

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KARINA YUKI MATSUGUMA

**CONTRIBUIÇÕES DA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL E CONTINUADA**
uma perspectiva feminista, antirracista e decolonial

CAMPINAS

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KARINA YUKI MATSUGUMA

**CONTRIBUIÇÕES DA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL E CONTINUADA**
uma perspectiva feminista, antirracista e decolonial

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à
Faculdade de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia,
sob orientação da Prof^a. Dr^a. Inês Ferreira de Souza
Bragança.

CAMPINAS
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M429c Matsuguma, Karina Yuki, 1996-
Contribuições da narrativa (auto)biográfica na formação docente inicial e continuada : uma perspectiva feminista, antirracista e decolonial / Karina Yuki Matsuguma. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Inês Ferreira de Souza Bragança.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Narrativas. 2. Autobiografia. 3. Formação docente. 4. Feminismo. 5. Antirracismo. 6. Decolonização. I. Bragança, Inês Ferreira de Souza, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Contributions of the (auto)biographical narrative in initial and continuing teacher training: A feminist, anti-racist and decolonial perspective

Palavras-chave em inglês:

(Auto)biographical narratives

Teacher training

Feminism

Anti-racism

Decolonization

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 25-01-2021

KARINA YUKI MATSUGUMA

**CONTRIBUIÇÕES DA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL E CONTINUADA**

uma perspectiva feminista, antirracista e decolonial

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à
Faculdade de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia,
sob orientação da Prof^a. Dr^a. Inês Ferreira de Souza
Bragança.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família – meu pai Helcio, minha mãe Mayumi e minha irmã
Aline – e às professoras da Escola Tôtoro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço por todo o carinho, atenção, suporte, orientação e conhecimentos compartilhados pela professora Inês Bragança, durante a minha formação docente.

Agradeço à minha família pelo apoio e oportunidades que recebi, desde a infância.

Agradeço às professoras do Tôtoro que foram e sempre serão, para mim, referências de mulheres e educadoras.

Agradeço às amigas que construí através do softball/baseball, especialmente, aos membros do time do Tozan e da UNICAMP.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender, a partir das narrativas, quais as contribuições e possibilidades que as narrativas (auto)biográficas proporcionam na formação docente (inicial e continuada) a partir de perspectivas feministas, antirracistas e decoloniais. O TCC consiste, assim, em coletâneas de narrativas de formação referentes a experiências acadêmicas tecidas ao longo da graduação em Pedagogia: Memoriais de formação, Sobre a experiência de iniciação científica, Sobre as experiências de estágios, Sobre pesquisar e viver no contexto de pandemia. A abordagem teórico-metodológica toma como referência a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica. Para este estudo, a dimensão feminista, antirracista e decolonial apresentam-se imprescindíveis para a formação de uma educação e, consequentemente, uma prática docente coerente com os valores nos quais escolhi defender e que se colocaram de forma intensa ao longo da formação no curso de Pedagogia. A partir da elaboração, significação e ressignificação destas escritas e experiências nelas contidas, pude compreender grandes possibilidades por elas proporcionadas para meus processos identitários, como pessoa e como educadora, indicando múltiplas potencialidades das narrativas (auto)biográficas em contextos de formação inicial docente.

Palavras-chave: Narrativa (auto)biográfica; Formação docente; Feminismo; Antirracismo; Decolonialidade

LISTA DE ABREVIACOES

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	Doença causada pelo coronavírus
CR	Coeficiente de Rendimento
E.E.	Escola Estadual
EMEF	Escola Municipal do Ensino Fundamental
FE	Faculdade de Educação
FE-UNICAMP	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
IC	Iniciação Científica
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexos, Assexuais e outras possibilidades de identidade de gênero e/ou orientação sexual que existam
OMS	Organização Mundial da Sade
PED	Programa de Estágio Docente
PUC-CAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SAE	Servio de Apoio ao Estudante
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

Sobre a <i>pesquisa</i> formação: primeiras palavras -----	10
1ª coleção de narrativas: memoriais de formação em permanente (re)construção -----	24
1. Memorial de Formação 2017 -----	24
2. Memorial de Formação 2020 -----	25
3. Reflexão sobre os Memoriais de Formação -----	36
2ª Coleção de narrativas: a experiência de iniciação científica -----	38
1. Sobre a iniciação científica -----	38
2. Fragmentos do relatório de iniciação científica -----	39
3. Registros do diário de itinerância -----	40
a. Sobre a formação inicial -----	40
b. Sobre a formação continuada -----	41
c. Sobre o diálogo entre escola e universidade -----	42
4. Reflexões sobre a Iniciação Científica -----	43
3ª Coleção de narrativas: experiências dos estágios -----	44
1. Narrativa de Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2018-----	44
2. Narrativa de Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2019 -----	51
3. Reflexões sobre os estágios -----	61
4ª Coleção de narrativas: a escrita como reinvenção em tempos de pandemia -----	63
1. Sobre viver e pesquisar em tempos de pandemia -----	63
2. Sobre viver e estudar Pedagogia da Educação Infantil em tempos de pandemia -----	68
3. Sobre as orientações remotas -----	72
4. Escrita sobre a influência de personalidades na <i>internet</i> -----	81
5. Experiências como nipo-brasileira na pandemia -----	88
6. Sobre o feminismo, o antirracismo e a decolonialidade -----	91
Algumas Lições -----	103
Referências -----	107

Sobre a *pesquisa* formação: primeiras palavras

Durante toda a minha trajetória escolar, entendi a conclusão de um curso no Ensino Superior como a meta educacional de qualquer pessoa, o marco de uma formação educacional, o momento em que eu estaria completa e pronta para encarar a vida real. Iniciei minha trajetória escolar com dois anos de idade, na escola infantil da minha mãe. Com seis anos, fui para uma escola tradicional, onde estudei desde os Anos Iniciais até a conclusão dos Anos Finais do Ensino Fundamental (que na minha época eram carinhosamente chamados de Ensino Fundamental I e II). Com quatorze para quinze anos, então, iniciei o Ensino Médio, a “etapa escolar mais importante e decisiva da vida de uma pessoa”, em que passei mais três anos na escola. Concluí a Educação Básica e, com dezoito anos, eu estava – ou deveria estar – preparada e suficientemente educada para decidir a profissão da minha vida, qual carreira eu deveria seguir para, então, ser uma pessoa completa, adulta, formada e, conseqüentemente, feliz.

Estas foram as etapas de uma trajetória de vida que eu aprendi e entendi ser a ideal e a que eu deveria seguir, afinal, eu também queria ser formada, adulta, bem sucedida e feliz. Eu já havia passado dezesseis anos da minha vida inserida no ambiente escolar, passei pela educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, mas a etapa mais importante e a realmente relevante da minha formação, ainda não havia sido concluída. Na realidade, nem mesmo iniciada. Para eu tomar a decisão “mais importante da minha vida” com dezoito anos de idade, optei pela carreira mais valorizada, evidenciada e, principalmente, desejada pela sociedade. “Um curso em que mais de duzentas pessoas concorrem entre si por uma única vaga na universidade deve ser a que proporciona a maior felicidade”, este foi o pensamento a partir do qual eu escolhi o curso de medicina.

Foi um longo processo desde a minha primeira decisão sobre o que eu queria estudar, até, finalmente, eu chegar ao curso de Pedagogia. Desde o primeiro ano de graduação eu tive todas as condições materiais, físicas e psicológicas, além de todo apoio familiar para estudar e concluir o curso sem maiores problemas. Até meu segundo ano de graduação, meu foco foi totalmente direcionado para os estudos, para as leituras, aulas e trabalhos da faculdade, diferentemente de outras pessoas da minha turma que, além dos estudos, precisavam trabalhar para conseguirem permanecer na universidade. Foi a partir da fala de alguma delas que eu ouvi pela primeira vez o que era permanência estudantil, e demorou um tempo até eu compreender com clareza esta pauta tão cara ao movimento discente. Ao mesmo tempo em que eu não entendia, e não buscava entender, muito bem sobre as mobilizações geradas pelas alunas da Faculdade de Educação, sentia que aquelas reivindicações eram alheias a mim e, por isso, não fazia sentido a minha participação nelas. Posso afirmar que passei toda a minha graduação

protegida pelos meus privilégios e negligenciando a imprescindibilidade do movimento estudantil. Minha prioridade estava centralizada exclusivamente no meu desempenho acadêmico.

Quando soube por alguns amigos da existência do “CR” na UNICAMP, aquele número passou a ser meu principal objetivo acadêmico. O CR é o coeficiente de rendimento do aluno, um número composto pelas suas notas nas disciplinas cursadas e ponderadas pela carga (créditos) de cada uma, e que exerce, de alguma forma, a representação do seu desempenho acadêmico em relação ao da sua turma. A partir de uma perspectiva meritocrática – a que eu carreguei, e inevitavelmente ainda carrego, comigo – este número significou para mim, mais do que apenas o meu desempenho, mas a minha identidade como aluna para a universidade, comprovando ou negando se eu era inteligente, dedicada e boa o suficiente, atendendo às expectativas que eu acreditava existir na percepção dos outros sobre mim. Desde o momento em que eu soube da existência deste coeficiente, meu foco era alcançar o famoso “CR1”, ser ranqueada com todas as outras pessoas da sala e ter as melhores notas (como se isso me representasse). No segundo ano de graduação eu atingi esse “lugar” de destaque, mas nada mudou. A satisfação de ver um número diferente registrado na minha integralização não mudou minha percepção sobre mim mesma. Ao invés de ter um impacto positivo, para mim foi o surgimento de mais uma preocupação, já que a manutenção desta posição no *ranking* me causava uma ansiedade ainda maior. A cada avaliação a que me submetia, a cada devolutiva de prova/trabalho recebida, a preocupação aumentava, porque uma nota 9 já comprometeria todo o meu desempenho.

Até o quinto semestre, realizei todas as disciplinas “em fase”, ou seja, sem trancar/reprovar/desistir de nenhuma delas. Neste período, eu já sentia um incômodo em relação ao curso, como uma insegurança em relação à minha escolha por ele. Ao mesmo tempo em que dentro da UNICAMP eu me aproximava das discussões, tinha interesse em conhecer mais sobre a educação e participava dos diálogos em sala de aula, quando eu voltava para casa ou ia para outros lugares, fora da universidade, me sentia incomodada e questionava a minha tomada de “decisão mais importante da vida”. Era uma inquietação pautada no pensamento de que eu deveria estar fazendo outra graduação, na dúvida acerca da minha vontade de ser professora e, principalmente, na insegurança de um arrependimento futuro. Bastante confusa sobre o que eu deveria fazer, diante deste dilema, decidi que faria uma outra graduação. Acredito que o preconceito sobre o qual sempre discutimos e criticamos na Faculdade de Educação sobre desvalorização da profissão, negligência da sociedade sobre a educação e outras questões inerentes à formação das pessoas, ainda estava muito presente em mim. Eu sentia que a

graduação em Pedagogia não era o suficiente, e foi assim, quase que no impulso, que eu comecei mais uma graduação. Quando me perguntavam o motivo desta decisão, eu já tinha elaborada uma resposta que justificasse o início da formação em administração, sem abandonar a Pedagogia: “Decidi estudar administração para assumir a gestão da escola da minha mãe”, e até hoje essa é a minha resposta.

Neste período de reflexões e incertezas, eu passei um semestre inteiro cursando apenas duas disciplinas. Atrasei todo o meu curso por não saber se eu deveria dar continuidade a esta formação, e foi o semestre no qual eu menos me dediquei aos estudos na Pedagogia. Não me motivava a realizar as leituras ou participar das discussões em sala de aula, em especial em uma disciplina: Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação. Acredito que ela seja o meu maior trauma e arrependimento da graduação. Eu me lembro exatamente do professor apresentando a disciplina e dizendo que as pessoas que já tivessem um projeto de pesquisa prontos poderiam apresentá-los para a atribuição da nota final, mas que era preferível a realização de um outro. Eu já havia completado a minha Iniciação Científica e poderia ter utilizado o Projeto de Pesquisa dela para esta disciplina, mas não foi o que eu fiz.

No final do semestre, entreguei os trabalhos e fui para os Estados Unidos com a minha mãe visitar minha irmã que estava fazendo seu mestrado. Como fui antes do lançamento das notas, não tinha certeza se tinha sido aprovada ou não, mas ao mesmo tempo eu tinha segurança de que não seria reprovada. No dia em que abri a minha integralização e vi a minha nota pelo Projeto de Pesquisa, entrei em pânico. Mande um e-mail para o professor perguntando o porquê de uma nota tão baixa, mas eu nunca recebi uma resposta dele. Fiquei uma semana pensando, sonhando e me remoendo durante a viagem por causa de uma nota 6,0. Eu passava o dia inteiro falando para minha mãe o quanto era desastroso e triste ter recebido aquela nota, e a única reação dela era de: “todo esse drama por causa de uma nota não é necessário”. No final daquele ano, ainda, fiz minha matrícula de graduação em Administração na PUC-CAMPINAS, e meu ano de 2019 foi o mais cheio e corrido que eu tive. Tudo o que eu não fiz no segundo semestre de 2018, eu quis fazer no ano seguinte.

Eu poderia dizer que esta foi uma fase já superada, que eu não me importo mais com um número, porque o meu valor e a minha identidade não podem e não são redutíveis a isso. Mas, ainda evito olhar minhas notas na integralização porque ver aquela nota no meio das outras me causa um remorso e arrependimento de não ter me dedicado mais. E, hoje, escrevendo o meu TCC eu sei o quanto uma nota continua sendo significativa, porque eu imagino o quanto eu vou me decepcionar comigo mesma se eu não receber uma boa nota neste trabalho. Eu criei durante a graduação um imaginário sobre o TCC como o “trabalho da minha vida”, uma produção

minha (exclusivamente minha) que carrega a responsabilidade de representar todos os meus anos de graduação, todos os textos lidos, alunas, discussões, reflexões e aprendizados, e que, inevitavelmente, servirá de registro da legitimidade de toda minha formação.

Rememorando o meu caminho desde a decisão de estudar Pedagogia, passando pela incerteza sobre minha escolha, a decisão de iniciar uma nova graduação e hoje, cinco anos depois, concluindo um ciclo de que pensei muito em desistir, consigo compreender um pouco o porquê de eu ter adiado minha formação e da dificuldade que estou enfrentando para desenvolver este trabalho. Existe uma carga bastante grande em cima dele, e tentar fazê-lo de uma forma perfeita pode ter sido um dos motivos pela minha procrastinação na conclusão do curso. Sobre esta postergação, hoje eu a compreendo como resultado da minha insegurança e necessidade de manter a graduação em Pedagogia como uma possibilidade, um espaço de segurança e acolhimento. Sem a certeza de qual trajetória profissional eu desejava seguir e, principalmente, sem o total reconhecimento da minha identificação com o curso, evitei questionar meus pensamentos e decisões, adiei ao máximo assumir um posicionamento sobre minhas intenções e objetivos, deixando a Pedagogia como uma garantia.

Eu fiz a primeira disciplina de TCC no primeiro semestre de 2019, no mais conturbado de toda a minha graduação. Depois de ter passado um semestre inteiro cursando apenas duas disciplinas, neste, minha grade acadêmica estava completa de atividades, desde as oito horas da manhã até às onze horas da noite. De segunda a sexta, eu estava cursando disciplinas de Administração na PUC-CAMPINAS, durante a tarde minhas atividades variavam entre disciplinas na UNICAMP e estágios em escolas, e à noite, mais disciplinas na Educação. No segundo, eu tive que transferir minhas disciplinas de Administração para o período noturno, porque precisava realizar quatro estágios nas escolas – que funcionam apenas durante o dia – e, ainda, mais cinco disciplinas da Pedagogia.

