico que visa identificar a evidência disponível nesse tópico. Assim, um MS é um estudo secundário que tem como objetivo identificar e classificar a pesquisa relacionada a um tópico amplo de pesquisa. (FALBO; SOUZA; FELIZARDO, 2017, p. 1)”. Uma importante contribuição do uso deste recurso metodológico no campo dos estudos narrativos (auto)biográficos pode ser encontrado em Brito *et al* (2022).

publicado recentemente na revista Educação e Linguagem. A nuvem de palavras (Imagem 6, abaixo) que criamos dá indícios de que a cidadania comporia uma espécie de formalidade exigida pelos documentos e leis de referência da educação enquanto área em vez de apresentarem uma prática específica, sobretudo se observada como conceito na pesquisa científica (Frey; Pereira; Sicardi-Aygaudoux, 2026). Dito isso,

As referências levantadas em nosso mapeamento dão conta de uso abrangente do termo cidadania – sobretudo se observado os termos que associam formação docente/de professores e educação para a cidadania. Este é um item que o aprofundamento da pesquisa pode trazer mais luzes e compreensão ao processo, mas, em primeira análise sugere a existência de um movimento de algo que se dá ao outro como categoria abrangente (“para a cidadania”). Pode-se, por esta via, refletir acerca dos sentidos da cidadania e sua relação com o campo de pesquisa sobre formação de professores. (Frey; Pereira; Sicardi Aygaudoux, p. 15, 2026).

**Imagem 6** – Nuvem de Palavras: termos análogos à “formação do cidadão” e “educação para a cidadania” presentes nos artigos não contemplados no critério de inclusão



**Fonte:** Elaborado pelos autores, fazendo uso das informações de busca no portal Periódicos CAPES.

**Extraído de:** Frey, Pereira e Sicardi Aygaudoux (2026, p. 13).

Estou reiterando a referência ao que estava posto já na ocasião da escrita do projeto em 2020 para apresentar o movimento oportunizado pelo doutoramento em educação, nossa travessia, nossa encruzilhada. Ora, há um cabedal teórico-metodológico dado antes de chegar ao PPGEd que se encontra – entrecruza – com uma ferramenta específica no fazer da pesquisa, que é o mapeamento sistemático. Deste processo, outras leituras que passam a lançar-se com o intuito de trazer as questões relativas à cidadania para o campo do (auto)biográfico. O autor-cidadão (Barbosa, 1998; 2000) e a pesquisadora-autora-cidadã

(Brito, 2023) são importantes referências para podermos discutir cidadania em outros termos – a partir da subjetividade – e, assim, começarmos a acenar para a ideia de insurgência, um dos portos desta tese.

Antes, porém, cabe pontuar mais elementos já consolidados no percurso e que, em boa medida, pautavam a minha participação nas primeiras aulas no PPGEd-UFSCar-So. As referências sobre cidadania e o debate destas implicações na educação, na escola, a partir de problematização ancorada em uma lógica neoliberal, acentuada desde o início dos anos 1990 no Brasil. Os fragmentos apresentados na sequência discorrem acerca deste movimento.

Nos termos apresentados por Marcos Martins (2019), todos educam para a cidadania e, destarte as diferentes aplicações do conceito dada a sua polissemia, a ideia implica um tipo de olhar para a formação do cidadão, para a maneira como este dialoga com a sua própria realidade.

[...]

No que se refere à participação da iniciativa privada na elaboração e execução de políticas educacionais, Catini (2020) cita a conformação de um processo que impõe uma agenda neoliberal que se expressa de diferentes formas. A aproximação às ações pedagógicas que prezam a dimensão socioafetiva do estudante no ambiente escolar é uma delas: é uma ação para o indivíduo visando, dentre outras questões a preparação para o mundo do trabalho.

Essa leitura acerca do neoliberalismo e sua vinculação ao ambiente escolar, ademais, pode ser analisada sob diferentes perspectivas: a) na aplicação das agendas internacionais para a educação (Libâneo, 2012; Laval 2019), b) no distanciamento de um modelo que pressupõe a construção e autonomia do sujeito (Bravo; Nunes; Torres, 2019), c) na ausência de uma noção de educação que se apresente pelo viés democrático (Lima, 2014) e, para o propósito central desta pesquisa, d) na leitura que se aproxima de uma ideia liberal de educação cidadã que se realiza no indivíduo e não no coletivo (Silva; Martins, 2016; M. Martins, 2019).

E aqui a especificidade da nossa travessia: pensar a cidadania em uma perspectiva em que a singularidade do sujeito se apresente enquanto possibilidade. É, obviamente, uma relação complexa, pois exige uma leitura e um encontro com o movimento que vai do eu para o outro, do pessoal para o coletivo. A concepção aqui apresentada não está interessada no olhar para o indivíduo e seus direitos, o que nos levaria a assumir a perspectiva liberal. A ideia é, sim, pensar em como construir-se enquanto sujeito (Barbosa, 2000), enquanto cidadão para além das amarras que atomizam o indivíduo política, social, cultural e economicamente falando.

Krenak (2020) convida a sonhar – os “sonhos para adiar o fim do mundo”. Krenak (2022) sugere reflorestar o imaginário – uma maneira de pensar para além do que nos é imposto, colonizado. A segunda expressão está dada em um livro, cujo título, dialoga com os caminhos que escolhemos para a tese: “O futuro é ancestral”. Sonhar é hoje. Imaginar é hoje. Futuro, passado e presente como forma de nos encontrarmos nas diferentes temporalidades e propormos uma noção de cidadania que possa dizer quem somos – quem sou – sem que nos

valhamos de uma lógica (neo)liberalizante em que o indivíduo é, neste caso, objeto. A cidadania, por esta via, assume caráter individual-coletivo (ancestral) e não uma variante de *civitas*, da *polis* em que cultura e natureza estão apartados e há uma maneira de ser e estar no mundo: participar da vida política ainda que tal ideário prescindia de uma sociedade escravista. Meus alunos que “passam pela Antiguidade” com o Tom – meu parceiro que leciona a disciplina de história do Colégio Ápice – quando estudam essa leitura acerca da organização política grega pelo viés aristotélico logo fazem a crítica. Passam a imaginar uma sociedade para além do que está posto. Isso é lindo!

A minha sensação é que passamos a partir deste ponto a instituir um jeito de pensar sobre cidadania que dialoga com os saberes postos “do lado de cá”. Despertar para essa leitura passa pelas provocações feitas no exame de qualificação – reitero: um cais desta travessia, um importante espaço formativo! –, particularmente pelo professor Francisco Evangelista, e por isso trago para esta composição final. A concepção que pretendemos marcar convida a trabalhar este conceito clássico (cidadania) em uma perspectiva em que singularidade e coletividade dialoguem.

Existem muitos tipos de sonhos. Se alguém me chama para fazer uma viagem, eu espero sonhar com aquilo. Se eu não sonhar com a viagem ou com um convite para sair de onde estou, significa que eu não vou. Nunca sei o que vou fazer antecipadamente. É uma orientação que pode ser pensada como mágica, mas, na verdade, é o nosso modo de vida. Enquanto perseverarmos nele, vamos continuar sendo quem somos. Essa experiência de uma consciência coletiva é o que orienta as minhas escolhas. É uma forma de preservar nossa integridade, nossa ligação cósmica. Estamos andando aqui na Terra, mas andamos por outros lugares também. A maioria dos parentes indígenas faz isso. É só você olhar a produção dos mais jovens que estão interagindo com o campo da arte e da cultura, publicando, falando. Você percebe neles essa perspectiva coletiva. Não conheço nenhum sujeito de nenhum povo nosso que saiu sozinho pelo mundo. Andamos em constelação (Krenak, 2020, p. 38-39).

A educação cidadã, nestes termos, estabelecer-se-ia a partir do momento que escola, docentes e estudantes escolham pautar o que pode vir a ser a trajetória educativa. Não há nada novo. Freire já indicava este caminho. O que se apresenta é como, ao fazer a travessia, que é o doutoramento em educação, tais leituras representam a possibilidade de nos encontrarmos efetivamente no que fazemos em diálogo com o si. Heurística e hermenêutica na travessia de um professor-pesquisador. Professor-pesquisador, pois estas referências emergem da prática docente que se permite, que se faz na escuta dos saberes dados na encruzilhada escola-universidade. A tese é a travessia. Exu como convite ao pensar reflexivo dos caminhos e descobertas, como escreve Rufino (2019).

A insurgência reside na justaposição – encruzilhada – destes saberes que esperam alcançar sonho e imaginação na construção para uma leitura radical sobre justiça, estética e beleza, aí sim como marcas de um processo civilizatório (Ricoeur, 1994); dialogar com a opacidade (Glissant, 2005) como marca dos cotidianos – da escola e da universidade – como espaço/tempo de descobertas; como marcas que compõem o eu-professor, o eu-pesquisador, o eu – todos desvelados na escrita de si (Brito, 2023).

*Temos de reflorestar o nosso imaginário e, assim, quem sabe, a gente consiga se reaproximar de uma poética [...] que devolva a potência da vida, em vez de ficarmos repetindo os gregos e os romanos. (Krenak, 2022, p. 71)*

Apresentamos, assim, as margens que nos trouxeram até aqui e, na sequência, o que podemos vislumbrar nesta travessia: a minha-nossa encruzilhada de chegada.

## ENTRE O CONFORMISMO E A INSURGÊNCIA: ENCRUZILHADA DE CHEGADA

O espaço da universidade e do fazer acadêmico carrega uma série de modos de ser e fazer e exige daqueles que desejam participar desse lugar, dos pares o cumprimento de certas regras. Isso é óbvio: o conhecimento científico se faz a partir de um conjunto de elementos capazes de colocar a comunidade em discussão de modo a validar ou invalidar as suas questões e resoluções. Isso se dá desde os primeiros passos na graduação e o acesso à pesquisa científica: prepara, forma, conforma.

Chegamos tão prontos à pós-graduação que é quase impossível em certos círculos conceber a busca por conhecimento que não siga o receituário hipótese-validação. O mesmo se dá na escola com as ciências humanas, sobretudo no tempo em que vivemos, tempo de circulação rápida de informações, *fake news* e a pós-verdade: “gente, a nossa aula parte de leituras conceituais sobre a sociedade. As nossas aulas não dizem respeito às minhas opiniões...” – é o que por vezes falo em sala de aula.

A hierarquização do saber na escola acompanha os passos do que se faz e como se organiza o conhecimento no ensino superior: valorização da dimensão tecnicista e utilitária. O que dizer sobre “Fazer a aula com Cartas Pedagógicas”, para tomar emprestado o título da Carta da Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Lúcia de Souza Freitas (2021)? As narrativas pensadas como dispositivo de pesquisa também são colocadas em dúvida nestes espaços de ciências ditas duras. Corrobora essa leitura a pesquisa realizada por Celso do Ó (2021), que traça um importante panorama do ensino de sociologia e seus entraves ao longo do tempo, especialmente no Estado de São Paulo. Em Carta escrita à professora Rosa como atividade final da disciplina de “Currículo e formação de educadores” (Apêndice C), essa discussão se apresentava para tratar da idealização – controle social – e função do currículo a partir de Apple (1982).

[...] No contexto apresentado pelo autor, a industrialização passa a estabelecer as prerrogativas do que deveria ser a escola, as funções que ela deveria assumir. De acordo com o autor,

Os primeiros membros mais importantes da área do currículo – Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden – definiram qual deveria ser a relação entre a estruturação do currículo e o controle e poder da comunidade, definição que continua a influenciar a área do currículo contemporâneo. (Apple, 1982, p. 105)

A conformação a qual nos referimos, portanto, não designa a passividade e aceitação tácita daquilo que se apresenta cotidianamente às pessoas. Trata-se, todavia, de um processo

mais amplo de estruturação do sistema de ensino e, de modo peculiar, do papel do sistema capitalista na conformação destas estruturas. Krenak (2020) faz provocações importantes e certeiras quando escreve que “a vida não é útil”. A cultura, o consumo, as relações sociais, o meio ambiente. Na fala do escritor indígena somos reféns de um sistema que se impõe sobre nós e quase inviabiliza a possibilidade de sermos o que somos.

A última seção da tese, as encruzilhadas de chegada, provocam a pensar para além da conformação sistêmica, de um modo de fazer e pensar a academia já estabelecido. A insurgência se apresenta à medida que me vejo, narrativamente, em travessia. Os diálogos construídos com os parceiros e as parceiras na escola, os encontros que despertam a outras formas de buscar o conhecimento científico, a possibilidade de trazer o saber ancestral para a reflexão de si na academia, na escola, na vida. Entendemos que a opacidade indicada por Glissant (2005) permite buscar esse tipo de desafio nesse tipo de propositura. A heurística em travessia.

### **A docência como uma trilha: descobertas no ensino superior<sup>73</sup>**

#### Resumo

A narrativa apresenta a docência no ensino superior como uma trilha e tem como objetivo evidenciar o percurso de um pesquisador em formação na condição de doutorando em Educação. O texto destaca a emergência de si na relação com o referencial da pesquisa (auto)biográfica ao discorrer sobre práticas educativas que colocam em diálogo o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva decolonial e a possibilidade de implementar mecanismos de investigação científica e participação cidadã com os discentes.

#### Apresentação

[...] A força dos inícios, o vigor e paixão que são próprios do processo de colocar algo em movimento se fez presente novamente na minha trajetória como profissional da educação. A presente narrativa versará sobre este ímpeto e seus efeitos: os desafios e projeções! Assim, para o presente artigo, pretendemos, para orientar a nossa trilha, observar as seguintes

---

<sup>73</sup> A primeira versão deste texto foi publicada em 2025 na Revista Debates em Educação. Entendemos que esta reflexão compõe a nossa travessia e aqui, particularmente, apresentamos os “giros” que nos levam à encruzilhada de chegada, agora fugindo das margens, propondo a leitura acerca da insurgência. A versão na íntegra desta narrativa pode ser acessada em: FREY, Henrique; SICARDI AYGADOUX, Barbara C. M. A docência como uma trilha: descobertas no ensino superior. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 17, n. 39, p. e19027, 2025. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/19027>.

perguntas: quais são os saberes que emergem deste processo? O que os começos revelam sobre a constituição de um professor – sua identidade e subjetividade – no diálogo com os seus alunos também iniciantes?

O início da trilha: contexto

[...]

Os elementos que envolvem o tornar-se professor, pensando bem – ou melhor, pautado em Nóvoa (2014), fazendo uma leitura retrospectiva –, sempre permearam as minhas práticas e as minhas relações de amizade<sup>74</sup>. Foi, por exemplo, pela indicação de um amigo [o Romero] para o trabalho como professor de Sociologia em uma escola particular na cidade de Itu, interior de São Paulo, que enxergo, distante no tempo, o passo decisivo para perceber-me efetivamente como professor. Assumir diferentes turmas, participar dos arranjos institucionais e das avaliações contribuíram para a mudança de “status” [professor eventual para professor].

Estes breves parágrafos devem sinalizar o início da minha trilha que compõe a docência como ofício. Primeiro na educação básica, lecionando a maior parte do tempo no ensino médio nos componentes de Sociologia e Filosofia e, depois, como professor no ensino superior – não será neste texto, mas ainda dedicarei tempo à análise mais demorada sobre a origem do termo desta etapa da formação, pois “superior” carrega uma relação estreita com um viés positivista que inaugura no século XIX concepções de sociedade e ser humano das quais não compartilho.

[...] as aulas na graduação para as Engenharias em uma faculdade privada da cidade de Votorantim, também interior de São Paulo, representaram uma mudança significativa: lecionar conteúdos referentes às humanidades e à metodologia de pesquisa com estudantes que tinham perfil muito heterogêneo. Havia pessoas de diferentes faixas etárias e objetivos distintos; estudantes recém-formados no ensino médio (público e privado) e outros que estavam longe dos bancos escolares há mais de uma década, alguns, há mais de duas. Ademais, um dos grandes desafios neste momento era oportunizar um ambiente em que a disciplina despertasse o interesse à reflexão e pudesse dialogar com a área de formação e trabalho de cada um deles. Foram pouco mais de três anos, até o momento que os cursos foram reconhecidos pelo MEC e a equipe que lecionava nas disciplinas de humanidades foi

---

<sup>74</sup> Em texto escrito para o X CIPA as Professoras Bárbara C. M. Sicardi Aygadoux, María Inés Copello e o professor Joaquim Gonçalves Barbosa tecem uma escrita compartilhada que apresenta a amizade como referência do fazer pesquisa em meio aos coletivos de investigação e as escolhas que orientam suas ações. Ainda escreverei sobre a importância dos meus amigos na construção da minha trajetória como professor e pesquisador em diferentes momentos.

dissolvida, pois o conteúdo passou a ser oferecido pelas plataformas de Ensino à Distância (EaD).

“Ele é professor de faculdade” – diziam alguns colegas da escola – uma brincadeira que, observando hoje, sugerem tanto a lógica do distanciamento produzida ao longo do tempo como as disputas no campo (Bourdieu, 1998) presentes aparentemente na dimensão simbólica, mas só aparentemente. Nos espaços que ocupei no decorrer da minha carreira, a distância entre a academia e a escola é algo que se nota cotidianamente: o lugar do pensar e o lugar do fazer estão instituídos e parece haver uma série de barreiras entre os dois espaços. É comum ouvir entre os pares que o trabalho pós pandemia trouxe outros desafios para o professor na escola, sobretudo no que diz respeito ao aumento da carga do chamado “trabalho tecnológico”. Tempo para formação? Tempo para reflexão sobre o fazer docente? As barreiras não são imaginárias, que se registre.

A chegada ao NEPEN em contexto de pandemia é mais um dos inícios que integram esta trilha e marca a chance de ressignificar a dinâmica estabelecida entre escola e academia. Penso que aqui, ao estudar de modo sistematizado o exercício docente e as práticas educativas e, mais do que isso, estudar a partir do referencial próprio das narrativas (auto)biográficas pude(mos) enxergar de modo mais preciso cada uma dessas relações. Isso porque nesta abordagem é o próprio sujeito que ao narrar percebe os processos e caminhos pelos quais passou. Como assevera Larrosa Bondía (2002) a experiência é a impressão que emerge das vivências: ou seja, a minha-nossa narrativa deflagra, pela experiência, o sujeito da formação – no caso, eu! Mais ainda: ao acessar o sujeito (o eu) a partir de uma leitura sobre o processo educativo e suas práticas, penso que pude finalmente me colocar e me perceber em relação ao outro. É diante desta composição que me percebi acessando outros caminhos nesta trilha.

#### Adentrando na trilha: desafios

As dificuldades compõem qualquer campo de trabalho ou estudo. Estar em um lugar novo, com pessoas e práticas novas com cultura específica sempre causa um estranhamento e pede daquele que chega maior atenção aos passos, às falas. Dona Mazé, nos aconselhamentos para os filhos que iriam começar no mercado de trabalho – minha irmã e eu tivemos as primeiras experiências laborais com 13/14 anos – sempre dizia: “tem que saber entrar e tem que saber sair.” Eu até entendia o recado, mas hoje é possível enxergar, a partir das lentes que utilizo, que as advertências sugerem zelo e atenção às relações que podem vir a se constituir em diferentes espaços.

