

**ESTRANGEIRAR-SE:
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM PROFESSOR PEDAGOGO EM
FORMAÇÃO**



MANAUS/AM

2025



YGO DE JESUS LIMA

**ESTRANGEIRAR-SE:
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM *PROFESSOR PEDAGOGO* EM
FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado como exigência para avaliação
parcial da disciplina Pesquisa e Prática
Pedagógica II, do curso de Licenciatura em
Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra.
Caroline Barroncas de Oliveira.

MANAUS/AM

2025



YGO DE JESUS LIMA

**ESTRANGEIRAR-SE:
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM PROFESSOR PEDAGOGO EM
FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia da Universidade do Estado do
Amazonas da Escola Normal Superior.

Manaus, 17 de junho de 2025.

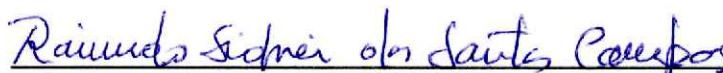
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Caroline Barroncas de Oliveira
Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS



Profa. Dra. Mônica de Oliveira Costa
Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS



Prof. Dr. Raimundo Sidnei dos Santos Campos
Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

L732e

Lima, Ygo de Jesus

Estrangeirar-se: : narrativas autobiográficas de um professorpedagogo em formação / Ygo de Jesus Lima . Manaus : [s.n], 2025.

55 f.: color.; 21,0 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia- Licenciatura- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

Orientador: Oliveira, Caroline Barroncas de.

1. Professorpedagogo. 2. (Auto)biografia. 3. Autoconstituição. 4. Espaços educativos. 5. Pedagogia. I. Oliveira, Caroline Barroncas de (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)37.013



Dedico essa viagem pesquisa a todos aqueles que já se sentiram inadequados. Dedico a todos os encontros humanizadores que tive durante a jornada. Dedico também ao meu pai que me viu chegar até a universidade, mas partiu para estrangeirar em outro plano; e a minha mãe, que segue me apoiando e lutando por uma vida digna todos os dias.



*“Outrora eu era daqui, e hoje regresso estrangeiro,
Forasteiro do que vejo e ouço, velho de mim.
Já vi tudo, ainda o que nunca vi, nem o que nunca verei.
Eu reinei no que nunca fui.”*

- Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

A palavra “obrigado” aqui se alarga em forma de gratidão viva, entranhada nas memórias que costuram este trabalho. Agradeço, antes de tudo, à minha família, base silenciosa que me sustentou nos dias longos e nas noites incertas. À minha mãe, que me ensinou a resistir com ternura, e a Joel, meu companheiro de jornada, por dividir comigo o fardo e a leveza, os dias de dúvida e os de descoberta. Aos lugares que me atravessaram, cada instituição, rua, sala de aula, roda de conversa ou chão de escola, meu respeito. Eles não foram apenas passagens, foram travessias.

Minha sincera gratidão à Professora Caroline Barrocas, por sua orientação cuidadosa, generosa e provocadora, que permitiu que este trabalho ganhasse forma sem perder seu enraizamento afetivo e político. À Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por me acolher como aluno e me desafiar como sujeito. Às amigas que tornaram esse tempo mais leve: Kettlen, Beatriz, Rita e Milena, pelas conversas, risos, trocas e companheirismo que animaram os meus dias acadêmicos. E também à Flor, que, mesmo com o distanciamento, esteve presente em momentos significativos dessa caminhada e deixou marcas importantes na minha trajetória.

Ao LEPETE, lugar onde o brincar virou projeto de vida, extensão e potência coletiva. Ao Tribunal de Contas do Estado do Amazonas, onde também aprendi que a educação pública precisa de muitos olhares para permanecer viva. À instituição social onde atuei como educador, espaço que me ensinou sobre a dignidade de cada existência, e sobre o valor de reaprender com quem a sociedade insiste em apagar. Não posso esquecer de agradecer ao Professor Sidnei, meu orientador no PAIC, que desde cedo confiou nas minhas palavras e me ajudou a vê-las como caminho de pesquisa.

Cada linha escrita, guarda algo das vozes que caminharam comigo, dos olhares que me ensinaram a escutar com mais atenção o mundo e a mim mesmo. É um texto tecido com vida, com chão, com gente, não apenas com referências. A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram com palavras de incentivo, escutas generosas ou presenças silenciosas, meu agradecimento mais sincero. Este TCC não é só um produto final, mas um movimento contínuo de formação, feito também das pausas, das incertezas e das pequenas alegrias que me trouxeram até aqui. Que esta escrita siga abrindo caminhos — meus, nossos, de quem vier depois.

RESUMO

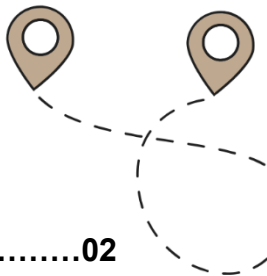
O presente Trabalho de Conclusão de Curso propõe uma travessia narrativa (auto)biográfica sobre a formação de um *professorpedagogo* em espaços educativos diversos, atravessados por experiências marcadas pelo deslocamento, afetos e (re)invenções. A pesquisa parte de uma ideia mobilizadora de *estrangeiramento* como potência formativa, compreendendo o educador como sujeito em constante (re)constituição. Tem como objetivo geral rascunhar modos outros de autoconstituição do *professorpedagogo* por meio da escrita de causos vivenciais que revelam aprendizagens e tensionamentos nos territórios da prática educativa. Metodologicamente, ancora-se na abordagem da Pesquisa Narrativa (auto)biográfica, mobilizando memórias e experiências em espaços como uma instituição social, a universidade, o laboratório LEPETE/UEA e a Escola de Contas do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas. Os causos aqui apresentados não são apenas relatos pessoais, mas fragmentos significativos que convocam à escuta sensível e à reflexão crítica sobre o ser/estar *professorpedagogo*. Ao narrar, o autor reinscreve a própria trajetória, reconhecendo o estrangeiramento como condição formativa e existencial. A escrita se transforma, assim, em gesto de resistência e invenção, abrindo caminhos para compreender a docência como prática viva, afetiva e inacabada.

Palavras-Chave: Professorpedagogo; (Auto)biografia; Autoconstituição; Espaços educativos; Pedagogia.

ABSTRACT

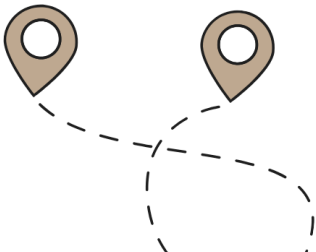
This undergraduate thesis proposes an (auto)biographical narrative journey through the formation of a *teacher-pedagogue* in diverse educational spaces, marked by experiences of displacement, affection, and (re)invention. The research is based on the concept of *estrangement* as a formative force, understanding the educator as a subject in constant (re)constitution. Its general objective is to sketch alternative modes of self-constitution of the *teacher-pedagogue* through the writing of *causos*—experiential narratives that reveal learnings and tensions in educational practice. Methodologically, the study is anchored in the Narrative (auto)biographical Research approach, mobilizing memories and lived experiences in spaces such as a social institution, the university, the LEPETE/UEA laboratory, and the School of Accounts of the Amazonas State Court of Auditors. The *causos* presented here are not merely personal accounts, but meaningful fragments that call for sensitive listening and critical reflection on being a *teacher-pedagogue*. Through storytelling, the author rewrites his own path, recognizing estrangement as a formative and existential condition. Writing thus becomes a gesture of resistance and invention, opening paths to understand teaching as a living, affective, and unfinished practice.

Keywords: Teacher-pedagogue; (Auto)biography; Selfconstitution; Educational spaces; Pedagogy.



SUMÁRIO

1. VAMOS ESTRANGEIRAR-SE? UM CONVITE À VIAGEM.....	02
1.1 Estrangeiro de mim?.....	07
1.2 Estrangeirar-se em narrativas (auto)biográficas?.....	09
2. PRIMEIRA PARADA-IMERSÃO: A INSTITUIÇÃO SOCIAL.....	17
2.2 Causo “o peso do que se leva na mochila”.....	19
2.3 Silêncio, palavra e afeto: caso do pátio e os afetos.....	22
2.4 O que cabe num domingo? - um caso sobre ir além.....	24
3. UMA CURVA NO ROTEIRO DE VIAGEM, A IMERSÃO NO TERRITÓRIO QUE TRANSPASSA TODOS OS OUTROS LUGARES: A UNIVERSIDADE.....	25
4. LIMITES E FRONTEIRAS: UM CAUSO DAS SIGNIFICAÇÕES DAS PORTAS E PORTÕES – SEGUINDO A VIAGEM.....	28
5. PARTIDAS NECESSÁRIAS: UMA VIAGEM PARA O NOVO.....	31
6. PRÓXIMA PARADA: O LABORATÓRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXPERIÊNCIAS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO - LEPETE/UEA.....	33
6.1 Causo itinerante: a ação da brinquedoteca no chão da escola.....	36
7. A UNIVERSIDADE COMO UM LUGAR-ESTADIA DE CONEXÃO COM O OUTRO.....	39
8. UMA NOVA CONEXÃO INESPERADA NO ROTEIRO DA VIAGEM.....	41
8.1 O tribunal, a escola de contas e sua cultura organizacional.....	42
8.2 Formalidades, palavras e estética: um caso corporativo.....	44
9. DIÁLOGO (OU SERIA UM DESABAFO?) SOBRE A BAGAGEM DA VIAGEM: CONEXÃO, AUTOCONSTITUIÇÃO E O SER SOCIAL.....	47
9.1 Carta de desabafo (escrevo esse trecho em prantos, de felicidade, de emoção e de saudade).....	48
10. RESSONÂNCIAS INACABADAS DO ESTRANGEIRAR-SE: ÚLTIMA PARADA?.....	50





1. VAMOS ESTRANGEIRAR-SE? UM CONVITE À VIAGEM

Ser estrangeiro é mais do que estar em um lugar desconhecido; é sentir-se deslocado mesmo dentro de si. O estrangeiramento não ocorre apenas quando atravessamos fronteiras físicas, mas também quando somos confrontados por novas ideias, experiências e contextos que desafiam o que acreditamos ser familiar. A todo momento, somos estrangeiros de nós mesmos, pois estamos em constante transformação, nos reinventando a partir das interações com o mundo ao nosso redor. A identidade não é fixa, mas um fluxo, uma construção contínua de quem somos e de como nos situamos no espaço e no tempo. Como evidencia, Stuart Hall (Hall, 1999, p.13), "a identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam". Assim, ao invés de identificar podemos constituirmos ao longo da viagem. E este é o primeiro convite para que possamos ser outros, estar em posições não fixadas e fluir com o estrangeiramento e suas convocações.

Assim como um viajante que percorre terras inexploradas, o professorpedagogo também se desloca entre territórios de conhecimento-prática, atravessando múltiplos espaços que constitui sua trajetória ao passo em que ele caminha em vários refazimentos de si. Em cada novo ambiente, a sensação de estrangeiramento ressurgue, seja ao ingressar em uma instituição social, na universidade, em um laboratório de pesquisa ou em uma escola de formação profissional. A experiência do deslocamento, do estranhamento e da reinvenção torna-se parte essencial do processo formativo. Estranhar-se faz parte do caminho que percorremos no processo de formação, é aquele momento em que nos sentimos deslocados, fora de lugar, que é onde realmente acontece a transformação. Estar em deslocamento não é só uma mudança de cenário ou de contexto, mas a sensação de nos encontrarmos em um novo ponto de vista, diante do conhecimento e das práticas que antes pareciam tão familiares.

Acredito que esse deslocamento pode ser desconfortável, e até doloroso, pois ele nos força a questionar aquilo que já sabemos, a deixar para trás certezas que nos davam segurança, e a sair da nossa zona de conforto. Mas o que quer dizer, estar



“estranho” nesse processo? Será que, ao nos depararmos com novas ideias e desafios, não estamos sendo chamados a (des)aprender um pouco do que pensávamos saber? Esse movimento de estrangeiramento nos coloca em uma posição dupla, onde somos ao mesmo tempo parte de algo e também distantes dele, buscando nosso lugar, nossa identidade, enquanto, ao mesmo tempo, nos questionamos sobre quem somos e para onde estamos indo. O processo formativo, assim, é como um convite para uma jornada de si, onde o desconforto de estar fora de lugar se torna a chave para um aprendizado mais profundo. Ao nos estranharmos, rompemos com antigas formas de ser e entender, abrindo espaço para o novo, para o imprevisto e para o inesperado.

O estrangeiro que aqui chega é chamado a uma travessia. Uma jornada por territórios que não se desenham em mapas tracejados pelos limites entre um território ou outro, mas que se constroem no percurso da experiência que margeia as linhas limitantes. Este texto, mais que uma introdução, é um roteiro de viagem. Não se trata de um itinerário fixo, mas de um convite ao estrangeiramento, esse ato de deslocar-se para dentro-fora de si, para reconhecer-se em outras margens, para ser afetado por espaços e tempos que moldam um *professorpedagogo* em formação fora dos limites de uma escola. O que pode uma existência-pedagogo fora da escola? Cada destino desta jornada será aprofundado ao longo da pesquisa, desvendando camadas de experiência, transformação e (des)aprendizado.

A viagem começa em um território de acolhimento e desafios: uma instituição social de base religiosa católica, espaço de educação não formal, onde crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade constroem caminhos possíveis. Foi ali que, ainda em 2016, dei os primeiros passos como aprendiz de facilitador social. Antes mesmo de ingressar na universidade, já me via estrangeiro nesse lugar que me nomeava 'tio Ygo'. Era um novo mundo: oficinas de música e dança, projetos de vida e brincadeiras, mas também histórias de resistência e resiliência. Um espaço de aprendizagem mútua, onde a pedagogia se desenhava em cada gesto e cada encontro. Esse primeiro contato com o universo da educação será melhor explorado nos tópicos seguintes, trazendo à tona os desafios e descobertas desse período.

Contudo, é a partir deste ponto, que se delineia o problema central que impulsiona esta pesquisa: de que maneira as experiências autobiográficas vividas em espaços educativos podem contribuir para que o educador se reinvente, buscando modos outros de existir e de estar no mundo?

Assim, esta investigação tem por objetivo geral rascunhar modos outros de autoconstituições enquanto *professorpedagogo* ao estrangeirizar-se em espaços educativos. Nesse processo, busca-se, de modo específico, inventar-se pela escrita de *causos*, à medida que se experiencia o estar estrangeiro em espaços educativos, enquanto *professorpedagogo* em formação inicial, bem como mapear modos outros de existência e atuação no mundo, revelando possibilidades de ser e estar *professorpedagogo* na sociedade contemporânea.

A pesquisa se ancora metodologicamente na abordagem da Pesquisa Narrativa, e, nesse percurso, serão utilizados os *causos* como ferramenta principal para escrita mobilizada por problematizações. Os *causos*, entendidos aqui como relatos vivenciais carregados de afetos, memórias e aprendizagens, emergem do cotidiano e revelam momentos significativos na trajetória formativa. Longe de serem apenas histórias, os *causos* carregam fragmentos de experiências que tocam e desestabilizam, oferecendo uma compreensão subjetiva e potente dos processos educativos vividos.

Dentro deste contexto, os *causos* tornam-se essenciais para mapear formas plurais de ser e estar *professorpedagogo* no tecido social. Por meio dessas narrativas, busca-se não apenas olhar para os acontecimentos no espaço educativo, mas também problematizar as ideias do sujeito que narra. Ao assumir-se como narrador de si, o educador pode se (re)descobrir, se (re)inventar e elaborar, criticamente, sua trajetória e suas práticas. A Pesquisa Narrativa, portanto, não apenas recolhe essas histórias, mas as reconhece como campos férteis de reflexão, onde o estrangeiramento, longe de ser um impasse, se torna condição para o florescimento de novas formas de compreender e exercer a docência.