Todas as disciplinas que eu não fiz no meu sexto semestre, eu realizei no sétimo e oitavo. A minha dedicação para o TCC neste período foi bem pouca, e hoje não sei se foi realmente por falta de tempo, ou insegurança de terminar uma etapa sem ter perspectiva do que aconteceria ou do que eu desejava para o futuro. Justamente pelo meu pouco empenho neste semestre, não atingi a nota máxima no TCC I, o que já me causou uma nova preocupação de que eu não conseguiria finalizar o curso da forma que eu desejava.

No início do ano de 2020, conversando com minha orientadora, Inês, e suas outras orientandas, planejamos nossas atividades e estabelecemos alguns objetivos. Quando ela me perguntou se eu gostaria de finalizar meu TCC já naquele semestre, eu respondi que não, com a justificativa de que queria ter mais tempo para escrevê-lo com calma. Ela considerou o que

eu disse, mas afirmou que era uma possibilidade finalizá-lo no meio do ano. Mas, o meu pensamento era de que meio ano não seria suficiente. Hoje, porém, acredito que a minha grande expectativa sobre este último trabalho e o receio de não conseguir desenvolvê-lo com qualidade foram as principais razões para este adiamento.

Durante este processo de escrita, demorei muito para conseguir ter coragem de realmente objetivar a sua conclusão. Houve vários momentos em que eu sentei para escrever e não conseguia elaborar uma frase com a qual eu me sentisse satisfeita, tudo parecia insuficiente, desinteressante. Por muito tempo julguei esta minha demora como procrastinação, preguiça, desinteresse e desmotivação. Mas refletindo sobre isso, agora, algumas destas classificações que eu me atribuí não fazem sentido algum. A procrastinação não existiu, porque eu continuamente busquei referências que discutissem e dialogassem com os temas abordados em minha pesquisa. Sobre a preguiça, também posso afirmar que não foi um motivo, porque mesmo sem escrever de fato o meu trabalho, não deixei de estudar e registrar minhas reflexões. Não acredito que o desinteresse possa ser uma razão, porque falar/ouvir/ler sobre experiência, memória, identidade, raça, gênero por meio de narrativas e pensar a relação delas com a educação é o que eu mais faço, tanto na dimensão pessoal quanto profissional da minha vida. E por último, a desmotivação. Em algum sentido, acredito que, sim, eu me sentia desmotivada, não a pesquisar, estudar e escrever, mas a finalizar este processo, terminar a graduação, me formar.

Para mim, a Faculdade de Educação da UNICAMP começou como um espaço estranho, com o qual eu não me identificava, mas hoje eu entendo o quanto a minha relação com este espaço, com as pessoas e com as práticas que desenvolvemos nela são importantes para mim. Ser uma estudante de Pedagogia me proporciona, de alguma forma, uma segurança, e pensar que ao finalizar e entregar o meu TCC eu não vou mais “ser” isso, me causa um preocupação e hesitação. Eu ouvi muito das meninas da minha turma, no final do último ano, o quanto queriam terminar a faculdade e começar a trabalhar, iniciar um mestrado ou diversos outros planos. Mas, para mim não estava (e ainda não está) explícito o que eu vou fazer/ser quando me formar. Esta incerteza, provavelmente, me desmotivou a trabalhar e me empenhar em uma pesquisa que vai me direcionar a lugar nenhum.

Ao mesmo tempo em que eu sentia esta falta de motivação, eu me questionava se a pesquisa que eu havia escolhido era, como muitos dizem, relevante socialmente. Pensar em escrever uma narrativa (auto)biográfica, contar minha trajetória de vida, minhas experiências, o que eu penso e o que eu não penso... Às vezes, me sinto feliz e extremamente afortunada por poder escrever um TCC desta forma, com todo o suporte e incentivo de uma orientadora que

me ajuda a perceber a importância da minha escrita, mas outras vezes sinto que estou me superestimando e que ter um registro tão explícito de mim e da minha vida seja motivo de constrangimento. É muito difícil escrever, questionar e refletir sobre mim mesma.

Talvez meu TCC não seja perfeito, extremamente relevante para a sociedade, revolucionário e maravilhoso. Mas, como o Trabalho de Conclusão de Curso que ele é, acredito que esteja dentro de sua competência, uma vez que dei início a ele no meu segundo ano de graduação e desde lá, até hoje no meu quinto ano, venho registrando experiências fundamentais para minha formação, para a construção da minha identidade atrelada ao desenvolvimento de uma consciência e percepção da sociedade de uma forma singular e, especialmente, crítica.

Escrever, ler, reler e reescrever as narrativas que constituem esta pesquisa foi um processo muito próprio e essencial para eu compreender minha identidade, que não é objetiva, mas extremamente complexa. Durante esta *pesquisaformação* eu pude me entender e me perceber nas diversas categorias sociais de gênero, raça e classe. Aos poucos fui compreendendo a presença de cada uma delas, e foi esta *pesquisa* que me proporcionou e acompanhou minha *formação*. O meu objetivo inicial era discutir a questão de gênero, a perspectiva feminista na formação docente, mas ao longo deste processo fui me entendendo não só mulher, mas mulher asiática/oriental (no Brasil). Já a consciência de classe, acredito que não tenha sido pontual e abrupta, mas desenvolvida de forma sutil ao longo destes anos. Foi a partir dos meus estudos nesta pesquisa que entendi o que é a interseccionalidade e como ela é fundamental para uma formação docente socialmente consciente.

A interseccionalidade como contribuição para compreender-intervir diante das formas de regulação sociocultural das subjetividades, especialmente a partir dos agenciamentos discursivos que produzem as materialidades de raça/etnia, gênero, sexualidade e localidade, entre outros marcadores sociais e culturais de identidade e diferença (POCAHY, 2011, p. 21)

Hoje, eu tenho compreensão de que um TCC não será suficiente para esgotar todas as minhas inquietações e me proporcionar a desconstrução e ressignificação de todos os preconceitos que eu carrego, mas acredito na potência que as narrativas carregam, e que todos os conhecimentos que construí junto com as pessoas que conheci nestes cinco anos (e inevitavelmente nos anos antecedentes de minha vida) vão estar de alguma forma incorporados e representados.

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é compreender, a partir das narrativas, quais as contribuições e possibilidades que as narrativas a (auto)biográficas proporcionam na

formação docente (inicial e continuada) a partir de perspectivas feministas, antirracistas e decoloniais. De acordo com Bragança (2011), é uma perspectiva teórica que “ancora-se no sentido de identidade como movimento e reconstrução permanente”, ou seja, as narrativas são dispositivos de registro de trechos de um percurso interminável, mas que são orientados por desejos e expectativas de desenvolvimento permanente.

De uma forma não linear, resgatei memórias, registrei experiências e elaborei reflexões que foram fundamentais para minha compreensão sobre todo este meu processo de construção identitária, tanto como pessoa e como educadora, uma vez que são dimensões da vida inter-relacionadas e indissociáveis. As narrativas apresentam uma potencialidade voltada justamente a esta questão inerente à nossa formação, de que, apesar de desempenharmos diversos papéis sociais (filhas, irmãs, estudantes, professoras, mulheres, amigas...), não os praticamos de forma isolada. E, esta abordagem permite que sejam realizados registros que integram todas estas dimensões de nossas vidas, ou seja, da forma que ela realmente se dá.

Segundo Josso (2002), uma aprendizagem ancorada na experiência articula saber-fazer e conhecimento, teorias e práticas, funcionalidade e significação, técnicas e valores. Nesse sentido, podemos inclusive, retomar o conceito de praxis, enquanto ação refletida e propositiva sobre o mundo. A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem (auto)biográfica, implica três dimensões existenciais: o conhecimento de si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida (BRAGANÇA, 2011, p. 161)

Além deste registro complexo, as narrativas possibilitam uma escrita mais humana e sensível. Durante a minha educação básica, as atividades relacionadas à redação eram bastante concentradas nas dissertações argumentativas, em que elaborávamos textos sólidos e linearmente estruturados em “Introdução”, “Argumentação” e “Conclusão”, e que deveriam ser escritos da forma mais impessoal e “científica” possível. Para estas produções, pouco importa a identidade e a perspectiva do autor, uma vez que o conteúdo do texto já é pré-estabelecido, e o que se objetiva é o exercício da organização das informações para a argumentação de uma tese já, também, determinada. As narrativas, em contrapartida, eram tratadas mais como um gênero textual voltado ao entretenimento do que à dimensão acadêmica. Com a realização da iniciação científica, entretanto, pude compreender a validade e a cientificidade da abordagem narrativa, e que as especificidades que eram utilizadas para sua invalidação como produção científica são justamente aquelas que caracterizam a sua potencialidade no processo de formação docente.

Conseguir relacionar experiências pessoais, registrá-las, analisá-las e refletir sobre elas, a partir de suas subjetivadas atreladas ao estudo teórico de outros autores, é um processo que proporciona a reflexão crítica sobre a nossa atuação na sociedade e as relações interpessoais que estabelecemos.

Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar, aperfeiçoar, resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significado permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita (PASSEGGI, 2008, p. 27)

Entendendo que, por estamos em constante transformação, nunca estaremos completamente formadas e prontas, significar nossas experiências e ressignificar nossas memórias são práticas imprescindíveis para que nossa atuação na sociedade seja sempre crítica e consciente. A *pesquisaformação* considera que a transformação é contínua entre quem estamos sendo e quem desejamos nos tornar, a partir daquilo que já fomos. A nossa formação é, inevitavelmente, inspirada nas nossas experiências passadas e presentes, e, por isso, não podem ser separadas. Estudamos por meio da memória, nossas práticas passadas e, com isso, nos formamos. Pensamos, lemos e idealizamos práticas futuras e, neste processo, também nos formamos. Na *pesquisaformação* a não linearidade nos permite estas idas e vindas, por meio das memórias e em direção aos nossos sonhos.

Como um trabalho de conclusão de curso resultante de uma *pesquisaformação* e elaborado a partir de uma abordagem narrativa (auto)biográfica, não tenho a pretensão de apresentar resultados determinantes e universais, mas sim de compartilhar mais uma narrativa de formação, carregada de memórias e experiências, subjetividades e especificidades. Segundo Belmira (1993), nossas memórias (contra-memórias) carregam um caráter político na medida em que, ao serem recuperadas cheias de subjetividades configuram um movimento contra-hegemônico, apresentando “críticas, perspectivas, reivindicações e valores, nem sempre controlados, por aqueles que de uma maneira ou outra abriram brechas para a sua eclosão” (BELMIRA, 1993, p 305).

Em um período de quase três anos de pesquisa, com início em 2017 e conclusão no final do ano de 2020, minhas concepções sobre mim, sobre a docência e, mais amplamente, sobre a sociedade foram sendo transformadas. Além de enxergar e compreender como intolerável alguns dos movimentos e relações sociais estabelecidos (dentro e fora do ambiente educacional), este estudo me possibilitou reflexões críticas sobre eles.

Estar atenta ao intolerável” – critério significativo para alguém reconhecer o que vale a pena colocar em primeiro plano em sua vida, em suas reflexões e ações. Essa ideia, que não é minha, tomei emprestada de uma estudiosa espanhola Maite Larrauri. Ela parece justificar minhas escolhas acadêmicas e profissionais. Perguntada sobre o que vem a ser “o intolerável”, Maite responde que não pode ser aquilo que muita gente acha que é, pois “uma das condições do intolerável é que, para a maioria, não é intolerável, mas normal” (Larrauri, 2000, p. 14). O que considero intolerável, possivelmente, é colocado, por outros ou por muitos, no plano do aceitável, talvez no âmbito do comum ou do normal” (LOURO, 2007, p. 203)

Meus questionamentos neste trabalho são motivados por aquilo que para mim, e de acordo com o que experienciei, meus princípios e valores, é intolerável. Eles estão relacionados ao reconhecimento e assunção das minhas responsabilidades como sujeito e educadora em uma sociedade pautada em extrema desigualdade de classe, gênero e racial.

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (GONZALES, 1984, p. 226)

Em forma de uma coletânea de narrativas¹ desenvolvidas ao longo do curso, então, desejo concluir minha formação inicial docente registrando uma parte da minha história, com esta *pesquisaformação*, fundamental para meu processo de construção identitária.

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa, quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina, que ensina?” (Laborit, 1992, p.55). Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1992, p. 17)

¹ Foram utilizadas fontes distintas para destacar e diferenciar as narrativas, provenientes dos Diários de Itinerância e das trocas de mensagens por meio eletrônico, ao longo do trabalho.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o conhecimento e reflexão de algumas dimensões/conceitos foram fundamentais. Sem uma ordem determinada de estudo ou inflexibilidade de interpretações, cada um deles atuou significativamente no movimento e construção desta pesquisa, uma vez que eles se relacionam de forma a contribuir para novas possibilidades de compreensão acerca da formação do sujeito, docente e pessoal. Como os sujeitos são singulares e constroem sua identidade ao longo da vida a partir de suas experiências, as narrativas são desenvolvidas a partir de uma perspectiva individual-coletiva, explicitando essas especificidades extremamente caras a esta *pesquisaformação*.

São os modos singulares que cada um de nós, *investigadoresnarrativos*, estabelecemos com os nossos estudos, ao longo dos anos, que vão nos dando pistas, a partir da nossa rigorosidade e vigilância *epistemologicocrítica*, para tematizar sobre a força da *pesquisaformação*, como palavra-conceito, carregada de sentidos; por meio das tessituras teórico-metodológicas, as quais constituímos neste processo (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p.1037)

Desde o Ensino Fundamental, nas aulas de ciências quando aprendemos sobre o “Método Científico”, entendemos que para uma pesquisa ser acadêmica e legítima é fundamental que seja impessoal, que haja o maior distanciamento entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa possível e que seus resultados sejam absolutos e universais. Na graduação, porém, tive a oportunidade de compreender que não existe “o” método científico para a produção de “uma pesquisa acadêmica”, e que uma pesquisa em ciências humanas pode incorporar a subjetividade, contemplando todas as especificidades da trajetória formativa de um sujeito: a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica.

A compreensão da *pesquisaformação* articula-se à abordagem (auto)biográfica, na perspectiva das histórias de vida, por meio das narrativas docentes dos processos de formação pessoal e profissional e, nessa relação, à sua identidade docente; pois, de acordo com Moita, “só uma história põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos (1992, p. 113) (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p.1039)

As narrativas (auto)biográficas possibilitam que as pessoas assumam a posição de sujeito de suas próprias histórias em uma sociedade em que existe a predominância de uma narrativa hegemônica produzida e articulada por aquelas que detém o poder, ou seja, de uma narrativa branca, masculina e elitista. As narrativas carregam um caráter *epstemopolítico*. A motivação para o desenvolvimento deste trabalho foram as diversas experiências, dentro e fora

do ambiente educacional, que tive durante a minha formação docente e que me ajudaram a perceber estas relações de poder e me causaram inquietações acerca da minha posição e responsabilidade como sujeito em uma sociedade tão desigual e violenta.

Neste trabalho, penso e estudo minha própria história. Por meio das minhas memórias, me entendo a partir da história da minha família, da minha vida escolar e das relações que construí com pessoas diversas em *espaçotempos* variados. Com isso, escrevo, reflito e me mobilizo a compreender minhas contradições e questionamentos, em diálogo com o outro (autores/as, professores/as, amigos/as...). O estudo da formação docente pelas narrativas está relacionado a este processo, de caminhar mais um vez pelo chão que percorreu desde a infância, com encontros e reencontros, idas e vindas, dúvidas e aprendizados, de uma forma não linear e interminável.