Em 2024 tive a chance de acessar um lugar novo, um trabalho novo, uma nova trilha. A escrita desta narrativa coincide com o fim do meu primeiro ano como professor do curso de Relações Internacionais da Faditu<sup>75</sup>. Foram dois semestres, quatro disciplinas novas – construídas com o grupo de professores e professoras, coordenação do curso e, sobretudo com as/os estudantes. O curso formará a primeira turma em 2025<sup>76</sup> e isso traz uma série de demandas relacionadas à estrutura do curso e os mecanismos a serem implementados para que os nossos estudantes se percebam e se apropriem da carreira de internacionalista.

A minha-nossa narrativa passa a partir deste momento, caro(a) leitor(a), a tratar dos elementos anunciados na seção de apresentação desta proposta com mais vigor. Isso porque, após o ingresso em 2022 no curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da UFSCar Sorocaba, voltar a lecionar em uma faculdade<sup>77</sup> e, desta vez, em um curso na área de humanas trouxe um conjunto de sentimentos que compõem os inícios, como já havia mencionado antes.

É importante destacar que, neste caso, o caminho trouxe um desafio adicional e que se apresenta em várias camadas: 1) a dúvida sobre si, sobre a capacidade de preparar e desenvolver o curso; 2) estar em um ambiente novo, povoado pelo imaginário como um lugar hostil e de muitas disputas, que é a faculdade de Direito; 3) ser professor-pesquisador em mais uma jornada de trabalho – já lecionava naquele momento em outras duas instituições de ensino com os atributos próprios de quem atua nos componentes de Sociologia, Filosofia e Projeto de Vida para as turmas de ensino médio (uma aula/uma turma, ou seja, já tinha 20 turmas sob minha responsabilidade); 4) ser estudante-pesquisador-professor nesse contexto, pois ainda tenho disciplinas obrigatórias a cumprir e a participação regular nos encontros do grupo de pesquisa; 5) voltar a trabalhar durante as noites viajando para outro município, embora seja uma viagem com cerca de trinta minutos de duração.

Cada uma destas questões permeou o meu ingresso: o chegar no curso de Relações Internacionais da Faditu na condição de professor iniciante – era tudo novo! As incertezas e o imaginário rapidamente cederam espaço às relações potencializadas pelos encontros e

---

<sup>75</sup> A Faculdade de Direito de Itu é uma instituição tradicional e recebe alunos de toda a região metropolitana de Sorocaba. A Faditu completou 55 anos de atividade em 2024 e tem no ex-presidente Michel Temer uma de suas principais referências, dispondo de acervo específico sobre a sua trajetória, o “Centro de Memória Michel Temer”. Outras informações podem ser acessadas em: <https://faditu.edu.br/a-faditu/historia/>

<sup>76</sup> Tenho a alegria de registrar que fui escolhido como o paraninfo da primeira turma de Relações Internacionais da Faditu! A cerimônia de colação de grau deve acontecer em março de 2026.

<sup>77</sup> Vale dizer que eu já tinha feito alguns “ensaios” para voltar a lecionar nos cursos de graduação. No PPGEd da UFSCar Sorocaba, conforme já mencionado, há uma modalidade de estágio docente supervisionado (PESCD) que eu frequentei em duas ocasiões sob supervisão da minha orientadora. O primeiro se deu no curso de licenciatura em Biologia (disciplina: Metodologia de Ensino) e o segundo estágio no curso de Pedagogia (disciplina: Didática).

recepção amistosa. A minha primeira aula aconteceu após o carnaval. Conhecer a turma e suas expectativas, apresentar o plano da disciplina e os primeiros contornos do plano de aula. As duas disciplinas que lecionei estavam inseridas na turma do primeiro semestre – iniciantes, portanto! Descobertas mútuas: os espaços de convivência, a biblioteca, as obrigações, o sistema avaliativo, os registros de aula.

A minha primeira impressão ao conhecer cada um dos alunos e das alunas estava distante do pensar acerca da carreira internacionalista e as razões que os levaram ao curso, embora a presença de uma aluna já formada em Direito e História, que tem mais de sessenta anos e que segue trabalhando convidasse a essa conversa.

Eram, em sua maioria, estudantes que haviam acabado de concluir o ensino médio na rede pública de ensino e que foram – como todos fomos – condicionados pelas dificuldades da pandemia de Covid-19. As histórias sobre o ensino médio, sobre as escolas que estudaram, sobre as expectativas dos antigos colegas, inicialmente, indicavam que cada um(a) deles(as) havia subvertido a lógica, havia produzido uma trajetória singular, apesar do contexto. Além disso, todos trabalhavam ou estavam procurando emprego. Penso que a identificação com a minha própria trajetória profissional e acadêmica produziu outras formas de olhar para esse encontro de vivenciar o curso, a disciplina, o sentir-me como professor iniciante e assim “[...] pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa Bondia, 2002, p. 20).

[...] Estar em uma faculdade privada, lecionando com estudantes que pensam a própria existência impulsionou, sobremaneira, a pensar/fazer daquelas disciplinas o melhor lugar para estarem – e não no sentido de competição ou algo que o valha, mas que aqueles espaços formativos oportunizassem (uma leitura permeada por Freire (2019) que assumo no exercício da docência) o olhar para si e perceberem-se como estudantes de graduação. A experiência com a escrita de Cartas<sup>78</sup> ao final do curso é um capítulo da nossa história que ainda carece de maior detalhamento e, sobretudo, das vozes de quem participou.

Terminar o primeiro semestre com as perguntas sobre o retorno em agosto – se eu voltaria a estar com a turma – foi uma forma de sentir que o rigor na cobrança de leituras, o incentivo à produção de fichas de leitura e análises que colocassem em diálogo os conteúdos estudados nas disciplinas de “Introdução à Sociologia” e “Política e soberania” deixaram sementes. Mais tarde, quando soube que retornaria para o segundo semestre de 2024 e estaria com esta turma novamente, pude sentir-me mais seguro e ousar na elaboração das propostas e condução das disciplinas.

---

<sup>78</sup> Freitas (2021) faz importantes destaques sobre o uso de cartas pedagógicas no ensino superior.

## Avançando na trilha

A finalização do primeiro semestre coincidiu com a realização do X CIPA<sup>79</sup>. O décimo Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) aconteceu entre os dias 20 e 23 de maio de 2024 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e provocou a pensar sobre as “insubordinações da pesquisa (auto)biográfica: democracia, narrativas e outros modos de vida”. Foi a minha primeira participação em um evento internacional de grande porte da área que contou com a presença de importantes referências. A experiência no congresso e os encontros e reencontros que Salvador proporcionou daria uma narrativa à parte. Para o presente momento convém destacar que os termos democracia e insubordinação transbordaram do evento, das mesas e discussões para a pesquisa e, principalmente para as práticas educativas nas disciplinas que eu viria a lecionar na sequência.

O meu segundo semestre no curso de Relações Internacionais da Faditu, assim, se deu como uma espécie de catalisador das tensões que colocam em diálogo as diferentes experiências formativas e a tese – sim, há uma tese a ser escrita! Escrever hoje – o texto está sendo elaborado em dezembro durante dias que alternam muito sol e muita chuva com dias amenos que mais parecem o começo da primavera – pensando nos desdobramentos das ações no passado é um presente – quase não lembro das inseguranças: sim, os inícios são movidos por um mix de vigor, de ímpeto e de – no meu caso – incertezas.

Após a finalização das atividades na graduação (e nas escolas) consigo ver com mais nitidez o encadeamento de interesses – minha subjetividade e identidade no processo de elaboração e proposição – e os objetivos apresentados nas ementas de cada uma das disciplinas das quais fui responsável. Para “avançar na trilha”, a sequência da narrativa traz o percurso, as escolhas, dificuldades e alguns dos resultados colhidos entre agosto e dezembro com as turmas de Relações Internacionais. Com a turma que iniciara o segundo semestre, trabalhamos o componente “Estado, regimes e formas de governo” e com o pessoal do sexto semestre – a turma que deve ser a primeira a concluir a graduação no ano que vem – estudamos a disciplina “Sociologia na América Latina”. As experiências que me atravessaram nas/com as duas turmas serão apresentadas em seções separadas a seguir.

---

<sup>79</sup> As informações sobre o evento podem ser acessadas em: <https://xcipa.biograph.org.br/>

## Estado, regimes e formas de governo: democracia?

A minha prática em sala de aula parte de um princípio: oportunizar ao outro uma experiência de aprendizagem, criar condições para que cada estudante pautar o seu próprio processo formativo. Procuro trabalhar com a dimensão dialógica e convidar os(as) estudantes à participação – que pode se dar de diferentes formas: durante as aulas, nas conversas ao início/fim das aulas ou envio de e-mail; cada um encontra a própria forma para estar na aula. O fato de já conhecer a turma que estava começando o segundo semestre foi uma vantagem: sabia que tinham plenas condições de passar pela bibliografia do curso, que trazia em sua ementa referenciais clássicos como Bobbio (1995) e Weffort (2014), outros autores como Giddens (2023) e Fiori (199?), que ajudaram a balizar a construção histórica de conceitos, como Estado de bem-estar social, liberalismo e autocracia e, por fim, um referencial que é também muito caro à minha tese (Marshall, 2021), pois discorre sobre o conceito de cidadania na Inglaterra – uma concepção liberal, uma vez que é centralizada nos direitos do indivíduo.

Plano de aula elaborado, caminho traçado. Iniciamos as aulas retomando algumas concepções clássicas de Estado desde a Antiguidade até chegarmos nos contratualistas, passando antes por Maquiavel. Neste momento de construção dos conceitos a pergunta bussolar era: a democracia é a melhor forma de governo? Platão e Aristóteles apontaram outras formas de governo que pautam o bem comum e a justiça. No primeiro, uma espécie de aristocracia do conhecimento e, no segundo, a ideia de que cada comunidade escolhe o que é melhor para si, mas aponta a forma de governo em função do número de pessoas que conduz as ações: se um, poucos ou muitos. A democracia seria uma espécie de forma degenerada de governo em que os interesses de uma parcela da população sobrepõem-se aos interesses da comunidade. Provoações? Insistia com a turma: a democracia é a melhor forma de governo?

Para ajudar a responder à pergunta e, trazendo a leitura para os referenciais contemporâneos, passamos a observar a obra de Bobbio (1995). As definições de democracia direta e democracia representativa e democracia formal e substancial<sup>80</sup> pautaram o curso a

---

<sup>80</sup> “O discurso sobre o significado de democracia não pode ser considerado concluído se não se dá conta do fato de que, além da democracia como forma de governo de que se falou até agora, quer dizer, democracia como conjunto de instituições caracterizadas pelo tipo de resposta que é dada às perguntas "Quem governa?" e "Como governa?", a linguagem política moderna conhece também o significado de democracia como regime caracterizado pelos fins ou valores em direção aos quais um determinado grupo político tende e opera. **O princípio destes fins ou valores, adotado para distinguir não mais apenas formalmente mas também conteudisticamente um regime democrático de um regime não democrático, é a igualdade, não a igualdade jurídica introduzida nas Constituições liberais mesmo quando estas não eram formalmente democráticas, mas a igualdade social e econômica (ao menos em parte).** Assim foi introduzida a distinção entre democracia formal, que diz respeito precisamente à forma de governo, e democracia substancial, que diz respeito ao conteúdo desta forma” (Bobbio, 1995, p. 157, grifos nossos).

partir deste momento e abriram possibilidades para pensarmos o que fazer com o que as reflexões despertavam. Representatividade? Democracia substancial?

Pudemos explorar estas questões a partir do olhar sobre a composição do Congresso, particularmente da Câmara dos Deputados ao longo do tempo e os sentidos da palavra democracia – sobretudo em tempos de desgaste e mau uso do termo e no momento que verificam-se os desdobramentos da tentativa de assalto ao sistema democrático brasileiro em função dos episódios do 8 de janeiro de 2023. O contexto em que a disciplina transcorreu foi bastante fértil do ponto de vista das problemáticas e análises possíveis. Outrossim, ao observarmos a realidade social brasileira, como pensar na democracia como substrato e como vislumbrar a possibilidade de experimentar igualdade social e econômica?

Para compor o cenário das nossas aulas, vale frisar que essa turma tem uma particularidade: o engajamento político dado pela participação dos(as) alunos(as) em movimentos sociais, estudantis e a filiação a partidos políticos. Este é sempre um grande desafio para mim, pois, de um lado é o indivíduo que traz as suas idiossincrasias e, portanto, sua identidade e subjetividade para o coletivo que se constitui em sala e, de outro, os limites – na falta de um termo melhor – que devem se apresentar em função do cabedal teórico que se apresenta a cada um. Tolher as posições? Potencializar as leituras? Não é possível controlar isso, afinal, cada um é sujeito do seu percurso. É, todavia, um desafio. E, na condição de professor que conduz as ações formativas a estratégia que utilizo sempre é: o que o autor ou o conceito aponta acerca do tema/problema em tela?

Este foi o movimento que assumimos na disciplina: marcar as bases teóricas na primeira parte do curso para fomentar espaços de reflexão e argumentação a partir da questão guia: a democracia é a melhor forma de governo? Fizemos duas aulas valendo-se da roda de conversa como recurso metodológico. Na primeira ocasião assumi um perfil mais incisivo, provocativo; pedia que justificassem as escolhas que tinham feito, que trouxessem dados que corroborassem as falas. Eu pedia soluções; a sensação é que houve um certo estranhamento da turma. No segundo encontro, tomamos mais ameno e postura conciliatória para tentarmos juntar as propostas e pensarmos na possibilidade de levá-las aos candidatos que concorriam à prefeitura de Itu – estávamos em período eleitoral, acompanhando o movimento das campanhas.

Não conseguimos redigir as propostas, mas a sequência das aulas possibilitou colocar em perspectiva as noções de política social e cidadania trazendo a Agenda 2030<sup>81</sup> como pano

---

<sup>81</sup> Uma breve apresentação, assim como os princípios bússolares da Agenda 2030 podem ser observados em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 19/12/24.

de fundo para as investigações que seriam entregues ao final do semestre como item avaliativo. Nos bastidores, a articulação com a direção e coordenação do curso: havia a possibilidade de pensarmos uma atividade vinculada à ONU<sup>82</sup>, que, neste momento não pôde se concretizar e uma visita à Câmara de Vereadores da Estância Turística de Itu, que foi realizada no dia 12 de novembro<sup>83</sup>. Esta atividade envolveu os demais alunos do curso e foi o ponto alto da nossa disciplina, pois funcionou como uma espécie de amálgama do percurso que trilhamos.

A visita monitorada aconteceu sob responsabilidade do ILI – uma escola de Câmara que tem atribuições associadas à formação de servidores municipais, especialmente do legislativo, e da comunidade com um todo. Além da dimensão histórica e as questões políticas de abrangência nacional que envolvem “a fidelíssima do Imperador” ou o “berço da República” – alguns dos apelidos que a cidade recebe e que denotam a sua importância política ao longo do tempo –, os elementos que versam sobre o funcionamento da Câmara e o papel do Legislativo Municipal chamaram atenção. O rito de elaboração, apresentação e discussão das leis, as moções e os requerimentos como mecanismos que colocam a Casa de Leis em diálogo com o Executivo são alguns dos pontos que suscitaram comentários após a visita. É a percepção acerca da forma como o jogo político opera na prática, para além (muito além!) das relações artificiais alimentadas nas redes sociais.

Na condição de professor iniciante no curso e nesta faculdade, que ousou sair do movimento esperado das aulas teóricas, a sensação é que criamos as condições objetivas e subjetivas para avançarmos e pensarmos em uma espécie de observatório de políticas sociais para a região. A visita inspirou a pensar ainda sobre a constituição de uma espécie de parlamento jovem<sup>84</sup> junto à Câmara Municipal. Por outro lado, tive a impressão de que alguns alunos sentiram falta da dinâmica mais objetiva, centralizada na relação professor-lousa. Desafios. De qualquer modo, pode-se dizer que há aqui uma aproximação ao autorizar-se à autoria no exercício docente? Esta é uma análise em construção no percurso da tese. Sigamos adentrando na trilha...

---

<sup>82</sup> Ver: [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2024/07/unai\\_sdg\\_hubs\\_tor.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2024/07/unai_sdg_hubs_tor.pdf).

<sup>83</sup> Notícia sobre a visita dos estudantes de Relações Internacionais da Faditu à Câmara de Vereadores da Estância Turística de Itu. Disponível em: <https://www.camaraitu.sp.gov.br/noticias/camara-de-itu-recebe-estudantes-de-relacoes-internacionais-da-faditu>. Acesso em: 19/12/2024.

<sup>84</sup> A Câmara de Vereadores de Itu conta com projetos que convidam a comunidade escolar à participação com projetos como “Vereador Mirim” e “Escola cidadã” – este último teve a oportunidade de integrar sua idealização a partir de uma atividade feita com os meus alunos da 2ª série do EM. Este processo está registrado em uma carta (Frey, 2020) que integra o dossiê temático sobre democracia participativa e educação cidadã, elaborado pela revista Crítica Educativa.

## Entre giros e o desvelar da subjetividade

Ainda estávamos em julho, em férias, portanto, quando recebi uma mensagem do pessoal da secretaria da faculdade que perguntava sobre a possibilidade de mudança na minha disponibilidade de horários acrescido de um pedido-convite: pode lecionar na disciplina de Sociologia na América Latina?

Naquele momento a primeira dúvida estava associada à dinâmica do dia. Seria em uma terça-feira à noite. A minha terça-feira já estava preenchida com as aulas pela manhã no colégio Ápice em Sorocaba – na verdade, das 7:10h às 13:30h, pois dividia o último horário de itinerário formativo de atualidades com um professor parceiro de Geografia (o Erik!) – e a disciplina “Currículo e formação de educadores”, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Rosa Aparecida Pinheiro na UFSCar Sorocaba, que ocorreria entre 14h e 18h. Sair correndo da escola, sair correndo da UFSCar e chegar correndo na Faditu – as aulas iniciam às 19:20h. Assim foi a minha terça-feira do segundo semestre de 2024. E, importante não esquecer, tudo novo: planos de aula e de disciplina novos, bibliografia nova, aulas novas e, sobretudo, turma nova.

O olhar para a ementa e pensar a disciplina se apresentou como possibilidade – numa evidente relação com o referencial existencialista elaborado por Sartre – de vincular os diferentes espaços formativos – sim, após a entrada no NEPEN, a maneira como enxergo as práticas e, portanto, a minha intencionalidade ao tecer as percepções acerca da realidade mudou.

Aliás, a problemática da tese explora a travessia de um professor em formação que observa e oportuniza diferentes espaços formativos com os seus estudantes: autores das próprias trajetórias? Parece haver um leque de respostas em construção e não um lugar a se chegar. Esse parêntese é necessário para trazer você leitor(a) para o movimento que estruturamos juntos a partir das vivências no/com o NEPEN-PPGED-UFSCar Sorocaba associados aos diferentes momentos da pesquisa e atividades acadêmicas, as escolas em que trabalho e, agora, o acesso ao ensino superior – novas descobertas, portanto.