A narrativa (auto)biográfica, nesse contexto, torna-se um meio de refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre as formas de ser e estar no mundo. Ela não se limita a uma simples cronologia de eventos, mas se transforma em um processo de

autoconstituição. A proposta de refletir sobre a experiência vivida na educação não formal remete ao trabalho de Chaves (2016), que defende que a narrativa (auto)biográfica não serve para rememorar o passado e os processos pedagógicos, mas sim como “escritura criação que flerta com as artistagens do mundo contemporâneo” (Chaves, 2016, p. 146). Ao narrar, o educador não revisita suas memórias, pois não estão lá fixadas no passado, mas cria novos significados, estabelece novos sentidos para sua prática pedagógica e se posiciona de maneira crítica diante da realidade em que está inserido.

Nesse processo, autores como Larrosa (2002) e Delory-Momberger (2012) oferecem um referencial importante ao refletirem sobre o saber da experiência e a importância dos “tremores” que surgem quando a experiência emerge no pensamento. Esses tremores, que se fazem presentes nas interações cotidianas e nas vivências pedagógicas, são, em essência, o que permite a transformação da prática educativa. O educador, ao escrever causos, cria um espaço de reexistência, onde as práticas pedagógicas podem deixar de ser apenas técnicas e passam a ser vistas como processos humanos, cheios de afetos, desafios e transformações.

Os causos, nesse sentido, tornam-se fragmentos vivos dessa construção, revelando, a cada palavra, um pedaço de vida do eu-educador, como afirma, Hernandes (2012, p. 42): “o causo, como fragmento de vida contada, convoca a escuta sensível e o reconhecimento do vivido como saber”.

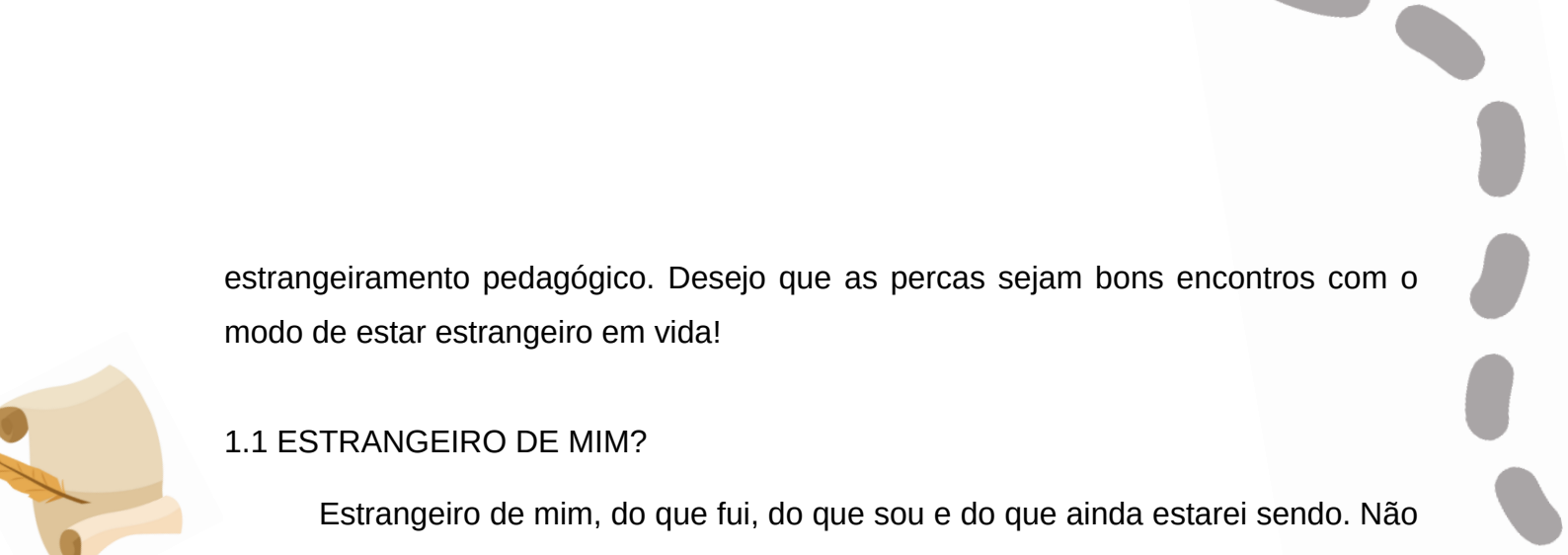
Seguindo a viagem, no espaço em que fui *estrangeiro aprendiz*, o percurso me levou a um novo destino dentro da própria instituição: a efetivação como educador social. Agora, com um olhar mais apurado, meus passos já reconheciam os contornos do território, mas ainda assim, tudo se redesenhava a cada dia. O dia inteiro dedicado a oficinas de projeto de vida, recreação lúdica e orientação pedagógica, um espaço de pertencimento e, ao mesmo tempo, de constantes ressignificações. O estrangeiramento já não era apenas a sensação inicial de deslocamento, mas uma postura diante da experiência: estar no espaço, mas não se fixar nele, permitindo-se ser afetado pelo que emerge. Você leitor, nessa segunda parada, é chamado a observar os detalhes: como é sentir-se em casa e, ao mesmo tempo, saber que há outras casas a serem construídas? Aqui, nos aprofundaremos nas ideias e

(des)aprendizados adquiridos ao longo desses anos de dedicação à educação não formal.

Foi então que, em 2021, os caminhos me levaram à universidade. O espaço acadêmico surge como um novo território, onde a linguagem se transforma, os saberes se expandem, e a pedagogia ganha contornos teóricos, críticos e reflexivos. Aqui, o estrangeiramento ganha outra camada: o encantamento pelo conhecimento e, ao mesmo tempo, o desafio de integrar teoria e prática, de ressignificar o que antes era apenas vivido. Estar na universidade não apagou a experiência da instituição social, mas a vivificou sob outras perspectivas. Neste ponto da viagem, o convite é para um olhar mais problematizador: como os espaços se interconectam? Como a teoria se torna prática e a prática se torna teoria? O que pode uma *teoriaprática*?

Dando seguimento, a viagem não se encerra aqui. Em 2024, novos destinos se desenharam no horizonte: o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE) e o Tribunal de Contas do Estado do Amazonas. Cada um desses espaços, com suas singularidades, representou um novo deslocamento, um novo estrangeirar-se. No LEPETE, a pesquisa e a prática pedagógica se entrelaçam, constituindo um educador que agora se percebe também como formador. No Tribunal de Contas, a experiência com a Escola de Contas Públicas coloca o pedagogo em diálogo com os processos formais e administrativos, um território de regras e normativas que desafia a educação para além da sala de aula. Cada uma dessas experiências será amplamente explorada nos tópicos da pesquisa, aprofundando suas nuances e impactos na construção da minha constituição pedagógica.

Assim, o convite final é para que, ao percorrer estas páginas, também se permita estrangeirar-se. Que cada narrativa aqui apresentada seja um espelho e uma janela: um reflexo de experiências que se cruzam e uma abertura para novos olhares sobre a educação, a formação e a própria existência. A viagem já começou, leia com a pele e olhos de ouvir. E, como todo bom viajante, o que importa não é apenas o destino, mas o percurso. Este percurso, detalhado ao longo da pesquisa, transbordará as camadas profundas dessa jornada de transformação e aprendizado, permitindo que cada estrangeiro viajante se encontre e se perca nos meandros do



estrangeiramento pedagógico. Desejo que as percas sejam bons encontros com o modo de estar estrangeiro em vida!

1.1 ESTRANGEIRO DE MIM?

Estrangeiro de mim, do que fui, do que sou e do que ainda estarei sendo. Não mais se trata de buscar um “ser” definitivo, mas de habitar o movimento. O que me constitui é o que se desloca. Aprendi a experimentar o “estar” como condição transitória, como lugar provisório onde posso existir sem a exigência de uma forma fixa. Estar em formação é ser estrangeiro de si, um si que muda, que hesita, que se refaz a cada encontro com o outro, com o saber, com a prática.

Como *professorpedagogo* em formação inicial, percebo que não habito uma identidade pronta. O que me move não é um destino fixado, mas o próprio deslocamento. Experimentar o estar é assumir o risco de uma docência que ainda não tem contornos definidos, mas que pulsa, que flui, que se deixa atravessar pelas experiências. Minha formação não me conduz a uma certeza sobre o que é ser *professorpedagogo*, mas me convida a experimentar o inacabado de cada encontro. Essa docência que experiencia nasce de uma escuta atenta a si e ao outro. Uma docência que não se fecha em modelos prontos, mas se permite ser reinventada a cada passo, como quem aprende a habitar o próprio estrangeiramento como parte do caminho.

Em minha trajetória caminho sobre estigmas, sobre as marcas que a sociedade tenta imprimir em quem ousa ser diferente. Desde muito cedo fui atravessado por olhares inquisidores, por silêncios que gritam e por palavras que ferem, mas também por afetos que curam e por encontros que libertam. Meu nome é Ygo, homem, gay, sonhador, o primeiro da minha família a ingressar na universidade, estrangeiro de um futuro que antes parecia inalcançável.

Cresci entre dogmas e promessas, frequentei piamente uma igreja católica, buscando ali a fraternidade que me ensinaram ser universal. Aprendi sobre a compaixão, sobre estender as mãos, sobre acolher. Mas ao mesmo tempo, fui empurrado para a margem, pois o amor pregado não era o amor que eu poderia viver. Naquele espaço, relações se moldavam em normas rígidas, em silenciamentos

necessários para pertencer. Por anos, acreditei que amar não seria para mim, que meu desejo era um erro a ser corrigido, uma sombra a ser escondida. Para estar ali, precisei sufocar partes de mim, desviar os olhos de quem realmente sou. E assim, antes de ser estrangeiro em qualquer outro espaço, fui estrangeiro em meu próprio corpo, na minha própria história.

A pandemia, esse evento trágico que mudou o curso da humanidade, também mudou o curso da minha existência. Enfrentar a finitude, ver o tempo escorrer pelos dedos sem garantia de um amanhã, fez com que a urgência da vida me atravessasse. O medo da morte despertou em mim o desejo inadiável de viver. Foi ali, no meio do caos, que compreendi que não poderia mais reprimir quem sou e o que sinto. Percebi que estar vivo não é apenas respirar, mas sentir em plenitude, expressar-se sem amarras, amar sem medo. A pandemia foi meu despertar, meu rito de passagem, o instante em que decidi ser inteiro.

Desde então, sigo estrangeirando. Nos espaços que ocupo, nas relações que construo, nos sonhos que cultivo. Cada lugar, cada tempo, cada encontro me molda, me transforma. Ser estrangeiro não é apenas estar deslocado, é reconhecer-se em constante movimento, em eterna travessia. Não há um destino final, apenas trajetórias que se refazem a cada passo. Aprendi que não há um único lugar onde pertenço, mas sim múltiplas possibilidades de existir. Sou viajante de mim mesmo, atravessando os territórios da identidade, da memória, do desejo e da liberdade.

Estrangeiro também na educação. Com tudo o que sou, com tudo o que aprendi e vivi. A educação me atravessa e eu a atravesso. Porque educar é, acima de tudo, estrangeirar-se, é estar sempre em trânsito, sempre aberto ao novo, ao que desafia, ao que ressignifica. A educação não é um lugar fixo, mas um espaço de deslocamento e reconstrução, onde ser estrangeiro é uma condição essencial. É olhar para cada experiência como formativa, para cada conhecimento como possibilidade, para cada encontro como potência. Estrangeirar a educação é permitir-se aprender sempre, desaprender quando necessário, reinventar-se, é encontrar-se consigo e com o outro a cada instante, como bem reflete Gallo (2012):

Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por

eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções (Gallo, 2012, p. 6).

Estrangeirar aqui, também é estar enquanto educador social. Ser educador social não é apenas ocupar um papel, mas ressignificá-lo constantemente. É romper com o que se entende por ensinar e aprender, por formar e ser formado. É perceber que cada sujeito carrega sua história, suas dores e suas resistências, e que a educação social é, antes de tudo, um espaço de encontro e transformação. O ser social, na perspectiva da educação, é um convite ao estrangeiramento, ao deslocamento dos saberes cristalizados para a invenção de novos caminhos. Não há respostas definitivas, apenas buscas incessantes.

E assim, apresento-me não como um ponto fixo, mas como um caminho em construção. O que fui, o que sou e o que serei são apenas fragmentos de uma jornada sem fim. Estrangeiro ontem, estrangeiro hoje, estrangeiro sempre, não por falta de pertencimento, mas porque o verdadeiro pertencimento se encontra na liberdade de poder estar e habitar a multiplicidade.

1.2 ESTRANGEIRAR-SE EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS?

A escolha pela escrita (auto)biográfica não foi apenas uma decisão metodológica, mas um movimento de estrangeiramento. Estrangeirar-se na pesquisa foi, antes de tudo, um deslocamento interno, um convite para olhar a própria trajetória não como uma linha contínua e previsível, mas como uma travessia feita de encontros, rupturas e ressignificações. Esse processo começou nos primeiros períodos da graduação, quando me deparei com práticas pedagógicas que destoavam do tradicionalismo acadêmico, indicando que havia outros caminhos possíveis na produção do conhecimento.

Foi nesse contexto que conheci a professora Caroline Barroncas de Oliveira, minha orientadora nesta pesquisa, durante a disciplina "Tecnologia e Educação". O semestre era remoto, pois o mundo vivia a pandemia de Covid-19, e ali percebi que a abordagem pedagógica dela seguia por rotas não convencionais. Elementos como "Composição de Retratos" apareciam na ementa, e a primeira atividade foi intitulada "Escrita de uma Carta: EU em tempos de covid-19 e interfaces digitais". Estranhei.

Mas foi esse estranhamento que abriu espaço para uma identificação inesperada. Eu via, ali, uma possibilidade de pertencimento.

A segunda grande experiência de estrangeiramento acadêmico aconteceu quando assisti a uma apresentação do grupo de pesquisa Vidar em In-tensões, que estuda processos de subjetivação, diferença e (auto)biografias na formação de professores na Amazônia. Ao me deparar com aquele espaço, me perguntei: *é possível construir ciência por caminhos outros que não sejam os cristalizados pela academia?* E, ao mesmo tempo, senti uma certeza: *isso é ciência! Isso é humano, é filosófico, falou comigo!.* Esse momento se tornou um marco no meu percurso acadêmico, pois foi a partir dele que compreendi que minha pesquisa poderia transitar por essa perspectiva, com narrativas que não apenas contam, mas também transformam um eu em outros.

A partir dessas experiências, a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso passou a ser pensada pela via das narrativas. Como afirma Christine Delory-Momberger (2012, p. 82), “A narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também é um poder de efetuação sobre o que narra”.

Foi nesse processo que percebi que, para além do ato de contar algo, posso também aprender com o que está sendo narrado. A cada escrita, um novo aprendizado emergia. E quanto mais eu me aprofundava no tema, mais ele se tornava um caminho de ressignificação pessoal e acadêmica.

A pesquisa (auto)biográfica, nesse sentido, se configura como um estudo sobre a construção do indivíduo dentro de um espaço social. No início, pensei que minha pesquisa seria apenas uma linha do tempo da minha vida, da infância até o presente. Foi só depois que compreendi que o tempo biográfico não precisa ser cronológico. Posso escrever sobre o agora e, no mesmo instante, visitar memórias distantes. Afinal, como explica Delory-Momberger (2012, p. 74):

[...] não se limita mais apenas ao ponto de vista retrospectivo da rememoração ou da reconstrução do passado, ela é também o modelo de inteligibilidade da experiência presente, assim como permite dar uma forma ao futuro próximo ou longínquo.