Diferentemente do que aprendi do que é uma “pesquisa científico-acadêmica de verdade”, este estudo é pessoal, singular e tem como objetivo a obtenção de um resultado absoluto. Aliás, como uma *pesquisiformação*, está pressuposta a complexidade da dinâmica da vida no envolvimento tanto a dimensão pessoal quanto a profissional na formação do sujeito e, portanto, a imprescindibilidade de construir uma pesquisa sobre si no diálogo com o outro. Não há, também, a pretensão de chegar a uma conclusão, porque mais tão importante quanto o final, a potência deste estudo está no processo.

O conceito de itinerância apresentado por René Barbier (2002) acompanhou esta pesquisa de diversas formas. Primeiramente caracterizando o seu movimento, ela apresenta uma alternativa de percurso para além do linear, objetivo e rígido, mostrando que a pesquisa pode ser realizada com idas e vindas, visitas e revisitas aos escritos, narrativas daqueles em formação docente neste caso. Esta possibilidade proporciona ao sujeito a oportunidade de resignificar conhecimentos e ideias a partir de uma nova perspectiva desenvolvida ao longo do tempo. No âmbito da formação docente, esta dinâmica carrega um grande potencial, pois favorece ao indivíduo que reflita suas próprias experiências, podendo, assim, se transformar.

Assim como colocado por Barbier, Paulo Freire (1993) enxerga o sujeito como passível de diversas mudanças. Para ele, o ser humano está se modificando a todo momento e, portanto, nunca é algo e sim está sendo algo. Ao tratar disso dentro do contexto escolar, especificamente, docente, ele explicita a ideia de que o professor exerce na sala de aula uma prática político-social que faz com que ele cotidianamente se forme na interação com o outro. Pensar a prática docente, a partir das narrativas, então, salienta as experiências pelas quais os autores passaram e com base nisso, compreender a si mesmo como professor/a e como pessoa. Ele, também, destaca a inseparabilidade da dimensão pessoal e profissional que compõem a vida dos

professores e professoras, uma pessoa não deixa de ser quem ela é na vida só por estar dentro de uma sala de aula.

Antônio Nóvoa (2015), ao pensar a prática docente, expressa uma ideia, um pensamento, que para muitos pode parecer óbvio, mas que no cotidiano não é encarada com tanta naturalidade. O autor afirma que o professor é uma pessoa, com uma vida, pensamentos, opiniões, sentimentos e que ensinam, mas também aprendem. O professor é um ser humano, e compreender este pensamento e refletir sobre si mesmo é fundamental dentro da formação docente, para a formação para a vida.

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa, quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina, que ensina?” (Laborit, 1992, p.55). Eis-nos de novo face à *pessoa e ao profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (NÓVOA, 1992, p. 17)

Com uma identidade em constante construção, o indivíduo passa por diversas vivências ao longo da vida. Em um determinado momento, um acontecimento pode ter uma importância gigantesca, que instantes depois pode não ter mais a mesma relevância. Esse movimento é uma característica essencial dentro do contexto das narrativas autobiográficas. Segundo Larossa (2002), a experiência não é qualquer acontecimento que nos ocorre durante a vida, ela é especial, é aquela que nos toca e nos transforma. Ao escrever uma narrativa autobiográfica, o sujeito rememora experiências vividas e as registra de uma forma singular, carregada de especificidades inerentes a sua identidade naquele momento. Como a vida de cada indivíduo é uma itinerância, a todo momento, na relação com o outro, ele se constitui e forma sua identidade a partir de uma determinada perspectiva. Neste movimento, as narrativas podem, ao ser revisitadas, dialogar com o próprio autor de forma a causar inquietações dentro dele, que resultam em autorreflexões, ressignificações e transformações.

Este tipo de aproximação proporciona uma oportunidade de intensificar e valorizar a relação entre universidade e escola, uma vez que é na prática escolar que as narrativas se fundamentam. Diante disto, a *pesquisa-formação* é capaz de envolver tanto as experiências construídas dentro das universidades, com os alunos de graduação em formação docente inicial,

quanto dentro das escolas, com a continuada, fazendo uma conexão entre elas, desconstruindo barreiras. (BRAGANÇA, 2012)

Essas reflexões foram construídas ao longo da pesquisa, em diálogo com os autores, com o grupo de orientação coletiva e com as experiências de formação inicial e continuada na perspectiva narrativa (auto)biográfica.

As narrativas de formação que compõem este trabalho foram escritas ao longo da minha graduação em Pedagogia na UNICAMP. A primeira forma de narrativa com a qual eu tive contato na universidade foi o Diário de Itinerância (BABIER, 2002), dispositivo fundamental durante a minha pesquisa de Iniciação Científica. Eu elaborei meus diários como forma de registro das atividades que eu desenvolvia, incorporando sentimentos, questionamentos e reflexões. Além de servir como um meio de diálogo comigo mesma, partes dele foram compartilhadas com minha orientadora e outras orientandas que participavam das orientações coletivas. A possibilidade de socialização deste material era fundamental, porque, foi por meio dela, que eu pude conhecer perspectivas outras sobre as experiências e reflexões nele registradas.

O Memorial de Formação foi outra proposta de escrita de narrativa extremamente potente que eu tive a oportunidade de conhecer e desenvolver em minha pesquisa. Ao mesmo tempo em que a proposta de elaboração de um memorial parece ser simples, por se tratar de uma escrita sobre sua trajetória pessoal e subjetiva e, por isso, não existir uma escrita correta ou errada, ela é extremamente complexa e desafiadora. Rememorar, refletir e registrar experiências formativas desde a infância até o presente é um processo turbulento, mas que foi fundamental para a minha compreensão e interpretação crítica da minha trajetória.

A partir da escrita dos meus memoriais, pude resgatar memórias muito felizes com a minha família e meus amigos, mas foi importante, sobretudo, para eu reconhecer meus privilégios, entender meus papéis sociais e minhas responsabilidades. O memorial, portanto, foi um recurso que me auxiliou no meu processo de formação identitária, quem eu estou sendo, quais os valores que orientam minha atuação na sociedade e, a partir das experiências que eu tive, o que eu busco futuramente, como professora e como educadora.

Na medida em que a vida acontece, nossas concepções e consciência passam por constantes *(trans)formações*. Como as escritas narrativas estão estritamente atreladas às nossas percepções, pensamentos e sensações, todas as narrativas que constituem este trabalho expressam as especificidades do contexto, do *espaçotempo*, em que eu estava inserida. As narrativas de estágios são carregadas de insegurança, ansiedade e entusiasmo, enquanto os memoriais são nostálgicos e reflexivos.

Especialmente nas narrativas escritas no ano de 2020, em um contexto caótico de pandemia mundial causada pelo novo coronavírus, ficou explícita a inseparabilidade entre a minha vida e a *pesquisaformação*. Isolada socialmente, passando dia e noite dentro de casa para contribuir, minimamente, com o controle da disseminação do vírus na população, expressei, por meio das narrativas, minhas dificuldades, inseguranças e expectativas referentes aos meus processos de reinvenção. Aulas remotas da universidade, treinos de *softball* por vídeo-chamada, gravar vídeo-aulas para as crianças, higienizar todas compras do supermercado antes de guardá-los, utilizar máscara em espaços públicos... Todas fomos afetadas pela pandemia e tivemos que nos reinventar para conseguir dar continuidade ao trabalho, aos estudos, às pesquisas, à vida. Com toda a subjetividade de uma narrativa (auto)biográfica, o registro das minhas experiências não representa o processo de reinvenção percorrido pela maior parte da população brasileira, mas foi fundamental para eu entender meus limites e minhas potencialidades no lugar em que eu me identifico dentro desta sociedade.

Entendo a reunião das minhas narrativas como uma oportunidade de registrar e refletir sobre os diferentes modos de ser e estar na universidade (e no mundo), para poder, sempre, analisar criticamente meus valores e práticas em função de uma formação mais crítica, consciente e humana.

1ª coleção de narrativas: memoriais de formação em permanente (re)construção

Memorial de Formação (2017)

Meu nome é Karina Yuki Matsuguma, tenho 21 anos e estudo Pedagogia na UNICAMP”. Apesar dessa frase ser normal para quem estou sendo hoje, para quem fui há três anos atrás é impensável, impossível e inaceitável. Em 2015, com o único objetivo de estudar medicina, fiz um curso pré-vestibular totalmente voltado para o “meu perfil de estudante”: jovem esforçado, estudioso, com uma família capaz de pagar uma mensalidade e materiais extremamente caros, que quer estudar medicina em uma universidade pública (só pública) e “bem-conceituada” e, portanto, precisa passar por um processo seletivo (vestibular) bastante concorrido. Foi com isso em mente que eu iniciei o ano naquela escola.

Nesse ano, eu estudava das sete horas da manhã até às cinco da tarde, fazia simulados todos os finais de semana e estava totalmente presa ao meu objetivo. O desafio de entrar em uma faculdade de medicina era para mim, além de um interesse de estudo, uma forma de provar para mim mesma que eu era “inteligente” o suficiente para isso. Essa auto-cobrança também estava carregada de um preconceito da minha parte que estava muito bem estabelecido, de que “pessoas inteligentes” podem estudar três coisas na graduação: medicina, direito ou engenharia. O primeiro curso para quem gostava de biológicas, o segundo de humanas e o terceiro exatas. Sempre gostei muito da área de biológicas e exatas, e odiava a de humanas. Embora meu interesse em exatas fosse grande, o por biologia era muito maior, então, no meu terceiro colegial, escolhi a medicina.

Não passei direito, mas a ideia de que o curso que eu queria era extremamente concorrido e que “com a minha nota passava em qualquer outro curso” parecia ser reconfortante. O fato de não ter passado no vestibular, de ter falhado, apesar de ser desesperador para muitos, para mim foi bem tranquilo. Esse estado em que eu me encontrava de conforto fez com que eu não repensasse o que eu realmente queria estudar, com o que eu queria trabalhar no futuro. No meu pensamento, a escolha por medicina era óbvia e única.

Enquanto no cursinho ouvia, e dizia, a todo momento que “se fosse outro curso eu teria passado”, eu sentia que existiam os outros alunos que também estavam na mesma situação que a minha. Com a certeza de que fez a escolha certa, mas sem a consciência de que na verdade essa era a única possibilidade que tinha em mente.

Nesse ano, porém, encontrei professores maravilhosos que me mostraram outras formas de ver o mundo e que me fizeram repensar a minha “escolha”. Ao invés de reproduzir o que todas as pessoas me diziam naquele momento como “Nossa! Medicina é bem concorrido, mas

você é inteligente, você consegue! “, eles ensinavam as suas matérias e sempre me faziam repensar o mundo e a minha própria vida a partir desses estudos. Foram nesses momentos, também, que eu passei a encarar a história, literatura, filosofia e sociologia como áreas importantes de estudo. Desconstruir aquele meu preconceito dos cursos que não medicina, direito e engenharia foi imprescindível para minha mudança e foi possível, apenas, porque encontrei esses professores.

Além dos professores, meu namorado que estudava na mesma escola me ajudou bastante nessa transformação. Nossas conversas diárias me fizeram enxergar coisas impressionantes nas pessoas que eu não dava importância e desenvolver valores dentro de mim que eu realmente desprezava.

Minha família sempre me apoiou em tudo na vida. Tive a oportunidade de fazer o esporte que eu gostava, estudar os idiomas que queria e aproveitar ao máximo todos os momentos com ela e meus amigos, e na escolha do curso que iria estudar não foi diferente. Na primeira vez, quando decidi que era medicina, eles me incentivaram da mesma forma como quando contei da minha mudança para Pedagogia. Minha mãe tem uma escola infantil bilíngue (japonês e português) em que eu passei grande parte da minha vida, fosse estudando ou, quando mais velha, brincando com as crianças. Eu tenho uma consideração e carinho muito grande por essa escola e pelos profissionais de lá. As professoras são umas das pessoas pelas quais eu tenho maior admiração na vida.

Considerando todas as minhas experiências e com uma percepção do mundo transformada, escolhi a Pedagogia para aprimorar o que já é feito na escola da minha mãe e futuramente poder assumir sua posição.

Memorial de Formação (2020): Karina Yuki Matsuguma, 24 anos

A entrada na universidade foi mais do que abrir uma porta para um novo mundo, foi o primeiro passo para o estouro de uma série de bolhas em que eu estava inserida. Desde a educação infantil até o ensino médio, eu estudei em escolas particulares, vivi um privilégio que só reconheci quando entrei na Faculdade de Educação da UNICAMP. Tive a oportunidade de encontrar profissionais incríveis, bem formados e dispostos a me ensinar e me preparar para o tão decisivo vestibular. As aulas sempre aconteciam no horário e local determinado, os professores estavam sempre presentes e nunca me faltaram recursos na educação básica. Acreditei durante todos esses anos que a realidade em que eu vivia era óbvia e natural, tudo ocorria como planejado, do jeito que deveria ser, mas a lembrança das diversas experiências

que eu tive durante toda a minha trajetória escolar e na minha vida pessoal me proporcionou grandes reflexões e mudanças.

A memória e a narração exercem importante papel neste processo. A memória como possibilidade de romper com a linearidade de um cotidiano mecanizado, como interrupção de um tempo “cronológico” e “vazio”, como resgate da multiplicidade do tempo e de experiências plenas. O sentido da experiência plena é definido pela natureza coletiva de sua construção. E a narração vem como possibilidade de partilha destas experiências. O processo identitário vai conjugando as múltiplas instâncias de produção dos saberes docentes e possibilitando entrelaçar as experiências do passado e do presente vislumbrando a construção de projetos futuros. (BRAGANÇA, 2002, p.69)

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LAROSSA, 2002, p.21)

Eu sempre fui uma pessoa bem competitiva, ganhar para mim era o objetivo principal, desde brincadeiras no intervalo até no desempenho escolar. Essa minha característica foi constantemente reforçada e incentivada na escola, uma vez que a motivação para os estudos, para o esforço individual estava sempre atrelada à ideia de competição e comparação. Não me recordo de, em momento algum, ter tido meu desempenho em alguma atividade escolar elogiado por um progresso meu em relação ao que eu era antes – como uma comparação comigo mesma – o que era valorizado era o meu sucesso em relação ao outro, e vice-versa.

Com este comportamento em desenvolvimento, fui me constituindo como uma pessoa mais individualista e focada nas minhas próprias perspectivas e opiniões. Além do ambiente escolar, o meu comportamento competitivo também foi influenciado pelas experiências que eu tive no esporte. Desde os dez anos de idade eu joguei softball, um esporte majoritariamente praticado, no Brasil, por descendentes de japoneses e meninas (meninas com ascendência japonesa?). Com o intuito de me proporcionar um desenvolvimento maior de cooperação, coletividade e respeito nas minhas relações, meus pais sempre me incentivaram e apoiaram esta minha prática. Eu, porém, enxergava o esporte como mais um estímulo para competição, não apenas contra as outras equipes, mas dentro da minha, também, por querer e tentar sempre me destacar de alguma forma, já que eu havia aprendido que este é o objetivo que devemos atingir.

Apesar deste meu pensamento individualista, acredito que o softball me proporcionou experiências incríveis, amizades e aprendizados que valorizo e carrego comigo até hoje.