É como se pudéssemos tomar cada um dos elementos do sujeito da formação (o eu que se pensa e se faz partir do (e com) o outro) para pensar na composição de uma grande teia. Nesse sentido, para entender a maneira como estruturei (em diálogo com meus pares) a proposta para a disciplina “Sociologia na América Latina” é preciso citar as propostas que desenvolvemos coletivamente no colégio Ápice há cerca de três anos sobre educação antirracista – particularmente com o meu parceiro Wellington (o Tom!), professor de história

que concluiu o mestrado<sup>85</sup> recentemente na UFSCar Sorocaba – e algumas ações promovidas no NEPEN.

Nestes espaços/tempos encontram-se os referenciais que têm sido apresentados e discutidos por alguns colegas que compõem o nosso grupo de pesquisa<sup>86</sup> e passam a atravessar a tese que está em construção. Avançando na trilha: autores e autoras como Frantz Fanon, Anibal Quijano, Enrique Dussel, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez e Luiz Rufino estavam presentes no momento que comecei a estruturar a proposta para a turma que iniciaria o seu sexto semestre. As conversas sobre as “encruzadas” – termo presente nas “prosas” com o Tom – que dialogam tanto com a dimensão mítico-religiosas quanto com as formas outras de se fazer pesquisa, como diria minha orientadora, passaram a integrar o exercício docente e os rumos da pesquisa.

É por esta via que observamos o avançar na trilha de um professor iniciante: está associado aos nossos “giros”, isto é, às mudanças de perspectivas que se deram no exercício docente articulado a esse conjunto de saberes dados nos diferentes espaços formativos. A referência aos nossos giros estão inspirados na discussão feita por Paulo H. Martins (2019) para mostrar os caminhos dos estudos sociológicos na América Latina ao longo do tempo. De acordo com o autor,

O **giro epistemológico** se relaciona com o modo como foi constituído o pensamento social latino-americano nas interfaces de diferentes disciplinas como a sociologia, a antropologia, a geografia, a economia e a história e integrando diversas correntes de pensamento como o marxismo, o weberianismo, o keynesianismo, o positivismo, entre outros. O **giro epistêmico** tem a ver com as rupturas paradigmáticas nas representações anticoloniais da América Latina a partir de descontinuidades nos dispositivos produtores de narrativas coloniais que interferiram nos planos da ciência, da história e da política. (P. Martins, 2019, p. 690, grifos nossos)

É importante frisar que o autor faz uma espécie de revisão acerca dos rumos disciplina “do lado de cá”. Aqui cabe um parêntese, um respiro, talvez. À medida que recupero a memória e anotações desta leitura e preparação das aulas deste semestre, me recordo do

---

<sup>85</sup> A dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos da Condição Humana da Universidade Federal de São Carlos (PPGECH/CCHB/UFSCar) – Campus Sorocaba, é intitulada “João de Camargo: um negro na encruzilhada da modernidade” e pode ser acessada em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17872>.

<sup>86</sup> Temos uma prática no NEPEN: fazer a partilha sobre os rumos da pesquisa, avanços e dificuldades. Penso que seja uma forma de criar um espaço de construção coletiva, colaborativa e, sobretudo, acolhedora. Do ponto de vista prático, é um jeito de imprimir um certo ritmo ao trabalho acadêmico que, sabemos, apresenta uma série de desafios. No final de 2022 tive acesso à “Pedagogia das encruzilhadas” de Luiz Rufino na apresentação do meu “hermano” Cícero. Ele compartilhou uma carta para destacar a sua trajetória – a trajetória de um homem negro e homossexual – relacionando-a com as encruzilhadas. Foi emocionante. Mas o ineditismo do referencial – para mim – deflagra, hoje vejo, uma série de questões associadas à estruturação do campo de pesquisa e o marcador eurocentrado que se impõe sobre todos e todas. Penso que aqueles primeiros sopros abriram espaço para que eu pudesse pensar nos meus-nossos giros epistêmico e epistemológico.

entrecruzamento da minha própria trajetória como estudante com o professor que agora apresenta um guia de estudos, os rumos de uma disciplina na graduação; vejo o entrecruzamento das vivências como professor da educação básica e pesquisador em nível de doutoramento; sinto que há uma nova janela oportunizada pelo mergulho em si, uma vez que autorizo-me/autorizamo-nos a pensar na possibilidade de vincular diferentes referenciais e análises no processo formativo. É por esta via que as encruzilhadas que antes ocupavam apenas o imaginário religioso de matriz africana ganham novos significados e convidam a pensar sobre si.

Em uma das aulas, quando ainda anunciava os possíveis caminhos da disciplina e convidava a pensar sobre estas escolhas, lembro de trazer o documentário “AmarElo: é tudo pra ontem”, que tem o *rapper* Emicida como narrador e personagem central, para provocar a pensar sobre os atravessamentos entre raça e cultura, raça e amor, raça e história. Há muitas camadas de análise e diferentes caminhos também. Para nós a ideia era apresentar a possibilidade de uma outra leitura sobre a América Latina, sobre nós.

A agenda antirracista obviamente estava posta. Lembro de uma aluna trazer o termo decolonialidade durante essa primeira exposição. A minha memória não traz à cena, ao meu percurso formativo na graduação, essa bibliografia, essa referência – salvo a discussão sobre raça em sociologia brasileira nos clássicos. Curso de ciências sociais feito a partir de um viés eurocentrado indica – hoje isso se desvela quase como uma obviedade – um olhar para si e para uma maneira de produzir conhecimento na mesma direção. Uma aluna que anuncia o olhar para o colonizador de maneira crítica como ponto de partida da disciplina sugere outra forma de pensar sobre si e sobre o outro – no caso dela, dentre outras questões e atravessamentos, a formação como internacionalista.

Por esta via a ideia de subjetividade ganha corpo na atuação docente e no fazer da pesquisa. Na fala de Deivison Nkoski<sup>87</sup> a subjetividade, observada na perspectiva de Fanon na condição de intelectual negro integrado aos movimentos revolucionários na Argélia e contemporâneo a movimentos anticoloniais que se davam em diferentes lugares no mundo, leva à luta política. Não é possível dissociar o sujeito e seu pensamento do contexto de luta em que se encontra. Mais do que isso, é uma subjetividade construída no âmbito de um projeto colonizador que impõe a negação de si próprio, de sua humanidade. O colonialismo,

---

<sup>87</sup> O *podcast* Guilhotina/Le Monde Diplomatique traz em seu episódio 61 uma entrevista com o Prof. Dr. Deivison Nkoski: “Frantz Fanon – um revolucionário, particularmente negro”, título do seu livro lançado em 2018. Essa foi uma sugestão do meu parceiro Tom para adentrar neste campo de estudos marcado por disputas e imprecisão nos usos dos termos. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/1BjYIUfZ39PFsHAY6q918J?si=XAKS\\_UFmSxCr-5atp6e2\\_g](https://open.spotify.com/episode/1BjYIUfZ39PFsHAY6q918J?si=XAKS_UFmSxCr-5atp6e2_g).

assim, não pode ser observado apenas na perspectiva econômica, mas como um projeto de humanidade que estabelece os parâmetros e características do eu e do outro, de quem é superior e quem é inferior, de quem é ou não humano. Assumir a disciplina “Sociologia na América Latina” fez com que a minha atenção e lentes trilhaassem esse caminho.

A minha narrativa que se dá neste momento tem condições de perceber o giro epistêmico que dialoga com rupturas – ou formas outras de olhar para o processo formativo – e aponta para novas possibilidades. É assim que é possível compreender as minhas escolhas na disciplina, na escola, na pesquisa. Paulo Martins (2019) ao escrever acerca da sociologia “sobre a”, “da” e “na” América Latina ao mesmo tempo que apresenta os referenciais que comporiam o nosso semestre em sala de aula, abre espaço para pensarmos nos efeitos de uma ciência que a) fala sobre o outro (viés colonial), b) apresenta uma forma de refletir que tenta olhar para si, mas ainda com as lentes do colonizador e c) destaca uma terceira forma – o “na” – que corresponde, na interpretação que faço, ao olhar para si sob uma perspectiva crítica que permite dialogar com as referências em vez de submeter-se a elas ou ainda valer-se de bases ou dados considerados pouco ortodoxos, como o podcast. Insubordinações da pesquisa (auto)biográfica?

O avançar na trilha acontece com Quijano (2005). Leitura complexa para todos nós. O texto, dividido em três seções – “A América e o novo padrão de poder mundial”, “Colonialidade do poder e eurocentrismo” e “Eurocentrismo e experiência histórica na América Latina” – ditou o ritmo do curso, da problematização e compreensão dos conceitos. Embora já tivesse tido a chance de dialogar com o Tom sobre o conceito de modernidade – seja pelas incursões de sua dissertação ou pelas vezes que pudemos compartilhar algumas atividades no ensino médio – a sensação é que o vislumbre da força de seu significado se deu quando trouxe em aula a ideia de “Raça, uma categoria mental da modernidade” (Quijano, 2005). *[e aqui vale trazer para o texto a citação que no artigo publicado encontra-se na nota de rodapé. Aliás, esse é um exercício que tenho feito com mais cuidado após debruçar-me sobre os comentários que ouvi com atenção após a realização da banca de qualificação, particularmente os comentários e sugestões feitos pela Profª Dra. Alexandra Garcia]*

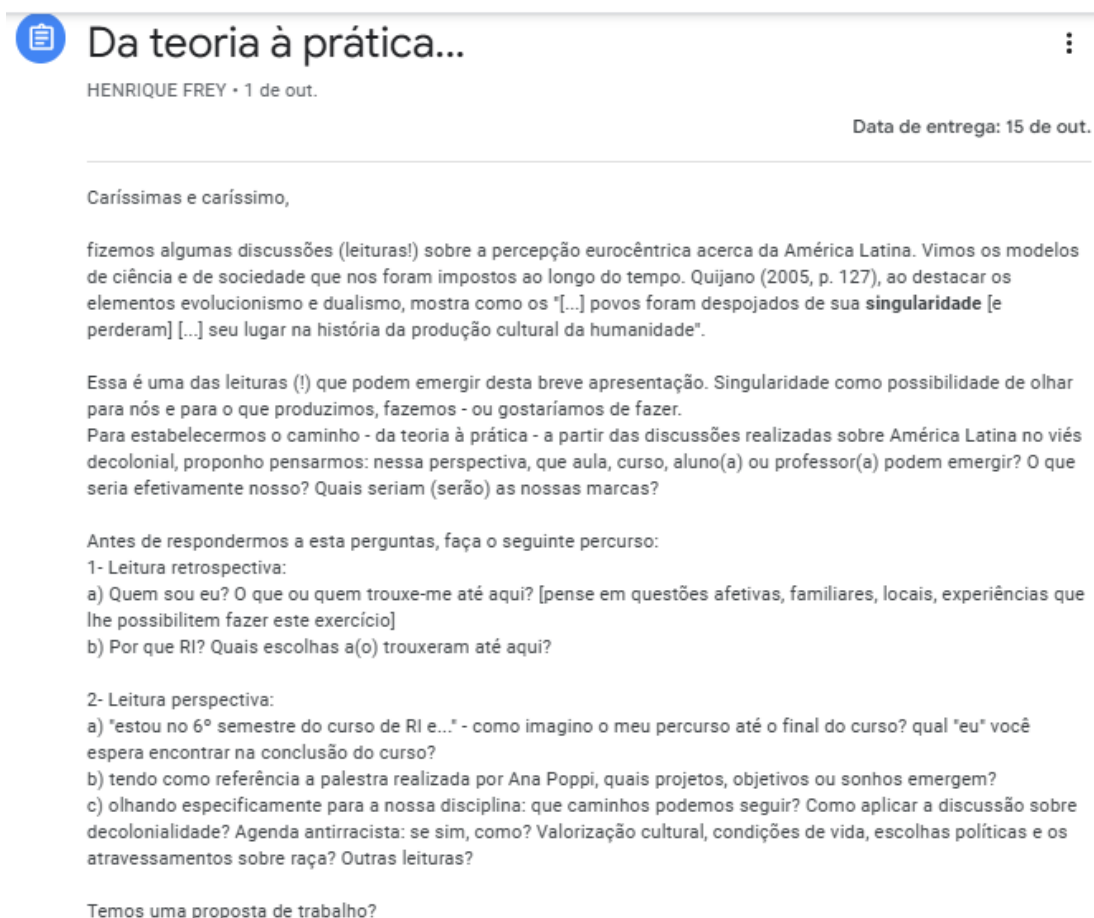
A idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América [...] A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de

dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (Quijano, 2005, p. 117)

Essa questão transbordou. Pensar que a identidade racial é produto da modernidade ou ainda, percebendo com os meus alunos e minhas alunas o processo de construção de si a partir deste referencial sugeria um olhar ambíguo: reconhecer-se negro ou negra significa submeter-se a uma imposição do que o outro definiu sobre mim? Por outro lado, como dizer não ao que histórica, social, cultural e politicamente me integra? Fanon (2008) conduz essa leitura na constituição da subjetividade e sua relação com a psique. Eu, como professor iniciante, o que e como fazer? Como conduzir as percepções que transbordam da aula? Como costurar uma referência que até aquele momento traduziam uma concepção de pesquisa e formação que tomam distância do si para algo novo que convida ao olhar para si? Encruzilhadas.

Em sala de aula o recurso para tratar destas questões foi escrever. Para mim, a escrita do que poderia vir a ser a proposta de um trabalho como um dos componentes avaliativos da disciplina. Aliás, a escrita tem operado nesse lugar de refúgio e cuidado das tensões que emergem da sala de aula. É comum após a realização de uma atividade escolar eu organizar algumas imagens e publicar em meu perfil pessoal do Instagram algo como: “ainda vou escrever sobre isso...”. Não é demais dizer que a reflexão sobre a ação docente compõe a tese em curso e tem contribuído para redigir comandas como esta (Imagem 7).

**Imagem 7:** *Print* da atividade “Da teoria à prática” – provocação para pensar na proposta de trabalho com os estudantes do 6º semestre do curso de Relações Internacionais da Faditu



**Da teoria à prática...**

HENRIQUE FREY · 1 de out.

Data de entrega: 15 de out.

Caríssimas e caríssimo,

fizemos algumas discussões (leituras!) sobre a percepção eurocêntrica acerca da América Latina. Vimos os modelos de ciência e de sociedade que nos foram impostos ao longo do tempo. Quijano (2005, p. 127), ao destacar os elementos evolucionismo e dualismo, mostra como os “[...] povos foram despojados de sua **singularidade** [e perderam] [...] seu lugar na história da produção cultural da humanidade”.

Essa é uma das leituras (!) que podem emergir desta breve apresentação. Singularidade como possibilidade de olhar para nós e para o que produzimos, fazemos - ou gostaríamos de fazer.

Para estabelecermos o caminho - da teoria à prática - a partir das discussões realizadas sobre América Latina no viés decolonial, proponho pensarmos: nessa perspectiva, que aula, curso, aluno(a) ou professor(a) podem emergir? O que seria efetivamente nosso? Quais seriam (serão) as nossas marcas?

Antes de respondermos a estas perguntas, faça o seguinte percurso:

1- Leitura retrospectiva:

- a) Quem sou eu? O que ou quem trouxe-me até aqui? [pense em questões afetivas, familiares, locais, experiências que lhe possibilitem fazer este exercício]
- b) Por que RI? Quais escolhas a(o) trouxeram até aqui?

2- Leitura prospectiva:

- a) "estou no 6º semestre do curso de RI e..." - como imagino o meu percurso até o final do curso? qual "eu" você espera encontrar na conclusão do curso?
- b) tendo como referência a palestra realizada por Ana Poppi, quais projetos, objetivos ou sonhos emergem?
- c) olhando especificamente para a nossa disciplina: que caminhos podemos seguir? Como aplicar a discussão sobre decolonialidade? Agenda antirracista: se sim, como? Valorização cultural, condições de vida, escolhas políticas e os atravessamentos sobre raça? Outras leituras?

Temos uma proposta de trabalho?

**Fonte:** Ambiente virtual de Aprendizagem da disciplina no *Google Classroom*.

A escolha é por uma leitura que oportunize aos estudantes – e a nós – fazerem um movimento que envolva passado-presente-futuro (Nóvoa, 2014) e construa o caminhar para si (Josso, 2009) como possibilidade de uma leitura em que a singularidade, nos termos apresentados por Quijano (2005), possa ser colocada como espécie de resposta ou um levante contra o projeto colonial construído ao longo do tempo. As inquietações às quais me referi acima, quando trouxe a percepção acerca da ambiguidade despertada com a ideia de raça enquanto categoria da modernidade tinham, a partir dos elementos apontados na Imagem 7, condições de serem colocados em perspectiva, de provocarem a formulação de um entendimento. O meu exercício de reflexão está sendo produzido neste momento a partir desta narrativa.

Embora o texto sugira um entrelaçamento das ações, é necessário registrar que não há uma proposta linear de curso ou de encadeamento perfeito das práticas. Há expectativas e escolhas na condução do fazer pedagógico. Importante destacar, inclusive que a experiência

com a turma de relações internacionais na disciplina de sociologia na América Latina se mostrou bastante desafiadora no início. A exigência de leituras obrigatórias e o volume de textos mais densos no princípio gerou algum desconforto. No decorrer do curso, a discussão sobre decolonialidade se apresentou como caminho para relacionar teoria e práticas e dialogar com a vida cotidiana.

A proposta da realização de seminários a partir de uma agenda antirracista trouxe experiências muito ricas. Nos organizamos em três grupos: o primeiro falou sobre a relação entre educação infantil e agenda antirracista. Aqui um dos pontos de destaque é a alusão à ideia de epistemicídio ao tratarem da maneira como o conhecimento sobre as comunidades indígenas vis a vis ao “descobrimento do Brasil” são retratados em materiais didáticos: silenciamento e apagamento da história. O segundo grupo trouxe a questão das artes e da cultura numa perspectiva antirracista e, por fim, um grupo trouxe a obra de Frantz Fanon “Peles negras, máscaras brancas” como referência de análise.

Neste último grupo, particularmente, foi possível perceber na fala, na exposição, a construção das identidades à medida que recorriam à memória, aos episódios ao longo da vida enquanto apresentavam o trabalho. A sensação é de poder presenciar uma espécie de tomada de consciência de si ao perceber que os eventos narrados (um deles com evidente emoção dada pela voz embargada) na verdade traziam as máscaras (brancas) utilizadas durante a vida. A minha impressão é de ver cada um(a) deles(as) perceberem-se como alunos(as) negros(as), como pessoas negras, olhando para seu cotidiano, para suas famílias e os atravessamentos que lhes são inerentes. Denúncia e anúncio que, como professor iniciante, posso reverberar aqui e, com eles(as), na instituição, amplificar estas vozes.