Essa percepção transformou meu olhar sobre a pesquisa. Vi que não se tratava apenas de uma reconstrução linear dos fatos, mas de um jogo entre passado,

presente e futuro. Cada episódio significativo da minha vivência universitária passou a ganhar sentido dentro desse percurso. E o futuro próximo se tornou presente, o aqui e agora se constituindo ao passo que narro e escrevo em modos (auto)biográficos inventivos.

Retrato-me pelas vias múltiplas do que sou e por isso apresentei-me por contornos que faço ao pintar. Contornar por linhas difusas, extremidades que brilham e recortes do que me produzem é dialogar com perspectivas que rompem com a linearidade, pragmatismo, fixações de se fazer e pensar processos investigativos na Educação. (Oliveira; Costa; Aikawa, 2023, p. 20).

Sendo um indivíduo em constante construção, busco falar das experiências que marcaram minha trajetória e de como elas continuam moldando minha caminhada. Estou inserido em um espaço social que, por meio da narrativa, me permite integrar, estruturar e interpretar os acontecimentos que me atravessam. A pesquisa (auto)biográfica, para mim, tornou-se uma ferramenta de autoconhecimento e uma maneira de me compreender a partir das experiências que me constituem.

A pesquisa biográfica teria, assim, por tarefa compreender como ‘o caminhante constrói a paisagem’ mas, da mesma forma também – visto que é a mesma coisa – como ‘a paisagem constrói o caminhante’, em outras palavras, como o indivíduo, no decurso de suas experiências no tempo, ao mesmo tempo que produz em si mesmo e fora de si mesmo o espaço do social, se constitui a si mesmo como indivíduo singular (Delory-Momberger, 2012, p. 73).

O estudo das narrativas (auto)biográficas, então, vem à tona como um exercício de busca por referências em mim e sobre mim. Uma tentativa de compreender minha trajetória e interpretá-la a partir da memória. No início, um dos maiores desafios era o medo de que este trabalho se tornasse apenas um relato pessoal, uma mera biografia. Inseguranças surgiram: *Será que devo incluir este episódio? O que ele diz sobre minha formação? O que posso aprender ou ressignificar com essa memória?* Durante esse processo, muitas leituras trouxeram alívio e validação para minhas dúvidas. Pois, “quem passa pela experiência de contar a própria história toma consciência das (im)possibilidades e (in)consistências da narração, características que também se permite visualizar em outras narrativas biográficas” (Cunha, 2012, p. 104).

Esse reconhecimento foi essencial para seguir adiante. Afinal, tenho plena consciência de que nem tudo pode ser dito, escrito ou narrado. A narração não é apenas um relato, mas um meio de criar minha caminhada. Ao olhar para meu

passado com os conhecimentos adquiridos no presente, percebo que a escrita deste trabalho não é apenas um exercício acadêmico, mas uma busca de corpo inteiro (pessoal/profissional/acadêmico e tudo que está marcado em meu corpo) por entendimento e sentimento da/com vida. Por vezes, imaginei que, ao final deste percurso, teria uma resposta definitiva sobre minha identidade pedagógica. Nem duvidamos muitas vezes do que se trata em termos uma identidade construída. O que seria isso? Porque buscamos sempre essa fixação de nos reconhecermos diante de uma multidão, se somos multidão?. Desse modo, afirma, Gomes (2023):

Os relatos pessoais advindos das nossas histórias, fornecem um olhar sobre diferentes épocas, culturas e contextos sociais, oferecendo-nos a oportunidade de aprender e se relacionar com as experiências e as lições de vida de outros. Através da autobiografia, somos convidados a refletir sobre nossa própria identidade e história, e compreender que cada vida tem uma importância única e digna de ser compartilhada. (GOMES, 2023, p. 2)

Ao me lançar sobre minhas vivências e atribuir novos sentidos a cada episódio que me atravessou, percebo que esse processo vai além de uma simples reconstrução do passado. A escrita me oferece uma possibilidade de me (re)inventar, de lançar novos olhares sobre aquilo que já vivi, mas que talvez não tivesse compreendido em sua totalidade. A narrativa (auto)biográfica, nesse sentido, não é um relato fixo ou imutável, mas um espaço de interpretação e ressignificação. Cada vez que escrevo sobre minha trajetória, descubro emoções que antes estavam escondidas entre as dobras da vida, percebo nuances que antes me escapavam.

Essa escrita não busca uma reprodução exata dos acontecimentos, mas sim as formas como eles foram sendo tecidos dentro de mim ou como estão sendo tecidas neste exato momento em que escrevo.

Durante meus estudos sobre narrativas (auto)biográficas, uma palavra se repetiu em todas as leituras: experiência. A experiência se apresenta como o cerne da construção narrativa, o eixo que organiza os sentidos daquilo que se vivencia. A produção do conhecimento na narrativa ocorre justamente na interseção entre o vivido e o interpretado. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. É o que nos transforma, o que nos constitui, o que nos forma.”

Nesse movimento de estrangeiramento pela escrita, percebo que a experiência não é apenas um acúmulo de fatos. Ela é viva, pulsante e constantemente ressignificada pelo ato de narrar. A cada leitura, a cada escrita, o passado se reorganiza dentro de mim, não como algo fixo, mas como uma paisagem em transformação. Sinto-me como Fernando Pessoa (1986, p.106) quando escreveu “Não sei quantas almas tenho”, em que diz:

Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.

De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é.

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.

Sou minha própria paisagem:
Assisto à minha passagem,
Diverso, móvel e só,
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.

Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: “Fui eu?”
Deus sabe, porque o escreveu.

Essa transformação se reflete não apenas na forma como conto minha história, mas também em como me percebo dentro dela, como me contorço e gero vidas outras. Narrar não é apenas recordar, é dar sentido, criar existências. Quando olho para minha trajetória, compreendo que cada escolha, cada ruptura e cada permanência foram partes desse estrangeiramento contínuo, desse movimento de me distanciar para me reencontrar, me perder e pouco se achar. O que pode estar perdido, distanciado do comum?

A escrita se tornou para mim um exercício de escuta, uma escuta de mim mesmo e das camadas da minha própria história, a cada linha escrita, há um diálogo entre o que fui e o que sou, entre o que vivi e o que ainda descubro sobre minha própria existência. A narrativa, então, não é apenas um registro, mas um espaço de possibilidades. Ela me permite enxergar minha trajetória com mais profundidade, ampliando os significados que dou às minhas experiências.

Ao longo deste trabalho, continuarei estrageirando esse caminho da (auto)biografia como uma forma de construção e reconstrução. Mais do que um exercício acadêmico, pois esta escrita se tornou um ato de pertencimento e resistência, uma maneira de me afirmar dentro do espaço que ocupo, mas também de me permitir estrangeirar-me sempre que necessário. E esse ser que estar, que se constitui nas interações e vivências, não se restringe apenas à experiência que tive na educação não formal, lá na instituição social. Ele se articula a uma forma de ensinar e aprender que atravessa diferentes espaços educativos, conectando-se a uma pedagogia que não se limita a um único ambiente, mas que se expande, adaptando-se e ressignificando cada contexto.

A experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade [...] A experiência é o que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa. (LARROSA, 2020, p. 48)

O social, o ser social, não está separado de nada, ele está presente em tudo, moldando relações, influenciando práticas e dando significado ao aprendizado. Essa teia de conexões revela que a educação não ocorre de maneira isolada, mas perpassa toda a realidade, atravessando estruturas, discursos e experiências que, juntos, constituem a ideia pedagógica que marca meu corpo-docente.

Prepare-se, viajante. A partir daqui leitor viajante, convido-te a atravessar uma escrita que se move. Não se trata de um percurso com hora marcada ou destino fixo. Trata-se de uma viagem em que o mapa se traça ao caminhar e onde cada parada é uma imersão. Cada estação que se abre aqui é feita de memórias, de corpos em trânsito, de um educador que se estrangeia, dentro e fora de si, consigo e com os outros.

Você, leitor, já não é só espectador. É convidado a calçar os sapatos do andarilho, a vestir a pele da escuta, a deixar-se afetar. Aqui, os caminhos não se desenham com régua e compasso, mas com afeto, dúvida e deslocamento. O que virá a seguir são causos, sim, mas também paisagens formativas, que ora se abrem como janelas, ora se fecham como perguntas. Como escreveu o poeta Mia Couto (2007, p.10) no Poema Régio na obra “Idades cidades divindades”: Saio de mim, para quem sou, e jamais chego ao destino. No caminho do ser, meu gozo é me perder”. Então, caminhemos.

Caminhemos por entre salas de aula improvisadas, portões que se abrem (ou se fecham), brinquedotecas que se desdobram em territórios, encontros com o outro e com o si-mesmo. Cada parada-imersão é uma dobra na experiência. Cada dobra, um convite a estrangeirar-se um pouco mais.

Cada caso que encontrará pela frente é também uma parada-imersão. Um território de afeto, conflito e aprendizado. Um convite para se deixar afetar. Um espaço onde o conhecimento não vem da fórmula, mas da vivência partilhada com o outro. O caso é uma forma narrativa marcada pela oralidade, pelo humor e pela sabedoria popular, que emerge como expressão da cultura e da memória coletiva, um modo de estrangeirar-se enquanto docente. Segundo Câmara Cascudo (2001, p. 186), trata-se de uma “narrativa curta, geralmente oral, de fundo popular”, cuja força está na mistura entre o real e o imaginado, e nestes casos (auto)biográficos de um *professorpedagogo* (social e outros) utilizo dessa força para torcer o fixado e inventar outros modos de existir enquanto docente neste espaço educativo dito como formal/não-formal ou escolar/ não-escolar de educação’.

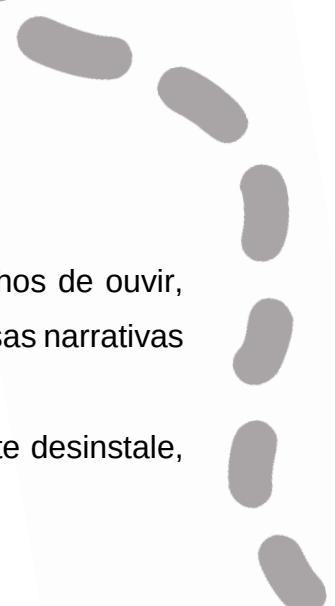
É por entre esses espaços – formal/não-formal, escolar/não-escolar – que a travessia pedagógica se dá, como um movimento errante que nega a fixidez e abraça a ambivalência. “A educação, como processo construtivo que contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, acontece em diferentes espaços, com características próprias” (Oliveira et al., 2019, p. 67). Não se tratam de categorias rígidas, mas de territórios permeáveis, em constante contaminação mútua.

Em relação aos espaços educativos aqui explorados, a instituição social, por sua vez, nos exige outras escutas, outras éticas, outros modos de ensinar e aprender,

o LEPETE, enquanto laboratório universitário, tensiona o espaço formal ao propor práticas interdisciplinares que atravessam os limites entre pesquisa, extensão e invenção pedagógica, a Escola de Contas Públicas do Tribunal de Contas Públicas do Estado do Amazonas, situada no campo da administração pública, também se apresenta como espaço de educação formal, embora marcada por fluxos institucionais e práticas educativas voltadas à formação cidadã e ao serviço público. Já a universidade, espaço institucionalizado por excelência, carrega em si as tensões entre o saber e o desejo de experimentar. Com isso, não se busca aqui classificar esses lugares como se coubessem em tabelas, ao contrário, o que nos interessa são os efeitos constitutivo-formativos que produzem em quem se aventura por eles.

A forma como um espaço nos atravessa, e não apenas como nós o ocupamos, é o que dá sentido a esta pesquisa. Esses ambientes são compreendidos como territórios pedagógicos móveis, onde o saber se faz nas tecituras entre o vivido e o pensado. Neles, o *professorpedagogo* se refaz, se estranha, se reinventa, e é aí que a formação acontece. Com isso, os espaços educativos são tomados como experiências que atravessam o corpo e o pensamento, e não como classificações fixas. Serão explorados a partir do olhar de quem caminha por eles, deixando-se afetar, mais do que descrever o que são, importa-nos compreender como nos constituem enquanto educadores em movimento, e como, em suas singularidades, compõem uma pedagogia que não se dobra à rigidez do currículo, mas dança com a vida na harmonia de seus acontecimentos, reverberando causos de imersão.

No campo da educação a professora Elvira Hernandez se movimenta com a escrita de causos enquanto prática potente de formação, pois “o caso, como fragmento de vida contada, convoca a escuta sensível e o reconhecimento do vivido como saber” (Hernandes, 2012, p. 42). Pensar o estar *professorpedagogo* social a partir dessa perspectiva é reconhecer que o trabalho educativo se tece também na escuta das experiências, nos afetos partilhados e nas narrativas do cotidiano que atravessam os territórios populares. O caso, portanto, não é apenas memória, mas sim um modo de existir e fazer educação com o outro. Aqui coloco-me em causos de um estar *professorpedagogo* social que ao olhar o incomum se instala enquanto estrangeiro, habitar este lugar possibilita existir.



Por isso, este é o chamado: prepare-se para a viagem. Leve olhos de ouvir, ouvidos de sentir e pele para tocar as palavras. Deixe-se conduzir por essas narrativas que não cabem em molduras fixas.

Boa leitura, boa travessia, boa escuta. Que essa leitura-viagem te desinstale, e também te coloque em movimento.



2. PRIMEIRA PARADA-IMERSÃO: A INSTITUIÇÃO SOCIAL

Minha imersão nesse espaço de acolhida e transformação teve início no ano de 2016. Ainda como aprendiz, adentrei um ambiente que ultrapassava a simples estrutura física e se desdobrava como um território de descobertas. A cada dia, os corredores assumiam o papel de trajetórias a serem exploradas, e as paredes guardavam narrativas silenciosas. O convite para compor essa travessia profissional e pessoal chegou em um período de transição, momento em que buscava compreender os caminhos da educação social e seu poder de transformação.

Ao cruzar os limites desse novo universo, fui tomado por um misto de surpresa e desafio, onde a comunicação acontecia para além das palavras. Cada experiência se convertia em um convite ao aprendizado, tornando a função de facilitador social não apenas uma ocupação, mas um compromisso com a troca e o fortalecimento de vínculos verdadeiros. No contato com diferentes trajetórias, compreendi que educar também significa redescobrir o mundo, estranheirar-se e ressignificar vivências.

Os princípios que norteavam esse espaço estavam ancorados na Pedagogia Salesiana de Dom Bosco, fundamentada na razão, na religião e na bondade. Não existiam manuais fechados, mas diretrizes que incentivavam a presença ativa do educador e a construção de relações de confiança e diálogo. Oficinas de música, teatro, esportes e orientação vocacional não eram apenas atividades recreativas, mas caminhos para que os educandos se percebessem como protagonistas de suas histórias. Cada experiência vivida representava uma rota para autonomia, fortalecimento da identidade e ampliação de horizontes.

Os indivíduos que atravessavam esse espaço carregavam consigo marcas de vulnerabilidades sociais, incertezas e desafios cotidianos. Para muitos, esse ambiente se revelava um porto seguro, um espaço onde era possível reconstruir trajetórias e encontrar apoio. O papel do educador social exigia, portanto, um olhar sensível, atento às histórias e singularidades de cada um. O aprendizado não se restringia aos conteúdos estruturados, mas acontecia nas trocas diárias, nas narrativas compartilhadas e no reconhecimento da potência de cada sujeito. Como evidencia Gohn (2009) sobre o papel fazer do educador social:

O Educador Social atua em uma comunidade nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora (p.7).