Os privilégios estiveram constantemente presentes na minha vida, em todas as dimensões e, eu acreditei por muito que tempo que todos eram resultados de um esforço e trabalho dos meus antepassados e de alguma “sorte” que eu tive. Nasci em uma família socialmente considerada bem estruturada: um pai, uma mãe, ambos com ensino superior completo, e uma irmã mais velha. Meus pais nos ensinaram desde cedo o quanto era importante que dominássemos outras línguas, desenvolvêssemos nossos corpos com saúde e valorizássemos as atividades artísticas. Acredito que por isso, durante minha infância, eu e minha irmã fomos incentivadas a aprender japonês e inglês, desenvolver a dimensão musical com aulas de piano e corporal com esportes e danças. Frequentávamos a escola regular em um período do dia e no outro nos ocupávamos com estas outras atividades. Tivemos a liberdade de fazer escolhas importantes nas nossas vidas e não me lembro de ter sido forçada a praticar qualquer atividade que eu não quisesse e, hoje, percebo o quanto foi importante para minha formação, em todas as dimensões da minha vida, ter tido essas oportunidades possibilitadas pelos meus pais.

Minha educação infantil foi realizada integralmente na escola da minha mãe. Quando eu tinha aproximadamente dois anos, ela decidiu construir uma escola infantil japonesa, com o objetivo de proporcionar a mim e à minha irmã uma educação orientada por valores e princípios da cultura japonesa, ao mesmo tempo em que trabalhava próxima de nós. Como eu e a minha irmã gostávamos muito de um desenho animado chamado “Tonari no Tôtoro”, minha mãe decidiu usar o nome do personagem principal “Tôtoro” como o nome fantasia da escola. Por conta desta decisão de criação do Tôtoro, minhas primeiras experiências escolares foram agradáveis, seguras e, conseqüentemente, divertidas para mim. As pessoas que a constituíam (alunos, professoras e gestoras) eram muito parecidas comigo, eu me identificava intensamente com cada uma delas: descendentes de japoneses de classe média. Acredito que ter podido passar grande parte da minha infância em um ambiente tão acolhedor, agradável e com um clima tão bom para mim foi de grande importância para usufruir de boas experiências que, hoje, se constituem em boas memórias. Posso afirmar com convicção que tive uma boa infância.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais [...] Na medida em que as culturas infantis são interpelantes das visões do mundo dos adultos, questionando muito dos seus adquiridos e interrogando muitas das suas evidências [...]

poderemos falar aqui de um outro sentido de negatividade. Uma negatividade positiva: aquela pela qual o mundo social é interpretado e desconstruído em muitos dos seus pressupostos pelas culturas infantis. (LINS, 2019, p. 170)

Concluindo o processo da educação infantil, tive a oportunidade de escolher, dentre as escolas pré-determinadas pelos meus pais, a escola na qual eu seria matriculada para o início do Ensino Fundamental I (a entrada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Visitamos algumas delas e eu decidi estudar em uma escola chamada Colégio Integral de Campinas, onde a minha irmã mais velha já estava fazendo o Ensino Fundamental II (nos Anos Finais do Ensino Fundamental). Lembro-me claramente do meu primeiro dia de aula, foi um drama completo. Como até aquele momento eu não tinha experienciado estar em um ambiente estranho com pessoas estranhas na ausência da minha mãe, me encontrei em um estado de pânico em que eu chorei bastante. Naquele momento, porém, tive a “sorte” de ser acolhida por uma professora, mulher e japonesa, e, posteriormente pela minha irmã que foi até a minha sala para ajudar os professores a me acalmar, já que nada parecia funcionar. A partir deste momento, me senti mais tranquila e consegui me abrir para aceitar aquele novo mundo. Da mesma forma como ocorreu na educação infantil, e diferentemente do que acontece com a maioria das pessoas, meus ensinos fundamental e médio foram tranquilos e positivos para mim.

Durante a minha trajetória escolar, os estudos nunca foram uma grande questão, um problema. Talvez por estar acostumada com o ambiente escolar desde muito nova e ter sempre a minha volta pessoas, que eu admirava, que valorizassem a educação, para mim era clara a imprescindibilidade dos estudos na minha formação para a minha vida. Com esta mentalidade, me lembro de sempre me esforçar para realizar as tarefas propostas da melhor forma possível e, apesar de gostar bastante de faltar às aulas, receber avaliações bastante positivas. Com um bom comportamento e um “desempenho pedagógico desejável”, conclui a educação básica sem muitos problemas.

No final do ensino médio, apesar do meu caráter competitivo, sinto que a minha dificuldade de decisão de escolha de curso não me motivou a refletir sobre a universidade e suas oportunidades. Ao mesmo tempo em que eu tinha a certeza de que independentemente do curso que eu escolhesse meus pais me apoiariam totalmente, sentia uma pressão profunda e geral de estudar alguma das áreas que me proporcionassem atuar em profissões valorizadas socialmente. Era extremamente comum na escola a difusão da ideia de que os cursos aceitáveis para ser “alguém na vida” estavam restritos a: medicina, direito e engenharia. Os alunos, portanto, que tivessem maior afinidade com a área de biológicas eram influenciados a escolher a medicina, os com a área das humanidades o direito e os com a área das exatas a engenharia.

Refletindo sobre este pensamento e o ambiente em que ele era reforçado, a escola, me incomoda considerar que profissionais da educação corroborem para este movimento.

As áreas com as quais eu mais me identificava, pelos conteúdos estudados, eram biológicas e exatas. Para mim, aprender novas teorias, fórmulas e aplicações de conceitos físicos e matemáticos eram atividades interessantes, não era de forma alguma tedioso fazer listas e mais listas de exercícios. Além disso, os assuntos abordados na biologia como o estudo da anatomia e fisiologia humana também me atraía bastante. Já sobre a área das humanidades, história, geografia, sociologia e filosofia, eu sempre tive uma grande e intensa antipatia. Nestas aulas eu não conseguia me identificar com os temas tratados. Todos os assuntos abordados, questões colocadas, pareciam ser totalmente alheias a mim e à minha realidade. Eu não conseguia de forma alguma entender qual era a relevância de estudar quais eram os nomes dado às camadas da pirâmide social do Egito e a sua distinção em relação à de Roma, ou a data em que, na França, pessoas com as quais eu não tinha relação alguma se revoltaram contra outras que eu igualmente desconhecia. As aulas eram abstratas, os conteúdos densos e as avaliações ainda piores, uma vez que exigiam de mim um grande esforço de memorização no dia anterior. Meus estudos eram focados em ler a apostila, grifar as informações principais, copiar no caderno e decorar os nomes, as datas e os lugares descritos, ou seja, identificar, registrar e memorizar aquilo que os professores afirmavam que iria “cair na prova”. Eu decorava, fazia a prova e dias depois eu já não lembrava do que havia “estudado”, porque claramente tudo aquilo não fazia sentido algum para mim. Por conta desta repulsa às humanidades e a clara valorização da profissão médica no Brasil associada à minha, aparente, inclinação à área biológica, sem refletir ou pesquisar sobre, decidi fazer medicina.

Durante o meu terceiro colegial, fui convocada para representar a Seleção Brasileira de Softball em um campeonato mundial de softball feminino em Brampton, Canadá. A preparação para esta competição envolvia viagens para outras cidades do país para realização dos treinos com todas as atletas, de várias cidades do Brasil. Já sem foco nos estudos e com mais esta distração, passei meu terceiro colegial sem dar a devida atenção ao vestibular. No ano seguinte, fiz meu primeiro ano de cursinho pré-vestibular para medicina, em uma escola bastante “valorizada”, mas novamente não tive foco e esforço suficiente envolvido. Neste ano, também, fui para Berezategui, Argentina, jogar. No segundo ano, porém, decidi que eu deveria priorizar e me dedicar integralmente aos estudos. Mudei de escola e tive, naquele ano, muitos dos melhores professores que eu já tive na minha vida. Além de aprender os conteúdos demandados no vestibular, pude ressignificar o meu olhar sobre as áreas de conhecimento, compreendendo, sem desconsiderar as outras, o valor dos estudos das humanidades.

Refletindo sobre a minha relação afetiva com a escola da minha mãe, Tôtoro, e pensando no tipo de ambiente e pessoas com quem eu gostaria de trabalhar futuramente, percebi que talvez a escola fosse este lugar, onde eu sempre me senti bem. Ao mesmo tempo em que eu sentia esta inclinação, não me sentia segura de que a educação era mesmo a área para qual eu gostaria de ir, tanto por conta de uma pressão social quanto por inquietações internas. Apesar deste dilema, escolhi o curso de Pedagogia.

Acredito que foram diversos os fatores que me influenciaram a tomar esta decisão, mas, hoje, percebo o quanto as pessoas que participaram da minha vida tiveram um papel fundamental. Dentro de casa, minha mãe foi a primeira importante referência para mim. Valorizando nossas (minhas e da minha irmã) opiniões e potenciais como pessoas, nos ensinou que éramos meninas e capazes de realizar o que quiséssemos. Participando de perto da sua atuação dentro da escola como gestora, fundadora de uma organização, e em casa em relação com cada uma de nós, realmente acreditei que eu seria capaz, assim como ela, de realizar minhas ambições. Além do ambiente familiar, na escola, tive a oportunidade de encontrar com professoras que me inspiraram, mulheres que eu enxergava com admiração diariamente.

Já dentro da universidade, comecei a perceber, em contato com as outras pessoas, os meus privilégios. Nas aulas, experiências de preconceito e injustiças dentro e fora do contexto escolar presentes nas falas das minhas colegas de turma fizeram com que eu mudasse a perspectiva a partir da qual eu interpretava a sociedade e seus acontecimentos, questionando-os e buscando compreender suas causas. Neste movimento, a perspectiva feminista foi uma que eu percebo ter sido essencial. Antes deste contato mais próximo com os princípios e valores defendidos pelos movimentos feministas, eu acreditava no que é difundido pelo senso comum de que o feminismo é caracterizado como o antagonista do machismo dentro da sociedade, ou seja, a valorização da mulher em detrimento do homem. Com este pensamento, criei um bloqueio a todo e qualquer diálogo vindo daquelas que se identificavam como feministas, fator que vejo que contribuiu para a manutenção da minha ignorância sobre o tema e o meu distanciamento dele.

Felizmente, pude conhecer mulheres que compreendem que nesta sociedade, em que o machismo está fortemente instaurado, o feminismo é uma construção e que cada mulher possui seu tempo, ritmo de transformação. Além de terem respeitado o meu tempo, tiveram o cuidado de compreender que minhas experiências não foram de forma alguma parecidas com as delas e que, portanto, muito do que elas já haviam conhecido e assimilado para mim era totalmente novo. Outro aspecto importante neste meu contato com as ideias feministas foi, justamente, a complexidade das narrativas das mulheres, em que elas colocavam suas experiências

descrevendo as situações colocando seus sentimentos, inquietações, reflexões e ambições. Apesar das narrativas, pelo seu caráter singular, serem específicas a cada pessoa, nos diálogos houve momentos de intersecções, em que as experiências se assemelhavam e sentimentos de compreensão e amparo eram construídos.

Diante dessas experiências, ao mesmo tempo em que me sentia acolhida por não ser a única a sofrer determinados preconceitos, vi que minha condição social me proporcionou o privilégio de não sofrer diversas violências e injustiças presentes nas falas de outras pessoas. Mesmo sem ter vivido ou me identificado com muitas das narrativas, acredito que cada diálogo desenvolvido teve uma importância e significado únicos com os quais pude aprender. Entendi que, ainda que nunca tenhamos tido uma determinada experiência, podemos ouvir aquelas que já a tiveram e com isso aprender e nos formar como seres humanos, como mulheres. Compreendi que não preciso necessariamente saber argumentar e explicar determinado assunto em uma conversa, mas eu posso simplesmente ouvir. Em um diálogo sobre o racismo, por exemplo, ao invés de eu falar sobre os meus conhecimentos históricos e sociológicos sobre o assunto, ouvir as experiências sofridas por aquelas que são negras no Brasil, pode ser muito mais construtivo. Nunca ter passado por uma determinada situação não é um empecilho para compreendê-la, é uma oportunidade de aprendizado.

Seguindo com a íntima ligação entre as narrativas e a minha formação como mulher, considero que a questão racial tenha sido, também, essencial. Foi imprescindível, para mim, a compreensão de que a relação entre as especificidades das pessoas torna a sociedade complexa e dinâmica, e que é a partir das interações entre elas que suas identidades são constituídas e diferenças classificadas. Quando entramos em contato com o outro, identificamos nele características que nos aproximam e outras que nos distanciam: gênero, etnia, biótipo, estilo, etc.

Da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que "ela é chinesa" significa dizer que "ela não é argentina", "ela não é japonesa" etc., incluindo a afirmação de que "ela não é brasileira", isto é, que ela não é o que eu sou.

As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a

norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. (SILVA, 2000, p. 1)

Em um primeiro momento, analisamos as pessoas identificando suas características externas. A partir desta análise, as interpretamos segundo nossos ideais e experiências, distinguindo o que julgamos ser diferente daquilo que nos parece ser semelhante. Com isso, enquadramos a pessoa em grupos, socialmente construídos, e é com estes pré-conceitos que escolhemos se queremos estabelecer uma relação, um diálogo, com ela ou não e, se sim, de que forma vamos nos comportar.

Em diversos momentos da minha vida, ouvi que no Brasil “Japoneses se atraem”, “Japoneses andam em bando”, e outros comentários do tipo. Pensando pela perspectiva de que criamos expectativas e receios de nos relacionar com o outro a partir das impressões que eles nos transmitem, vejo que aquelas falas se relacionam muito com a minha realidade. Em ambientes desconhecidos com pessoas com quem nunca tive contato antes, eu me sinto, em um primeiro momento, muito mais confortável e acolhida quando encontro outras com quem me identifico. Podem ser totais desconhecidos, mas o simples fato apresentarem características semelhantes às minhas já se torna suficiente para eu optar por me aproximar destas e não de outras. Quando ando em lugares públicos, também, é comum eu trocar olhares e até cumprimentar pessoas japonesas com quem nunca tive contato antes. Acredito que esteja estabelecida uma certa confiança desenvolvida pela comunidade Nikkei do Brasil.

Esta é a percepção que eu vejo que existe entre os japoneses. Já em relação ao olhar dos outros para nós no Brasil, acredito que seja diferente. Percebo que a cultura japonesa é muito respeitada e admirada pelos valores defendidos, como: disciplina, respeito e honestidade. Por conta desta visão, acredito que tenho um certo privilégio pela aparência que passo para sociedade. Em momento algum da minha vida me encontrei em uma situação em que alguém duvidasse do que eu dizia por conta da minha fisionomia, muito pelo contrário, houve diversas ocorrências em que minha palavra foi o suficiente para que confiassem em mim, mesmo quando o protocolo exigia provas, como documentos.

Diferentemente da visão sobre os asiáticos, os afrodescendentes vivem em um ciclo constante de se justificar, de se provar. A sociedade muitas vezes duvida deles e os acusa, indevidamente, com base apenas em suas características físicas. Na universidade, tive a oportunidade de ouvir de colegas situações em que suas aparências foram motivo para que fossem julgados e afetados injustamente. Nesta sociedade racista e machista em que vivemos, o medo passa a ser um estado, um estilo de vida.

Acredito que a educação seja uma dimensão dentro da sociedade que possibilita que possamos, na relação com o outro, formar e nos formar com uma intencionalidade mais explícita e estruturada. Considerando a formação docente e os problemas sociais, como o machismo e o racismo, entendo que seja imprescindível a problematização, comunicação, reflexão e compartilhamento sobre as experiências vividas pelas pessoas que proporcione um intercâmbio de ideias e uma contínua ressignificação das estruturas e relações sociais.