Para fechar a atividade foi feita uma proposta de encaminhamento para cada grupo. Solicitei um texto que pautasse a reelaboração do que apresentaram nos seminários: o que fazer com o que esta atividade fez contigo? Isso se apresenta a mim também: a ideia é pensar o que faço, como professor, com essas experiências que eles trouxeram? E mais: o que fazer com o que as apresentações fizeram comigo? Agora preciso pensar sobre os giros e o desvelar da subjetividade.

Caminhar para o final da trilha, caminhar para si: projeções

Quando eu iniciei o curso de doutorado em educação, imaginava que precisaria de um conceito que desse conta da realidade e pudesse ser aplicado universalmente. Eu acho que quando a gente começa o percurso, as imposições do modo de fazer ciência, modo de fazer

pesquisa, ainda que não estejam evidentes no nosso texto, permeiam nossa prática. Isso, na verdade, ficou evidente ao passarmos pelo referencial que versa sobre a colonialidade do saber. Contudo, à medida que eu comecei a me aprofundar, a me permitir, a me integrar de fato com a pesquisa, percebi que o (auto)biográfico, por óbvio que pareça, fala sobre mim, desvela a minha prática e, agora, convida às encruzilhadas do saber.

A experiência que narra o percurso – a trilha – de um professor iniciante no curso de Relações Internacionais vislumbra o desenvolvimento de pelo menos duas projeções: 1) estimular a aproximação entre o curso e nossos(as) alunos(as) ao legislativo municipal em diferentes atividades e 2) buscar mecanismos para que o curso sirva como referência para pensar a agenda regional e as possibilidades de articulação nacional e internacional a partir da idealização e implementação de uma espécie de Observatório.

Não é demais reiterar que esta trilha integra mais um dos espaços formativos que compõem a tese em curso: uma tese sobre um professor em formação, um estudante em formação, um cidadão em formação. A ideia da formação passa por aqui (Nóvoa, 2014) e evidencia um jeito de fazer pesquisa em que os achados e contribuições desta investigação possam ser utilizados, pensados, refletidos por outras pessoas.

Não se tem aqui a pretensão de produzir um conceito que seja universalmente válido. Corroborando o que foi dito acima, aliás, consigo perceber que a tentação da ideia de universalização traduz uma concepção colonial de pesquisa, de sociedade. Nessa perspectiva, há algo universalmente válido e há o outro – escolhemos tomar distância dessa concepção. E aqui é importante frisar, e, quem sabe, estimular você leitor(a) a observar as próprias práticas em perspectiva com os referenciais que agora se apresentam para a minha-nossa pesquisa – olhar para as “encruzadas”, como diria meu amigo-professor Wellington. Igualmente necessário registrar que embora tenha conseguido identificar os atravessamentos conceituais e a urgência de estabelecer o diálogo com essa agenda de pesquisa, os conceitos ainda carecem de refinamento, de elaboração mais cuidadosa. Se a leitura é decolonial, pós-colonial ou anticolonial, a ideia é pensar um sujeito em formação que consegue se perceber no processo de pesquisa e entender suas práticas junto com seus alunos e o seu grupo de pesquisa.

Por isso a escolha pelo (auto)biográfico, por isso o posicionamento político para olhar para a subjetividade, por isso pensar uma educação pautada nos valores freirianos: o teórico pode emergir da prática! A você leitor(a) que seguirá acompanhando os desdobramentos da tese, o termo *emergir* está, no curso da tese, em processo de reflexão, em diálogo com as demais categorias que integram o *corpus* da tese. Digo isso aqui, para concluir a importância

do colocar-se em formação e criar mecanismos para pensar sobre a própria prática docente, no meu caso, um docente iniciante na graduação em Relações Internacionais.

### **Carta ao Tom: nas encruzilhadas da modernidade**

Sorocaba, 21 de janeiro de 2026.

*Tempo de retomada das aulas, dos afetos e estratégias...*

Meu caro Tom,

retomamos as atividades no Colégio Ápice na semana passada, no dia 14 de janeiro. Parece muito cedo para voltar à escola, não? Tempo de samba mais cadenciado para você e tempo mais curto para a finalização da escrita da tese pra mim... o que conforta é saber dos bons encontros, das boas parcerias, das discussões mais quentes! Temos um *timinho massa*, não? Penso que conseguimos, coletivamente, criar um ambiente de trabalho que, apesar da sua contradição intrínseca – como diriam os camaradas marxistas – produz afetos e oportuniza amadurecimento intelectual e profissional, reconhecimento e realização.

Já fizemos bastantes coisas juntos, meu caro. Nos conhecemos nas encruzilhadas da educação, nas prosas com o Mafra – grande Mafra, grande professor! – e acho que este deve ser o sexto ano que partilhamos os espaços da escola de modo efetivo, se a memória não estiver me traindo. Em 2021, ainda em contexto pandêmico, elaboramos um plano de aula que discutia questões relativas à masculinidade publicado no site Gênero e Educação<sup>88</sup> – prosa bonita construída também com a Nath, nossa super parceira. Tenho boas lembranças das disciplinas compartilhadas – toda escola deveria fazer isso: é muito enriquecedor poder pensar-fazer a aula com outros colegas, perceber os manejos e estratégias na relação com os(as) estudantes –, as aulas especiais, as provocações surpresa nas “invasões” de aula, as visitas à Câmara de Vereadores...

Aliás, ainda lembro daquele nosso bate-papo com a galerinha do segundo ano (de 2022, salvo engano) do Ensino Médio na Biblioteca Municipal de Sorocaba para ouvir um

---

<sup>88</sup> Infelizmente o site não registrou os nomes dos demais autores, apesar dos pedidos feitos por e-mail. De qualquer modo, trata-se de projeto interdisciplinar apresentado ao Edital Igualdade de Gênero na Educação Básica, organizado pelo site “Gênero e Educação” em 2021, que culminou na elaboração de um plano de aula intitulado “Homem não chora? Leituras sobre a construção da masculinidade”, que pode ser acessado em <https://generoeducacao.org.br/mude-sua-escola-tipo/materiais-educativos/plano-de-aula/homem-nao-chora-leituras-sobre-a-construcao-da-masculinidade-e-a-nocao-de-genero/>. O plano de aula foi elaborado pelos professores Henrique Frey, Nathalie Emanuelle Pigoretti Lousan (a Nath) e Wellington Renan Teles de Ataíde (o Tom).

pouco sobre as percepções e dúvidas deles sobre a atividade que acabara de acontecer: visita monitorada à Câmara de Vereadores seguida de um lanche breve na prefeitura, um pãozinho para os patos no lago do paço municipal – coisa dos antigos de Sorocaba – e caminhada até a biblioteca. Foi muito bom poder ler pelas lentes dos(as) nossos(as) estudantes a crítica acerca da realidade, e, de modo mais contundente, um grito contra o machismo e o racismo institucionalizados. Mas mais marcante foi perceber pela sua fala – pois eu não havia percebido – a maneira como fomos recebidos por uma funcionária na biblioteca. O racismo – um produto da modernidade eurocentrada como escreve Quijano (2005), autor que me indicou em uma das nossas prosas – se apresentou de uma outra forma para mim naquele dia. Uma sensação de impotência misturada a uma espécie de cegueira social e intelectual: “Um homem negro com o uniforme da escola com a designação “PROFESSOR” estampada não poderia ser o responsável por aquela atividade, né? Por que ela iria falar comigo?” Lembro desta sua fala carregada de sentimentos como quem recebe um soco no estômago.

Nós já conversamos sobre este triste episódio por diferentes perspectivas. Mas, hoje, Tom, escrevendo esta carta, buscando os eventos e seus significados no tempo, penso que o ocorrido representa um momento charneira para mim. Uma das autoras que auxiliam as leituras que faço na pesquisa de doutorado, Josso (2010), associa este termo a um momento chave no processo formativo e orienta a construção da identidade, a construção de si. Os nossos cafés de quarta-feira pela manhã no Colégio Ápice compõem este movimento de mudança e digo mais: viabilizaram pensar a minha travessia – termo que orienta a escrita da tese – para além dos arranjos formais, formatados, ou, para indicar um termo mais apropriado que hoje alcanço: colonizados.

Eu havia recém-ingressado no PPGEd da UFSCar de Sorocaba, estava pulsando as questões relativas à formação e esta integrada à pesquisa (Nóvoa, 2014). Eu estava pensando nos sentidos da experiência, a maneira como elas nos atravessam e o efeito deste processo em nossas práticas cotidianas a partir de Larrosa Bondia (2002). E você, por outro lado, estava mergulhando na sua dissertação de mestrado que discutia modernidade e a constituição do homem negro, tendo João de Camargo como referência na encruzilhada<sup>89</sup>. O contexto importa, não é mesmo? Há intencionalidade nas leituras, nas aulas, nas discussões, no processo formativo.

---

<sup>89</sup> A você leitor(a), sugiro conhecer a dissertação do meu camarada Tom. Eis a referência: ATAIDE, Wellington Renan Téles de. João de Camargo: um negro na encruzilhada da modernidade. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos da Condição Humana) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/17872>.

Faz um tempo que sinalizo a escrita desta carta a você, meu caro. Aliás, falamos rapidamente sobre isso ontem, enquanto preparávamos o planejamento bimestral. Embora muito do que escrevi até aqui seja do seu conhecimento, a ocasião de um encontro organizado pelo NEPEN (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho), o “Sarau das Cartas Pedagógicas & Narrativas de Pesquisa-VIDA-Formação: um convite ao diálogo entrecruzado” e o próprio caminhar para o fim deste processo formativo, que é o doutorado em Educação, encorajaram a lhe escrever. Fiquei pensando no chamamento para este evento – “*Modos outros de narrar para (re)existir*” – e na oportunidade que tenho de estabelecer esse diálogo contigo, ao mesmo tempo que oferecemos às pessoas envolvidas com o fazer da escola em diferentes espaços outras lentes para pensar nos desafios, mas também nas brechas e táticas (Certeau, 1994) que se apresentam cotidianamente.

A inspiração freiriana dadas pelo diálogo e a possibilidade do afeto. O olhar ao outro e o encontro com o *si mesmo* (Ricoeur, 1994) que se dá narrativamente a partir da percepção mais atenta da subjetividade. A travessia enquanto possibilidade, enquanto processo – e aqui já pensando nas leituras que compartilhamos sobre o sistema de ensino, o papel da educação na vida dos(as) nossos(as) alunos(as) e as formas que encontramos para acolher e direcionar estas questões no dia a dia da escola –, enquanto sonho (Cammarano, s/d).

#### *Travessia*



*Carrego sonhos  
Utopias da travessia sem fim  
Sou ancestral do meu tempo  
Silêncio do amanhecer  
Qual o caminho? Não sei  
Jorge Cammarano  
@cammaranarte*

Tom, estes três elementos encontram-se com a ideia de educação cidadã e é exatamente neste ponto que gostaria de lhe dizer da importância da amizade, das trocas, das provocações no meu percurso. É por esta razão que lhe pergunto: você enxerga as encruzilhadas nas relações entre os termos que apresentei? Você percebe Exu e a relação com

os caminhos, com a travessia? Espero que sim... e espero que a banca também sintasse provocada a pensar na noção de insurgência a partir do entrecruzamento de cada uma das ideias colocadas acima. Meu caro, estou propondo a possibilidade de pensar em uma cidadania insurgente<sup>90</sup>!

Para narrar a minha travessia na pesquisa estou partindo de dois pontos: 1) a ideia de autor-cidadão, que em Barbosa (1998; 2000) já sugere a possibilidade de observar o sujeito na relação com a sua subjetividade e, 2) de pesquisadora-autora-cidadã (Brito, 2023), que potencializa tal leitura no fazer da pesquisa acadêmica como escrita de si e esta na relação com o direito de estar e ocupar a universidade.

A tese que caminha para o seu desfecho tem a marca do inacabamento, da busca. Mas já começa a sinalizar a possibilidade de pensar a cidadania para além dos esquemas clássicos que conhecemos a partir da filosofia ou da ciência política. Afinal, assumir que o direito do cidadão independe das circunstâncias da sua constituição – como o caso da escravidão – ou que a ideia de coletividade e igualdade são posteriores à liberdade do indivíduo, mesmo que esta viole as condições de vida de outras pessoas ou ainda, que a cidadania pode ser um modelo teórico apartado das pessoas, parecem não dar conta do que pode vir a ser um pacto que contemple as pessoas de fato. Um novo elo marcado pelo amor, como tivemos a chance de dialogar com nossos(as) alunos(as) durante a palestra da escritora Maria Teresa<sup>91</sup> sobre o racismo ou das rodas de discussão a partir do documentário “AmarElo: é tudo pra ontem”, lançado em 2020 pelo *rapper* Emicida.

Já tive a oportunidade de escrever sobre este movimento que fazemos em narrativa recente publicada na *Revista Debates em Educação* da UFAL que discorria sobre os desafios

---

<sup>90</sup> A noção aqui empregada está focalizada no sujeito e a sua subjetividade na articulação de *outros modos de narrar a sua (re)existência*. Distancia-se da proposta feita por Holston (2013), que associa a insurgência à mobilização popular em torno de certas demandas, mais especificamente às “jornadas de junho de 2013”, cuja mobilização inicial se deu em função do valor da passagem de ônibus em São Paulo e depois ganhou grandes proporções no país, em um primeiro momento como resposta à violência policial. A leitura pode ser consultada em: HOLSTON, James. **Cidadania Insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

<sup>91</sup> Maria Teresa Ferreira é escritora, trabalha com palestras e consultoria em temas como racismo e diversidade. Liderança do movimento social, movimento negro e movimento de mulheres, com atuação em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. É estudiosa das áreas de raça e gênero, com foco na produção intelectual e visibilidade de pessoas negras, das quais destacam-se participações em coletâneas coletivas como FERREIRA, M.T. *Narrativas de Liberdade – Marcha das Mulheres Negras de São Paulo*. Organizadoras: Andréia Alves e Juliana Gonçalves. Editora: Fundação Rosa Luxemburgo. São Paulo 2021. p. 47; FERREIRA, M. T. *Carolinas – A Nova Geração de escritoras Negras Brasileiras*. Júlio Ludemir (Org.) Editora Bazar do Tempo. Flup, 2021. Rio de Janeiro. p. 330. FERREIRA, M. T. *Hip Hop a Lápis: Literatura do Oprimido*. Tony C. (Org.) Raiz, Consciência e Realidade. Editora do autor. São Paulo. Ponto de Cultura Hip Hop a Lápis. 2009. p.140; FERREIRA, M. T. *Coleção de Poesia Contemporânea*. Confraria dos Poetas - Uma Antologia. Editorama. São Paulo. 2006. p. 100 e o livro FERREIRA, M. T. **A menina que lia o vento**. Editora Metanoia: Rio de Janeiro, 2022.

experimentados nos últimos anos como professor na graduação em Relações Internacionais, particularmente ao pensar a disciplina sobre Sociologia na América Latina. “[...] As conversas sobre as “encruzadas” – termo presente nas “prosas” com o Tom – que dialogam tanto com a dimensão mítico-religiosas quanto com as formas outras de se fazer pesquisa, como diria minha orientadora, passaram a integrar o exercício docente e os rumos da pesquisa.” (Frey; Sicardi Aygadoux, 2025, p. 13)

E parte dessas prosas estão dadas no movimento de adensamento das leituras, de observar novos referenciais associados às intencionalidades da docência e da pesquisa.

É por esta via que observamos o avançar na trilha de um professor iniciante: está associado aos nossos “giros”, isto é, às mudanças de perspectivas que se deram no exercício docente articulado a esse conjunto de saberes dados nos diferentes espaços formativos. A referência aos nossos giros estão inspirados na discussão feita por [Paulo] Martins (2019) para mostrar os caminhos dos estudos sociológicos na América Latina ao longo do tempo. [...] (Frey; Sicardi Aygadoux, 2025, p. 13)

Os nossos “giros”, conforme destacado em Paulo H. Martins (2019) parecem abrir espaço para o percurso pretendido na tese, meu caro. Pensar a insurgência, assim, não significa abrir mão do que se construiu em termos de conhecimento até aqui. Parece, na verdade, autorizar-me à autoria. Dito de outro modo – e essa é prosa para a semana que vem e que certamente levarei para a banca – significa evidenciar a possibilidade de reconhecer o que se produziu a partir do pensamento europeu, colocá-lo em perspectiva e ressignificar as leituras acerca da nossa realidade a partir de um referencial que se faz a partir das nossas práticas e preocupações. Brito (2023) já fez o diálogo entre “dois Paulos” – Freire e Ricoeur. Penso que ambos contribuem para pensar na minha travessia e abrem espaço para colocarmos Krenak (2020) para discutir a beleza e urgência da vida em nossas ações e escolhas e Rufino (2019) que me ajuda a pensar a encruzilhada não apenas como referência de análise, mas como pulso que abre caminho. [*escolhi manter a citação feita na Carta – que aliás, foi entregue em mãos para o meu parceiro Tom na semana posterior ao Sarau – mesmo já tendo a inserido anteriormente no texto. A ideia é compor o caminho e desfecho da nossa encruzilhada*]

[...] Iniciei pelos cacós, por aquilo que em meio aos escombros permanece vivo. No final, já reerguidos, cantaremos que os caminhos são inacabados. Nesse tom, como quem cospe cachaça ao vento, digo: a encruzilhada não é mera metáfora ou alegoria, nem tão quanto pode ser reduzida a uma espécie de fetichismo próprio do racismo e de mentalidades assombradas por um fantasma cartesiano.

A encruzilhada é a boca do mundo, é saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos. Exu, como dono da encruzilhada, é um primado ético que diz acerca de tudo que existe e pode vir a ser. Ele nos ensina a buscar uma constante e inacabada reflexão

sobre os nossos atos. É por isso que nosso compadre é tão perigoso para esse mundo monológico e para uma sociedade irresponsável com o que se exercita enquanto vida. Nessa esquina me cabe dizer que hoje o espírito colonial se expressa em pleno vigor, cada vez mais "cruzadista", tacanho, tarado pelo terror e pelos assassinatos. Exu, ao contrário disso, é o radical da vida, que nos interpela sobre a capacidade de nos inscrevermos como beleza e potência. A sua face brincante, transgressora, pregadora de peças, é o contraponto necessário a esse latifúndio de desigualdade e mentira. Dono da porteira do mundo é ele a força vital a ser invocada para a tarefa miúda de riscar os pontos da descolonização. (Rufino, 2019)

Meu caro, escrevo para saber o que pensa sobre este arranjo – quase a última dança antes da famigerada defesa – e, sobretudo, para agradecer pela amizade, pela parceria. Há outras pessoas e referências que fizeram com que as minhas lentes pudessem ressignificar certas leituras, mas estar ombreado a você nestes anos e poder partilhar da sua leitura e sensibilidade, além de um presente, foi um privilégio!

Que possamos seguir nas encruzilhadas da profissão, da pesquisa e da vida, ou, como costumamos dizer no NEPEN, que possamos seguir partilhando esse percurso de pesquisa-VIDA-formação (Sicardi Nakayama, 2023).