Pode-se compreender que o Educador Social desenvolve seu trabalho junto às comunidades com base em uma proposta que valoriza os saberes já presentes nos contextos locais, sua ação envolve interpretar e dialogar com as culturas existentes, promovendo uma releitura crítica de valores sociais que, ao se confrontarem com novos elementos, são reconstruídos e ressignificados no processo educativo.

Estar inserido nesse contexto ultrapassava a ideia de mero trabalho. Era um percurso de crescimento mútuo, uma jornada onde ensinar e aprender se entrelaçavam continuamente. Na fluidez dessa experiência, não apenas transmitia conhecimento, mas também me tornava um viajante permanente, sempre descobrindo novas formas de olhar e compreender o mundo.

Durante dois anos e muitos outros, fui um estrangeiro. Um viajante em terra nova. Era assim que me sentia. Os dias começavam com a voz de alguém me chamando de *tio Ygo*, e esse nome ecoava não como um título qualquer, mas como um sinal de afeto, de pertencimento que ia sendo costurado a cada encontro. Era tudo novo: os afetos, os códigos, os silêncios, os gritos, os medos, os abraços apertados ao final do dia. Ali, tudo me atravessava.

Foi nesse período que, ainda como aprendiz, decidi me matricular no curso técnico em Educação Social oferecido pela própria instituição. A formação me ofereceu ferramentas, conceitos, autores e metodologias, sim. Mas o que mais me marcou foi como esse percurso me ajudou a ver aquele território com olhos de quem estrangeira, não por não pertencer, mas por querer aprender com o outro, pelas brechas, pelas entrelinhas, pelas histórias sussurradas nos corredores. Pois, me colocava como Manoel de Barros “Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos, como as boas moscas” (1993, p.45).

Esse estrangeiramento me ensinou a não naturalizar o sofrimento, a celebrar pequenas conquistas e a reconhecer o poder dos vínculos. Aprendi que a escuta é uma prática revolucionária, e que há algo de profundamente político em acreditar na potência de quem muitas vezes foi desacreditado.



Ao final desses dois anos de travessia, fui contratado oficialmente. Um novo ciclo se iniciava: agora não mais como aprendiz, mas como educador social em tempo integral, com horário fixo e novas responsabilidades. O que eu ainda não sabia é que logo no primeiro mês dessa nova etapa, viveria uma experiência que marcaria profundamente minha caminhada.

2.2 CAUSO “O PESO DO QUE SE LEVA NA MOCHILA”

Era meu primeiro mês contratado, após dois anos como aprendiz. Os dias ainda tinham gosto de novidade, mesmo que o território me fosse familiar. Estava conduzindo uma oficina chamada *Projeto de Vida*, com um grupo de adolescentes entre 14 e 17 anos. A proposta era simples: pensar quem somos, onde queremos chegar, e como traçar caminhos possíveis. Usávamos cartazes, colagens, palavras soltas e muitos silêncios carregados de pensamentos.

E foi em meio àquela oficina, durante o burburinho dos apontamentos e metas que cada adolescente construía no quadro de papel colado à parede, que escutei — quase como um sussurro escandaloso — uma voz atravessava o ambiente:

— “Meu Deus, tu trouxe uma arma pra cá, menor!”

Parei. Um segundo virou uma eternidade. Respirei, e pensei com rapidez:

— “Ok, vamos continuar na atividade. Pessoa, posso falar contigo rapidinho?”

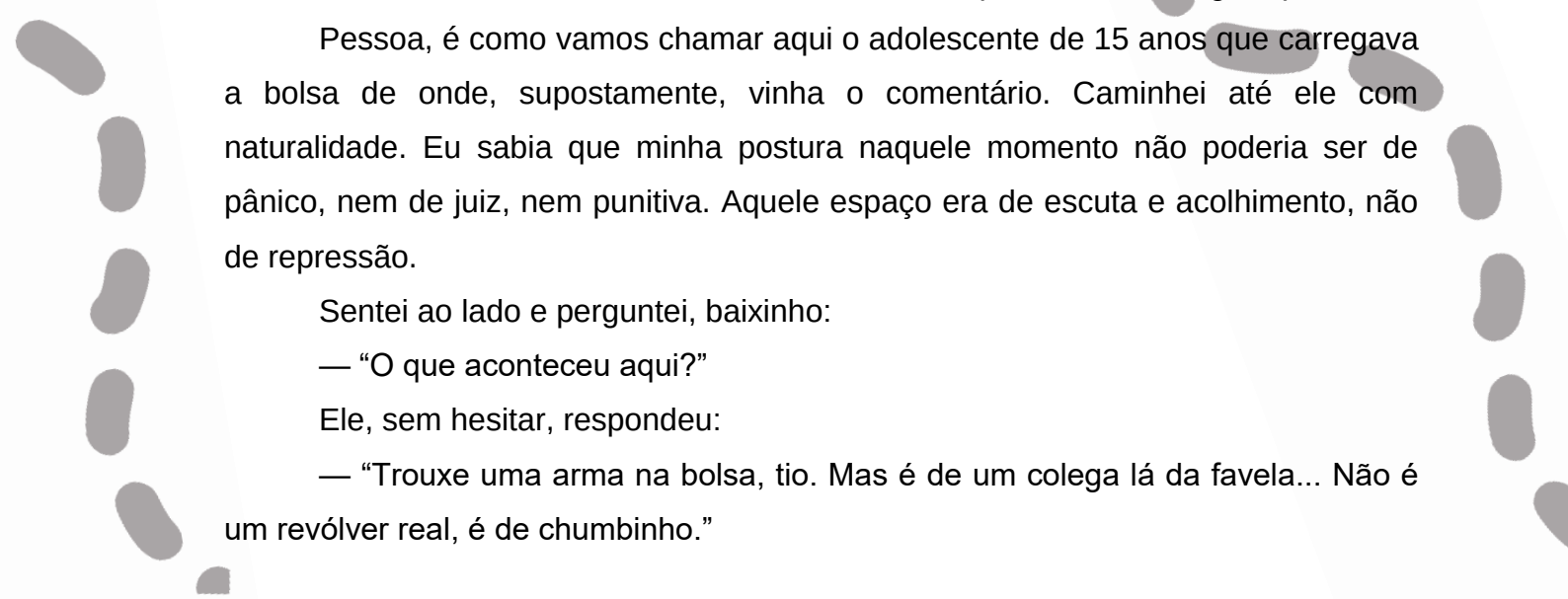
Pessoa, é como vamos chamar aqui o adolescente de 15 anos que carregava a bolsa de onde, supostamente, vinha o comentário. Caminhei até ele com naturalidade. Eu sabia que minha postura naquele momento não poderia ser de pânico, nem de juiz, nem punitiva. Aquele espaço era de escuta e acolhimento, não de repressão.

Sentei ao lado e perguntei, baixinho:

— “O que aconteceu aqui?”

Ele, sem hesitar, respondeu:

— “Trouxe uma arma na bolsa, tio. Mas é de um colega lá da favela... Não é um revólver real, é de chumbinho.”



Respirei fundo. Ali, naquele instante, tudo o que eu havia aprendido estrageirando naquele território pulsou em mim. Eu conhecia seus medos, seus afetos e a complexidade de seus mundos.

— “Tudo bem. Vamos guardar isso em um lugar seguro, certo?”

Ele assentiu com um “tudo bem, Tio. É melhor mesmo”.

Pedi que se levantasse, pegasse a bolsa e me esperasse fora da sala. Enquanto isso, tranquilizei a turma, dizendo que voltaria em breve, e os incentivei a continuarem suas reflexões no painel de metas.

Descemos juntos até a orientação pedagógica. Lá, guardei a bolsa em um armário. Ele voltou para a sala. Eu fiquei. Fiquei pensando, sentindo. Sabia que se eu levasse a situação diretamente à coordenadora geral, ela poderia reagir de forma escandalosa, punitiva, rígida e até violenta (pois ela era conhecida por posturas de uma educação tradicional e militarizada), algo que não cabia na escuta que buscávamos - ou tentávamos - cultivar ali.

Foi então que a psicóloga da instituição entrou. Ela era alguém com quem dividia sonhos e estratégias. relatei o ocorrido. Juntos, decidimos agir com ética, mas também com sensibilidade e inteligência coletiva.

A coordenadora foi comunicada, sim. Mas fizemos questão de tomar a frente das próximas ações. A bolsa foi devolvida. E antes disso, tivemos uma conversa franca com o adolescente. Falamos sobre as implicações, os riscos, e também sobre confiança.

Ao final da conversa, ele mesmo sugeriu que falássemos com sua mãe. E aceitou propormos junto aos colegas que fizéssemos uma roda de conversa com o grupo, com ele presente na organização. Comprometeu-se também a nunca mais se responsabilizar por artefatos que não lhe pertenciam.

E assim foi. Palavra dada, palavra honrada. Ocorreu a roda de conversa que foi intitulada como: “Adolescência, influência e comunidade”.

O episódio vivido poderia facilmente ter se convertido em mais uma história atravessada pelo medo, pela punição e pela exclusão. Em muitos espaços institucionalizados, a simples presença de uma arma — ainda que de chumbinho — poderia desencadear uma série de respostas padronizadas, baseadas no controle e

na repressão. E não é difícil imaginar como essa história terminaria caso não houvesse abertura para a escuta e para a mediação consciente. Como reflete, Costa (1991):

A presença de adultos no mundo dos jovens em circunstâncias pessoais e sociais difíceis não deveria ser, como usualmente é entre nós, intervencionista e limitada. Estar-com-o-aluno é um ato que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo ... A (principal) razão ... será sempre a libertação dos jovens ... É necessário entender os jovens individualmente e não em relação às normas e paradigmas que eles possam, por acaso, ter transgredido; é necessário entendê-los no contexto singular, na história única que é deles, e então libertá-los dos rótulos impostos, das categorias que ameaçam aprisioná-los (p.21-24).

A fama da coordenação da instituição, à época, reforçava esse risco. Seu histórico de ações punitivas, muitas vezes violentas, ecoava entre os corredores, fazendo com que qualquer educador pensasse duas vezes antes de comunicar algo sensível. Mas ali, naquele momento, decidi sustentar uma outra ética: uma ética da confiança, da responsabilização com diálogo e da aposta no vínculo.

Essa escolha não nasceu pronta. Foi sendo forjada nas experiências vividas ao longo dos dois anos anteriores, quando, ainda aprendiz, percorri aquele território com o olhar estrangeiro de quem quer entender antes de julgar. Como diz Jorge Larrosa: “A experiência é o que nos acontece, o que nos toca. [...] Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (2002, p. 25).

A instituição - estrageirando nela como um educador social efetivo em seus primeiros meses, me atravessou. Se mostrou mais do que um espaço de trabalho: foi chão, travessia e formação. O caso vivido na oficina *Projeto de Vida* é apenas um entre tantos que marcaram minha experiência enquanto educador social em formação. Cada dia ali carregava o potencial de um acontecimento.

2.3 SILÊNCIO, PALAVRA E AFETO: CAUSO DO PÁTIO E OS AFETOS

Na instituição social, o intervalo não era visto como uma pausa do aprender, mas como um território de possibilidades educativas. Inspirados pela pedagogia de Dom Bosco, acreditava-se ali na pedagogia do encontro, a pedagogia do pátio. Estar



com os jovens durante o intervalo, circular entre eles na quadra, sentar nos cantos do muro, compartilhar um café ou uma conversa despretensiosa, era também educar. Um movimento bem diferente do que se vê em muitas escolas formais, onde, tomados pelo cansaço e pela rigidez do sistema, os professores se recolhem à sala dos professores enquanto o intervalo acontece, quase como se o pátio fosse um lugar de suspensão pedagógica.

Um dos pontos importantes da pedagogia de Dom Bosco é a presença do educador nos momentos de diversão dos jovens. O momento preferido da juventude é o chamado “intervalo” quando podem pular, correr, gritar, brincar, jogar, longe das obrigações da sala de aula. Dom Bosco apreciava e via o “intervalo” como um lugar propício para educação de seus meninos, dizia que o momento do pátio deveria ser “todo movimento, toda vida e toda alegria” (D’auria, 2018, p. 24)

Na instituição, assim acontecia: o pátio era o palco da escuta, a quadra era chão de afeto. O banco de madeira, espaço de cuidado, e foi nesse cenário que vivi um dos casos que mais me atravessaram como educador social.

Foi num daqueles dias em que o barulho do pátio competia com o barulho de dentro. As crianças corriam, os adolescentes vagavam em seus mundos e eu ali atravessado por presenças, gestos e olhares. Foi quando ele se aproximou: um adolescente de fala leve e olhar direto. Parou à minha frente como quem carrega uma pergunta guardada nos bolsos há dias. Me olhou sem rodeios e disse:

— Tio, o senhor é gay?

A pergunta veio crua, sem malícia, sem acusação. Era só uma dúvida, uma daquelas dúvidas que a gente formula quando está aprendendo a ler o mundo.

Senti o tempo suspender. Respirei e respondi.

— Sim, sou.

Respondi com o mesmo cuidado com que se entrega uma verdade delicada. E naquele instante, ele sorriu. Um sorriso de quem entendeu, de quem não precisava de mais nada, e disse:

— Isso não muda nada. O senhor segue sendo maravilhoso! — e me abraçou.

Naquele abraço, algo se deslocou em mim. E algo se firmou também. Ele não precisava de explicações, ele precisava de presença. E foi isso que sustentei ali: a

presença de quem é, sem disfarce, e aquele toque de afeto me ensinou mais do que muitas palavras já ditas.

Olhou-me como se dissesse: “Agora eu sei, e ainda assim — ou talvez por isso — te admiro mais”.

E ali, naquele corpo adolescente que abraça sem medo, estava uma das pedagogias mais bonitas que já vivi: a pedagogia do acolhimento sem ressalvas. A pedagogia que ensina pelo gesto, que aprende com o afeto, que se move no entre do que é e do que pode ser. Freire (2015) evidencia em *Pedagogia da Autonomia* essa dimensão ética da pedagogia do amor, enquanto sujeito participativo e construtor de um mundo mais justo e solidário:

A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em nível mais profunda e complexa do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo... Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética (Freire, 1996, p. 51).

Naquele dia, descobri que às vezes a dúvida é apenas uma ponte para o encontro. E que a resposta mais potente não está na palavra em si, mas no que ela possibilita: o reconhecimento, o abraço, o estar junto, mesmo diante da diferença.

O menino seguiu. Eu também. Mas desde então, carrego em mim esse caso como quem leva um pedaço de mundo no bolso: leve, firme e cheio de esperança.

Também me lembro da forma como a coordenadora, nos primeiros tempos, me via com certo desconforto. Na sua percepção, eu queria “mudar tudo”. Ela não dizia, mas transparecia. Sua inquietação ficava visível quando os adolescentes me chamavam com afeto, quando buscavam minha companhia, quando pediam para conversar comigo após as oficinas. Eu era, para ela, um corpo estranho naquele modelo tradicional de autoridade — e talvez por isso mesmo, um corpo necessário.

2.4 O QUE CABE NUM DOMINGO? - UM CAUSO SOBRE IR ALÉM

Foram muitos os dias em que precisei fazer além, e me mover pela urgência da vida. Lembro de um domingo, quando eu e outra educadora decidimos fazer um rancho com alimentos básicos: arroz, feijão, óleo, macarrão, café e um pouco de açúcar. Organizamos tudo em sacolas e seguimos, no carro do esposo da minha

amiga-educadora, até a casa de uma adolescente que acompanhávamos havia meses.