Problematizar significa aqui, nos termos de Michel Foucault, realizar um movimento de análise que possibilita compreender como um conjunto de práticas discursivas ou não discursivas faz ‘algo’ entrar no jogo do verdadeiro e do falso e, ao mesmo tempo, constitui este algo como objeto para pensamento (FOUCAULT, 2001b) – texto 2

Com isso, podemos problematizar, repensar e reconstruir alguns preconceitos constituídos e reproduzidos historicamente, contribuindo para uma valorização das pessoas, como seres humanos, nas suas diferenças e especificidades. A narrativa pode ser neste movimento uma importante ferramenta de formação, tanto pessoal quanto profissional (docente), uma vez que proporciona o diálogo e partilha de experiências pessoais e percepções singulares sobre uma realidade coletiva. Este foi o pensamento que me mobilizou a relacionar a pesquisa que realizei na minha Iniciação Científica do de 2017 a 2018 com a perspectiva social, cultural e identitária da formação docente, humana e da mulher no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Minha pesquisa de IC tinha como tema “formação inicial e continuada de professores: contribuições da abordagem narrativa (auto)biográfica”. Tive a oportunidade de ler e ouvir diversas narrativas de mulheres tanto em formação inicial na graduação em Pedagogia, quanto de professoras em atuação nas escolas. Na dimensão da formação inicial, foram muitas orientações coletivas que envolveram, além da minha participação e da Inês, orientadora, também de outras alunas orientandas do curso de Pedagogia em outros momentos de formação, algumas desenvolvendo seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e outras por interesse próprio nas discussões e no estudo do nosso tema.

Apesar destas diferenças, estes encontros foram importantes momentos de partilha, cada uma com suas próprias narrativas, com experiências, reflexões e sentimentos, conseguiu mostrar um pouco sobre seus processos de formações. Além destas orientações, em uma disciplina ministrada pela mesma professora, Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, foi proposto que os estudantes realizassem o registro das atividades desenvolvidas no estágio na forma de narrativas e que elas fossem não só lidas por ela, mas compartilhados com outras pessoas da turma. A partir desta dinâmica, de escrita da narrativa,

partilha de experiências e sentimentos, diálogo e reflexões sobre o processo, muitas dificuldades puderam ser superadas e importantes pensamentos construídos coletivamente.

Já na dimensão da formação continuada, tive a oportunidade de participar do Grupo de Terça, espaço em que consegui compreender de fato o que a formação continuada representa. Este é um coletivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) bastante heterogêneo, composto por alunos e professores de diversas áreas e níveis, mas que compartilham do mesmo objetivo: discutir as práticas pedagógicas, o cotidiano escolar e fazer relações e reflexões em diálogo com a produção acadêmica. Participei, também, dos encontros do curso de extensão oferecido pelos professores da FE-UNICAMP: Adriana Varani, Guilherme do Val Toledo e Inês Ferreira Bragança em quatro escolas públicas de Campinas. Durante a minha graduação, tive a oportunidade de ter o Guilherme e a Inês como professores de algumas de minhas disciplinas e, apesar de nunca ter sido aluna da Adriana, oficialmente, conheço um pouco de sua prática por ter participado de algumas de suas aulas conjuntas e pelas conversas que tive com amigas minhas que foram suas alunas. Assim como em sala de aula, nos encontros que realizamos nas escolas estes professores apresentaram uma imensa abertura ao diálogo, expressaram sua satisfação de estar naquele espaço formativo e favoreceram com suas falas e posicionamentos, em todos os momentos, a construção de relações horizontais e baseadas no respeito. Além do fundamental contato com as narrativas das professoras nas escolas com a construção de uma perspectiva do que é o cotidiano, a docência e a relação com os alunos para cada uma delas, este processo também me proporcionou o aprendizado de referências do que eu acredito ser um a prática pedagógica coerente com os princípios que defendo. A minha conclusão, não conclusiva como diria a professora Inês, da minha IC foi:

Com esta pesquisa foi possível enxergar a formação docente como um processo complexo, singular, ininterrupto e inerente à formação pessoal, de si em sua trajetória de vida. Todas as experiências e pessoas que estiveram presentes na vida de cada um são fatores imprescindíveis no processo de constituição do sujeito e deve, portanto, ser cuidadosamente pensada no seu desenvolvimento. Por meio das narrativas, isso se torna possível, pois ao escrever uma narrativa, as memórias vão se manifestando, as experiências se formando e um registro resultante constituído, podendo, assim, ser compartilhado e posto em interlocução com toda a complexidade do outro que a lerá. Neste movimento, a formação inicial, continuada e vida se confundem, e pelas narrativas formam-se documentos singulares e especiais capazes de alcançar mais pessoas e possibilitar inúmeras interpretações, formando uma corrente interminável de criação, partilha, reflexão e inspiração. (MATSUGUMA, 2017, p. 11)

Hoje, estou escrevendo o meu Trabalho de Conclusão de Curso, em meio a uma pandemia causada pelo COVID-19 e, por isso, em um contexto extremamente caótico. É mais um privilégio meu ter condições de poder dar continuidade aos meus estudos e minha pesquisa. Tenho um ambiente e recursos tecnológicos, econômicos e sociais adequados para estudar, mas é explícito que esta realidade não é compartilhada por muitas alunas da Pedagogia da UNICAMP. Nas discussões desenvolvidas em assembleias das alunas, reuniões com professores e nas próprias disciplinas, são colocados problemas e desafios pedagógicos e sociopolíticos que constituem o cenário em que as atividades da Faculdade de Educação estão sendo realizadas. Apesar da grande exclusão de estudantes causada pelas desigualdades presentes no contexto brasileiro, o primeiro semestre está acontecendo e será encerrado remotamente, da mesma forma que o segundo será iniciado.

Com o isolamento social adotado como medida necessária para controlar a disseminação do vírus, todos os setores da economia estão sendo afetados e, conseqüentemente, a renda das famílias e sua qualidade de vida. Percebi em muitos discursos compartilhados nas redes sociais a ideia de que o vírus está afetando a população mundial e que, neste momento, as desigualdades sociais estão se estreitando, pois ele infecta todo e qualquer ser humano, independentemente de classe social, gênero ou raça. De fato, estas classificações sociais não interferem biologicamente na interação dos organismos com o vírus, mas é nítida a influência dos privilégios na intensificação das desigualdades e no impacto que esta pandemia está provocando na vida da população.

O vírus, então, não apresenta uma preferência de hospedar o organismo feminino, mas com o fechamento das escolas e a necessidade das crianças permanecerem em suas casas, muitas mulheres estão sendo submetidas a uma sobrecarga de trabalho, ainda maior à já excessiva que enfrentam em condições normais. Nesta sociedade, em que a responsabilidade pelo cuidado dos filhos é atribuída às mulheres, muitas delas acabam acumulando ainda mais funções e precisam, além de cumprir com suas obrigações de trabalho, cuidar de seus filhos durante todo o dia, auxiliá-los nas suas atividades escolares remotas e ainda realizar as atividades domésticas. É neste contexto que eu afirmo que eu tenho o privilégio de poder me concentrar nos estudos, porque na fala de muitas alunas da Pedagogia, que são mães e trabalhadoras, realizar um curso de graduação a distância em situação de isolamento social é uma utopia.

Não existem estudos também que apresentem a hipótese de que os vírus são mais efetivos nos organismo da população negra e pobre, porém em uma sociedade em que todas as conseqüências e danos causados por anos de escravidão ainda não foram reparados, a

precariedade e vulnerabilidade social a que estas pessoas estão submetidas são, sim, determinantes em suas condições de capacidade ou não de enfrentamento desta crise sanitária. Com a pandemia, o aumento da taxa de desemprego foi acompanhada por um aumento da média salarial da população brasileira, o que mostra que foram as pessoas com os salários mais baixos que perderam seus empregos com a crise, ou seja, a sua parcela mais afetada é a mais pobre. Com a renda familiar reduzida e sem políticas públicas adequadas de suporte pelo governo, cada vez mais precárias são as condições de vida destas pessoas que são obrigadas a sair de suas casas para trabalhar, independentemente do risco de contaminação e da garantia de tratamento nos hospitais públicos. Mais uma vez, poder seguir a recomendação de respeitar a quarentena e “ficar em casa” é um privilégio do qual eu usufruo agora.

É, então, nesta condição privilegiada em que eu estou estudando, pesquisando e escrevendo meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre as contribuições das narrativas (auto)biográficas para a formação inicial e continuada docente a partir de uma perspectiva feminista. Esta foi uma parte da narrativa de formação de uma mulher jovem, de classe média, de origem japonesa e que tem o acesso à educação superior pública no Brasil.

Reflexão sobre os Memoriais de Formação

Por um momento questioneei a pertinência de manter, neste trabalho, os dois memoriais de formação que escrevi durante a graduação. Imaginei que por ambos serem narrativas compostas por memórias e experiências componentes da minha trajetória de formação pessoal e docente, seria repetitivo e inadequado. Mas, ainda que em alguns momentos das escritas eu tenha feito referências e reflexões acerca dos mesmos acontecimentos, a minha percepção e meu registro foram completamente diferentes. A minha história de vida e o meu passado, obviamente, não foram alteradas. As (trans)formações aconteceram comigo, em mim.

Ao longo da minha trajetória signifiquei e ressignifiquei minhas relações com a minha família, com os estudos e comigo mesma. Com a leitura dos meus memoriais, eu percebo o quanto minha perspectiva sobre a minha história não está determinada, ela é volátil e sensível ao *espaçotempo* em que eu estou inserida naquele momento. No meu primeiro memorial estão fortemente presentes as inquietações que me afetaram no período do vestibular, uma combinação de insegurança e agitação pela nova experiência de viver a universidade com uma gratidão às pessoas que sempre me deram todo o suporte nas decisões por mim tomadas. No segundo memorial, porém, foi possível perceber que eu já estava mais adaptada ao ambiente acadêmico e consegui trazer uma perspectiva outra sobre a minha história, de uma forma mais elaborada e crítica.

É notável, também, a mudança no meu modo de escrever ao longo dos memoriais. Inicialmente, escrever sobre mim, minhas concepções e pensamentos era um desafio muito grande, eu não conseguia enxergar a legitimidade ou relevância de uma escrita de minha autoria. Aos poucos, fui me familiarizando com a escrita (auto)biográfica e compreendendo que existe um grande valor e potencial em uma escrita sobre mim mesma, porque ao narrarmos as nossas experiências e registrarmos nossas críticas e considerações, nós nos posicionamos como sujeitos de nossa própria história.

Benjamin propõe um olhar para a história, o “tempo de agora”, marcado pela intensidade e brevidade, onde as questões do presente nos mobilizam a construir uma experiência com o passado, reconstruindo-o (BRAGANÇA, 2012, p. 583)

Os dois memoriais de formação, portanto, carregam especificidades sobre quem eu estava sendo em cada *espaçotempo*, e por isso, acredito que eles não poderiam ser reduzidos a um, apenas. Com a elaboração deste TCC, então, entendi que manter o registro sobre a minha história em dois momentos em um único trabalho não era apenas coerente, mas fundamental.

A seguir partilho um conjunto de narrativas produzidas no contexto da Iniciação Científica.

2ª Coleção de narrativas: a experiência de iniciação científica

Sobre a iniciação científica

No primeiro semestre de 2017, meu segundo ano de graduação, eu conheci a professora Inês Bragança. Lembro-me com muita nitidez do dia em que nos conhecemos, estávamos iniciando o semestre, eu fui a primeira aluna a chegar na sala para a nossa primeira aula de Didática e aquela era a primeira aula dela como docente na UNICAMP. Cheguei naquele dia sem ter ideia de que algum dia aquela professora seria a minha orientadora não só da minha Iniciação Científica como do Trabalho de Conclusão de Curso.

No dia 26 de abril daquele mesmo ano, lembro de ter recebido um e-mail da Inês com um convite para a nossa turma de Didática para participação em sua pesquisa. O e-mail dizia:

“Caros alunos e alunas da turma de Didática,

Estou abrindo vaga para uma bolsa de iniciação científica e gostaria de saber se algum aluno/a de nossa turma tem interesse em participar do processo seletivo. A pesquisa que desenvolvo tem como título “Formação inicial e continuada de professores: contribuições da abordagem narrativa (auto)biográfica”, envio o resumo, em anexo, para que tenham conhecimento da proposta. É importante também ler as normas da UNICAMP que estão no link

<https://www.prp.unicamp.br/sites/default/files/2_1consulte_as_normas_do_pibic_0.pdf>.

Um dos critérios é não ter vínculo empregatício, mas não há problema que o aluno faça estágio remunerado, cadastro no SAE desde que tenham 12 horas semanais para dedicação à pesquisa. Os que tiverem interesse, peço que se comuniquem comigo por e-mail o mais rápido possível, pois o prazo se encerra amanhã.

Obrigada, grande abraço, Inês”

Este e-mail foi enviado às 15h41 do dia 26 de abril de 2017, e eu o li e respondi ainda sem compreender muito bem a responsabilidade que eu assumiria. Acredito que por conta do “os que tiverem interesse, peço que se comuniquem comigo por e-mail o mais rápido possível, pois o prazo se encerra amanhã”, pensei que sim tinha interesse e o amanhã estava bem próximo e, portanto, precisava enviar uma resposta com rapidez. Confesso que quando li o tema “Formação inicial e continuada de professores: contribuições da abordagem narrativa (auto)biográfica” não tinha noção do que a pesquisa realmente se tratava, mas foquei no meu interesse e no pouco tempo que tinha para responder e logo enviei o seguinte e-mail:

“Boa tarde!

Eu sou a Karina Yuki da turma de didática e tenho interesse! Mas não tenho experiência nenhuma com esses programas da UNICAMP. Li os critérios, mas ainda tenho dúvidas. Será que posso me candidatar? De quando seriam os encontros?

Muito obrigada!

Karina Yuki Matsuguma”

Ressalto a data me que este processo se iniciou, porque é o dia do meu aniversário. Todos os anos, eu e minha família comemoramos esta data jantando no meu restaurante preferido. Voltando para casa depois do jantar, recebi a resposta, como sempre muito atenciosa, da professora para o meu e-mail confuso e totalmente perdido sobre meu interesse na vaga para bolsa:

“Oi, Karina!

Fico feliz com o seu interesse!

Os encontros seriam terças-feiras, à tarde, e em dias a serem marcados com as escolas. Mas podemos ajustar em função dos horários de suas aulas. Se for possível para você, pode entrar no link <https://www.prp.unicamp.br/sys_pibic/inscricao/> e fazer sua inscrição. Se tiver dúvidas, é só entrar em contato. Depois a sua inscrição posso entrar e validar.

Vamos conversando, grande abraço, Inês”

Com algumas dificuldades de quem não sabia quase nada sobre o ambiente acadêmico e suas burocracias, criei meu currículo Lattes e fiz minha inscrição. No dia 4 de julho de 2017, recebi um e-mail da reitoria dizendo que minha bolsa havia sido contemplada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – CNPq. Fiquei muito feliz e, mais uma vez, sem a consciência de que este era o início de um processo que duraria até hoje, 2020, em que estou escrevendo meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Fragmentos do relatório

O objetivo da minha pesquisa de Iniciação Científica foi o desenvolvimento de práticas e reflexões sobre as contribuições da abordagem narrativa (auto)biográfica na formação inicial e continuada docente. Nela, foram envolvidas as seguintes dimensões: a) estudo teórico metodológico; b) formação inicial através das reuniões de orientação individuais e coletivas e

realização do estágio obrigatório dos anos iniciais do Ensino Fundamental I; c) formação continuada por meio da participação no Grupo de Terça, coletivo organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, e d) participação no programa de formação, envolvendo estudantes do Curso de Pedagogia e professoras da educação básica.