*Gracias, meu caro!  
Abraço do camarada más viejo!*

### **Carta aos “meus pequenos” e o caminhar para o fim da travessia**

*Sorocaba, janeiro de 2025, com verão de Sol e emoções fortes,  
e fevereiro de 2026, intenso.*

Caríssimos e caríssimas,

é com muita alegria que inicio esta carta! É o momento de delinear o encontro do eu, enquanto sujeito em formação, com o eu-professor no fazer docente com os “meus pequenos” que passou pelas transformações após a chegada ao NEPEN e ao PPGEd-UFSCar-So.

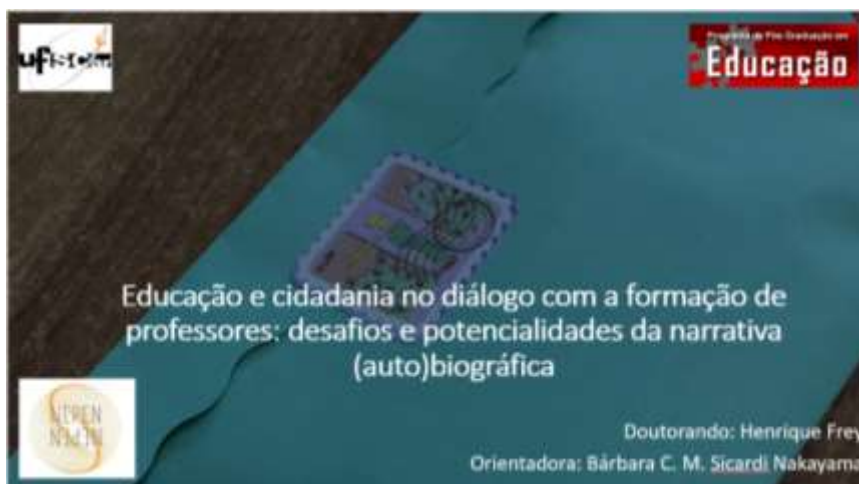
Busco na memória a escrita de uma carta que redigi em dezembro de 2024 para a turma (a minha *turminha mais que belezinha*, como costumava chamá-los) do 3º Ano do ensino médio do Colégio Ápice, que fica em Sorocaba-SP. Eu fui convidado para ser o paraninfo na solenidade de formatura deles! O convite foi um dia de grandes emoções! A venda nos olhos, a surpresa, a leitura do convite, o contrato, a coroação, os presentes que recebi (o Antônio, *el* dinossauro de pelúcia e muitos doces de morango, indicação da minha companheira, cúmplice dos “meus pequenos”!) e os sorrisos e abraços! Foi um dia especial!

Essa turminha se mostrou comprometida, engajada, responsável, aberta ao diálogo e, no decorrer dos três anos, fizeram e propuseram muitas ações. Eles foram um presente! Parece pertinente realçar as palavras de Delory-Momberger (2021, p. XVIII) “[...] *Se trata, sí, de una dialéctica de escucha recíproca, de estar siempre abierto a lo otro, que conlleva la exigencia de estar dispuesto a la afectación desde el afuera tanto como a la reflexión sobre sí mismo, fundada en el hecho de que nadie aprende en lugar de outro [...]*”, mas com o outro.

Nós iniciamos as travessias ao mesmo tempo: eu ingressei no PPGEd da UFSCar Sorocaba em 2022 ao mesmo tempo que a turma começava as descobertas do Ensino Médio. O meu percurso será discutido no decorrer do texto, mas é preciso registrar desde já que as minhas escolhas como professor e pesquisador foram sendo conduzidas e reconduzidas a partir da relação com esta turma em particular. Há outras práticas educativas e momentos com outras turmas e espaços formativos em que é possível verificar professor e pesquisador (eu!) na construção do percurso da tese. Mas essa turma – *a turminha mais que belezinha* – contribuiu em muito com o nascer desta proposta de tese. Talvez seja a melhor representação da construção de uma relação tempo/espço em que eu tenha me permitido, de fato, fazer a travessia, viver uma outra experiência docente

O meu projeto, que visava discutir formação de professores na perspectiva cidadã, já na primeira oportunidade de exposição e reflexão coletiva no NEPEN foi reorganizada a partir de uma provocação: “por que você quer estudar formação de professores se você só fala dos seus alunos e dos trabalhos que faz com eles?” – acredito que esse comentário tenha sido feito pela Sol, parceira desta travessia, que é o doutorado. Até a apresentação em *slides* trazia uma cartinha que recebi de uma aluna naquele ano.

**Imagem 8** – Capa da apresentação de slides, Seminário de Pesquisa, NEPEN, 2022



Fonte: imagem de arquivo pessoal.

Em outros termos, caro(a) leitor(a), se os elementos da minha apresentação partem da relação com os meus alunos e alunas, por que olhar para outra direção? Foi a escolha que fizemos, embora o exercício reflexivo dado pelo título provisório daquela apresentação em 2022 ainda suscitar interesse para pensar o cotidiano escolar – um desdobramento da tese? Quem sabe.

Talvez não seja lugar-comum, mas penso que para apresentar de modo mais genuíno os contornos desta proposta de texto, um requisito do processo de doutoramento, disponibilizo abaixo, na íntegra, uma das versões<sup>92</sup> do discurso que redigi em forma de Carta Pedagógica para a *turminha mais que belezinha*, com os nomes alterados para preservar as identidades das pessoas envolvidas. A minha sensação é que ali, apesar das falas fazerem mais sentido para eles(as) e ao nosso contexto de convivência, estão condensados todos os pontos que trataremos durante esta travessia: os referenciais basilares, como o “tal francês”, a interlocução entre o pesquisador em formação e o docente e suas práticas com os(as) alunos(as). Entendemos que esse exercício dado no “discurso de formatura” compõe o diálogo com os referenciais que escolhemos para esta discussão: parece anunciar o momento da figuração e o desenho da trama que esperamos encontrar na refiguração (Ricoeur, 1994). Os mais jovens diriam que é um *spoiler* da tese. Penso que é o coração da tese, a nossa encruzilhada de chegada.

Eis a Carta:

À minha turminha mais que belezinha:  
os meus pequenos que se formam em dezembro de 2024!

Caríssimos e caríssimas, boa noite!

Faz alguns dias que tento começar a escrita desta carta... começo e paro. Começo e paro. Parece ser um mecanismo de defesa: se eu não escrever, essa história linda não termina! Certo? É... não... mas alguma coisa no meu coraçãozinho diz que ao evitar o encerramento desse ciclo, ao evitar a escrita desta carta crio condições de permanência, de subverter o tempo e o espaço, de fazer durar... nas prosas com o Tom já entendi e aceitei que vou “morrer de saudades” e tenho-temos que seguir!

Bueno, hoje é dia de *celebration*, certo? Sendo assim, vamos olhar essa despedida por outra perspectiva!

---

<sup>92</sup> A versão que li para eles no dia da formatura, que se deu em 12/12/2024, destacou o processo deles, o percurso deles e realçou a minha relação com a turma. Enquanto redigia/relia, entendi que a versão inserida aqui trazia as contribuições para a tese (para a minha travessia) e poderia mudar o foco daquela noite, que era a celebração da formatura deles. Alguns dias depois da formatura, compartilhei as duas versões no *Google Classroom*.

Pergunta de prova: é possível pensar no tempo e na percepção da duração do tempo na relação que emerge entre o EU e o OUTRO? (Conversa pesada, não?)

Dito de outro modo: estes três anos passaram rápido? Conseguiu aproveitar o seu tempo no Ensino Médio? Percebeu-se neste tempo? De que maneira? O que espera daqui para frente? Paul Ricoeur, francês que dialoga com a filosofia da linguagem traz algumas reflexões sobre estes elementos.

Filosofia a essa hora e trazendo autor novo pra roda? Oga, não pode levantar a mão... sorry! O tal francês – Ricoeur – escreve que o EU se faz narrativamente! Ou seja, quando falo sobre o que sinto, sobre o que vivo, sobre o que experiencio na relação com o OUTRO é que me percebo, é que existo! Faz sentido?

Em outras palavras, caríssimos e caríssimas, só existe Frey – ou Freyssauro – porque existem vocês em diálogo comigo, com os meus parceiros e parceiras que estão aqui no palco. Aliás, um salve mais que especial a estes que formam o melhor grupo de professoras e professores com os quais já pude trabalhar... tenho muito carinho por todas e todos! E olha que faz tempo que estou na estrada – Saaaaraaaa... me ajuda ae, Popi's!!!

San, acho que agora consigo falar sobre aquela atividade que você propôs pra eles no ano passado – lembra que eu travei? Penso que agora consigo me ver no espelho e para além dele! Vejo um professor realizado, feliz com as relações que pôde cultivar; percebo um profissional revigorado que conseguiu ver sentido em um processo educativo que, apesar de suas amarras, se fez plural, democrático, afetuoso e doce... e isso tudo, San, porque me enxergo com e pelas lentes do meu terceiro mais que belezinha! E essa turminha fez tanta coisa linda... Ah, e as incertezas e medos compartilhados que acolhemos neste tempo, agora parecem poeira, uma vaga lembrança do que nos impulsionou e nos trouxe até aqui. Aliás, quando nos conhecemos usávamos máscaras e vivíamos em um contexto que misturava dor e esperança... alguns saíram, outros chegaram – e que bom que chegaram! – até que a última máscara cedeu lugar a um sorriso...

Poderia trazer uma série de lembranças para falar sobre a forma como eu vivi este tempo com vocês, mas o Vanderlei e a Jéssica não deixaram. E outra, essa conversa não é sobre mim... mas sobre as últimas palavras que direciono a vocês como turma, como terceiro. Vocês têm ideia que em mais alguns minutos tudo isso se tornará memória? E, mais do que isso, que a transição para a vida adulta vai se apresentar com mais força a cada um de vocês? Sem aula que não termina porque não saio, sem perguntar se a aula acabou quando havia mais dez minutos, certo João?; sem invasão de aula dos coleguinhas pra fechar o conteúdo, sem SAF, sem Tia Lê entrando séria na sala e rindo na sequência, sem corredor pós-aula ou rodinha em volta da mesa com pastelzinho de vento que o Afonsinho trazia...? Pensaram nisso? Joaquina? Luaninha? Oscar?

Meus caros, o que acaba é o cotidiano! Mas o que vem pela frente será produto do que cultivamos até aqui! E isso não termina!

Lembram do tal francês – o Ricoeur? Ele é referência central da minha tese... aquela que foi e está sendo construída a partir de vocês. Tive a chance de falar brevemente com vocês sobre isso no pátio do abraço no dia em que recebi o convite lindo para estar aqui – quando recebi tanto carinho, mas tanto carinho (e doce!), o Antônio e a minha gravata borboleta! A minha tese discute a possibilidade da construção de uma cidadania insurgente pautada na ideia de autoria: é o autor-cidadão-insurgente! Uma ideia de cidadania autêntica, que se pretende emancipatória... faz sentido, Tom? Encruzilhadas? É possível sustentar essa tese?

Vocês, terceirinho, representam a possibilidade de ler o mundo nesta perspectiva! Um mundo melhor, mais humano, mais empático, mais leve! Vocês são pessoas respeitadas! Têm integridade e isso é raro hoje em dia... vocês são um presente para nós! E a família de cada um de vocês deve se orgulhar muito!

Diálogo sobre sonhos com as crianças do 2º aninho, mural “esperançar e sonhar”, visita à Câmara, distribuição de marmitas para as pessoas em situação de rua no centro de Sorocaba (que dia, não Lauro!?!), um dia com as crianças na LBV, a palestra com a Maria Teresa... pedidos para assumirem a regência de algumas aulas, as mostras de Projeto de Vida neste tempo... conversas leves (certo, Bruno?), percepção de si e da violência racializada ao narrar uma memória – não me esquecerei nunca desse dia... – e as confidências que pude acolher com carinho e respeito no decorrer destes três anos...

Poderia dizer muito mais! E em todas as ações nos depararíamos com vocês! Vocês no centro do próprio processo de crescimento, de aprendizagem, de autoria! E, meus caros, quem é autor da própria história está pronto para seguir bem!

Em nossa última *provitcha* eu os provoquei a pensar nas relações entre presente, passado e futuro a partir de Bauman e de Sartre. Como a nossa trajetória se fez em diálogo, achei que deveria trazer um pouco de vocês na composição desta carta:

“Daqui a alguns dias, cada um seguirá o seu próprio caminho, escrevendo a sua própria história. Algumas relações realmente escorrerão pelas mãos. Isso, infelizmente, é algo inevitável. Mas eu espero que aquelas que fazem o coração acelerar, o sorriso marcar a presença, a segurança e a confiança caminharem juntas no seu abraço, e a fragilidade explícita longe do julgamento, se solidifiquem. Que as relações assim permaneçam sólidas, que a distância ou o tempo não tenha poder sobre elas, e que mesmo em meio ao caos ou ao sucesso da vida, você possa ver de onde veio e para onde quer ir. Pensar rapidamente para quem ligar ao receber a melhor ou a pior notícia da sua vida. Que você mantenha perto as pessoas que fazem sua alma surgir.”

Para caminhar às últimas palavras, trago as referências que vocês escolheram para o meu convite-contrato assinado em 06 de novembro de 2024. Lembrem-se:

1) De Sócrates: “uma vida não examinada, não refletida, não vale a pena ser vivida”.

**Busquem o conhecimento!**

2) De Sartre: liberdade e responsabilidade caminham lado a lado e marcam a nossa existência. **Amizade e família residem nestas palavras!**

3) Para vocês que irão para diferentes áreas, nunca se esqueçam de Freire: “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. **Humildade e sede de justiça, meus caros!**

Despeço-me de cada um de vocês buscando mais uma referência na memória:

Lembram daquele ditado iorubá, que vimos em uma de nossas últimas aulas em um trecho do documentário do Emicida? “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje” – acho que Emicida tem razão: é tudo pra ontem! A urgência do cuidado com o coletivo, com o que somos e o que seremos deve balizar a vida de vocês!

Espero que guardem esse tempo com carinho!

Eu agradeço pelo tempo, pelas trocas! Jamais esquecerei da minha turminha mais que belezinha!

*Sigam bem!  
Sigam firmes!  
Sol y suerte!  
Un abrazo do Frey!*

A experiência de (re)escrever Cartas em tempos-espacos distintos foi um achado desta travessia. Uma chance de se perceber em transição, de verificar os desdobramentos do pensar no fazer reflexivo a partir da escrita de si. A primeira versão desta Carta como discurso de formatura sinalizava a leitura para os/dos “meus pequenos”: a ideia inicial consistia em ouvir suas vozes para entender o que viria a ser o que estamos propondo como autoria e cidadania insurgentes. A centralidade, naquela ocasião, era analisar os discursos para encontrar os significados dos termos propostos na tese – hermenêutica e heurística viriam deste processo. A leitura no tempo, no entanto, indica outra relação: a possibilidade de encontrar o si-mesmo a partir do outro. Sou eu, que, narrativamente vou me constituindo como autor-cidadão-insurgente. Isso, só é possível porque a relação com os “meus pequenos” se fez presente de diversas maneiras.

Aqui se encontram os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, dados na minha ação-reflexão docente ao mesmo tempo que marca a posição de um pesquisador que perpassa diferentes espacos formativos e procura estabelecer conexões em sala de aula, com as pessoas, com as contribuições que no decorrer do tempo indicaram que as ideias de autoria e cidadania passaram a compor o cotidiano escolar.

Talvez seja por aqui que, agora, seja possível perceber na sobreposição de leituras, nas escolhas pela não linearidade, pela opacidade e os nossos rastros-resíduos, como indicamos em Glissant (2005), dadas em diferentes portos (atividades e espaços formativos) e atravessamentos (afetos) próprios do fazer aula com – e não “sobre” ou “para”. A retomada da leitura da Carta que fiz para os “meus pequenos” em forma de discurso de formatura evidencia ‘o eu’ como professor de sociologia e filosofia que mobiliza a turma ao poder fazer, poder criar. É aqui que está a autoria no ofício docente, é aqui que está a leitura acerca de uma cidadania insurgente, pois prevê a possibilidade de construção das singularidades – a partir destes encontros entrecruzados, destas encruzilhadas –, como havia colocado Quijano (2005). O outro é o que pode vir a ser ou o que posso vir a encontrar – a 3ª margem em referência a Guimarães Rosa, para buscar aquilo que ainda não se apresenta, mas que está no horizonte da tese.

*Gracias pela caminhada até aqui,  
Henrique Frey*

## ENCRUZILHADAS NA TRAVESSIA: COMEÇO, MEIO E COMEÇO

Há vários elementos que nos atravessam para pensar a composição das considerações finais da proposta de doutoramento em educação desenvolvida no PPGEd-UFSCar-So junto à Linha 1 de pesquisa – Formação de educadores, cotidianos e práticas educativas. Retomar os elementos que orientaram a construção da problemática da tese e os objetivos previstos, trazer os diferentes percursos formativos e os seus impactos sobre a minha relação com o fazer educativo e as concepções acerca da universidade. Enfatizar as descobertas no processo que configura a escrita. Poderia assumir cada um destes eixos como disparador para a escrita. Mas o que mobiliza neste momento é a memória à fala do professor Joaquim Barbosa no exame de qualificação que, como já disse, vai mais ou menos nessa direção: “você precisa sentar na calçada para se ver passando! É uma pesquisa (auto)biográfica!”.

Agora, ao final desta travessia, penso que não só vi o meu processo de formação em curso, mas o vi acontecendo coletivamente. Nesse sentido, é possível perceber a travessia como encontro.

À medida que pensava a estrutura e reorganização da escrita da tese para mais este momento formativo que é a defesa do doutorado em educação, várias pessoas vinham à minha memória nos diferentes espaços/tempos dos quais participo e/ou participei. Escrevi para algumas delas. Agradei pelas escolhas partilhadas, desafios traçados e, por vezes, embates enfrentados – coletivamente. Sempre tive dificuldade de empreender qualquer ação na escola sozinho, sempre pareceu esvaziado. E agora, por conta da redação do texto da tese tudo isso sai do campo das sensações e ganha materialidade: entendimento, compreensão que se dão narrativamente, como estudamos em Ricoeur (1994).

Apresentamos a possibilidade de pensar em uma concepção diferente de cidadania a partir da ação docente, da minha prática docente. Fizemos a leitura clássica do termo, que em linhas gerais, diz respeito a um espectro amplo de direitos e deveres e a sua relação com os instrumentos necessários à sua obtenção e garantias. Marshall (2021) traz os contornos dessa importante conversa. Outros autores nos ajudaram a problematizar o conceito e acenar para uma outra maneira de enxergar a cidadania.