Ela não disse que estava com fome, mas a ausência dela nas últimas atividades e os olhos baixos quando nos cruzamos na sexta-feira anterior disseram o que as palavras não conseguiram. Ao chegar na casa, fomos recebidos com expressão de surpresa, não por sermos esperados, mas porque ninguém aparecia ali num domingo. Entramos, sentamos, entregamos as sacolas sem discursos de caráter institucionais, nos fizemos diálogo, proximidade. E em determinado momento a mãe emocionada, e com um leve sorriso, disse apenas: “Não tinha mais nada mesmo, muito obrigado”.

Aquela entrega não foi um gesto caridoso. Foi um ato de urgência. Não buscamos reconhecimento, fizemos porque sabíamos: educar, naquela realidade, também significava ajudar a garantir que a barriga não roncasse para que a cabeça pudesse sonhar.

Esses gestos se repetiram em outros formatos, em outros corpos, em outras casas. Porque ser educador social é, muitas vezes, romper os limites da função e atravessar o que é humano. Como diz Paulo Freire (1996, p. 53), “não há neutralidade na educação”.

Lembro disso sempre que ouço que educador não é assistente social, ou que não pode “levar nada para casa”. Talvez não possamos mesmo, mas levamos, no corpo, na memória e no afeto. E cada vez que piso em uma sala de aula da universidade, levo comigo essas memórias, essas trocas, esses saberes. Levo a coragem de quem insiste em cuidar mesmo quando a estrutura não cuida.

3. UMA CURVA NO ROTEIRO DE VIAGEM, A IMERSÃO NO TERRITÓRIO QUE TRANSPASSA TODOS OS OUTROS LUGARES: A UNIVERSIDADE

*“todas as revoluções
que eu desejo
começam em mim”
(Ryane Leão, 2019)*

Entrar na universidade foi como atravessar uma nova fronteira. Eu já era educador social, já tinha alguns saberes construídos no chão da prática. Saberes que nasceram da escuta, da urgência e do compromisso ético com a vida dos outros. E é interessante perceber como, naquele momento de chegada, esses saberes não desapareceram. Pelo contrário: eles se impuseram como força e me impediram de me sentir completamente estrangeiro. Mas ali, nos corredores da academia, fui convocado a estrangeirar tudo de novo, inclusive a mim mesmo.

Nem sempre somos estrangeiros. Muitas vezes, a sensação de estranhamento diante de um novo ambiente não é apenas resultado da nossa inadequação ou falta de pertencimento, mas uma força ativa que exercemos para questionar e reconfigurar os lugares onde estamos. É o nosso olhar, nosso corpo, nossa história que fazem o mundo ao nosso redor se tornar estranho, e, a partir desse estranhamento, se abrir para a possibilidade de mudança.

Quando cheguei a esse território novo, a universidade, trouxe comigo uma bagagem única, feita de práticas e vivências. E ali precisei convocar essa presença “estrangeira” que provoca um movimento interno-externo: o mundo se estranha ao nos receber, e nós nos estranhamos nele. Esse jogo de estranhamento é, na verdade, uma oportunidade para tensionar o conhecido, desestabilizar o familiar e abrir espaço para o novo. Estar estrangeiro é um movimento.

A universidade não me ofereceu verdades prontas. Pelo contrário: ela me devolveu perguntas, e talvez por isso mesmo, me devolveu sentidos. Comecei a olhar para aquele território institucional com mais complexidade, comecei a estrangeirar. O que antes eu intuía, agora ganhava nome, teoria, crítica. O que eu fazia por sentir, agora também fazia por compreender. Mas como lidamos com compreensões que nos preenchem? Essa questão me acompanhou, porque compreender não significa apenas ocupar um espaço com o saber; compreender pode ser um convite para o incômodo, para a tensão entre o que já sabemos e o que ainda nos desafia, e quando as compreensões nos preenchem, elas nos atravessam, transformam e às vezes até nos esvaziam.

Com o tempo, compreendi que não se tratava de escolher entre prática ou teoria, entre intuição ou método, entre afeto ou crítica. Era possível, e necessário,

sustentar a tensão entre esses pares. Porque a educação é isso: travessia, diálogo, desequilíbrio produtivo. Se antes eu sentia que algo precisava mudar, agora eu sabia nomear essas mudanças. E mais: compreendia que elas não podiam acontecer apenas dentro de mim, mas precisavam acontecer com os outros.

Ao me ver estrangeirando novamente, agora com o corpo dentro da universidade e o coração ainda pulsando naquele território social, fui entendendo que as memórias que me habitam não são apenas lembranças: são também chaves de compreensão. Cada caso vivido passou a fazer mais sentido à medida que ganhava palavras, escuta e tempo. Cunha (1997, p. 13):

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

E é nesse movimento, de reconstruir pela palavra, de refletir com o corpo atravessado de experiências, de estrangeirar e de me ver diante dos meus próprios passos, que a universidade não apenas me forma, mas me devolve um modo de existir que já me habitava, mas que agora eu consigo nomear.

Adentrar a universidade foi, para mim, um novo estrangeiramento. Não o primeiro, mas um dos mais intensos. Se na instituição social eu já tivesse me sentido corpo fora do padrão, ali, na universidade, os deslocamentos se multiplicavam, mas ao mesmo tempo eu me encontrava. Eu era o educador que vinha da prática, com as mãos marcadas pela vivência social, carregando nas costas casos, vínculos e decisões.

Mas foi justamente por vir de um outro chão que minha escuta se alargou. Comecei a perceber nuances onde antes via apenas rotina. Termos científicos e reflexões epistêmicas. E, mais do que isso, passaram a nomear experiências que já faziam parte de mim, mas que eu ainda não sabia teorizar.

As aulas, os textos, os encontros com outros educadores me ajudaram a perceber que aquilo que eu já fazia, escutar sem julgar, acolher sem negar o conflito, criar brechas onde só havia muros, era sim, prática pedagógica legítima. Era teoria viva. Era produção de conhecimento.

Contudo, também houve dor. Houve estranhamento. Houve incômodo. Não foi leve ouvir sobre juventude periférica a partir de dados, enquanto eu pensava no rosto do adolescente Pessoa, na mochila pesada, na fala rápida, no sorriso tímido.

Foi nesse movimento novo, entre presença e ausência, entre o vivido e o estudado, que eu fui me tornando outro. A universidade não apagou minhas experiências. Pelo contrário: ela as ampliou, me ajudando a ver nelas não só memória, mas potência formativa.

A cada disciplina, um novo espelho. A cada leitura, uma nova lente. Passei a voltar à instituição onde trabalhava com outros olhos, olhos que agora percebiam a complexidade daquele espaço como território político, afetivo e educacional. Entendi que meu papel não era apenas “fazer oficinas”, mas agir como sujeito que media sentidos, que tensiona estruturas, que convoca escutas mais profundas.

E isso afetou tudo. Passei a propor práticas com mais intenção, a planejar com mais entendimento, a escutar os adolescentes com mais abertura. Vi que a formação universitária, quando vivida com inteireza, não nos separa da prática: ela nos devolve a ela com mais potência.

Nesse encontro entre o educador que eu era e o *professorpedagogo* em formação que fui me tornando, fui refazendo o caminho, estrageirando-me. Percebi que minhas narrativas não eram apenas histórias pessoais: eram arquivos vivos de saberes populares, de práticas contra-hegemônicas, de epistemologias do chão.

A cada trabalho escrito, a cada seminário, a cada texto lido à luz da experiência, eu me autorizava a pensar com o corpo inteiro, cabeça, coração e território.

Foi nesse processo de nomear o vivido e vivenciar a palavra que compreendi: a narrativa que emerge da prática não é um simples registro do que foi, mas uma ferramenta de formação e reflexão crítica. Ela permite ver de novo. E ver mais fundo. Como afirma Maria Isabel da Cunha (1997, p. 13):

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. [...] Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

E foi assim que fui percebendo que minha formação não era uma linha reta, nem um conjunto de disciplinas obrigatórias, mas uma construção viva, feita de

memórias que se deixam revisitar, de ideias que se desinstalam e de práticas que ganham novos contornos. A universidade não me trouxe respostas prontas, mas me ensinou a escutar melhor as perguntas, inclusive as que vinham de mim mesmo. E foi com questionamentos outros que fui estrageirando a instituição social e sendo transpassado pelas significações que a universidade me trazia. ***A universidade em mim, e eu nela, é esse lugar-movimento que passa a transpassar todos os outros lugares.***

Passei a estrageirar de outros modos os espaços, e em uma dessas tantas movimentações para dentro-fora de mim, observei que haviam limites significativos que eram impostos naquele lugar, desde o portão de entrada. E foi observando essas movimentações no portão, ao receber diariamente os estrangeiros daquele espaço, e percebendo que ali permeavam regras que eram impostas de formas violentas.

4. LIMITES E FRONTEIRAS: UM CAUSO DAS SIGNIFICAÇÕES DAS PORTAS E PORTÕES

A manhã ainda se ajeitava no céu quando, como de costume, posicionei-me no portão. Era por ali que passavam os sonhos miúdos, os passos tímidos, as gargalhadas interrompidas. Era também ali que o dia se revelava nos olhos das crianças, adolescentes e jovens que chegavam, um a um, como se a travessia daquele portão fosse também a travessia de mundos.

Mas naquele dia, havia algo no ar. Um ranger seco, talvez da dobradiça cansada do próprio portão, ou quem sabe da presença daquela figura, aquela que vestia a autoridade como um casaco pesado, sempre pronto a ser jogado sobre os ombros de quem tentava respirar. Chegou lançando ordens: "menina, amarra esse cabelo!", "tira esse batom!", "pra dentro, devagar!", "meninos, silêncio!"... O tom de voz não era de cuidado. Era de comando. E cada palavra era como se apagasse uma cor no rosto das crianças. Bastava vê-la surgir à distância para que os sorrisos se escondessem atrás dos dentes cerrados. Os corpos se encolhiam, e a entrada deixava de ser chegada para virar rendição.

Fiquei ali, observando. E comecei a me perguntar: o que, de fato, significava aquele portão?

Seria um limite? Uma linha imaginária traçada entre o dentro e o fora? Para além dele, uma comunidade viva, barulhenta, cheia de ausências e esperanças, e para dentro, um lugar que, por vezes, parecia não saber acolher o estrangeiro. O portão era apenas uma peça de ferro, mas carregava o peso simbólico de uma fronteira, dessas que mais excluem do que protegem.

O sino bateu às 7h. Tinham ainda 15 minutos de “tolerância”, palavra esquisita para quem está no chão da escuta. Tolerar o atraso? Quem decidiu isso? Quem define o tempo do outro? Numa casa que se propõe a acolher, por que definir quanto tempo alguém tem para “merecer” ser bem-vindo?

Olhei para o cadeado pendurado, balançando como uma pergunta que se recusa a ir embora. Por quantas vezes aquele cadeado foi símbolo de controle e não de proteção?

Fiquei dias remoendo. Primeiro, vi. Depois, senti. Por fim, fui ação.

Procurei a figura da repressão. Sem hostilidade. Sem acusação. Só com o desejo de tentar outro jeito. Disse a ela: “Posso assumir a acolhida do portão?” Falei das minhas andanças na universidade, das memórias afetivas que construí nos livros e nas práticas, das possibilidades de uma educação que também abraça. Falei de transformações lentas, mas possíveis. De afetos. De travessias.

Ela me olhou com desconfiança, mas também com alívio — como quem, talvez, já estivesse cansada de carregar aquele papel. Concordou. E assim comecei.

Nos dias seguintes, abri o portão até seu limite. Mas guardei o cadeado no bolso. Simbolicamente. Porque ali, ele não teria mais lugar.

Fui presença. Fui sorriso. Fui abraço. Nomeei cada criança. Brinquei com os cabelos, com os cadarços, com as mochilas pendendo nos ombros. Deixei que cada um entrasse no seu tempo. As palavras que saíam de mim não eram comandos, eram convites.

E algo lindo aconteceu.

A tal figura da autoridade, que antes fazia as crianças se calarem, começou a ser envolvida nos abraços também. As crianças corriam até ela, antes que ela dissesse algo. E ela, aos poucos, foi sendo envolvida por essa outra energia. Foi estranhando aquele novo lugar de si mesma. Foi se estrangeirando também.

O portão, que antes parecia uma fronteira de contenção, tornou-se passagem. Encontro. Recomeço. O portão da escola/instituições é esse lugar-memória, como afirma Macedo (2017, p. 11):

Quando crianças, no portão da escola, sabíamos que um passo mais nos colocaria no desconhecido. Enquanto nosso corpo vibrava de medo e excitação, alguém sabia o que a escola devia e iria nos oferecer. Mas, no portão, tantas experiências que nos faziam sentir vivos estavam no ar, podíamos senti-las em nossos corpos.

Quando aconteceu a mudança no acolhimento do portão, até os responsáveis perceberam. Comentavam o quanto “a cara” da instituição tinha mudado. E a coordenação, que no início me via como mais um, passou a me olhar com uma admiração silenciosa, como quem vê ali não apenas alguém que faz, mas alguém que sabe por que faz.

E então, compreendi: os portões — esses e outros — não precisam separar. Podem ser asas.

*“[...] Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam
a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos
pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce
dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”*
Rubem Alves, crônica “Gaiolas e asas”; Trecho do livro “O passarinho engaiolado”, 2024.

Nos espaços educativos, os portões muitas vezes dividem o que está preso do que é livre. Para dentro, a estrutura rígida. Para fora, a fluidez da vida. Mas por que não fazer o *dentrofora* e também um lugar de voo?



Desde então, passei a estranhar os portões internos, a questionar suas travas simbólicas. E mais: a ressignificá-los. Passei a estrangeirar os portões pessoais, os coletivos, os invisíveis. Porque às vezes é preciso ser estrangeiro até no próprio lugar, no próprio quintal, para perceber onde a gente pode reconstruir um novo começo.

5. PARTIDAS NECESSÁRIAS: UMA VIAGEM PARA O NOVO

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos. (Paulo Freire)

Houve um tempo em que precisei me despedir. Não porque quis, mas porque foi preciso. Precisei deixar o espaço social que tanto me moldou, que me atravessou como educador, como humano, como sujeito que aprendeu a olhar o outro sem pressa. Saí com o coração apertado, não por falta de amor, mas justamente por haver amor demais.

A decisão não veio de um dia para o outro. Foi se desenhando devagar, entre os intervalos das aulas na universidade e as tentativas de reorganizar uma rotina que, por mais que eu esticasse, não cabia mais dentro do que a instituição social podia oferecer. Trabalhava ali sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho, o conhecido CLT. E por mais que houvesse acolhimento afetivo e reconhecimento cotidiano, os limites legais eram duros: havia entraves para as liberações dos estágios obrigatórios, dificuldades para sair em dias de eventos acadêmicos, impossibilidades amparadas por normas. Estava ali, mas não podia estar inteiro onde a minha formação exigia presença plena. Como evidencia Carrano (2002), o perfil do estudante universitário é marcado por inúmeras dificuldades, particularmente para aqueles que precisam conciliar atividade profissional e estudo.

O conflito foi crescendo silencioso. De um lado, o chão firme da prática cotidiana, da troca viva com os sujeitos daquele território. Do outro, o chamado da universidade, um chamado que também era urgente, que me pedia corpo, escuta e movimento. E nesse meio, eu. Dividido, rasgado entre o agora e o que ainda estava por vir.

Partir nunca é fácil. Há sempre algo que fica, algo que resiste à ideia de deixar. E foi com esse nó no peito que comuniquei minha saída. Antes de ir, fui abraçado. Pelos colegas de trabalho, pelas famílias dos beneficiários, pelos próprios jovens e crianças, e até pela coordenação, que com olhos marejados reconhecia que algo bonito havia sido construído ali, algo que permaneceria mesmo após a minha ausência.