O meu intuito com o presente Trabalho de Conclusão é o desenvolvimento e aprimoramento desta minha primeira pesquisa iniciada no ano de 2017. Aproveitando as ricas experiências e aprendizagens proporcionadas por este processo formativo, decidi dar continuidade ao estudo e compreensão acerca das potencialidades que a narrativa (auto)biográfica pode proporcionar à formação docente, porém com um maior enfoque nas questões de gênero, raça e classe. Com a IC, tive a oportunidade de estudar de uma perspectiva mais ampla estas contribuições atreladas à formação inicial e continuada, além de entender, a partir de participação em discussões com educadores e educadoras em diversos estágios de formação e atuação, a imprescindibilidade do estabelecimento de uma relação próxima e horizontal entre universidade e escola.

Registros do diário de itinerância

Sobre a formação inicial

As orientações coletivas envolveram a participação de, além da orientadora e orientanda, alunas do curso de Pedagogia em outros momentos de formação. Enquanto algumas estavam desenvolvendo seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), outras participaram por interesse próprio nas discussões e no estudo deste tema. Embora todas estivessem empenhadas em suas próprias trajetórias, cada uma, com suas narrativas, compartilhou suas experiências neste processo de formação inicial, mostrando que é possível enxergar na especificidade do que uma compartilha, uma possibilidade para outra.

Essa potencialidade das narrativas para a formação de professores foi salientada com a realização da disciplina prático-teórica denominada Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, ministrada pela orientadora desta pesquisa. Com a proposta de que todos os alunos/as da turma realizassem o registro das atividades de estágio em forma de narrativas e que elas fossem compartilhadas ao longo do semestre, foi criada uma relação entre professora e alunos e entre os alunos muito próxima e singular. A partir das experiências do outro, muitas dificuldades puderam ser superadas e novas oportunidades e expectativas foram criadas. As aulas foram momentos em que cada um, como sua especificidade, foi valorizado, proporcionando um contexto de formação inicial excepcional.

Karina Yuki Matsuguma, 21 anos, estudante de Pedagogia da UNICAMP e, portanto, leitora de muito conteúdo sobre a educação brasileira. Fui para o estágio como essa pessoa e, hoje, depois de cinco dias de ida à escola, sei que o “muito” que eu sabia sobre a educação brasileira era quase nada e sobre a realidade dos brasileiros, então, muito menos” (MATSUGUMA, 2018)

Esta disciplina foi, claramente, o maior desafio que enfrentei até hoje na minha graduação. Com uma ideia totalmente utópica do que é a educação e a escola pública brasileira, eu fui para o meu primeiro estágio. Desde o início, me senti deslocada e não pertencente àquela realidade, todos os dias eram novos choques, impactos que me faziam questionar sobre minha escola sobre o curso de Pedagogia e muitas vezes sobre a minha vida. Posso dizer que este foi um estágio de desequilíbrio, de saída da zona de conforto” (MATSUGUMA, 2018)

Sobre a formação continuada

Logo depois dessa conversa, fomos participar do “Grupo de Terça”. De novo, eu estava um pouco desconfortável com o fato de ser uma experiência desconhecida. Fui com a expectativa de que seria uma reunião muito séria e cheia de professores extremamente engajados e especialistas nos temas que seriam abordados, mas quando cheguei vi que, além dos professores da UNICAMP, estavam presentes outros profissionais da educação. Nesse momento, fiquei mais calma. Fiquei ainda mais tranquila quando fiquei sabendo que o nome do grupo era “Grupo de Terça”, até aquele momento, para mim engraçado, não sabia que era assim. O início do diálogo foi dado com apresentações individuais dos participantes. Durante essa atividade fiquei impressionada por, apesar das falas de cada um sobre suas trajetórias e objetivos serem tão distintos, aquele espaço ser tão especial para todos de um modo muito pessoal. (MATSUGUMA, 2017)

O primeiro ponto que destaquei foi a ideia muito clara deixada na conversa de que não há um único processo de formação de um profissional da educação. É na relação dialógica com os outros que esse processo é construído, continuamente. O segundo ponto é a inseparabilidade entre os vários “papéis” que exercemos dentro da sociedade. Como sujeitos históricos e na relação com os outros, vamos nos constituindo e, também, constituindo os outros. Cada experiência de nossa trajetória tem importante influência no que estamos sendo no presente. O terceiro ponto dialoga com o anterior, na medida em

que cada um ao vivenciar experiências diferentes com relações sociais únicas se constitui em um sujeito singular, com todas as suas particularidades e complexidade. Considerando essa especificidade, as trajetórias, escolhas e caminhos que perpassam a existência de cada um também se tornam únicos. O quarto e último ponto se refere à expressão: diálogo. No primeiro momento, ela me trouxe a ideia de ser uma conversa na relação entre dois sujeitos, mas com a fala da Heloísa essa impressão mudou. O diálogo referido era não só aquele entre uma pessoa e outra, mas também de um sujeito consigo, dele com seus guardados, com a pesquisa ou até com ele mesmo pela visão dos outros.

Foi muito interessante, para mim, visualizar a possibilidade de produção de uma dissertação tão rica a partir de “guardados”, toda uma pesquisa sobre os processos de formação de profissionais da educação a partir de uma narração. Ficou evidente a importância das experiências pessoais, também, no estudo acadêmico. (MATSUGUMA, 2017)

Sobre o diálogo entre escola e universidade

Ouvir dos professores suas narrativas, experiências em sala de aula, trajetórias durante anos de profissão e a forma como eles se envolvem com a docência foi para mim uma grande experiência. A oportunidade de ter podido, ao mesmo tempo em que eu estudei na graduação teorias educacionais, entrar em escolas públicas e conhecê-las a partir da perspectiva daqueles que de fato estão cotidianamente presentes me proporcionou uma significativa transformação de pensamento. Ela me fez ressignificar conceitos e práticas que eu julgava sem ao menos conhecer a realidade, me fez expandir minha mente, me abrir para possibilidades. Ficou muito explícito, para mim, de uma forma diferente da que aprendi na Faculdade de Educação, a responsabilidade que os professores carregam ao entrar em uma sala de aula e interagir com diversas pessoas, alunos singulares e complexos, ao mesmo tempo e todos os dias. (MATSUGUMA, 2018)

Diferenças conceituais e de perspectivas entre os professores da UNICAMP e os das escolas estiveram presentes nas narrativas em todos os encontros. Compreendo esta interação como uma dinâmica fundamental no contexto educacional, uma vez que enriquece a relação entre a escola e a universidade e, conseqüentemente, a formação docente continuada. (MATSUGUMA, 2018)

Reflexões sobre a experiência de iniciação científica

A Iniciação Científica foi meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica, não de uma pesquisa cartesiana, mas de uma *pesquisiformação* de um processo constituído por diálogos, experiências e reflexões que contribuíram para a eu conhecer mais o que é a escola, o que é o ser/estar professora e o que é a educação. Desde o momento em que finalizei este trabalho, senti que já havia iniciado, de alguma forma, o meu TCC, porque compreendi a potência que as narrativas e a relação entre escola e universidade carregam na nossa formação.

Houve momentos em que eu evitava reler narrativas e reflexões por “vergonha” e por não ser mais algo que me representasse ou de que eu me orgulhasse. Entretanto, relendo, hoje (quase três anos depois), meu Relatório Final de pesquisa, ao mesmo tempo em que percebo que a minha escrita e consciência ali registrados já não representam mais o que eu estou sendo hoje, tenho a convicção de que foram experiências imprescindíveis que me proporcionaram novos conhecimentos, percepções, aprendizagens e, principalmente, *(trans)formações*.

O próximo conjunto de narrativas é referente às experiências vividas em contexto de estágio.

3ª Coleção de narrativas: os estágios

Narrativa de Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2018

Karina Yuki Matsuguma, 21 anos, estudante de Pedagogia da UNICAMP e, portanto, leitora de muito conteúdo sobre a educação brasileira. Fui para o estágio como essa pessoa e, hoje, depois de cinco dias de ida à escola, sei que o “muito” que eu sabia sobre a educação brasileira era quase nada e sobre a realidade dos brasileiros, então, muito menos. Estou fazendo o estágio na escola EMEF Edson Luís Lima Souto com a turma do 5º ano A, com crianças de 9 e 10 anos. Como sempre estudei em escolas particulares, nunca havia tido contato com nenhuma pública, além de uma visita (de um dia) à Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (SP) em um outro momento da minha graduação. A oportunidade, então, que esse estágio está me oferecendo é de enorme significado para mim.

Embora toda essa experiência esteja sendo extremamente complexa e nova para mim, se eu a tivesse que resumir em uma frase seria: Choque de realidade. Entrar nessa escola e participar desse cotidiano com os alunos me possibilitou conhecer um outro mundo, muito além do que as teorias e os textos acadêmicos que lemos na universidade foram capazes de levar antes.

A primeira coisa que me fez perceber a entrada nesse novo mundo foi quando, no primeiro dia, todos os alunos se surpreenderam com a minha presença. Eles me olhavam como se eu fosse um animal exótico, o mais diferente de um zoológico inteiro. No início, pensei que isso fosse por eu ser uma “jovem”, não criança como eles nem adulta como as professoras, mas simplesmente uma jovem dentro da escola deles. Depois, porém, eu entendi que não, a razão de todo o espanto era a minha aparência física, e foram perguntas como “Nossa, você é japonesa do Japão?” e “Você é rica né? Olha sua cara, olha sua roupa!” que me fizeram perceber isso. Esse momento de estranhamento me fez sentir totalmente deslocada, não pertencente àquele lugar.

Outro fator que me fez sentir bastante desconfortável na escola foi que naquele mesmo dia a professora Sabrina, responsável pela turma, se ausentou e a substituta, Sandra, assumiu a sala com atitudes com as quais eu não concordo muito. Como aquela foi a primeira aula em uma escola pública que eu presenciei na vida, muitas situações desconfortáveis marcaram, de início, a minha perspectiva preconceituosa sobre ela, de que, realmente, na escola pública ninguém respeita ninguém. Da mesma forma que os alunos não respeitavam a professora, a professora não respeitava os alunos. A comunicação entre eles era baseada em gritos e ameaças de punição por parte da professora e insultos e provocações pela dos alunos. Aquele ambiente

era tão desgastante que eu entendia o desânimo de ambas as partes: os alunos conversando e brincando sem estímulo algum para fazer a tarefa enquanto a professora, sentada mexendo no celular, dava gritos aleatórios exigindo ordem. Aquela aula, para mim, foi um completo caos. Embora eles, alunos e professora, não se respeitassem, em nenhum momento eu fui desrespeitada, por nenhum deles. Todos foram muito bons comigo.

Totalmente desestimulada para mais aulas como a primeira, eu fui para a escola e conheci a professora Sabrina. Já nos primeiros minutos de sua aula, o meu olhar sobre tudo que envolvia aquele ambiente mudou totalmente. A relação que ela tinha com os alunos era completamente diferente da anterior, pois eles dialogavam e existia um respeito mútuo. Ainda que as conversas, as brincadeiras e o barulho persistissem, a aula ficou muito mais agradável e o desconforto que eu senti no primeiro dia já não mais existia.

Além dessa relação professor-aluno, outro ponto que me surpreendeu muito positivamente na prática da professora Sabrina foram as questões sociais que ela abordou durante as aulas. A partir de livros de literatura infantil, histórias em quadrinhos e imagens, ela conseguiu desenvolver discussões sobre temas de enorme relevância como: trabalho infantil, educação feminina, cultura e desigualdade social. Eu fiquei encantada com essas escolhas e extremamente feliz de poder ter presenciado esses momentos. Eu aprendi muito. Aquela ideia de que na escola pública ninguém respeita ninguém desapareceu dentro de mim. Eles não só sabem respeitar como também sabem dialogar sobre o respeito.

Essas duas experiências de aula, com a Sandra e a Sabrina, me fizeram refletir sobre a diferença que senti e percebi ao longo delas. Pensei sobre as atitudes que cada uma tomou nas diversas situações, na relação delas com os alunos, nas escolhas de atividades e no comportamento e fala dos alunos. Com isso, entendi o que na teoria sempre me pareceu óbvio, mas que na prática eu não tinha relacionado: construir uma boa relação entre professor e aluno exige tempo, diálogo, dedicação e respeito mútuo. Durante a aula da professora Sandra, eu não considerei esses fatores e assumi, simplesmente, que eles não se respeitavam e que a aula estava um caos por responsabilidade dela. Ignorei o fato de que, assim como eu, eles também poderiam estar se conhecendo naquele momento, uma vez que ela não era a professora responsável por eles. Além deste julgamento, fiz uma comparação inconsequente com a aula da professora Sabrina que, diferentemente da Sandra, encontra os alunos todos os dias, já conhece bem cada um deles e, conseqüentemente, consegue desenvolver uma aula mais envolvente. De fato, esse contato diário não é o suficiente para conseguir esse cenário, e que é muito especial a relação que a Sabrina e os alunos construíram juntos, mas ter assumido o posicionamento de julgamento que assumi diante da comparação foi bastante irresponsável.

Ainda que essa reflexão tenha me ajudado a desconstruir essa ideia de aula/professora ruim e aula/professora boa, na minha última ida à escola, a Sabrina novamente se ausentou e a professora substituta “Maria” que assumiu a sala causou em mim vários incômodos. Em diversos momentos da aula ela deixou claro para mim e para os alunos que estava insatisfeita com o fato de ter que estar dando aula para aquela turma. Cientes do posicionamento da professora em relação a eles, os alunos fizeram de tudo para perturbar a aula. Como resposta a essa atitude o autoritarismo foi evidente durante todo o período. Ela era uma professora mais velha e, em uma conversa rápida comigo, disse que estava cansada, odiava trabalhar com Ensino Fundamental e que só não se aposentava pelo salário da aposentadoria ser muito baixo, mas que talvez preferisse ganhar pouco a ter que se submeter a situações como aquela (aula no 5º ano). Aquela fala foi um exemplo daquilo que é muito discutido na graduação: o esgotamento ao qual os professores da escola pública brasileira chegam após anos de docência. Ao mesmo tempo que me senti inquieta diante daquela postura de indiferença e desprezo em relação aos alunos, me senti contagiada pelo cansaço e desânimo, e questiono cada vez mais se algum dia quero mesmo dar aula.

Apesar desses empecilhos na minha trajetória de estágio, conviver com as crianças do 5º ano A está sendo uma verdadeira aventura. Conseguimos estabelecer uma relação muito boa, desde o início eles foram bastante acolhedores e respeitosos comigo. Sinto que consegui mostrar que estou lá para ajudá-los e que estou disponível para o que precisarem de mim. Não sei se eles me veem como uma “quase professora” ou como uma colega de sala, mas às vezes acho que ser uma colega de sala com quem eles podem tirar dúvidas e conversar sobre as atividades e tarefas seja mais divertido e, em alguma medida, aceitável. Outras vezes, porém, essa intimidade possibilita que eles façam perguntas e falem de assuntos que, naqueles exatos momentos, eu me sinto totalmente incapaz de responder, seja por se tratarem de questões excessivamente pessoais ou por despreparo por parte da minha formação.

Considerando todas essas situações em que eu não consegui dar o retorno que queria a eles e a abordagem social que a professora Sabrina faz em sala de aula, estou pensando em uma atividade que envolva questões referentes à relação que estabelecemos com o outro.