A especificidade da nossa pesquisa, que se insere no campo dos estudos narrativos (auto)biográficos, fez trazer o debate para o chão da escola, para o cotidiano escolar – *lócus* da minha atuação – e depois para o ensino superior. Entendi que seria nas brechas, a partir das estratégias e táticas – para lembrar Certeau (1994) – que conseguiria participar efetivamente como sujeito da formação que se faz e se percebe em relação com os demais sujeitos da escola

(privada), da pesquisa. As propostas de pesquisa e execução dos trabalhos escolares, o convite para participação nas aulas, o incentivo para criar no fazer cotidiano das disciplinas. A cidadania, por esta via, que se apresentava quase que exclusivamente como um convite à ideia de participação política e as leituras sobre intervenções nas esferas de poder, passou, pouco a pouco a ser relativizada. Houve um deslocamento: saiu de uma construção pronta, predefinida que se impõe sobre o sujeito e passou a ser pensada a partir da dimensão subjetiva (Barbosa, 1998; 2000). A figura do autor-cidadão que já se apresentava no campo da pesquisa “desceu” para a escola. E, depois, em Brito (2023), com a possibilidade de enxergar esta leitura no processo de escrita de si no âmbito da pesquisa, outras portas de abriram.

Pensar em cidadania, assim, passou a ser tarefa de um professor-pesquisador que se autoriza utilizar outras lentes e estar mais sensível às amizades que nascem dos espaços formativos, que permeiam as relações e aguçam a escuta de si e do outro. A travessia, nesse sentido, é uma travessia que se faz a partir da amizade, da acolhida.

As aproximações à Rufino, à Quijano e à Glissant, por exemplo, só acontecem por conta dos afetos construídos no percurso – alguns de mais longa data, outros, mais recentes. Essas vozes que rompem com o eixo normativo estabelecido na academia e convidam a pensar nas práticas a partir do que somos e de quem somos parece ecoar e, depois, gritar com o fazer educativo que já assumia. A autoria e a cidadania poderiam experimentar e ser observadas em outra perspectiva: a da insurgência.

Sonho e imaginação enquanto elementos constitutivos da singularidade do sujeito. Os meus rastros-resíduos observados na perspectiva de uma travessia que pode convidar a pensar sobre justiça, sobre igualdade e, assim, em coletividade. Singular-plural que emergem da escrita de si, que emergem do entendimento do processo formativo em travessia. Descobertas nas encruzilhadas. É o entrecruzamento dos diálogos que sinalizam na poética da vida a chance de produzir conhecimento com e a partir das nossas lentes, da nossa cultura, da nossa literatura. Foi desta maneira que percebemos as nossas encruzilhadas: negação do que se apresenta como dado, como pronto vis a vis à possibilidade de criação. Transgredir, olhar para além do que nos conforma. Descolonizar o pensamento.

É muito interessante notar o papel que a estruturação de um projeto de pesquisa e a realização de cada uma de suas etapas cumpre na composição final do texto. Um dos meus objetivos específicos era dialogar “com as experiências de adolescentes e a maneira como percebem o seu próprio processo formativo no Ensino Médio a partir das práticas educativas [e assim] pensar na construção das ideias de autoria e da cidadania (insurgentes).” É interessante notar que apesar de não termos feito esse percurso metodológico, a relação *eu-*

*outro* está – sempre esteve – bem marcada. Eu, professor, que me faço na relação com os “meus pequenos”. No balanço eu-outro, foi possível reconhecer o *si-mesmo* (Ricoeur, 1994). Ora, embora a pesquisa não tenha analisado as produções dos(as) estudantes, é impossível pensar-me sem verificar-me na relação com eles(as). Esta leitura denota, ademais, os pressupostos da dialogicidade expressos em Freire (2019), uma vez que o sujeito constrói com o outro a possibilidade de entendimento. Descobertas e compreensão que se apresentam no próprio processo de escrita de si ao observar o cotidiano escolar.

A nossa percepção é que a leitura das produções inventariadas no contexto formativo do doutorado em educação na relação com os “meus pequenos” alcançou a discussão acerca da educação cidadã nos termos apresentados por Barbosa (1998; 2000) e também no contexto da pesquisa (Brito, 2023) para problematizar as possíveis leituras acerca da autoria na perspectiva da insurgência. Temos, eu e “meus pequenos” dialogado com um cenário em que as barreiras se impõem: daí o olhar para a ruptura, para a insubordinação, para a insurgência. Um esperar, para alcançar Freire, pautado na imaginação, no sonho.

Quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos sonhando com um mundo onde nós, humanos, teremos que estar reconfigurados para podermos circular. Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar. Se encarmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora. (Krenak, 2020, p. 47)

Para encaminhar as últimas considerações – as encruzilhadas na travessia: começo, meio e começo –, vale registrar que o outro, na tese, está no horizonte e pode se apresentar como um desdobramento da pesquisa que finda aqui. Há, neste sentido, ao menos dois caminhos: o primeiro se dá pela sistematização e análise das produções de texto feitas desde a chegada do PPGEd-UFSCar-So. São duas Cartas e uma narrativa disponibilizadas como apêndice (A, B e C) que trazem o diálogo mais elaborado entre o referencial bibliográfico, o docente-pesquisador em formação e as produções dos(as) estudantes – análises, ainda que embrionárias, nas encruzilhadas.

A questão que mobiliza, agora é: o que fazer com o que essa travessia fez conosco?

*Que venham os próximos passos!  
Gracias pela companhia nesta travessia!  
Henrique Frey*

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/ recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- AMARELO – é tudo pra ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Evandro Fióti. Laboratório Fantasma; Netflix, 2020.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Nita). **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba-SP: Villa das Letras, 2006.
- ARDOINO, Jacques. Prefácio. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998a.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998b.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2018.
- BARBOSA NETO, Viana P.; COSTA, Maria da C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, n. 2, jul/dez, 2016.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Administração, educação e cidadania. Faces de um mesmo processo. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.) **Autores Cidadãos – a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: São Bernardo: EDUFScar, EdUMESP, 2000.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para formação de autores-cidadãos. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BINKOWSKI, Gabriel Inticher. Apresentação. Georges Devereux – da etnopsiquiatria à psicanálise como artifício paradigmático das ciências humanas e sociais. In: DEVEREUX, Georges (1967). Da angústia ao método nas ciências do comportamento [Trad. G. I. Binkowski.]. **Lacuna: uma revista de psicanálise**, São Paulo, n.6, p. 7, 2018. Disponível em: <https://revistalacuna.com/2028/11/21/n06-07/>.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús.; FERNANDEZ, Manuel. Introducción. In: BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús.; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación**. Guía para indagar em el campo. Madrid: Editorial La Muralla, 1998.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J; PASSERON, J. **Ofício de sociólogo**. 6. Ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRAVO, Daniela Gaete Sewaybricker; NUNES, Fabiana Boschetti; TORRES, Juliana Rezende. Possibilidades de um currículo emancipatório em Freire. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 199–211, 2019. DOI: 10.22476/revcted.v5i1.164. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/164>.

BRITO, Solange; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; MELETTI, Cláudia Maria Duran; FONSECA, Leandro Limoni de Campos. Mapeamento sistemático de experiências formadoras e dispositivos de pesquisa-formação: contribuições da abordagem (auto)biográfica. **Pontos de Interrogação: Revista Crítica Cultural**, v. 11, n. 2, jul.-dez., pp. 67-96, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/14384> Acesso em: 2 jun. 2022.

BRITO, Solange Aparecida da Silva. **Pesquisadora-autora-cidadã**: por uma pedagogia da escrita de si em espaços/tempos de pesquisa-vida-formação. Orientadora: Bárbara C. M. Sicardi Nakayama. 2023. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar-So, Sorocaba-SP, 2023.

BRITO, Solange. A. da S.; SICARDI NAKAYAMA, Bárbara. C. M. Dez anos de NEPEN: um espaço/tempo de pesquisa-vida-formação, sua história e produções. In: SICARDI NAKAYAMA, B. C. M.; MORAIS, J. de S. M.; VIEIRA, J.; BRITO, S. A. da S. (Org.). **Diálogos entrecruzados, modos de narrar e pesquisa-vida-formação**. Editora CRV. Curitiba, 2023.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas – aprendizados de uma vida. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação/UFPeL, n.65, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/22087/13840>. Acesso em: 19/07/2022.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CATINI, Carolina de R. **O brutalismo vai à escola**. Blog da Boitempo, <https://blogdaboitempo.com.br/>, 14 set. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/09/13/o-brutalismo-vai-a-escola/>. Acesso em: 19/09/2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed Ática, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Apresentação. In: HESS, Remi. **Produzir sua obra: o momento da tese**. Brasília-DF: Liber, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 02, p. 359-371, mai/ago, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>

DELORY-MOMBERGER, Christine. Prólogo. In: MURILLO ARANGO, Gabriel Jaime. **Conversación em las aulas**. Ensayos de investigación biográfico narrativa em educación. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2021.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KERISIT, Michele. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

DICKMANN, Ivo. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Org.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na Educação Popular**. 1 ed. Chapecó: Livrologia, 2020.

DIEB, Messias Holanda. O saber-pesquisar sob o olhar de quem está entrando na Pós-Graduação em Educação. **Educar em Revista**, v. 32, n. 59, p. 231-249, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/44078>

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445/4808>.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 21ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISBN 978- 85-7511-517-6. <https://doi.org/10.7476/9788575115176>

FIORI, José Luís. **Estado do Bem-Estar Social: Padrões e Crises**. IEA/USP; publicações/textos/economia, 199?. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/fioribemestarsocial.pdf> Acesso em: 19/12/2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35283>.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-14, 2021b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora**: cartas pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. 3ed. Ouro Preto-MG: Caravana, 2024

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete; SOUZA, Micheli Silveira. O Diário de Registros como instrumento de (trans)formação docente. **Ambiente & Educação** (FURG), v. 22, p. 6-27, 2017.

FREY, Henrique. **O processo de ocupação do espaço urbano na cidade de Sorocaba e sua região**. 164f. Dissertação (Mestrado em Demografia), UNICAMP, Campinas-SP, 2010.

FREY, H. Ana, você se recorda do projeto escola cidadã? **Crítica Educativa**, 6(1), 1–08, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/463>.

FREY, Henrique. Carta à câmara municipal de vereadores de Sorocaba: democracia, justiça e paz?. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E ENCONTRO DE EGRESSOS DO PPGED-SO, 10, Sorocaba-SP. **Anais** [...] Sorocaba-SP, 2023a.

FREY, Henrique. A travessia: primeiras aproximações a uma outra maneira de vivenciar a experiência formativa. In: NAKAYAMA, B. C. M. S.; MORAIS, J. de S. M.; VIEIRA, J.; BRITO, S. A. da S. (Org.). **Diálogos entrecruzados, modos de narrar e pesquisa-vida-formação**. Curitiba: Editora CRV, 2023b.

FREY, H. Mosaicos de aprendizados: as cartas que nos habitam – Henrique Frey. In: CAMINI, Isabela; BAREA, Rudimar. (Org.). **Cartas Pedagógicas como prática de ensino e pesquisa**. 1ed. Passo Fundo-RS: Saluz, 2023c, v. 1, p. 294-298.

FREY, Henrique; SICARDI NAKAYAMA, Bárbara C. M. Diálogos entrecruzados e encontros de pesquisa-vida-formação: narrativa (auto)biográfica, cartas pedagógicas e educação cidadã. In: ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. **Anais...** Salvador-BA, UNEB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-de-pesquisa-autobiografica-395675/803462-DIALOGOS-ENTRECRUZADOS-E-ENCONTROS-DE-PESQUISA->

VIDA-FORMACAO--NARRATIVA-(AUTO)BIOGRAFICA-CARTAS-PEDAGOGICAS-E-ED. Acesso em: 25/01/2025

FREY, Henrique. O movimento que as cartas desencadearam por aqui... *In*: CLARO, Lisiane Costa [et al.]. **Cartas pedagógicas: (re)formar(-se) por meio das experiências**. Rio Grande-RS: Ed. da FURG, 2025. 344 p. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/123456789/12013>

FREY, Henrique; SICARDI AYGADOUX, Barbara Cristina Moreira. A docência como uma trilha: descobertas no ensino superior. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 17, n. 39, p. e19027, 2025. DOI: 10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19027. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/19027>. Acesso em: 21 jan. 2026.

FREY, Henrique; PEREIRA, Antônio Cícero de Andrade; SICARDI AYGADOUX, Bárbara Cristina Moreira. Educação para a cidadania e formação de professores: mapeamento sistemático nos estudos narrativos. **Educação & Linguagem**, [S. l.], v. 28, 2026. DOI: 10.15603/2176-1043/el.vol.28.2246. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/educacaolinguagem/article/view/2246>. Acesso em: 19 maio. 2026.

GATTI, Bernadete; ANDRE, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

GAY, Peter. Domínio incerto. *In*: GAY, Peter. **O cultivo do ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Penso, 2023. [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_2/11\\_josso.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf).

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, ago./dez. 2009. pp. 136-139. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_2/11\\_josso.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf). Acesso em: 06 jul. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? *In*: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBANEO, Jose C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Paulo G. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 63-81, set./dez. 2014.

LOPES, Alici Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: LOPES, Alici Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania e classe social**. SP: Editora Unesp, 2021.

MARTINS, Marcos F. Todos educam para a cidadania. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 1, jan./mar., 2019.

MARTINS, Paulo H. Sociologia na América Latina: giros epistemológicos e epistêmicos. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 34, Número 3, Setembro/Dezembro 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934030003>

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1982

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, v.3, n.2-Especial, p. 21-49, jan./jun.2017. Disponível em <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217/275>.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade**, v. 28 n. 98, jan-abr., p. 47-72, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313707004>

OLORI-MERIN, Alaketu. **Mojubá: o novo candomblé**. As revelações de um Girô de Olori-Merin. 1ed. São Paulo: Artemania, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1), 2017. p. 6-26. Disponível em: <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Clacso: Buenos Aires, 2005.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

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

SANTOS, Fernando Assis dos. **Cidade educadora e escola cidadã na cidade contemporânea**. A educação como um projeto de cidade, a cidade como um projeto de educação. Novas edições acadêmicas, 2017.

SANTOS, Luis Carlos Ferreira dos. A filosofia da relação de Édouard Glissant: uma breve introdução. **Revista Ideação**, N. 48, Julho/Dezembro 2023.

SICARDI NAKAYAMA, Bárbara C. M. Leitura e produção do conhecimento e potencialidade heurística das narrativas educativas. In: NUNES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. de. (Org.). **Narrativas de Professores em Formação – o Significado de ser Pedagogo**. Jundiaí: Paco Editorial: 2015, p. 15-36.

SICARDI NAKAYAMA, B. C. M.; MORAIS, J. de S. M.; VIEIRA, J.; BRITO, S. A. da S. (Org.). **Diálogos entrecruzados, modos de narrar e pesquisa-vida-formação**. Editora CRV. Curitiba, 2023.

SICARDI NAKAYAMA, Bárbara. C. M. Apresentação. O NEPEN como princípio e ocasião para o diálogo entrecruzado, espaço para a escrita de sie de processos de constituição de sujeitos pesquisadores na abordagem (auto)biográfica. In: SICARDI NAKAYAMA, B. C. M.; MORAIS, J. de S. M.; VIEIRA, J.; BRITO, S. A. da S. (Org.). **Diálogos entrecruzados, modos de narrar e pesquisa-vida-formação**. Editora CRV. Curitiba, 2023.

SILVA, P. C. **De novelo de linha a Manchester paulista – fábrica têxtil e cotidiano no início do século XX em Sorocaba**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana), USP, São Paulo, 1995.

SILVA, Ricardo P.; MARTINS, Marcos F. Críticas ao conceito liberal de cidadania e as decorrências na educação. **Revista COCAR**, Belém, v.10, n.20, p. 131 a 157 – Ago./Dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/969>.

SILVA, Sergio Marcos Rodrigues da. **Aprender a história, aprender com a história**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba, Sorocaba-SP, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.15, n.14, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. Sentidos da educação cidadã no Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 34, p. 231-240, 2009. Available from. Access on 20 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200014>.

WEFFORT, Francisco Correa (Org.). **Os clássicos da política**: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau e "O Federalista". 14ed. São Paulo: Ática, 2014. v.1.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19. n. 59 out-dez, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>.

**ANEXO A – Inventário de pesquisa: catálogo de textos produzidos durante a travessia**

**A) Capítulos de livro**

N	Tipo	Título	Local	Data
1	Narrativa	A travessia: primeiras aproximações a uma outra maneira de vivenciar a experiência formativa	Livro “Diálogos entrecruzados”	Escrito em 2022 Public. em 2023
2	Carta	O movimento que as cartas desencadearam por aqui...	Livro “cartas pedagógicas como prática de ensino...”	Escrito em 2022 Public. em 2025
3	Carta	Carta aos estudantes	Livro “cartas pedagógicas como prática de ensino...”	Escrito em jul/22 Public. em 2023
4	Carta	Carta-posfácio	Livro “cartas pedagógicas como prática de ensino...”	Escrito em jul/22 Public. em 2023
5	Narrativa	Narrativa (auto)biográfica, educação cidadã e o campo de formação de professores	Livro caeduca	Abril/2022
6	Narrativa	O si mesmo e o outro - aproximações a Paul Ricoeur para (re)pensar cidadania	Livro caeduca	Abril/2022

**B) Participação em congresso/seminário**

N	Tipo	Título	Local	Data
1	Carta	Carta à escola: o projeto pedagógico e as possíveis aproximações entre cidadania, meio ambiente e cuidado de si	XIII EDEA (FURG)	2021
2	Narrativa	O ppeged como encontro autobiográfico: o projeto de vida e os novos olhares para o ser professor (em formação)	Seminário PPGE	Set/2022
3	Carta	Carta-agradecimento: 10 anos do ppeged	Seminário PPGE	Set/2022
4	Carta	<i>Al otro lado del rio...</i> notícias desde Sorocaba!	Ateneo – Red Travesias del sur	Out/2022
5	Carta	Traduzindo emoções	Ateneo – Red Travesias del sur	Out/2022
6	Carta	Escrita compartilhada: o eu, o outro e o si mesmo	Ateneo – Red Travesias del sur	Out/2022
7	Carta	Carta à câmara municipal de vereadores de Sorocaba: democracia, justiça e paz?	Seminário PPGE	Mai/2023
8	Resumo expandido	Diálogos entrecruzados e encontros de pesquisa-vida-formação: narrativa (auto)biográfica, cartas pedagógicas e educação cidadã	X CIPA	Mai/2024
9	Carta	Carta ao Tom	Sarau das Cartas Pedagógicas & Narrativas de Pesquisa-VIDA-Formação: um convite ao diálogo entrecruzado	Jan/2026
10	Carta	Carta aos pesquisadores iniciantes: aproximações à pesquisa em educação	Sarau das Cartas Pedagógicas & Narrativas de	Jan/2026

			Pesquisa-VIDA-Formação: um convite ao diálogo entrecruzado	
--	--	--	--	--

### C) Artigos em periódicos

N	Tipo	Título	Local	Data
1	Narrativa	A docência como uma trilha: descobertas no ensino superior.	Debates em Educação, [S. l.], v. 17, n. 39, 2025.	2025
2	Mapeamento Sistemático	Educação para a cidadania e formação de professores: mapeamento sistemático nos estudos narrativos	Educação & Linguagem	2026

### D) Inventário das produções feitas no contexto das disciplinas

N	Tipo	Título	Disciplina	Data
1	Narrativa	Eu, o campo da FP e a disciplina de Pesquisa (Auto)Biográfica	Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores*	1º sem/2021
2	Narrativa	O percurso feito na abordagem (auto)biográfica	Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores*	1º sem/2021
3	Narrativa	a experiência de cursar a disciplina Pesquisa (auto)biográfica e formação de professores	Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores*	1º sem/2021
4	Narrativa	Leitura e sistematização das narrativas produzidas no contexto da disciplina	Pesquisa (Auto)Biográfica e Formação de Professores*	1º sem/2021
5	Narrativa	Encontros entre si mesmo e o outro	Ricoeur e outros autores: narrativas epistemológicas em educação	2º sem/2021
6	Carta	Aos pesquisadores iniciantes	Fundamentos da Educação	1º sem/2022
7	Narrativa	Eu e a pós-graduação em Educação – o processo de constituição do professor-pesquisador	Pesquisa, formação de professores e práticas educativas	1º sem/2022
8	Narrativa	Meu percurso e a relação com o campo de investigação de Formação de Professores	Pesquisa, formação de professores e práticas educativas	1º sem/2022
9	Narrativa	Eu e minha história com meu objeto de estudo	Pesquisa, formação de professores e práticas educativas	1º sem/2022
10	Narrativa	Memorial: Quem sou eu após cursar a disciplina Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas?	Pesquisa, formação de professores e práticas educativas	1º sem/2022
11	Mapeamento sistemático	Narrativas discentes do “fazer a disciplina com”: um mapeamento sistemático sobre	Pesquisa, formação de professores e	1º sem/2022

		educação para a cidadania e formação de professores	práticas educativas	
12	Relatório	Relatório de atividades programadas de estágio - Metodologia de Ensino (Biologia)	PESCD II	1º sem/2022
13	Relatório	Relatório de atividades programadas de estágio - Didática (Pedagogia)	PESCD III	2º sem/2022
14	Apresentação do projeto	Educação e cidadania no diálogo com a formação de professores: desafios e potencialidades da narrativa (auto)biográfica	NEPEN	2º sem/2022
15	Ensaio	Caminhar para si... caminhar para a emancipação?	Teoria crítica e políticas curriculares emancipatórias	1º sem/2023
16	Apresentação do projeto	Educação e cidadania: narrativa (auto)biográfica como possibilidade de construção de autoria	NEPEN	2º sem/2023
17	Carta	Carta à professora Rosa: a disciplina de “Currículo” e as minhas alunas do Colégio Ápice (Sorocaba)	Currículo e Formação de Educadores	2º sem/2024
18	Carta	Carta à minha velha amiga Fran	Metodologia e Pesquisa em Educação Infantil: Apontamentos Sobre Indicadores e Avaliação	2º sem/2025

\* Cursei a disciplina na condição de aluno especial.