Saí não apenas como educador social. Saí como parte da orientação pedagógica daquele espaço, e levei comigo a esperança de muitos que ali ficaram, que sonhavam com um retorno, quem sabe, em outros moldes, talvez até como parte de uma coordenação. Porque apesar da dor da partida, havia também o reconhecimento. E esse reconhecimento não cabia em papéis timbrados. Era vivo, vibrava nos pequenos gestos.

Mas a verdade é que a vida dos que trilham o duplo caminho — o do trabalho e o da universidade — nem sempre permite conciliações. Muitas vezes, esses sujeitos são empurrados aos extremos do cansaço. Não há acordos, só exigências. E entre o sobreviver e o formar-se, precisei escolher. Não por desistência. Mas por persistência em mim mesmo. Pela minha formação. Pelos que ficaram. E por todos os encontros que ainda viriam. Precisava andar, como diz Cartola (1976) na canção *“Preciso me encontrar”*:

*“Deixe-me ir, preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Deixe-me ir, preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar”*

Foi um movimento necessário. Um corte. Um rasgo. Mas também uma escolha potente. Porque estranheirar-se também envolve atravessar despedidas. Lidar com a dor do que se vai, e com a esperança do que se anuncia. Há perdas, sim. Mas também há recomeços que só são possíveis quando nos autorizamos a partir. Assim, entre lágrimas e silêncios, deixei a instituição. E (re)adentrei, de corpo inteiro, na universidade, me lancei.



E ali, naquele novo lugar, continuei a estranheirar, agora com outras perguntas, com outros ritmos, com outras dores, mas com a mesma vontade de transbordar sentido onde antes havia só contenção.

6. PRÓXIMA PARADA: O LABORATÓRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXPERIÊNCIAS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO - LEPETE/UEA

Depois da despedida dolorosa, que me atravessou com o peso das escolhas difíceis, o caminho seguiu seu curso. A estrada da formação, da autoconstituição, não permitiu estagnações. Logo após sair da instituição social, uma nova paisagem se abriu diante de mim, não por acaso, mas por desejo antigo: o LEPETE, o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação da Universidade do Estado do Amazonas.

Era um lugar que já me habitava antes mesmo de eu conhecê-lo de perto. Desde que ouvi falar sobre suas práticas transformadoras, seu compromisso com a transdisciplinaridade e sua forma viva de fazer extensão, o nome LEPETE passou a morar no meu imaginário como ponto de chegada. Ou de partida. Difícil saber.

A princípio, meu interesse era por uma vaga no PAD - o Programa de Assistência à Docência.

O Projeto Assistência/PAD foi criado em 2010 e instituído em 2011, fruto de um edital do MEC/ de nº 10/2010. Esse edital era voltado para formação continuada de professores(as) da Educação Básica, no qual submetemos o Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS. O PAD surge dentro do Projeto OFS, para garantir que o processo formativo nas escolas ocorra sem suspensão de aulas. (Wanzeler; Afonso; Lima, 2019, p. 15)

Um projeto belíssimo, que articula universidade e escola pública com engenho e afeto: enquanto os professores da rede municipal de Manaus participam da pós-graduação dentro das próprias escolas, os licenciandos da UEA assumem as turmas, garantindo a continuidade do processo pedagógico. Mas o PAD não é só substituição. Os discentes, antes de pisarem nas salas, passam por formações intensas, rodas de estudos e partilhas que ampliam os horizontes do ensinar e aprender. Um preparo que, por si só, já é prática formativa, como evidenciam as docentes coordenadoras do projeto Wanzeler, Afonso e Lima (2019):

O PAD surge no contexto de apoio ao desenvolvimento dos processos formativos nas escolas e tem como premissa a aproximação entre a Universidade e as Escolas Públicas, visando contribuir com a melhoria da qualidade educacional, no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem. A ideia é promover a articulação entre a formação inicial de professores(as) e a formação continuada. Espera-se com isso ampliar a visão dos(as) alunos(as) das licenciaturas quanto à profissão docente e o seu universo de atuação profissional. (Wanzeler; Afonso; Lima, 2019, p. 15)

Mas a vaga que me foi ofertada naquele momento não era para o PAD. Era para uma função de nome curioso e encantador: brinquedista. A proposta me pegou de surpresa, mas não me pegou desprevenido. A experiência com práticas lúdicas, acumulada durante anos na instituição social, me impulsionou a aceitar esse novo desafio. Eu queria estar ali, queria estranheirar esse lugar que tanto me instigava.

Foi assim que minha chegada ao LEPETE se deu pelo portal do lúdico. Passei a cuidar da brinquedoteca do laboratório, espaço onde jogos, brinquedos, reservas e empréstimos se entrelaçavam com encontros, partilhas e possibilidades educativas. A gestão do acervo e a mediação das reservas eram parte do cotidiano, mas logo compreendi que o papel do brinquedista ia muito além da organização material: tratava-se de cultivar um brincar potente, significativo, coletivo.

E foi nesse chão, entre brinquedos e planejamentos, que meu estranheiramento assumiu uma nova roupagem, o brincante. Diferente do PAD, que se fixava nas escolas, a Brinquedoteca se movimentava, se fazia itinerante. Carregando propostas lúdicas para as escolas municipais, desenhadas com intencionalidade pedagógica, levando não só brinquedos, mas experiências de formação e afeto.

Esse tempo foi, sem dúvida, um mergulho no (des)aprender. Um tempo de (re)criar um brincar itinerante, comprometido com a escuta sensível, com os territórios que visitávamos, com as infâncias que nos atravessavam. A extensão, ali, não era atividade complementar. Era existência partilhada. Era pesquisa viva. Era universidade que pulsa para fora dos muros.

O LEPETE, desde então, tornou-se para mim mais do que um laboratório: é um território fértil onde se aprende com o corpo, com o jogo, com a experiência. Onde o brincar não é fuga, mas enfrentamento. Onde se aprende a rir, a planejar, a respeitar, a reinventar. E, sobretudo, a educar em comunhão.

A cada itinerância no chão da escola, a cada brincadeira, a cada contação de história, a cada cena teatral improvisada, fui convidado a desinstalar certezas. A Brinquedoteca Itinerante é, para mim, um laboratório de humanidades. Como nos lembra Freire (1996, p. 37), “ensinar exige alegria e esperança”, e é neste entremeio da alegria brincante e da esperança que pulsa nos corpos escolares que minha docência em formação vai se tecendo. Entre as teorias que estudo na universidade e os cotidianos escolares que vivencio, o LEPETE me deu a mão para que eu aprendesse a caminhar com as crianças de outra forma.

Estrangeirar-se no LEPETE, possibilitou-me compor um território de encontros entre o brincar e à docência, entre o riso e a denúncia, entre o lúdico e o político. Me fez itinerar uma ação do brincar como um direito que deve ser garantido, como afirmam, nesse sentido, Franco e Batista (2007):

O brincar é essencialmente um direito de liberdade da criança que é reconhecida como pessoa com interesses, desejos e vontades muito singulares. Por isso, deve ser garantido já que é sua realidade bem como um elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e saudável. O brincar é a manifestação da liberdade da criança e é reconhecido como um direito porque somente ela pode exercê-lo por si contando com o apoio, o respeito e o estímulo do adulto (p. 1450).

A ação do brinquedista, na formação deste *professorpedagogo* que sou, se dá como experiência de descentramento e reconfiguração. Não se trata apenas de executar atividades lúdicas ou facilitar momentos de brincar, trata-se de colocar o corpo em disponibilidade, de habitar a escuta, de entrar em relação com o mundo por outras vias que não o discurso racionalista da pedagogia tradicional. Como brinquedista, aprendi que o ato de brincar, quando intencionado pedagogicamente, desloca saberes fixos, desarma verdades, convoca a imaginação e, sobretudo, convoca o educador a se refazer com as infâncias, em lugar de apenas conduzi-las. Foi nessa prática cotidiana com brinquedos, narrativas, circuitos e invenções que compreendi a docência como gesto relacional e sensível.

O brincar me ensinou a não buscar controle, mas presença, a não aplicar métodos, mas provocar encontros. Ser brinquedista foi ser também aprendiz das brechas, das potências do gesto gratuito, das pedagogias que se constroem no chão da brincadeira, e não só nas páginas dos manuais. Como ressalta Soares (2016):

O brincar na escola não é apenas uma atividade recreativa ou um momento de lazer, mas um espaço onde o professor se desloca do lugar do controlador para o do aprendiz; é na relação lúdica que o educador se abre para escutar as infâncias, construindo juntos sentidos e aprendizagens que não cabem nas fórmulas prontas. (SOARES, 2016, p. 67)



Essa ação, mais do que contribuir para minha formação docente, a constituiu, porque me ensinou que ensinar é, também, brincar com o mundo, com o outro, com a vida.

6.1 CAUSO ITINERANTE: A AÇÃO DA BRINQUEDOTECA NO CHÃO DA ESCOLA

E seguindo os trilhos dessa viagem brincante que chegamos numa parada especial: a ação itinerante. Já não era mais só o LEPETE, nem só a brinquedoteca. Era tudo isso ganhando estrada, virando visita, virando presença em outras escolas. Um desdobramento natural daquele estrangeirar que começou lá atrás, mas que agora se abria em novos círculos, sendo círculos de histórias, de partilha, de chão e de afeto.

A primeira parte dessa andança foi com as crianças do Fundamental I. E aqui, amigo estrangeiro, não pense que a história começou quando a gente bateu na porta da escola. Não. Antes que fosse executada, ela foi planejada. Teve conversa, teve escuta, teve cuidado. Planejar essa ação foi como preparar um ritual, daqueles bem nossos, bem do ser *professorpedagogo* em formação na UEA, onde ninguém opina sozinho e tudo se decide no coletivo. Brinquedistas, coordenadoras do Programa de Assistência à Docência, e os saberes férteis que a gente partilha no LEPETE costuraram, ponto por ponto, o que viria a ser um dia de encantamento.

Escolhemos os personagens com alma da floresta — arara azul, tartaruga, jacaré, tucano e outros tantos encantados amazônicos — e com eles, vieram também os contos, fábulas e narrativas que dançam entre o real e o mítico, aquelas histórias que vivem sussurrando nas palhas das ocas e nos ventos dos igarapés. Separar os fantoches não era só logística, era convocar aliados para o que viria.

O castelinho de contação de histórias também foi junto, assim como o paraquedas colorido, lápis, folhas em branco e muita vontade de brincar com sentido. Na véspera, os materiais eram cuidados como quem prepara um altar: dobrados com

zelo, checados com olhos amorosos. Era mais do que organização, era respeito. Porque sabíamos: entrar numa sala de aula é entrar num território vivo, cheio de sujeitos inteiros, com suas vozes, silêncios e memórias. A intenção era clara: fazer daquele chão uma grande oca de brincar, de ouvir, de inventar. E foi. No dia, ao chegar, abrimos o paraquedas bem no meio da sala. Ele virou tapete, virou céu, virou redoma de encontro. Crianças, brinquedistas, assistentes à docência, todos sentados no mesmo círculo.

Começamos com uma história amazônica, contada com o castelinho e encarnada nos fantoches que falavam com olhos e gestos. As crianças entraram no conto como quem mergulha num rio conhecido. E a cada fala, cada reação, era como se a floresta estivesse ali mesmo, dentro da sala.

Depois da história, veio a roda de conversa. Mas era diferente: não era aquela “conversa pedagógica” cheia de perguntas corretas. Era bate-papo mesmo, curiosidade solta, interpretação viva. As crianças devolviam a história com suas próprias histórias. Recriavam, questionavam, ampliavam.

A escuta ali era de verdade, daquelas que não esperam a vez de falar, mas que querem mesmo é mergulhar no que o outro está dizendo. Durante a partilha ouvimos:

“Eu acho que esse jacaré era triste porque ninguém cuidava do rio dele...”, disse uma menina de olhos atentos, como quem conhece a dor dos bichos. E em seguida: “Mas ele ficou forte quando fez amizade com a tartaruga. Ela ensinou ele a não comer lixo!”, respondeu um menino animado, balançando o fantoche como se fosse parte dele.

As crianças continuavam: “Minha avó fala que os bichos da floresta conversam de noite. Eu escutei uma vez, mas ninguém acredita...”, disse essa, com um sorriso. E em seguida uma outra indagação: “Será que a arara azul mora perto da nossa escola? Porque eu vi uma passar outro dia, bem bonita”, completou um pequeno, com o olhar apontando para janela, como quem ainda espera ver.

Essas falas, simples e profundas, ampliavam o conto com a verdade das infâncias. Era como se o mundo encantado se encontrasse com o mundo concreto, e os dois virassem um só, de papel colorido, voz e imaginação.

E foi aí que eu percebi que não era só a meninada que brincava, não. Eu também estava no meio desse remexido. Cada história contada, cada desenho feito com pressa e carinho, cada risada solta no meio do paraquedas colorido... era como se algo dentro de mim fosse sendo mexido, revirado com delicadeza. Era um mundo inteiro que eu achava que já conhecia, se apresentando com outra roupa, outro cheiro, outro ritmo.

Me vi, mais uma vez, estrangeiro. Porque naquele território de infância, eu também era novo, também precisava me apresentar, escutar com humildade, reaprender os sentidos. Não era meramente estabelecer aprendizagens, era se deixar afetar, deixar que as crianças me mostrassem por outros olhos aquilo que eu achava que já sabia.

E foi nesse chão coberto de pano colorido, entre fantoches e histórias de bicho falante, que eu fui (des)aprendendo a ver o mundo. Desaprender, nesse sentido, é um movimento necessário, Como afirma, Fresquet (2007):

Desaprender, para alguns, poderia querer dizer aprender novas coisas ou – roubando da física – aprender na mesma direção, mas com sentido contrário. Aprender coisas contrárias às aprendidas pode significar contradições, ajustes. No entanto, quando o tempo já passou, significa algo mais. Desaprender é algo mais que aprender coisas opostas sobre um mesmo tema, assunto, valor, questão da vida. Desaprender pode até indicar, erradamente, a ideia de esquecer o aprendido. Porém, o seu significado e intenção é exatamente o contrário. Tal é a força da irreversibilidade “lembrar” as coisas aprendidas que querem ser desaprendidas. Desaprender é aprender a não querê-las mais para si; a não outorgar-lhes mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse. Verdade aprendida com outros, desde sempre, adquire valor de inquestionável. Desaprender é animar-se a questionar tais verdades. Desaprender é também fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada. (p. 49)

(Re)aprendi e (re)afirmei a partir daquele momento que nem tudo precisa ter lógica. Que às vezes, uma arara azul pode ser melhor professora do que muito adulto engravatado. Que o rio não é só linha no mapa, mas morada do sagrado, do medo e da esperança. Que escutar é também calar o pensamento corrido e deixar espaço para o outro entrar.

(Des)aprendi a controlar, a querer prever o fim da história. Porque ali, a cada encontro, o roteiro era novo, escrito a muitas mãos, com tinta de imaginação e papel

de afeto. E se antes eu caminhava achando que sabia o rumo, agora ando mais devagar. Olho para os lados. Escuto o que não se fala. Deixo que o brincar me ensine, de novo e de novo, a recomeçar.