Por essas razões, ainda estou me encontrando como Karina Yuki dentro da escola, dentro da sala do 5º ano A. Acredito que tenho uma liberdade mais do que suficiente para me envolver ao máximo com as atividades em sala de aula, de aprender mais com eles sobre esse novo mundo e de mostrar um pouco, também, do meu mundo para eles.

Lembro-me da primeira aula deste semestre, em que a professora Inês Bragança e Adriana Varani nos apresentaram a proposta da disciplina de Prática de Ensino e Estágio

Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre várias ideias e projetos interessantes, uma parte que me marcou na fala delas foi a atividade que teríamos que desenvolver com as crianças com quem estivéssemos estagiando. Naquele momento aquela proposta já me pareceu bastante difícil, porém foi só no dia, na hora, no instante em que eu estava lá na frente de uma turma inteira de 5º ano é que eu realmente tive a dimensão do desafio que eu enfrentaria. Desde o dia em que soube desta proposta até o dia da sua realização, foi um longo processo cheio de questionamentos, medos e expectativas.

A cada dia de estágio, eu conversava com os alunos, com a Sabrina, participava da aula e conhecia um pouco mais de cada um deles e do que eles tinham juntos naquela sala. Não foi fácil ouvir algumas histórias, alguns comentários. Não foi fácil ouvir de uma criança de 9 anos que seu pai agrediu sua mãe, ou que, por ser, menino, ele tinha o direito de fazer o que bem entendesse com o corpo de uma menina. Este contato direto com uma realidade enfrentada todos os dias nas escolas brasileiras, no cotidiano dos brasileiros não foi nada fácil. Foram diversos os momentos em que eu me senti impotente, desanimada e, principalmente, despreparada para estar naquele espaço, naquele tempo.

Todos esses sentimentos, medo e angústia, se intensificavam quando eu voltava para a minha realidade, minha “bolha”, e pensava que teria que desenvolver uma atividade com eles sozinha. Embora eu tivesse vontade de conversar com eles sobre feminismo, diversidade, cultura, música, de ensinar o que eu aprendi e foi muito especial para mim, não me sentia confortável de chegar em uma aula, ficar na frente daquelas crianças que enfrentam cotidianamente dificuldades relacionadas a esses temas que eu não sou, não tanto. Era como se eu não tivesse o direito de falar sobre algo que eu não vivo e, ainda, correndo o risco de disparar gatilhos com os quais eu não estaria preparada para lidar. Tudo isso poderia causar, também, impactos muito sérios em alguns alunos. Durante toda a minha graduação ouvi dos professores que eu tenho que considerar o contexto da escola e a história dos alunos para preparar uma aula. Considerando isso, pensei: Como vou preparar uma aula para alunos que não conheço muito bem em uma escola envolvida em um contexto do qual não faço parte?

Um acontecimento que me ajudou a responder tal pergunta foi o diálogo que realizamos em pequenos grupos, que no meu caso foi das estagiárias do 5º ano. Neste momento, compartilhamos ideias sobre as atividades que estávamos planejamos e dávamos nossas opiniões, colocávamos nossas críticas. Para mim, foi muito importante ouvir que aqueles temas com os quais eu queria dialogar eram bastante pertinentes e que eram, sim, importantes de serem trabalhados com a minha turma. Foi reforçado, porém, que por se tratarem de assuntos sociais e complexos, deveriam ser abordados com muita responsabilidade.

Outro fator que me ajudou neste processo, foi ter podido realizar a atividade junto com a Bruna Faria. Ela, assim como eu, era estagiária da turma do 5º ano A da EMEF Edson Luís Lima Souto. Conversamos sobre nossas perspectivas sobre a turma, ideias sobre possíveis atividades e percebemos que tínhamos algumas opiniões diferentes, mas que nossas intenções eram convergentes. Nós duas queríamos abordar assuntos sociais e de uma forma que os alunos participassem conosco.

Pensando em algumas situações que vivenciamos de preconceito, insultos e, até, violência, decidimos abordar o tema: respeito e empatia. Para tratar desse assunto, decidimos levar discussões sobre diversidade de gênero e sexual, problematizando as imposições sociais de “coisa de menino” ou “coisa de menina” e os preconceitos em relação à comunidade LGBT. Fizemos todo o planejamento de aula, discutimos sobre as atividades e materiais necessários. Conversamos com a professora, perguntamos se estava adequado e ela contribuiu com sugestões e nos encorajou a realizar a aula.

Esta aula era composta por 3 atividades. A primeira era a das caixas (de menino e de menina). Nesta, os alunos receberiam dois papéis em branco, em um deveriam escrever o que eles achavam que eram coisas de menino e no outro o que achavam que eram de menina. Com os papéis escritos, eles poderiam colocá-los nas caixas que levamos. Eram duas caixas com um papel escrito “5º ano A” colado, uma era branca com a escrita rosa e a outra preta com a escrita azul. Com dois papéis e duas caixas, os alunos tinham a liberdade de escolher qual papel colocar em qual caixa. A segunda atividade consistia na apresentação de um vídeo “Qual é o meu gênero?” da “youtuber” Louie Ponto, uma mulher cis-gênero e homossexual que não segue os padrões de feminilidade impostos pela sociedade capitalista, machista e heteronormativa falando sobre aquelas caixas de gênero. A terceira atividade era uma roda de conversa com a leitura dos papéis, relacionando com o vídeo e um diálogo aberto sobre o que eles pensaram e aprenderam com aquela aula.

Em decorrência de diversos empecilhos e desencontros, nossa atividade acabou sendo realizada no nosso último dia de estágio. Considerando que seria, teoricamente, a última vez que eu encontraria os alunos, levei uma caixa de chocolates para compartilhar com todos. Chegando na escola, eu e a Bruna estávamos extremamente ansiosas e tensas. Preparamos a sala, colocamos a manta no chão para todos se sentarem e começamos. Durante a realização da atividade das caixinhas, ouvimos muitas falas referentes aos estereótipos, mas também ouvimos críticas bem interessantes das crianças. Todos escreveram em seus papéis e, como esperávamos, colocaram os papéis de menina na caixa branca e a de menino na azul.

Logo depois de todos concluírem essa parte, passamos o vídeo da Louie Ponto. Já no início do vídeo comentários como “É menino ou menina?” e “Nossa parece um menino” foram feitos na sala. Quando Louie começou a falar justamente sobre essa questão, ficou um silêncio e percebi que todos estavam prestando atenção no que ela falava. Neste vídeo, ela narra sua experiência, de uma menina que todos diziam parecer um menino e que gostava de coisas que todos diziam ser de menino. Cresceu pensando que talvez, por conta dessas suas características, ela realmente fosse um menino. Mas, ao conhecer outras mulheres parecidas com ela e ter contato com o feminismo, percebeu que não era ela o problema em questão, e sim essa imposição de estereótipos, das caixinhas. Ela termina o vídeo dizendo o quanto a empatia e o respeito são importantes, o quanto é incoerente que os outros digam o que você deve ser e como deve agir. Fica clara a mensagem de que respeitar o outro significa ter a empatia de reconhecer na diferença um encontro especial.

Terminado o vídeo, abrimos uma roda e lemos alguns dos papéis escritos por eles. Pedimos que levantassem a mão quando achassem que aquilo que estava escrito era coisa só de menina, só de menino ou dos dois. No início, muitos levantavam a mão para um ou para outro, mas no fim mais alunos levantavam para a última opção até que houve a sugestão de rasgar todos os papéis e misturar tudo. Achei que foi uma solução genial.

Conversamos com eles e propusemos uma última atividade, que não estava planejada, de passar a caixa de chocolate para todos pegarem um bombom depois de falar um pouco do que achou da nossa aula, do nosso estágio e do que eles quisessem falar. Aquele foi um momento muito especial. Ouvir das crianças que elas não queriam que você fosse embora, que gostaram muito da sua companhia durante esse período, foi muito gratificante.

Acredito que a experiência de ter desenvolvido esta atividade com a Bruna, tenha sido o momento mais importante nesta caminhada do estágio. Conseguir ter um momento para ouvir cada um dos alunos foi incrível. Muitas falas me surpreenderam muito e espero que, realmente, este semestre tenha sido tão transformador para eles quanto foi para mim. Para não esquecer deste dia, registramos o fim do estágio com uma foto bem divertida.

Esta disciplina foi, claramente, o maior desafio que enfrentei até hoje na minha graduação. Com uma ideia totalmente utópica do que é a educação e a escola pública brasileira, eu fui para o meu primeiro estágio. Desde o início, me senti deslocada e não pertencente àquela realidade, todos os dias eram novos choques, impactos que me faziam questionar sobre minha escolha sobre o curso de Pedagogia e muitas vezes sobre a minha vida. Posso dizer que este foi um estágio de desequilíbrio, de saída da zona de conforto.

A imersão em uma realidade totalmente nova para mim me causou um medo constante. Medo de não saber o que ia acontecer, de não saber como agir, de não conhecer bem as pessoas. Acredito que o medo de encarar o desconhecido seja um dos maiores obstáculos para o ser humano, pois exige dele uma determinação, uma vontade grande de superação e aprendizado. Naquele momento, porém, eu não tinha nenhuma dessa determinação ou vontade. O estágio era difícil, lidar com a imprevisibilidade da escola parecia para mim impossível. Em diversos momentos pensei em desistir, e penso que só não o fiz por ter tido um grande apoio nas aulas de estágio.

Meus estágios eram às terças-feiras de manhã e minhas aulas na universidade às quartas à noite, e eram nestes espaços que eu encontrava inspiração e disposição para continuar. Para mim, a turma de estágio foi maravilhosa. Quando os colegas de sala narravam suas experiências positivas com entusiasmo e felicidade, ou as negativas com uma insatisfação cheia de desejo de mudar e melhorar, eu me sentia encorajada a não desistir. Ao mesmo tempo, porém, enxergava com cada vez mais clareza que eu realmente não tinha nem metade da empolgação e aspiração para a docência.

Durante este processo de estágio, encontrei exemplos admiráveis de docência. Tanto nos encontros com professores nas escolas, como na universidade com a Inês e os colegas de turma, eu pude perceber o quanto é difícil e desafiador ser professora, mas como cada uma, com seu próprio jeito, se expõe com muito carinho e empenho. Percebi que a Sabrina com seu jeito animado, caloroso e atencioso encanta seus alunos, todas falavam dela para mim com muito carinho, desde as mais pequenininhas até as maiores. E a Inês, tranquila, com sua voz baixinha e sempre muito acolhedora, fez o mesmo que a Sabrina, mas com toda a turma de estágio.

Além das professoras, foi muito marcante, para mim, a leitura da narrativa realizada pela Maira, professora em formação, em um de nossos encontros, quando ela narrou sua participação em um encontro com professores na E.E. Maria Alice Colevati Rodrigues. A forma com que ela colocou sua vontade de ser professora em uma metáfora relacionada ao rugido de um leão foi tão surpreendente e singular, que eu realmente fiquei inspirada e com desejo de procurar algo parecido dentro de mim.

Ainda que eu tenha sido muito bem acolhida na escola pelos alunos e pela professora, tenha tido exemplos incríveis de professores durante o semestre e colegas inspiradores para compartilhar experiências, terminei meu estágio questionando bastante se quero mesmo seguir a carreira docente. Ser professor é uma responsabilidade enorme e exige uma postura, dedicação

e afeto que não sinto e enxergo em mim. Isso, porém, não anula de forma alguma a importância que a experiência de estágio me proporcionou.

Penso que este contato entre escola e universidade seja imprescindível, pois assim como aconteceu comigo, muitos outros estudantes de Pedagogia podem enxergar a educação unicamente como aparecem nos livros, sem ter contato com a realidade. É neste momento, portanto, que há o encontro entre o que estudamos, o que lemos, com o que está sendo realizado dentro das salas de aula. As escolas, também, ao receber um estagiário podem conhecer outras perspectivas, ideias e dialogar com o que colocam em prática. É uma relação, depende dos dois lados e é construída por ambos.

Este foi um semestre que começou como um grande medo e terminou como uma grande transformação.

Narrativas de Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2019

O que vivi?

As expectativas, tensões e ansiedades que o início de um novo estágio gera são sempre intensas e complexas. Revisitando minha narrativa do primeiro estágio dos anos iniciais que desenvolvi, percebi que apesar das diversas experiências que me proporcionaram muitas transformações, ainda me identifico bastante com os pensamentos que apresentei naquele momento.

Karina Yuki Matsuguma, 21 anos, estudante de Pedagogia da UNICAMP e, portanto, leitora de muito conteúdo sobre a educação brasileira. Fui para o estágio como essa pessoa e, hoje, depois de cinco dias de ida à escola, sei que o “muito” que eu sabia sobre a educação brasileira era quase nada e sobre a realidade dos brasileiros, então, muito menos. Estou fazendo o estágio na escola EMEF Edson Luís Lima Souto com a turma do 5º ano A, com crianças de 9 e 10 anos. Como sempre estudei em escolas particulares, nunca havia tido contato com nenhuma pública, além de uma visita (de um dia) à Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (SP) em um outro momento da minha graduação. A oportunidade, então, que esse estágio está me oferecendo é de enorme significado para mim. (MATSUGUMA, 2018)

Hoje, depois de mais um ano de graduação, várias leituras, estágios e discussões sobre a educação, tenho consciência de que aprendi bastante e penso que, talvez, classificar o que sei como “quase nada” possa ser depreciativo demais, ainda que eu compreenda a imensidade e complexidade do que o cotidiano da educação e da realidade brasileira significam.

Estou realizando o presente estágio, às quartas-feiras de manhã, na escola E.E. Maria Alice Colevati Rodrigues com a turma do 4º ano A, com crianças de 7 a 8 anos, sob a supervisão da Professora Stela. Neste dia, são ministradas as aulas de português, matemática, artes e educação física. Diferentemente do meu primeiro, em que eu nunca havia ido ou conhecido algo sobre a escola, neste eu já tinha certo conhecimento do local, da estrutura e de algumas pessoas pela participação de alguns encontros com as professoras no processo de formação continuada conferidos pelos professores Adriana, Guilherme e Inês. Apesar de, neste momento, eu não ser mais a mesma pessoa, o contexto escolar ser outro, e as pessoas, professoras e alunos, com os quais eu estou me relacionando serem diferentes, a ideia de que este estágio é, para mim, uma oportunidade extremamente significativa de formação, tanto pessoal quanto profissional, ainda é evidente.

Como as experiências que tive na escola Edson Luís foram muito marcantes, foi com as minhas percepções e memórias sobre elas que eu fui para esta nova escola e, a partir delas, estabeleci um parâmetro: uma professora compreensiva e próxima aos alunos; alunos confiantes, abertos e agitados, mas com bastante dificuldade de aprendizagem; aulas com bastante conversa e interação entre as pessoas. As comparações foram inevitáveis.

Desde o primeiro dia, me surpreendo e tento entender a relação constituída entre os alunos e a professora. Embora eu sinta que ela seja uma pessoa gentil e bem-intencionada, pela forma educada e acolhedora que ela se relaciona comigo, durante as aulas ela exige dos alunos um silêncio absoluto, em que qualquer sinal de comunicação se torna motivo para uma advertência. O modo com que ela aborda as crianças e as palavras por ela utilizadas, também, às vezes me fazem questionar a pertinência e necessidade de tal comportamento. As conversas são por ela interpretadas como falta de respeito, tanto à professora quanto ao andamento da aula e, por isso, muitas vezes me sinto receosa de fazer perguntas e interagir com os alunos e, acredito que o inverso também ocorra. Apesar desta minha preocupação, em diversos momentos de diálogos em particular comigo, a professora demonstrou uma abertura significativa para que eu participe e contribua com a aula da forma que eu julgar apropriada.