## APÊNDICE A

### **Análises nas encruzilhadas 1:**

- a) Título: O PPGEd como encontro autobiográfico: o projeto de vida e os novos olhares para o ser professor (em formação)
- b) Seminário PPGEd em setembro de 2022
- c) Dispositivo: narrativa

O PPGEd UFSCar está celebrando 10 anos de existência! E, confesso, é uma alegria poder participar deste momento de partilha de tantas memórias que, pouco a pouco vão perfazendo os espaços e tempos, constituindo as pessoas, sinalizando mudanças na comunidade e, mais importante, indicando o futuro ou o vir a ser. O programa cresceu. Conta, hoje, com quatro linhas de pesquisa, mais de vinte professores e professoras (entre titulares e associados) e pouco mais de cento e vinte discentes que se dividem entre os programas de Mestrado e Doutorado – isso sem falar das cento e setenta dissertações de mestrado e das duas teses de doutorado já defendidas, dos grupos de pesquisa ou nos periódicos científicos vinculados ao PPGEd – um deles, aliás, foi reconhecido como qualis A no último quadriênio de avaliação da Capes.

Algumas destas informações estão disponíveis na página inicial do site<sup>93</sup> do IX Seminário de Pesquisa e VIII Encontro de Egressos do PPGEd-So e, para as pessoas que acompanham a trajetória do PPGEd estes números e sua grandiosidade não são novidade. O elemento novo, caro(a) leitor(a) é o meu olhar para o processo: é o meu primeiro ano como estudante regular do programa de doutorado, é o meu primeiro Seminário de Egressos, é a primeira atividade acadêmica da qual participo e, com isso, a chance de relacionar-me com alunos(as) e professores(as) de cada uma das linhas de pesquisa e entender as diferentes dinâmicas que compõem cada um dos espaços. São as lentes de uma pessoa nascida na cidade de Sorocaba que acompanhou à distância os trâmites de implantação do campus da UFSCar e que passou a perceber, ainda que timidamente, o PPGEd a partir de colegas da área da educação que buscaram o programa. Assim, ocupo, neste momento, um lugar privilegiado – seja pela condição de estudante em nível de pós-graduação neste país, seja, voltando as atenções a esta celebração, pelo assento que ocupo neste grande acontecimento: estou participando da organização do Seminário junto à Comissão Científica!

---

<sup>93</sup> Ver: <https://www.ppped-seminario.ufscar.br/index.php/ixseminarioppged/ixseminarioppged>.

Hoje, passados cerca de seis meses da nossa aula inaugural que tinha por objetivo apresentar o programa e os sentidos e caminhos da pós-graduação em Educação no Brasil, percebo a interiorização da exterioridade – mais ou menos nos termos em que Bourdieu (1983) apresenta a ideia de *habitus* – no meu fazer docente na educação básica (atuo nos componentes de Filosofia, Sociologia e Projeto de Vida), na maneira como acompanho as disciplinas, na forma como tenho me lançado a participar dos diferentes espaços do PPGEd.

Dito de outro modo, a sensação é que a ideia de formação – termo que compõe o escopo da minha proposta de pesquisa e que esteve presente nas primeiras disciplinas cursadas no doutorado – tem me atravessado. Reside aqui o primeiro efeito mais contundente da minha inserção no programa: a leitura reflexiva sobre a realidade que se apresenta, a resignificação de elementos que transitam entre teoria e prática e se encontram na escola, no exercício profissional. É a possibilidade de olhar para si e, desta forma, começar a compor o processo de constituição do eu estudante-pesquisador-professor. Penso, caro(a) leitor(a) que este impulso em direção ao biográfico – ao olhar para mim em perspectiva – tem sido, até aqui, a marca do meu encontro com o PPGEd.

O olhar para o meu exercício docente tem se dado de forma diferente. Tenho tomado certa distância das práticas rápidas – aquelas que o(a) professor(a) “sabe” que funciona, sabe? –, da execução passiva das atividades, da aceitação de uma lógica burocratizada (diferente da proposta weberiana, que se registre!) e engessada de ensino. Trabalho com materiais didáticos, sendo assim, tenho alguns limites para a atuação. É exatamente aqui que passo a perceber uma aproximação diferenciada ao fazer docente de modo que tenho buscado o diálogo a partir das “brechas” propostas por Certeau na ideia de “tática” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 58) e, assim, na possibilidade de pensar as/nas práticas escolares em outra perspectiva.

Já faz algum tempo que a ideia de um estudante como protagonista de sua própria trajetória escolar tem se colocado no ambiente escolar. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ideia é apresentada de diversas formas. Nos encontros “formativos” de início de ano e, às vezes, no começo do segundo semestre, a sentença ecoa e ganha salas e corredores da escola. Na prática: turmas que estão experimentando ainda os efeitos da pandemia de Covid-19 que, na presente data, já levou a vida de pouco mais de 685 mil pessoas em nosso país<sup>94</sup>. Que se registre o respeito e solidariedade às famílias que passaram por este sofrimento. As perguntas, para mim, giram nesta direção: como falar em protagonismo neste contexto?

---

<sup>94</sup> Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 18/09/2022.

Quem são os(as) estudantes que deveriam tomar as rédeas da vida pelas mãos e definir suas escolhas para o futuro? E quanto às famílias: como elas participam deste movimento junto aos adolescentes?

Embora o tom de crítica balize as perguntas acerca do fazer cotidiano da escola, vale destacar que elas emergem deste processo de encontro do “eu” no processo formativo desencadeado no programa. E, se as discussões apresentadas neste espaço sugerem uma volta a si ao mesmo tempo que olha para as práticas e para o outro, por que não levar a prática para a escola, para os meus alunos e alunas do Ensino Médio?

Foi dessa forma que escolhi atravessar os desafios do componente de Projeto de Vida, um componente que, pelas primeiras impressões dos(as) estudantes, não vale nota e, por esta razão... a resistência inicial às aulas foi um desafio inesperado, pois, em tese, um espaço para ouvir e ser ouvido, criar e utilizar diferentes estratégias deveria instigar a fazer mais, a propiciar um envolvimento maior de todos(as). Não foi assim que aconteceu inicialmente. Baixo compromisso, pouco engajamento e, confesso, certa frustração no encaminhamento das ações. A ideia de “Caminhar para si” – inspirado em Josso (2009) – foi a forma que encontrei para tentar contornar os primeiros desafios em sala de aula. É importante sinalizar que a leitura da autora direciona-se à formação de adultos e procura suscitar leituras para além do campo profissional. A dimensão pessoal importa e abre espaço para olhar para outras questões. Foi por este caminho que escolhi desenvolver as ações associadas ao componente de Projeto de Vida, estabelecendo uma importante aproximação aos dizeres de Josso:

Caminhar para si [...] continua a ser a palavra-chave da minha vida espiritual, existencial e intelectual. Esta frase é um verdadeiro pilar para mim, porque me permite (re)questionar regularmente o rumo da minha vida e se continuo a... navegar; mas “não sou eu quem me navega quem me navega é o mar”, como canta o português, João Afonso. (Josso, 2009, p. 139)

Estamos já caminhando para o último bimestre escolar. Ainda tenho trabalhado com muitos estudantes que têm dificuldade de se perceberem no processo ou simplesmente se abrirem às questões acerca do futuro e mesmo do passado, das escolhas profissionais ou da dimensão afetiva. Mas é notório perceber que colocar a centralidade do processo nas mãos de cada um dos(as) alunos(as) tem rendido e vai render ainda mais frutos. A construção de um espaço de confiança na turma e o estreitamento dos laços entre estudantes e destes comigo foi primordial para que pouco a pouco a dimensão existencial tomasse a cena e pudesse, neste aspecto, aproximar-se das leituras e fazeres que tenho tido a oportunidade de acessar no PPGEd.

Ao perceber-me autobiograficamente tenho condições de olhar para a minha prática docente também nestes termos. Ao propor estas leituras é possível observar que os(as) estudantes começam também a olhar para si com mais cuidado, aguçando a reflexão sobre si, sobre suas práticas e o que pode vir a ser. Isso pode ser visto na imagem abaixo. A proposta: fazer uma leitura autobiográfica e apresentar do modo que fizer mais sentido para você. Recebi poesias, desenhos, textos dissertativos, colagens, mapas mentais e um chapéu – do *Chapeleiro Maluco*, personagem de *Alice no país das maravilhas!* Uma atividade “simples” que mobiliza afetos e interesses, promove encontros e aponta para as próximas realizações. Há mais por descobrir e viver no PPGEd, há professor-pesquisador em formação.

**Imagem 9** – Leitura Autobiográfica – atividade de Projeto de Vida, set/2022



Fonte: acervo pessoal.

#### Referências

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISBN 978- 85-7511-517-6. <https://doi.org/10.7476/9788575115176>

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_2/11\\_josso.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf).

## APÊNDICE B

### **Análises nas encruzilhadas 2:**

- a) Título: Carta à câmara municipal de vereadores de Sorocaba: democracia, justiça e paz?
- b) Seminário PPGEd em maio de 2023
- c) Dispositivo: Carta Pedagógica

Sorocaba, 25 de maio de 2023.

Ao Exmo. Sr. Presidente da Câmara Municipal de Vereadores e demais membros da  
NOSSA Casa de Leis.

Estimo que encontrem-se bem!

Meu nome é Henrique Frey. Sou professor. Leciono nos componentes de Filosofia e Sociologia em um colégio particular de nossa cidade. Entendo a educação como um espaço de construção coletiva e procuro pautar a minha atuação profissional pelas lentes da cidadania. Direitos e deveres – para trazer um apontamento simples sobre o termo e, tenho certeza, que os(as) representantes do Legislativo conhecem bem esta definição – balizam as aulas que construo com os meus alunos.

Escrevo a vocês, representantes do Legislativo Sorocabano, tardiamente. Esta carta está sendo idealizada há muito tempo e, sinceramente, não sei exatamente a razão de ainda não tê-la redigido e endereçado aos gabinetes que cada um(a) ocupa. O ambiente hostil marcado, também, pelas eleições presidenciais de 2022 talvez seja uma pista para este meu distanciamento. Talvez...

Mas agora, por ocasião do X Seminário de Pesquisa e IX Encontro de Egressos do PPGEd da UFSCar Sorocaba, penso ter encontrado a oportunidade de, finalmente, discorrer sobre algumas percepções que há muito acompanham-me. O tema deste evento mobilizou a reflexão e a escrita: “Democracia, justiça e paz na perspectiva de reafirmar o compromisso da produção de conhecimento na Pós-Graduação em Educação”. A universidade pública, Vereadores e Vereadoras, mobiliza a pensar na/sobre a/com a sociedade. Sou estudante do segundo ano do programa de Doutorado e desde o primeiro encontro em nossa aula inaugural, esse chamamento para refletir e agir por meio da Educação – aqui enquanto área de estudo que abrange uma série de perspectivas e conceitos ou como campo profissional – se fez muito forte. Não é demais reiterar que conhecimento e a sua busca devem oportunizar a construção de uma sociedade democrática, justa e que busque a paz. Reitero o meu compromisso com estes princípios!

O que os senhores e senhoras pensam sobre estes termos? Fazem sentido? E, individualizando a pergunta: o seu mandato toma cada um deles como referência? De que maneira? Seria riquíssimo poder seguir este diálogo e, mais do que isso, levá-lo àqueles e àquelas que mais têm interesse nas respostas: os “meus pequenos”.

Apresento meus alunos e as minhas alunas nesta carta, fazendo referência à maneira carinhosa como dirijo-me a eles e a elas por uma razão: cada um deles compõe e atravessa a leitura que posso produzir neste momento – é mais ou menos por aqui que a ideia de hermenêutica se apresenta, certo, caríssima Bárbara<sup>95</sup>? Sendo assim, me parece honesto que cada um deles possa participar deste processo.

Eu trouxe os “meus pequenos” para esta breve exposição por uma razão: em abril de 2022 nós fizemos uma visita monitorada à Câmara Municipal – aliás, um programa excelente promovido pela Escola do Legislativo Sorocabano. Na ocasião os “meus pequenos” estavam no segundo ano do Ensino Médio e estudavam sobre Instituições Políticas e a organização do Sistema Político brasileiro no componente de Sociologia. Em filosofia, naquele momento, a turma já havia estudado sobre os clássicos da Antiguidade – Sócrates, Platão e Aristóteles – e o estudo sobre os modernos contratualistas (Hobbes, Locke e Rousseau) se avizinhava. Como eu conhecia o espaço para visita na Câmara e a coordenação e direção do Colégio apoiaram a iniciativa, tivemos o trabalho de coletar as autorizações junto às famílias e programar a ida à Câmara. O professor de História também esteve conosco naquele dia e contribuiu muito para que eu pudesse perceber uma série de relações e dinâmicas dadas na Casa de Leis e fora dela. Aliás, ainda escreverei uma carta endereçada a ele para falar sobre este momento heurístico – e, principalmente, um momento charneira<sup>96</sup>, como diz Josso (2010).

Vereadores e vereadoras, imaginem a sensação de estudantes que chegam à Câmara pela primeira vez... quais seriam as sensações, impressões, anseios? O que adolescentes<sup>97</sup> esperam encontrar no Legislativo? Como um dos responsáveis pelos “pequenos” confesso que o meu olhar estava entre o cuidado e o vislumbre. Enxergar a realidade pelas lentes de cada um(a) foi muito marcante! As perguntas aos servidores da Casa, a atenção aos detalhes, as dúvidas que chegavam para nós professores... Na ocasião, além de conhecermos as dependências do legislativo, pudemos acompanhar o início de uma sessão ordinária: mais um

---

<sup>95</sup> A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bárbara C. M. Sicardi Nakayama é a minha orientadora junto ao PPGEd-UFSCar Sorocaba.

<sup>96</sup> A autora assevera que diz respeito a um momento chave no processo formativo que orienta a construção da identidade (de si).

<sup>97</sup> Para aqueles que não estão familiarizados (as professoras da Casa, seguramente, estão) com o sistema de ensino, nesta fase da formação a faixa etária ideal está entre 14 e 16 anos.

momento para perceber o mundo pelas lentes dos “pequenos”. Vou logo avisando (e guardem bem essa informação): a ideia docilizada e, por vezes, infantilizada que se dirige aos estudantes, aos “meus” estudantes, não se verifica.

Foi assim que a alegria pela atividade fora da escola – é sempre uma festa (mas isso é tema para outra carta), com direito a lanche no Paço (inclusive para os patos que ocupam o lago!) e roda de conversa na biblioteca municipal ao final daquela manhã – se misturou às expectativas de conhecer o local que orienta os rumos da nossa cidade. E que, além disso, encontrou uma série de nuances que, em roda e depois em relato, permitiu a construção da nossa realidade social: “Professor, por que há apenas duas mulheres na Câmara?”; “Professor, há poucas pessoas negras aqui...”; “Professor, por que eles falaram para nós não fazermos bagunça no plenário e eles ficam gritando?”; “Por que eles não deixam as mulheres falarem?”; “Por que eles estão desrespeitando as vereadoras?”; “Professor, pensei que a Câmara discutisse questões mais sérias: por que eles estão falando de futebol?”; “Por que tantos gastos com café?” – as planilhas de custos estavam disponíveis em um dos painéis e chamou a atenção de alguns alunos... a minha sensação é que ali perfazia-se a noção de cidadania: direito e dever como leitura que envolve indivíduo, suas idiossincrasias, e coletividade. E, adicionalmente, parece ser a partir destes apontamentos que a proposição feita por Larrosa Bondia (2002), um dos autores que estudamos, se verifique: a experiência é o que permanece, o que marca a multiplicidade do que é vivido.

Diante de tantas perguntas, Vereadores e Vereadoras, volto às indagações feitas anteriormente: como pensar nos elementos ‘democracia’, ‘justiça’ e ‘paz’? Foi a primeira vez na Câmara para a esmagadora maioria... o que vocês diriam para os meus estudantes que hoje estão na terceira série do Ensino Médio? E, antes de qualquer coisa, devo advertir que os “meus pequenos” se prepararam para visita! Eles sabem (sabiam) que oratória e retórica são recursos que compõem o ofício dos(as) representantes do Legislativo. Não há, assim, uma visão pueril quanto às situações observadas. Invisibilidade, silenciamento, baixa representatividade de grupos sociais dialogam de que maneira com as questões que levantei acima?