7. A UNIVERSIDADE COMO UM LUGAR-ESTADIA DE CONEXÃO COM O OUTRO

A universidade, que desde o início já era um lugar de formação e sentido, começou a ganhar outros contornos quando passei a vivê-la também pelas frestas da extensão. Ela não deixou de ser o espaço das noites de aula, mas passou a ser mais do que isso, se desdobrou em estadia, em permanência. Um lugar onde comecei a estar por mais tempo, com outros propósitos e presenças. Deixei de apenas chegar fisicamente, passei a permanecer. A universidade, antes ritmo noturno, se expandiu para as tardes, para o entardecer, para os intervalos entre uma atividade e outra. E, nesse novo tempo vivido, a viagem como estrangeiro de mim mesmo, foi ganhando outro gosto, o gosto de algo que se escolhe viver.

Desde que comecei a caminhar com o LEPETE, o tempo na universidade se alargou. E, curiosamente, eu também parecia querer mais disso: mais tempo na universidade, mais conversas nos corredores, mais encontros, mais trocas. Foi assim que me vi criando uma nova rotina, quase como se ela já me esperasse.

Almoçar no restaurante universitário virou ritual. Uma pausa que era sustento do corpo, mas também das ideias, das escutas, das histórias que iam me alimentando. E entre um garfo e outro, eu ia estrangeirando esse novo cotidiano: o de alguém que agora não passava só, mas que permanecia, que não chegava só para aula noturna, mas que ocupava aquele espaço como quem reconhece nele uma espécie de estadia ampliada, uma estadia construída com chão, teto e travessia. Conhecer outros acadêmicos, me envolver nas atividades da extensão, circular por espaços antes desconhecidos, tudo isso foi me revelando que a universidade não era apenas instituição, mas chão de experiência e saberes diversos. A universidade como campo da educação é esse lugar de encontros, lugar de encontrar o meu eu como estrangeiro e o eu do outro, sendo esses, bons encontros ou não. A educação é esse encontro de singularidades, como nos convida a refletir Gallo (2019):

A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. (p. 01)

Grande parte desse estar na universidade, foi possibilitado pelas políticas de permanência, que precisam de novas configurações, mas existem. O restaurante universitário, por exemplo, não era apenas uma estrutura: era estratégia de resistência para muitos discentes. Era política que alimentava o corpo e a permanência, sucateada, mas existente. Mas havia mais, eu estava atravessado pelo tripé que sustenta esse lugar: ensino, pesquisa e, sobretudo, extensão. Diante disso,

[...] há de se afirmar que ensino-pesquisa-extensão apresentam se hoje, no âmbito das universidades brasileiras, como uma de suas maiores virtudes e expressão de compromisso social, uma vez que o exercício de tais funções é requerido como dado de excelência na Educação Superior, fundamentalmente voltada para a formação acadêmica e profissional de docentes e discentes, à luz da apropriação e produção do conhecimento científico. (Santos, 2010 apud Unimontes, 2011, p. 1).

A extensão me convidava a sair dos muros, porque era ela quem dava sentido ao estar, era ela que me ligava ao mundo e me fazia retornar sempre com mais perguntas. A universidade se fez, então, lugar que atravessou todos os outros. Um lugar que me ampliou e que ainda me impulsiona a estranheirar tantos outros mundos — *dentrofora* de mim.

8. UMA NOVA CONEXÃO INESPERADA NO ROTEIRO DA VIAGEM

A vida costura destinos com linhas que a gente nem vê. Foi mais ou menos assim que o Tribunal de Contas do Estado do Amazonas entrou no meu caminho. Estava no LEPETE, envolvido na preparação de mais uma atividade da brinquedoteca itinerante, entre os papéis coloridos e os materiais pedagógicos, meu pensamento estava voltado às crianças, às escolas, ao brincar. E, então, o telefone tocou.

Do outro lado da linha, uma voz do Departamento de Gestão de Pessoas informou: eu havia sido aprovado no processo seletivo de estágio para a Escola de

Contas Públicas do Tribunal. A vaga era para o turno da manhã, justamente o horário em que eu estava mais disponível. Por um instante, hesitei. Eu sequer lembrava da prova que havia feito. Foi logo no início da minha entrada na universidade, uma daquelas oportunidades que a gente abraça sem saber exatamente o que pode dar. E ali estava ela, retornando como um bilhete esquecido que, de repente, reencontramos no bolso. Pedi cinco minutos à moça para pensar. Precisei respirar e entender o que estava acontecendo. Era uma chance real, construída por interesse, por esforço e coeficiente, por estar sempre em movimento.

A Escola de Contas Públicas — algo que eu até então desconhecía — é uma unidade pedagógica que existe dentro do próprio tribunal, e não é algo exclusivo daqui: quase todos os tribunais do país possuem suas escolas de governo. Elas são espaços formativos que dialogam com a gestão pública, com os servidores, com a sociedade civil. Promovem cursos, oficinas, seminários e ações educativas que buscam fortalecer a transparência, a cidadania, o controle social. No caso da Escola do TCE-AM, o foco é formar e informar, aproximando o conhecimento técnico das necessidades públicas. Um campo, até então, distante da Pedagogia que eu conhecia, e por isso mesmo, um campo de possibilidades.

Voltei à ligação e aceitei. Aceitei não só uma vaga de estágio, mas um novo ponto de travessia. Comecei a me imaginar dentro daquele prédio que já me parecia outro mundo, que é no meu caminho de viagem para a universidade. Um espaço com linguagem própria, rotinas diferentes, uma cultura organizacional que pouco, ou quase nada, se assemelhava com os corredores da universidade ou as escolas públicas onde eu costumava estar. Mais uma vez, eu me via estrangeirando-me: reconfigurando sentidos, deslocando certezas, expandindo o campo do possível.

Diante desse cenário, (re)compreendi que o pedagogo não se limita ao espaço escolar, ele é presença que articula, que pensa o humano nos sistemas, que tensiona a lógica burocrática com a lógica da escuta, da formação, da alteridade. Penso que a atuação do pedagogo em espaços não escolares, é antes de tudo uma aposta: aposta de que há educação onde há gente, onde há encontro, onde há inquietação.

A presença do *professorpedagogo* ultrapassa os muros da escola e se revela em múltiplos territórios onde o saber se constrói em trânsito: nas instituições culturais,

nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais, nos órgãos públicos, nos projetos comunitários, nas políticas de saúde e assistência, entre outros espaços em que a educação se reinventa. Sua atuação pode ocorrer em museus, bibliotecas, centros culturais, hospitais, empresas, unidades socioeducativas, movimentos populares, ONGs, conselhos de direitos, projetos sociais e instituições públicas, como tribunais e secretarias. Em cada um desses lugares, ele assume papéis distintos, mas sempre atravessados pelo compromisso ético com a formação humana, sua presença se afirma como uma prática política e social que reconhece a educação como uma travessia viva, em constante (re)invenção.

8.1 O TRIBUNAL, A ESCOLA DE CONTAS E SUA CULTURA ORGANIZACIONAL

Querido viajante, agora preciso te contar sobre uma nova parte dessa viagem, uma parte que, sinceramente, tem uma face bem diferente de todas as outras que já te apresentei até aqui. A estrada me levou para dentro de um novo território, um novo idioma institucional, um novo ritmo. Me levou até o Tribunal de Contas do Estado do Amazonas, mais precisamente à sua Escola de Contas Públicas.

A Escola de Contas Públicas do Amazonas existe desde 2008, e funciona como o braço educacional e formativo do tribunal, promovendo capacitações para servidores públicos, gestores e a sociedade em geral. Confesso que, por muito tempo, o prédio do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas, era apenas um ponto fixo na paisagem do meu trajeto até a universidade, imponente, cercado de jardins bem cuidados e com um brilho de vidro sob o sol, eu sempre olhava e dizia a mim mesmo: “um dia, quem sabe, estarei aí”, mal sabia eu que esse dia viria de forma tão inesperada.

Já tinha contado que havia feito um processo seletivo logo no início da graduação, e que quase havia esquecido dele, pois foi esse mesmo processo que me trouxe até aqui. Realizei todos os procedimentos necessários, fui entregando as documentações conforme o protocolo institucional pedia, e foi justamente nesse movimento inicial, de chegar fisicamente ao tribunal, que me deparei com algo inédito

na minha experiência até então: uma cultura organizacional nos moldes mais empresariais da palavra.

Logo na entrada, detectores de metal, identificação na recepção, catracas eletrônicas. Precisei me cadastrar para ter acesso ao interior do prédio. Lá dentro, fui atravessado por um ritmo diferente: corredores amplos, salas bem iluminadas, pessoas vestidas formalmente, algumas apressadas, outras distribuindo “bom dia” com sorriso. Um ambiente novo, que em nada se parecia com as escolas públicas, com o LEPETE ou com a instituição social onde estive. Era outro tempo, outro modo de estar/ser estrangeiro.

No dia seguinte, início oficial do estágio, fui encaminhado à Escola de Contas Públicas. E foi ali que fui recebido por três pessoas fundamentais: o diretor geral da escola, e duas pedagogas cedidas por suas secretarias de origem (uma da SEMED e outra da SEDUC). Foram elas que me acolheram, me apresentaram o lugar, os procedimentos, as rotinas, também foram elas que, com surpresa e leveza, demonstraram espanto por eu ser um estagiárioO, e não uma estagiáriaA. A surpresa vinha da imagem ainda vigente de que a Pedagogia é um campo essencialmente feminino, mas, fui acolhido com generosidade e curiosidade, elas queriam entender quem eu era, de onde vinha, o que me movia.

Foi com elas que aprendi sobre as funções dos pedagogos dentro de uma escola de governo. Ali, nossas tarefas envolviam organizar formações e eventos, emitir certificados, planejar e coordenar cursos, produzir relatórios técnicos e acompanhar indicadores, também éramos incentivados a pensar a Escola de Contas como um espaço de ensino, pesquisa e extensão, o que, para mim, fazia tanto sentido quanto estar envolvido com o LEPETE. Mais uma vez, os fios se entrelaçam, os lugares se conectam em mim, e eu neles.

Me dei conta de que muito do que ali me era exigido, eu já sabia minimamente como lidar. Não por experiência direta, mas por ter estrangeirado tantas outras instituições antes. Foi essa familiaridade com o não familiar que me deu coragem para atuar com atenção, compromisso e presença. Nesse ambiente, o meu ser *professorpedagogo* se reconectava com meu ser social, não no sentido apenas institucional, mas no mais amplo possível de “sociedade”. E foi assim que percebi:

tudo estava mesmo conectado. Era no estranheirar que eu me autoconstituía, e era justamente nele que os fazeres do *professorpedagogo* social ganhavam nova forma, novos contornos, nova carne.

A Escola de Contas Públicas do TCE-AM revelou-se como mais um desses espaços outros, onde o ato pedagógico resiste e reinventa-se, sem pedir licença ao formalismo. Aqui, a pedagogia se dá como gesto de cuidado com o saber, como desenho de experiências formativas que conectam servidores públicos e a sociedade às políticas, às práticas, à ética.

Foi aqui, na interlocução com servidores e contextos diversos, que reafirmei a educação como dispositivo de cuidado coletivo. Escutei silêncios institucionais e narrativas que atravessavam organogramas e fluxos administrativos. Fui percebendo que a pedagogia que me habita, pedia mais uma vez a presença. Ela se manifesta também nos bastidores de um evento formativo, nos cuidados com a acessibilidade de um material, nas escolhas que tornavam um conteúdo verdadeiramente dialogado. Nesse sentido, reforça o que escrevem Modesto e Pereira (2021): “A atuação do pedagogo em espaços não escolares aqui discutida é desempenhada através da gestão, planejando, executando, coordenando e avaliando as atividades” (2021, p. 2).

8.2 FORMALIDADES, PALAVRAS E ESTÉTICA: UM CAUSO CORPORATIVO

Deixa eu te contar um caso dos bons, desses que só se vive quando se topa atravessar a borda do que já se conhece. Aconteceu no ambiente novo em que eu estava inserido, o do Tribunal, com seu ritmo próprio, seus códigos e suas estéticas cuidadosamente lapidadas.

Logo nos primeiros dias, me vi diante de uma coisa que, apesar de simples, me causou espanto: uma copa corporativa. Não era como as salas improvisadas de café com bolachas partidas como na instituição social, ou como as garrafinhas térmicas das escolas públicas que fui pelo LEPETE. Ali havia uma copa institucional, com bancadas reluzentes, micro-ondas, lixeiras separadas, e no outro corredor, uma lanchonete interna, onde se podia comprar café com leite, sucos, salgados, sanduíches e pães na chapa servido com um “bom dia, senhor”.

E foi num desses cafés de expediente que fui invadido por uma lembrança, lembrei dos cafés de antes, aqueles com som de criança, com risadas misturadas, com a informalidade que cabe nos intervalos entre uma brincadeira e outra. Agora, o que se ouvia era o tilintar dos elevadores, o anúncio de “pedido pronto”, e uma sequência de “Senhor Ygo, Doutor Ygo, o seu café”.

Sim, “Doutor Ygo”. Repetido com seriedade, com formalidade, com a mesma força que se usa para confirmar um sobrenome em uma ata. Eu, que mal sabia dobrar a manga longa da camisa social sozinho, respondia brincando: “assim seja, mas doutor é quem tem doutorado”, o que arrancava sorrisos tímidos dos que ainda tentavam me decifrar. É que ali a palavra “doutor” não vem do diploma, mas de uma cultura de tratamento institucional herdada dos corredores jurídicos, e naquele prédio, há muitos desses.

Foi também num café desses que ouvi a primeira frase que me provocaria um riso nervoso:

— “Ygo, você sabe que aqui tem muito Q.I., né?”

E eu, com inocência, respondi empolgado:

— “Sim, claro! E que bom, né? Quanto mais inteligência, melhor!”

A pessoa riu e me devolveu:

— “Não é esse Q.I., é o Quem Indica. Aqui tem muita gente que só está aqui por Q.I.”

Sorri de volta, meio travado, meio curioso. Pensei: “Como pode um trocadilho tão simples carregar tanto de estrutura?”. Fiquei pensando nas perguntas que me atravessaram naquele instante: se há tantas demandas, por que não se abre concurso para pedagogos? Quem são essas pessoas indicadas? De que lugares sociais elas vêm? No fundo, eu já sabia as respostas, porque o silêncio que a gente aprende a manter também nos ensina a perceber. E assim, fui me estraneando. Silenciosamente, me mantinha à escuta.

Outro dia, ali mesmo, enquanto o pão esquentava na chapa, ouvi de uma mesa ao lado, com tom de deboche e gargalhada:

— “Gente, meu sonho era conhecer um terminal de ônibus. Fui e me arrependi, que horror. Nunca mais quero pisar num.”

Fiquei em silêncio. Pensei que ali, naquela fala solta, havia o retrato de um país: o Brasil partido entre quem anda de ônibus e quem nunca precisou, entre quem vive a cidade e quem apenas a observa da janela do carro. Um terminal como ponto turístico, um sonho esvaziado na primeira experiência. E ali, diante daquele café, eu só conseguia pensar: esse lugar é também o espelho de uma sociedade dividida. Me lembro aqui do trecho da música *Brasil* do Cazuza (1988): “*Brasil, mostra a tua cara. Quero ver quem paga pra gente ficar assim!*”, onde em seu tom insurgente Cazuza canta como se exigisse que o país se revele de verdade, desmascarando os responsáveis das injustiças sociais.

Mas, querido viajante, não foi só de dissabores e ironias que se fez esse novo tempo. Teve também vida, encanto e encontros, com a possibilidade de fazer a diferença. Como no dia em que fui incumbido de coordenar uma visita técnica de estudantes de Pedagogia de outra instituição. O tema da visita? Educação não formal. Aquele dia foi um sopro de esperança. Coloquei-me como ponte entre o palestrante e os estudantes, organizando o espaço, cuidando da recepção, ajustando microfones, mas sobretudo, tentando garantir que ali houvesse sentido, de pertencimento, de diálogo, de conexão.