Vou deixar de lado, por enquanto, a observação do quadro de presidentes da Câmara ao longo do tempo e a leitura-problematização que alguns estudantes fizeram sobre o quadro (aquela pintura enorme que estava no corredor que dá acesso aos gabinetes) que retrata a evolução(?) da história da nossa cidade.

Estou, na condição de professor e agora estudante de pós-graduação do programa de Educação em uma universidade pública, pensando em mecanismos que possibilitem articular

conhecimento e enfrentamento às diferentes e urgentes questões como as destacadas pelos meus alunos. Gostaria de saber como os senhores e senhoras representantes do povo sorocabano, pela posição de respeito e referência que ocupam, poderiam contribuir para esta discussão (sobretudo respondendo às inquietações dos “meus pequenos”) e busca de soluções.

Reafirmando o meu compromisso com uma sociedade democrática, justa e que valorize a paz, despeço-me.

Henrique Frey  
[henriquefrey@estudante.ufscar.br](mailto:henriquefrey@estudante.ufscar.br)

### **Referências**

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>.

## APÊNDICE C

### **Análises nas encruzilhadas 3:**

- a) Título: Carta à professora Rosa: a disciplina de “Currículo” e as minhas alunas do Colégio Ápice (Sorocaba)
- b) Atividade final da disciplina Currículo e Formação de Educadores
- c) Carta Pedagógica

Sorocaba, 18 de janeiro de 2025.

Caríssima professora Rosa,

como bem sabe estou às voltas com o texto que deve ser enviado à banca de qualificação de doutorado que acontecerá ao final de fevereiro. Conversas com a minha orientadora, leituras direcionadas e a possibilidade de sistematizar o que tenho feito nessa travessia (termo bussolar na escrita) na UFSCar Sorocaba – inclusive entregar o trabalho final da disciplina! Tudo isso porque estou em férias escolares, o que significa que não tenho que chegar correndo na UFSCar após a jornada de trabalho no Colégio Ápice em Sorocaba ou sair acelerado para trabalhar no período da noite com a minha turma de Relações Internacionais na Faditu.

O segundo semestre de 2024 foi bem agitado e cursar a disciplina “Currículo e Formação de Educadores” nesse contexto foi bastante desafiador. Agradeço de antemão pelo apoio e encorajamento no processo, caríssima! E não foi só pelo café... as aulas, as provocações, os embates a partir da diversidade de posicionamentos dos colegas: gostei muito do curso e, no mundo ideal, não fosse o contexto de trabalho, tenho certeza que teria aproveitado muito mais. Mas isso não vem ao caso. Aliás, corrigindo a minha fala, o ideal parece ser o que temos: dialoga com a nossa realidade e coloca em perspectiva o arcabouço teórico-metodológico da Educação e o dia a dia da escola que cria condições de olhar para o currículo (praticado?) com outras lentes. Ademais, o nosso programa é feito a partir de trabalhadores da educação e tem contribuído muito na formação de pessoal que atua em toda a região metropolitana de Sorocaba<sup>98</sup> que tem vinte e sete municípios e pouco mais de dois milhões de pessoas.

Professora Rosa, escolho fazer uma carta e compartilhar um pouco do que tenho feito neste verão justamente para indicar o caminho que pretendo seguir neste exercício: trazer a carta, que é um dos dispositivos metodológicos que utilizo para dialogar com os referenciais

---

<sup>98</sup> Informações sobre a RM de Sorocaba podem ser consultadas em: <https://agemSOROCABA.sp.gov.br/>

apresentados e discutidos em nossa disciplina na relação com a tese. Assim, pretendo anunciar a você a travessia de um professor-pesquisador que se percebe, narrativamente, em diferentes espaços formativos. Essa travessia coloca em perspectiva as minhas condições de aprendizagem e um dos objetivos da tese: compreender os significados da educação cidadã pelas vozes dos atores sociais inseridos no fazer cotidiano da escola – “meus pequenos” que cursaram/cursam os componentes de Filosofia, Sociologia e Projeto de Vida comigo – e a possibilidade de, assim, compreender a ideia de autoria.

Como já escrevi em outro momento,

Tenho a sensação que alguns alunos não vêm na educação uma forma de pautarem a si mesmos ou de conhecerem a realidade. Em que pese a situação vivida nos últimos anos em função da pandemia de Covid-19 e os efeitos sobre a vida de adolescentes, a sensação é que a escola segue como um entrave em suas vidas. Será que é impossível para nós professores e professoras viabilizarmos outros sentidos para a escola? (Frey, 2023, p. 297-298)

O percurso da tese deve colocar estes questionamentos em perspectiva. É preciso pensarmos em uma escola mais acolhedora, mais sensível às questões sociais urgentes e, por extensão, mais humanizada – em que pese o absurdo dessa construção frásica. Tenho pensado e trabalhado com as cartas<sup>99</sup> como “[...] o elemento humanizador” (Dickmann, 2020, p. 45), uma vez que ela abre espaço para a escrita de si de modo mais democrático e afetivo, sem as amarras de outros gêneros textuais. Ademais, nos termos apresentados por Frey (2023, p. 296), a carta se coloca “[...] como movimento/dispositivo para “[...] compartilhar a vida” (Dickmann, 2020, p. 42).” É isso que faço agora, caríssima.

Enquanto cursava a disciplina de “Currículo”, trabalhava com a minha turma de 2º ano do Ensino Médio do Colégio Ápice, em Sorocaba, questões relativas ao trabalho. O conteúdo integra o material de Sociologia. Professora Rosa, os apontamentos do nosso curso passaram a guiar as discussões com os “meus pequenos”: foi uma grande experiência! No que se refere ao conteúdo desenvolvido com a turma, eu procuro contextualizar as questões relativas ao trabalho nas sociedades ocidentais partindo de uma mudança de concepção e valorização desde o século XVI, pensando no papel do Estado, da Igreja, da família e da escola até chegarmos na Revolução Industrial. A princípio uma fala que, guardadas as devidas proporções, dialoga com o texto que lemos de Peter Gay: apresentar o cotidiano, pensar o cotidiano e os seus atravessamentos na vida das pessoas – a descrição densa do cotidiano (do

---

<sup>99</sup> A professora Ana Lúcia discorre sobre a potencialidade das cartas como instrumento metodológico nas aulas no Ensino Superior: “experiência de reinvenção” nos termos destacados em: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35283>.

esporte, dos conflitos) chamou, particularmente, a minha atenção: é o convite que faço aos meus pequenos! Que elementos do seu cotidiano se apresentam aqui? Como pensar-se a partir destas questões?

Nesta turma, que é bem engajada e muito tarefaira, há um grupo de meninas muito questionador. À medida que avançávamos nas aulas, outras referências apareciam. Uma das alunas trouxe o livro “Sociedade do cansaço”, do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han para problematizar questões contemporâneas do trabalho, como a precarização e uberização. Paralelamente, na disciplina de Filosofia, começávamos a estudar alguns elementos de Foucault. As meninas, particularmente, começaram a construir as aproximações entre a docilização dos corpos (Foucault, 2014), o sistema de ensino e a fábrica.

É importante lembrar que a ideia deste texto – desta cata – é promover as aproximações à pesquisa de doutoramento em curso. Caríssima, no campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica, como bem sabe, é o “eu” que encontra com o “si mesmo” a partir da relação com o outro (Ricoeur, 1994). É assim que hermenêutica e heurística, como destacou Sicardi Nakayama (2015), podem emergir no fazer/viver da pesquisa. As práticas educativas feitas com os meus alunos e as minhas alunas da educação básica, neste sentido, são percebidas pelas lentes da minha formação – no caso, no âmbito da disciplina de “Currículo”.

Professora Rosa, você se recorda do dia em que aventei a possibilidade de levar as minhas alunas para participarem da nossa aula? A ideia surgiu do em função do desdobramento destas aulas. Foi justamente nesse movimento de pensar a relação escola-trabalho que as discussões sobre a padronização da escola, dos sistemas de ensino começavam a pulsar lá no colégio, na sala do meu 2º ano do Ensino Médio. De outro lado – no pêndulo escola-universidade – as nossas aulas apresentavam as teorias de currículo. Antes de seguir, para que eu possa reconstruir parte do percurso que fizemos, vale destacar que

[...] as teorias educacionais e pedagógicas não são, estritamente falando, teorias sobre o currículo. Há antecedentes, na história da educação ocidental moderna, institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensinar. A *Didactica magna*, de Comenius, é um desses exemplos. A própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método, como ressaltam as pesquisas de David Hamilton. O termo *curriculum*, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana. (Silva, 1999, p. 21)

E é exatamente nessa premissa de currículo como uma espécie de organização do sistema de ensino que as minhas alunas formulavam as suas inquietações. A leitura delas

trazia um pouco do que Apple (1982) destaca ao tratar da história do currículo e a ideia de controle social que carrega o próprio currículo. No contexto apresentado pelo autor, a industrialização passa a estabelecer as prerrogativas do que deveria ser a escola, as funções que ela deveria assumir. De acordo com o autor,

Os primeiros membros mais importantes da área do currículo – Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden – definiram qual deveria ser a relação entre a estruturação do currículo e o controle e poder da comunidade, definição que continua a influenciar a área do currículo contemporâneo. (Apple, 1982, p. 105)

E, para se aproximar de modo mais enfático das leituras que as minhas alunas começavam a fazer e a maneira como elas passavam a enxergar a escola e a se perceber no processo educativo, é importante frisar que

Ao delimitar o papel social básico que o currículo escolar deveria exercer, a questão social e econômica fundamental que preocupava esses primeiros teóricos era a industrialização e a divisão do trabalho que lhe seguia. Essa divisão, conforme Bobbitt, substituiu o artesão pelo operário especializado. A pequena loja deu lugar à grande corporação. Nessa situação, o indivíduo deixava de ser responsável pelo projeto e produção de um único produto. Em lugar disso, era responsável pela produção de apenas uma parte do produto, cuja natureza e especificações lhe eram fornecidas por um supervisor. Além dessa estreita tarefa na produção de um segmento de um produto maior, o trabalhador individual também dependia de outros indivíduos, especialmente do supervisor, para direção e orientação em seu trabalho. (Apple, 1982, p. 105)

Caríssima, eu, que pelas lentes delas já passava a cumprir com o papel institucional de docilizar os corpos, agora, também, passava a ser o supervisor da fábrica! Trabalhos, pesquisas, simulados e provas! Tudo colocado em uma estrutura que impõe o jeito de ser, de ver o mundo, das escolhas que podem ser feitas. As meninas, caríssima Rosa, estavam gritando contra a estrutura, contra a maneira como o currículo era apresentado a elas.

E, para seguir no diálogo com Apple (1982), elas, que estudam em uma escola particular, que estão inseridas em famílias com acesso ao consumo sabem da dimensão hegemônica do currículo. Em outras palavras, elas sabem que este modelo é instituído pelas classes dominantes e é consensuado pelas classes médias – das quais fazem parte. Aqui, me parece, estabelece-se a correspondência com o nosso curso de “Currículo”, mas o que emerge disso, isto é, as sensações que desencadearam nelas e a percepção de si, começam a marcar as primeiras aproximações ao que espero chamar na tese de autoria: elas passaram a criar condições de pautar a própria formação! Conhecimento legítimo – ou, no caso delas, carreira legítima? As meninas passaram a provocar a reflexão em nossas aulas.

O meu papel neste processo, além de acolher as demandas e mediar o diálogo, foi provocá-las a redigir as reflexões sobre o que as angustiava. Uma das alunas – que passou a

levar Paulo Freire para a sala, salvo engano, o livro “Pedagogia do Oprimido” – me enviou um texto de três páginas quase no fim das aulas, no dia 12 de novembro. Aliás, um movimento que envolveu várias conversas e o encorajamento para a partilha. Compartilho um fragmento do texto dela abaixo.

**Imagem 10** – *Print*: texto reflexivo – como a mentalidade ensinada nas escolas limita o jovem

#### Como a mentalidade ensinada nas escolas limita o jovem

No ambiente escolar aprendemos a seguir regras à risca. Somos dispostos em um sistema fabril: uniformes iguais, todos enfileirados, sentados cada um em sua carteira, temos que pedir permissão para ir ao banheiro, tomar água, etc. Assim, ficamos limitados no espaço problemático já mostrado.

Essa limitação física acompanha a limitação de pensamento; há uma única resposta certa para a pergunta dada pelo professor e todos devem copiá-la no caderno como modelo. A criança que mostra uma outra linha de pensamento raramente é reconhecida por isso; por mais que uma turma agrupe várias mentes e contextos diferentes (logo, pensamentos distintos entre si), o ensino tenta colocar todo esse grupo em um mesmo modelo intelectual. Isso também é mostrado na grade de aulas, com a maior importância que matérias como matemática, inglês e português possuem.

É o apreço pelo pensamento racional e prático que prevalece, o que prejudica a criatividade dos pequenos. Quando se ensina que há um único meio correto de se fazer algo, a criança cresce com uma visão limitada e se afasta de ramos como as ciências humanas e as artes, que também não têm muito lugar na rotina escolar.

Porém, essas áreas ignoradas são aquelas que formam o pensamento crítico. A visão majoritariamente racionalista burguesa posta nos colégios não incentiva o questionamento do âmbito social. O aluno é ensinado a nunca questionar seu professor, coordenador ou diretor, quando o faz, é tido como problema ou “respondão e mal criado”.

Assim, formam-se gerações submissas, que não sabem e nem querem questionar seu entorno, pois tudo aquilo que os ingressaria nesse ato, foi sucateado nos anos de ensino.

**Fonte:** Arquivo pessoal.

Na leitura que consigo fazer agora, caríssima Professora Rosa, é que elas estão pensando para além da crítica a um currículo tradicional que se configura 1) pela evidente correspondência com o modelo de fábrica, destacado por Apple (1982), 2) pela alusão que Lopes e Macedo (2013, p. 5) fazem a Bobbitt que “[...] defende um currículo cuja função é preparar para a vida adulta economicamente ativa [...]” e 3) Tyler em que o modelo

[...] é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.

[Além disso] [...] a racionalidade tyleriana faz mais do que responder às questões até então centrais da teoria curricular. Estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos. (Lopes; Macedo, 2013, p. 9)

Tenho a sensação, professora, que a percepção delas denota um sistema de ensino que subjuga o(a) estudante à nota – e, pelas lentes que uso na minha pesquisa, as afasta da autoria, do perceber a si. As posições apresentadas por Bobbitt e Tyler, dentre outras questões, reforçam o caráter prescritivo do currículo, como bem apontam Lopes e Macedo (2013), o que inviabiliza, igualmente, o olhar para si. Ademais, sinto que as minhas alunas passam a aspirar uma ideia de escola e, para a especificidade da nossa conversa, uma ideia de currículo que se aproxima das premissas do multiculturalismo – situada no campo das teorias pós-críticas, na leitura de Tadeu Tomaz, correto? Na fala da minha aluna, expressa no fragmento de texto compartilhado acima, é preciso pensar para além do arranjo que confere tanto peso e importância às disciplinas ditas duras, como português e matemática. É preciso abrir espaço para a diversidade e, por que não, pluralidade do pensar. Na indignação em forma de denúncia feita por ela, vê-se quase um grito: qual é o papel (ou espaço) da arte neste currículo? Não sei o que responder a ela, Rosa. Infelizmente.

Para estabelecer o diálogo com elas – e contigo – sobre os limites destas incursões é preciso lembrar que

[...] não é possível responder "o que é currículo" apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada "nova definição" não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A "nova definição" se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas. (Lopes; Macedo, 2013, p. 1-2)

Isto é, mesmo a construção que hoje elas têm condições de fazer é dada em um tempo-espaço que oportuniza tais inquietações e leituras e, mais do que isso, há um viés político que perpassa estas escolhas, que diz o que é o que não é currículo. Mas isso elas sabem bem: ao encerrar o ciclo delas no Ensino Médio em 2025, terão experimentado as mudanças implementadas pela BNCC e acompanharão de perto os efeitos da “Reforma da Reforma”<sup>100</sup> que entrará em vigor para o 1º ano assim que elas iniciarem o “terceirão” – que assombra estudantes justamente pelo peso que se confere às notas e resultados de vestibulares.

---

<sup>100</sup> Notícia sobre as mudanças no Ensino Médio a partir da [Lei nº 14.945/2024](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025#:~:text=No%20caso%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20t%C3%A9cnica,%C3%A0%20forma%C3%A7%C3%A3o%20t%C3%A9cnica%20e%20profissional), que pode ser consultada em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025#:~:text=No%20caso%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20t%C3%A9cnica,%C3%A0%20forma%C3%A7%C3%A3o%20t%C3%A9cnica%20e%20profissional>.

Caríssima professora, enquanto escrevo a carta – que deve servir à conclusão deste percurso formativo e abrir possibilidades de análise para a tese em construção – pensei que há uma denúncia feita pelas minhas alunas na participação ativa durante as aulas e, de modo mais específico, no texto aqui apresentado, pode abrir espaço para anunciar outros meios de pensar e fazer a escola. Vale ressaltar que denúncia e anúncio são premissas que as Cartas Pedagógicas freirianas carregam.

Embora as visitas às nossas aulas na UFSCar não tenham ocorrido, estas meninas começaram a formular perguntas e problemas que me levaram a pensar junto com outros professores na possibilidade de iniciarmos um Itinerário Formativo de Iniciação Científica<sup>101</sup>. Pesquisa sobre currículo e a possibilidade de construção da cidadania e autoria? Será? Penso que não... esse é o problema que envolve a tese – que precisa ser escrita.

Gostaria de saber dos encaminhamentos das minhas alunas e os desdobramentos das ações que iremos implementar, caríssima? Quem sabe um café para fazer os apontamentos sobre esta carta e as possibilidades que se anunciam? O que acha?

Professora Rosa, meu agradecimento pelo tempo e partilha no segundo semestre de 2024 e demais espaços dessa travessia!

Até breve,  
Henrique Frey

## Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREY, Henrique. Mosaicos de aprendizados: as cartas que nos habitam – Henrique Frey. In: CAMINI, Isabela; BAREA, Rudimar. (Org.). **Cartas Pedagógicas como prática de ensino e pesquisa**. Passo Fundo-RS: Saluz, 2023.

FREY, Henrique. O movimento que as cartas desencadearam por aqui... In: CLARO, Lisiane Costa (et al.). **Cartas pedagógicas: (re)formar(-se) por meio das experiências**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2025.

GAY, Peter. Domínio incerto. In: GAY, Peter. **O cultivo do ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOPES, Alici Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: LOPES, Alici Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

---

<sup>101</sup> Os Itinerários Formativos integram as mudanças previstas na Reforma do EM e se apresentam como possibilidade de aprofundamento das diferentes áreas do conhecimento, que temos conseguido transformar, coletivamente, em boas práticas no Colégio Ápice de Sorocaba.

SICARDI NAKAYAMA, Bárbara C. M. Leitura e produção do conhecimento e potencialidade heurística das narrativas educativas. In: NUNES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. de. (Org.). **Narrativas de Professores em Formação** – o Significado de ser Pedagogo. Jundiaí: Paco Editorial: 2015, p. 15-36.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. Campinas-SP: Papirus, 1994.