E com todos os acontecimentos diários, por mais que os questionamentos insistissem em surgir, eu me via cercado por gente boa. Gente que me impulsionava. Estava entre professores, estudantes, servidores públicos, homens e mulheres com trajetórias diversas, que também foram filhos, mães, pais, que também foram aprendizes, acadêmicos. Gente que devolve à sociedade aquilo que recebe, por meio da formação, da capacitação, da profissionalização. Gente em ascensão, gente humana, gente que vale a pena encontrar.

Esse lugar, estrangeiro, é o lugar das formalidades, das palavras bem alinhadas, das reuniões com ata e hora marcada. Mas, se a gente escuta bem, por trás do eco da linguagem institucional, ainda se ouve um tanto de humanidade. A beleza está em aprender a escutar, e a transitar.

9. DIÁLOGO (OU SERIA UM DESABAFO?) SOBRE A BAGAGEM DA VIAGEM: CONEXÃO, AUTOCONSTITUIÇÃO E O SER SOCIAL



Amigo/Amiga viajante estrangeiro/estrangeira, nesta altura da viagem, já sou um estrangeiro diferente daquele que partiu. Carrego comigo uma bagagem que, embora invisível aos olhos apressados, pesa bonito no corpo e na memória. É uma mala feita de encontros, de estranhamentos, de escutas, de espantos, de cafés partilhados em silêncio e de palavras atravessadas por contextos que antes eu só imaginava.

Os lugares por onde passei até aqui, as escolas, os projetos, o tribunal, a brinquedoteca, os ônibus, os corredores, os refeitórios, não são pontos soltos no mapa. São fios que se entrelaçam, se costuram, se sustentam uns nos outros. E é nesse entrelaçar que vou me (re)fazendo educador, *professorpedagogo*.

A cada parada, uma camada de mim se reconfigura. A cada olhar trocado, um novo reconhecimento. A cada função desempenhada, um saber que se soma. É no estrangeirar que vou me autoconstituindo, nesse exercício constante de não apenas ser, mas estar em vir a ser. Porque a formação não é um destino, é travessia.

Conexão com o outro, com o espaço, com o tempo, com os silêncios e com as perguntas que insistem em não ter resposta. O ser social que habita em mim pulsa em cada gesto, em cada escuta, em cada mediação. Porque ser social é ser sociedade, e isso não é só uma frase bonita: é um chamado para estar presente nos processos coletivos, nos conflitos humanos, nas desigualdades que gritam e nos afetos que acolhem.

O *professorpedagogo* que se forma aqui carrega mais que livros e certificados. Carrega bagagem de vida, de chão pisado, de experiências atravessadas pelo real. Uma bagagem que foi crescendo à medida que fui me estrangeirando nos espaços, seja na simplicidade de um brinquedo construído com material reciclado, seja na complexidade das formalidades de uma instituição pública. Cada experiência, cada papel desempenhado, cada observação atenta foi me moldando, expandindo meu olhar e ampliando minha compreensão do que significa educar com e para o outro.

Posso dizer que essa bagagem me pesa de um jeito bom, porque é ela que me ancora quando os ventos da dúvida sopram forte. É ela que me lembra que a pedagogia social não se faz só nos livros, mas também nos becos, nas salas de aula,

nos corredores institucionais, nas rodas de conversa, nos encontros fortuitos e nos deslocamentos cotidianos.

E talvez, a maior descoberta desta viagem até aqui seja essa: a de que educar é se deixar afetar. E eu me deixei. Me afetaram os olhares curiosos, os questionamentos inquietos, os tropeços, os abraços, os silêncios e as surpresas. Tudo isso foi fazendo morada em mim. E assim, entre um passo e outro, entre um lugar e outro, vou me fazendo *professorpedagogo*, social, sensível, caminhante.

9.1 Carta de desabafo (escrevo esse trecho em prantos, de felicidade, de emoção e de saudade)

Amigo/Amiga viajante, estrangeiro/estrangeira, é preciso dizer: nem tudo nessa viagem foi leveza e encanto. Também houve cansaço, um cansaço que tem nome, endereço e horário. Um cansaço que algumas vezes começava antes mesmo do sol nascer, quando era preciso sair de casa às 6h da manhã para estar no tribunal às 7h, e o corpo tentando acompanhar o ritmo da cidade que já despertava.

Um cansaço que se estendia até as 12h, quando, após o estágio, eu me dirigia à universidade para almoçar, respirando fundo entre uma tarefa e outra. Quando às 13h, já era hora de estar no LEPETE, envolvido nas atividades da brinquedoteca itinerante, planejando, construindo, cuidando, para então, às 18h, me sentar em sala de aula como estudante. E, só depois das 22h, quando a aula findava, é que eu voltava para casa. Um voltar que era quase tropeço nos dias mais difíceis, pois o corpo só queria deitar. Um retorno que muitas vezes só acontecia perto das 23h.

Foi, sim, uma jornada prazerosa, mas não sem dor. Porque escolher estar nos lugares também significa, muitas vezes, abrir mão dos outros espaços que também são nossos, dos silêncios e afetos que moram em casa. E ali, no miolo dos dias cheios, eu era estrangeiro até no meu próprio lar. Ser filho, ser tio, ser namorado, papéis que tive que reaprender a viver só nos finais de semana, quando o tempo se esticava um pouquinho para os abraços demorados e os cafés em família.

Essa saudade de casa que me acompanhava durante a semana era uma saudade de chão firme, de cheiro de comida, de conversa sem pressa, de partilha do

cotidiano. Era a saudade de estar em casa por inteiro com quem se ama. E mesmo sendo escolha, porque sim, eu escolhi ocupar cada espaço dessa viagem, a ausência também doía. Doía porque viver com intensidade tem seu preço, e o corpo e o coração sabem bem disso.

Mas, veja, não me arrependo. Porque foi nessa travessia exaustiva, nesses horários comprimidos, nesses deslocamentos sucessivos, que fui descobrindo quem sou e quem posso ser como pessoa, e como *professorpedagogo*. Aprendi a ouvir o cansaço sem deixar que ele me paralisasse. Aprendi a cuidar de mim no pouco tempo que sobrava. Aprendi a reconhecer que ser social não é só estar com o outro, mas também é encontrar um modo de estar consigo mesmo, mesmo nos dias mais longos, mesmo nas ausências que apertam.

E hoje, quando olho para essa bagagem que me acompanha, vejo que ela é feita também de resistência, porque amar o que se faz não anula o esforço que se exige para fazer. E eu amei. Amei mesmo nos dias em que as forças pareciam escorrer pelos dedos, porque cada passo me fazia mais consciente do caminho. E cada lugar percorrido era mais um espelho onde eu podia me reconhecer, com todas as minhas dobras, fadigas, potências e esperanças.

Essa viagem, amigo/amiga estrangeiro/estrangeira, me ensinou que o ser *professorpedagogo* não é só aquele que se conecta, mas também aquele que se sustenta, que se refaz em meio aos cansaços, que encontra força até na saudade. E é por isso que sigo, com a bagagem nas costas e o coração aberto, sabendo que ser *professorpedagogo* é, antes de tudo, um modo de habitar o mundo com presença, com escuta e com entrega.

Finalizo essa breve carta (desabafo), dizendo que, talvez, amigo/amiga de viagem, você esteja em um contexto de vida próximo ao meu, estrangeirando seus lugares, levando suas saudades, e para você eu deixo um abraço de esperança, e digo: a sua jornada não será em vão. Suas bagagens te revelam, e te levam para o próximo ciclo, para o próximo destino-lugar.



10. RESSONÂNCIAS INACABADAS DO ESTRANGEIRAR-SE: ÚLTIMA PARADA?

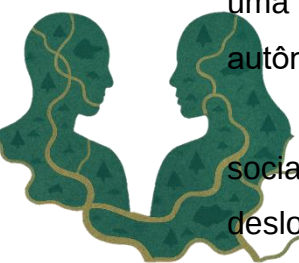
Chego até aqui como quem vem de longe carregando silêncios, dúvidas e fragmentos de memórias. Não me movi por certezas, mas por inquietações. O estrangeiro que hoje escreve esta pesquisa não surgiu apenas ao adentrar a instituição social, o Tribunal, a universidade ou o laboratório de extensão, mas foi se revelando aos poucos, no gesto de escutar-se e de lançar perguntas ao próprio percurso.

A ciência que aqui se ergue não é neutra, não é distante, ela é encarnada, comprometida, implicada com um sujeito em formação. Foi preciso aceitar o deslocamento como método, o desconforto como solo fértil e a narrativa como ponte entre o vivido, o compreendido e o inventado.

Neste trabalho, a pesquisa se fez travessia, e o sentido emergiu da escuta sensível das experiências cotidianas, daquelas que, muitas vezes, passam despercebidas nos corredores da academia, mas que carregam potência formativa.

O que se escuta quando um educador se escreve? O que reverbera quando ele se lê nos próprios passos? Neste trecho da travessia, a narrativa já não deseja concluir, mas ecoar. Porque estrangeirar-se não foi apenas uma sensação vivida em momentos isolados: foi o próprio movimento que atravessou toda a pesquisa, cada lugar visitado, cada escuta compartilhada, cada gesto formativo. Tudo reverbera aqui, através da (auto)biografia como uma saída, um sentimento, como afirma Calligaris (1998, p.46), “a condição básica para o escrito (auto)biográfico é dupla: a saída de uma sociedade tradicional e (portanto) o sentimento da história como aventura autônoma, individual”.

A construção deste trabalho nasce do corpo que sente e escreve, do educador social que, ao narrar suas vivências, reconhece que formar-se é, antes de tudo, deslocar-se, do lugar comum, das certezas pedagógicas, das identidades fixas. A escolha pela escrita (auto)biográfica não foi apenas um recurso metodológico, mas um gesto ético e político. Ao me narrar, eu (me) inventei *professorpedagogo*, gente. Como bem expressa Ferrer (1995, p.178), “compartir a historicidade narrativa e a



expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo”. E ao me escutar, encontrei sentidos que não caberiam nas grades dos relatórios tradicionais.

A potência das narrativas (auto)biográficas está em permitir que o vivido se transforme em pensamento, que a memória se reinvente e que o cotidiano, tantas vezes silenciado, se faça conhecimento. Cada caso compartilhado aqui não é uma resposta, mas uma pergunta que permanece ecoando: o que pode um corpo que educa, quando atravessado por afetos, cansaços, deslocamentos e descobertas?

Ao contar a mim mesmo as experiências vividas nos espaços da extensão, da pesquisa e da educação não formal, como no LEPETE, no Tribunal de Contas, na universidade, nas escolas municipais de Manaus e na instituição social, fui compreendendo que não há formação sem deslocamento, sem o desconforto criador do estrangeiramento. Foi nesse entre, nesse território de passagem, que fui encontrando um modo possível de ser *professorpedagogo* em formação.

O estrangeirar-se, aqui, não é um acidente, é uma condição: é quando deixo de caber nos moldes, quando sinto o peso da dúvida, quando tropeço e mesmo assim continuo. É neste movimento que brotam práticas pedagógicas não convencionais, atravessadas pela escuta, pelo afeto, pela invenção. A docência, então, deixa de ser um ponto de chegada para tornar-se travessia, um processo de vir a ser, feito de pausas, de dobras, de inacabamentos.

Essa não é a última parada. Essa pesquisa não encerra, não conclui. Ela ressoa. Ressoa em mim, em quem me lê, em quem ousa também escrever-se e pensar-se para além dos manuais e dos modelos. Porque formar-se, como educador e como ser social, é aceitar que estamos sempre em construção, e que nossas maiores aprendizagens talvez estejam exatamente nos lugares onde nos sentimos estrangeiros.

Por isso, este trabalho é convite. Convite para seguir estrangeirando-se. Para escrever-se. Para habitar as frestas do currículo da vida. Para compreender que, no chão dos espaços educativos não-escolares, à docência é também resistência, invenção e re-existência.



REFERÊNCIAS:

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CALLIGARIS, C. **Verdades de autobiografias e diários íntimos**. Estudos históricos: indivíduo, biografia, história, vol. 10, n. 19, Rio de Janeiro, 1998. p.83-97.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Jovens universitários**. In: SPOSITO, Marília P. (Coord.) Juventude e escolarização (1980-1998). Brasília: INEP, 2002, p. 135-155.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1991.

CUNHA, J. L. **Pesquisas com (auto)biografias**: interfaces em tempos de individualização. Abrahão, M. H. M. B.; Passeggi, M. C. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Cap. 3, p. 95-113.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 11-33, jan./dez. 1997.

CHAVES, Silvia Nogueira. **Formação, ciência e arte**: autobiografia, arte e ciência na docência. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

D'AURIA, Wélida Saraiva. **Qual a importância da pedagogia de Dom Bosco nos dias atuais?** 2018. Monografia (Especialização em Gestão Educacional e Escolar) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/27095/1/W%C3%89LIDA%20SARAIVA%20D%27AURIA.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

DELORY-MOMBERGER, Ch. **A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas**. Abrahão, M. H. M. B.; Passeggi, M. C. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Cap. 2, p. 71-93.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. **La crítica como narrativa de las crisis de formación**. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente* Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FRANCO, R.R.; BATISTA, C.V.M. **A criança e o brincar como um direito de liberdade**. In Anais eletrônicos VII Congresso nacional de educação – EDUCERE e V Encontro Nacional sobre ATENDIMENTO Escolar Hospitalar. Curitiba: Champagnat, 2007, p. 1446-1458.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Imagens do desaprender** – uma experiência de aprender com o cinema: Rio de Janeiro, Booklink, 2007.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender.** In: Congresso de educação básica: aprendizagem e currículo, 2, Florianópolis, 2012.

GOHN, Maria Gloria. **Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social.** Revista Meta: Avaliação, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 28-43, June 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>>. Acesso em: 29 May 2025. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.1>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** (T.T. da Silva & G.L. Louro, Trans.). Rio de Janeiro: DP & A. 1999.

HERNANDES, Elvira L. **Narrativas e causas na formação de professores: uma pedagogia da sensibilidade.** Campinas: Papirus, 2012.
CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

LEÃO, Ryane. **Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão.** 6. ed. São Paulo: Planeta, 2019. 160 p. ISBN 9788542217728.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

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

LIRA, A. A. D.; PASSEGGI, M. C. **Aprendizagens do “tornar-se”, das experiências formadoras e da visibilidade: aproximações entre autobiografias e educação.** Educar em Revista. Curitiba, vol. 37, p. 1-19, ago./set. 2021.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente.** 1. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alí, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/787169538/Elizabeth-Macedo-O-curriculo-no-portao-da-escola>. Acesso em: 27 maio 2025.

MODESTO, Franciely Souza; PEREIRA, Silvanis dos Reis Borges. ***A atuação do pedagogo em espaços não escolares: gestão, possibilidades e desafios.***

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; GONZAGA, Leila Teixeira; GOMES, Eunice Carvalho; TERÁN, Augusto Fachín. ESPAÇOS EDUCATIVOS: OPORTUNIDADE DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA PROBLEMATIZADORA. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, v. 7, n. 1, p. 59–73, 2019. DOI: 10.26571/REAMEC.a2019.v7.n1.p59-73.i6962. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/6962>. Acesso em: 6 jun. 2025.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Fernando Pessoa.** Organização e introdução de Maria Aliete Galhoz. São Paulo: Nova Aguilar, 1986.

WANZELER, Eglê Betânia Portela; AFONSO, Maria Quitéria; LIMA, Jediã Ferreira. **Universidadeescola:** o projeto Assistência à Docência como política de formação inicial de professores e professoras articulada à formação continuada. Extensão em Revista, ed. esp., n. 12, p. 12–20, 2019. ISSN 2525-5347.