Diante disso, percebo que as aulas são relativamente silenciosas e tranquilas, a maior parte dos alunos realiza as atividades propostas, sem muitos conflitos entre eles. Sobre a dimensão pedagógica, as aulas de português envolvem, geralmente, leitura e cópia de textos, enquanto as de matemática, resolução de cálculos. Em ambos os casos fui surpreendida positivamente com o modo como os alunos realizam as atividades, embora a professora tenha manifestado diversas vezes que eles precisam melhorar muito para poderem ir para o quinto ano.

Já sobre a dimensão interpessoal, social, eu sinto que os alunos são mais fechados e, em alguns momentos, até desconfiados. Foi apenas no terceiro dia de estágio que percebi uma receptividade e interação maior entre mim e as crianças, o que é totalmente compreensível uma vez que, naquele ambiente, eu era uma pessoa adulta, nova e estranha. Acredito que aos poucos estou me aproximando mais deles, criando uma relação, talvez, mais de amizade do que de professora e alunos.

Um acontecimento que me chamou bastante atenção ocorreu na última vez que fui à escola, dia 10 de setembro. Logo no início da aula, a professora do 5º ano entrou na sala dizendo, de um jeito que para mim foi bastante intimidador, que precisava conversar com a turma do 4º ano. Durante uma boa parte da “conversa” ela dizia que “alguma criança” havia feito isso ou aquilo de errado, que “um aluno” não estava se comportando de acordo com os princípios da escola e que, da última vez que um aluno apresentou esse tipo de “atitudes” tinha sido transferido para a outra escola por ela mesma. Após várias indiretas frente toda a sala, a professora expôs a aluna, ressaltando todos os erros que ela havia cometido e reforçando continuamente que ela seria punida por aquilo.

Toda aquela cena me deixou bastante incomodada, mas o que mais me marcou foi a certa “incoerência” que senti por parte da escola quando depois da exposição, ameaças e humilhações sofridas pela aluna, outra professora chegou na sala divulgando o movimento “setembro amarelo” com o discurso de que devemos cuidar uns dos outros, não devemos ser agressivos e que é importante, acima de tudo, valorizar as pessoas e suas vidas. Para mim, a contradição entre o discurso e a prática naquele dia foi muito marcante e me fez refletir sobre todos os tipos de pensamentos que devem ter perpassado na cabeça das crianças e os sentimentos causados ao experienciar tudo aquilo.

Apesar de não concordar com algumas práticas apresentadas no cotidiano desta escola, acredito que está sendo para mim uma grande experiência formativa. Todos me tratam com muito respeito e me acolheram de forma muito cuidadosa, sinto que me foi dada uma liberdade importante para poder participar de forma mais ativa e presente. Reconheço o esforço dos alunos e professores de fazer o melhor que podem, mas acredito que é imprescindível a reflexão e diálogo sobre nossas práticas, sobre nossas relações com o outro, sem deixar que nossas ações e percepções se tornem automáticas, mecânicas e inconscientes.

Projeto de Ensino

Desde o início do meu estágio, em quase todos os dias, as crianças me fazem perguntas como: “você nasceu no Japão?” ou “você fala japonês?”; Acredito que essa curiosidade sobre

a minha descendência seja um reflexo da percepção de cada um deles sobre a minha aparência, meus traços físicos característicos de pessoas orientais em contraste com os de ocidentais, da maioria da turma (maioria porque, uma das meninas também tem descendência japonesa). Sobre esta questão do estranhamento causado pelas nossas diferenças e o, aparentemente presente, interesse delas sobre mim e a minha vida, pensei que identidade e diferença fosse um assunto pertinente de ser abordado no meu projeto de ensino.

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como O processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. (SILVA, 2000, p. 75)

Como a E.E Maria Alice Colevati Rodrigues, assim como algumas outras escolas, está recebendo várias estagiárias da Pedagogia da UNICAMP neste semestre, os professores Adriana Varani, Guilherme Prado e Inês Bragança – responsáveis pelas turmas de estágio – propuseram que as alunas que estivessem realizando seus estágios nas mesmas escolas desenvolvessem o projeto de ensino coletivamente. O meu grupo, especificamente, é composto por alunas dos três professores e de anos variados na escola, desde o primeiro até o quinto ano. Apesar destas diferenças, a partir das conversas que desenvolvemos nos encontros em sala de aula, conseguimos encontrar ideias e interesses compartilhados para construir nosso projeto.

Considerando que estes momentos de diálogo, mais pessoal e aprofundados, ocorrem durante as aulas, sinto que a comunicação com aquelas que, assim como eu, são alunas da Inês Bragança seja facilitada e, por isso, eu tenha mais conhecimento sobre o que elas têm vivido nos estágios e quais são seus pensamentos e propostas de atividades do que sobre as outras. Com estas conversas, percebemos que compartilhamos a ideia de que é imprescindível que na prática pedagógica haja um movimento de desconstrução de estereótipos, de consideração das múltiplas linguagens e da valorização das crianças como sujeitos sociais e políticos. Pensando em formas de desenvolver atividades que contemplem nossas ideias e inquietações, lembrei de uma aula que participei na disciplina de Educação Especial e Inclusão em que discutimos o

texto “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver” que aborda uma perspectiva de Pedagogia e de educação que me fez ressignificar meu olhar sobre a responsabilidade da prática docente.

Para Fanon, a descolonização é uma forma de (des)aprendizagem: desaprender tudo o que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres. A descolonização só ocorre quando todos os indivíduos e coletivamente participam em sua derrubada, ante a qual o intelectual revolucionário – como também o ativista e mestre, tem a responsabilidade de ajudar ativamente no “despertar”: “Educação política significa abrir as mentes, despertar [as massas] e permitir o nascimento de sua inteligência, como disse Césaire, ‘é inventar almas’” (FANON, 2005, p.160) (WALSH, 2009, p. 35)

Esta responsabilidade perpassa desde a escolha dos conhecimentos a serem abordados e elaborados no planejamento das aulas, até a forma como as relações interpessoais são desenvolvidas na escola. É essencial a consciência de que existe uma forte influência da cultura dominante no modo como pensamos e agimos e, por isso, como professoras, precisamos nos esforçar no processo de descolonização de nossas mentes e nossas práticas pedagógicas. Entendendo que “a aula deve ser considerada um encontro para aprender, refletir e crescer com o outro, permitindo que os alunos exponham seus conhecimentos de mundo, para que se sintam acolhidos, podendo se expressar de diferentes modos, linguagens e desenvolver suas várias habilidades” (SCARPATO, 2017) e, relacionando com a ideia de descolonização, pensei que um caminho possível seria uma aula em que houvesse um compartilhamento de experiências e pensamentos, entre mim e as crianças.

Para que o aluno queira aprender é necessário estímulo, motivação e isso ocorre, quando suas necessidades vitais são satisfeitas. Segundo Freinet (apud Sampaio, 1989, p.177), as necessidades vitais são: criar, inata em todo ser humano: expressar-se, comunicar-se, viver em grupo, ter sucesso, de agir-descobrir e organizar-se. Se o aluno puder satisfazer essas necessidades, sentir-se-á mais animado, envolvido, com interesse, querendo produzir, construir seu conhecimento e autonomia. (SCARPATO, 2017, p. 622)

Como, além dos meus interesses e intenções, as demandas das professoras também são fundamentais e precisam ser consideradas, decidi relacionar o meu projeto à disciplina de português, artes e educação física (aulas que o 4º ano tem nos meus dias de estágio). Neste movimento de compartilhamento, o objetivo é proporcionar um autoconhecimento na constituição da identidade de cada criança. A proposta é a de que ao mesmo tempo em eu, como estagiária, me apresento a partir de uma carta, contando como eu me vejo, do que eu gosto,

minhas experiências, as crianças possam, como alunas, se apresentam para mim, se expressando da forma como preferirem. Acredito que a aula de artes seja um espaço apropriado para que elas desenvolvam, livremente, suas criações sobre si. Além da carta, pensei em levar, durante a aula de educação física, meus materiais de softball, esporte que pratico desde criança e é bastante importante na constituição da minha identidade, para que eles conheçam uma modalidade esportiva nova e possam se divertir com algo que me faz muito feliz.

Apesar de já ter conversado com a professora regular e a de educação física sobre o projeto de ensino em desenvolvimento e as atividades que pretendo realizar com a turma e ter recebido o apoio de ambas, ainda não tive a oportunidade de conversar com a professora de artes. Acredito, porém, que ela também estará aberta a acolher algumas ideias e conseguirei colocar em prática o que venho construindo com o meu grupo e construir uma experiência significativa para a turma.

O Projeto

O presente projeto de ensino foi desenvolvido no segundo semestre de 2019 na disciplina de Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ele é direcionado à turma do 4º ano da EMEF Maria Alice Colevati Rodrigues, escola que recebeu várias estudantes desta disciplina, das quatro turmas ministradas pelos professores: Adriana Varani, Inês Bragança e Guilherme Prado.

Como proposta de desenvolvimento deste projeto, os professores orientaram que as alunas que estivessem realizando o estágio na mesma escola dialogassem e o construíssem coletivamente. Para isso, foram disponibilizados momentos durante as aulas para que os grupos se reunissem e discutissem sobre as ideias, perspectivas, interesses e teorias que pudessem ser abordados durante esta construção. Nestas reuniões, foram discutidas as demandas das turmas em que cada uma está estagiando, os temas de interesse, os objetivos e as atividades de intervenção a serem propostas.

A escola

Os projetos de ensino devem ser constituídos de acordo com o contexto em que será colocado em prática. No movimento de sua construção, portanto, foram consideradas tanto as demandas da turma percebidas pelas participações do seu cotidiano escolar às quartas feiras, quanto as da professora por meio do diálogo realizado. Às quartas feiras, o 4º ano tem aulas de português, artes, educação física e matemática. Durante as aulas, os alunos tinham pouco ou nenhum espaço para compartilhar com os outros sobre seus pensamentos e opiniões, por conta da grande quantidade de atividades individuais dos livros que restringem, de alguma forma, o

compartilhamento de seus pensamentos, opiniões e história, com a valorização da busca pelas respostas corretas às perguntas apresentadas.

Enquanto alguns alunos mostram interesse e realizam as atividades propostas sem questionar, outros não conseguem enxergar um sentido ou motivos para se empenharem nelas e acabam se distraindo com conversas e brincadeiras que são vistas como um mau comportamento e desrespeito em sala de aula.

Com a responsabilidade de ensinar os conteúdos do livro e apresentar as atividades do livro às crianças, a professora se encontra em uma posição de cumprimento de condições predeterminadas pelo Estado, o que, muitas vezes, resulta em uma prática pedagógica pouco dialógica, em que ela manda e os alunos obedecem.

Em meio a estas questões, existe também o Projeto de Ensino encaminhado à escola pelo Estado. No atual projeto existem dois principais conteúdos que devem ser trabalhados: relação entre saúde e alimentação e a escrita da carta. Em diálogo com a professora, foi orientado que o projeto de ensino realizado pelo estágio estivesse relacionado com o Projeto do Estado.

O tema central deste Projeto de Ensino é “A constituição da identidade na relação com a diferença”. A escola pública é um espaço de encontro das pessoas e suas diferenças, de estabelecimento de relações pessoais e, conseqüentemente, onde a criança tem a oportunidade de experienciar e compreender a constituição de sua identidade. Considerando a potencialidade e responsabilidade de formação do sujeito histórico, social e de direito em suas interações que o cotidiano escolar proporciona, entende-se que as práticas nelas desenvolvidas devem ter um posicionamento político e social bem explícito, sustentado e estabelecido. Por isso, este projeto tem como objetivo a desconstrução de estereótipos, a crítica aos preconceitos, a consideração das múltiplas linguagens e a valorização das crianças como sujeitos sociais e políticas.

Para isso, a metodologia utilizada será a narrativa autobiográfica, a partir da escrita de cartas e construção de um autorretrato. As atividades constituintes deste projeto demandam o período de um dia de aula, envolvendo quatro atividades principais: compartilhamento, leitura, da carta elaborada pela professora (estagiária) – anexo 1; escrita da carta dos alunos à professora; construção de um autorretrato pelos alunos; atividade esportiva: softball. A proposta da leitura da carta da professora aos alunos é de que sejam apresentados os componentes fundamentais e estruturantes de uma carta, ao mesmo tempo que ela compartilha um pouco de experiências que valoriza de sua história, com sua família e amigos, um pouco de sua trajetória escolar e aquilo que julgar interessante contar para os alunos sobre si mesma. Com isso, as crianças poderão, no momento em que escuta a leitura da carta pela professora e na reflexão

sobre si no de produção de sua carta, perceber diferenças que contribuirão para a compreensão de alguns elementos identitários.

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como O processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. (SILVA, 2000, p. 75)

Como um meio de valorização da história, pensamentos e especificidades como seres humanos na constituição da identidade de cada um na relação com as diferenças, esta atividade propõe que os alunos tenham liberdade de escreverem aquilo que desejam contar sobre si, sobre as experiências que deseja compartilhar e qualquer outro assunto que lhe pareça interessante. Os gostos, experiências, medos e desejos são essenciais para a formação de cada um como pessoa e, por isso, não podem ser negligenciados.

Para que o aluno queira aprender é necessário estímulo, motivação e isso ocorre, quando suas necessidades vitais são satisfeitas. Segundo Freinet (apud Sampaio, 1989, p.177), as necessidades vitais são: criar, inata em todo ser humano: expressar-se, comunicar-se, viver em grupo, ter sucesso, de agir-descobrir e organizar-se. Se o aluno puder satisfazer essas necessidades, sentir-se-á mais animado, envolvido, com interesse, querendo produzir, construir seu conhecimento e autonomia. (SCARPATO, 2017, p. 622)

Além da carta, este projeto tem como proposta de atividade, durante a aula de artes, a construção de um autorretrato. Nela, os alunos podem se retratar da forma que quiserem, não necessariamente precisam se desenhar do jeito que se veem no espelho ou da forma que os outros lhes dizem que são. Muito mais importante para a formação pessoal e constituição da identidade do que a real imagem, as reais características das pessoas, é a percepção e interpretação que cada um tem de si e, é com o intuito de valorizar esta importância que foi decidido não exigir uma ligação direta entre o desenho e a imagem real da criança ou a determinação de quais eram os assuntos que deveriam abordar em suas cartas.

Durante a aula de educação física, finalmente, será desenvolvida uma atividade em que será apresentada a modalidade esportiva, softball, praticada pela professora (estagiária) e mencionada na carta como sendo fundamental para sua formação como pessoa. Além da apresentação da dinâmica e regras, será utilizado o espaço da quadra esportiva da escola para o desenvolvimento de brincadeiras que contribuam para a compreensão dos alunos sobre a prática deste esporte, os movimentos utilizados nas situações de jogo e a utilização dos materiais, sendo elas:

- Base quatro: utilizam-se quatro cones para representar as quatro bases do jogo e uma bola de futebol. As crianças são divididas em dois times, enquanto um time está no ataque, o outro defende. O objetivo do jogo é que, durante o ataque, o jogador chute a bola e corra para a primeira base e, assim, sucessivamente até percorrer as quatro, marcando um ponto. Os defensores, porém, podem eliminar o corredor tocando-o com a bola ou lançando-a para outro jogador que esteja próximo à base almejada pelo corredor antes de sua chegada. Quando forem realizadas três eliminações, a equipe que estava no ataque vai para a defesa e vice-versa. Uma entrada é composta por um ataque e uma defesa de cada time, o jogo completo tem 4 entradas. A equipe que conquistar um maior número de pontos é o vencedor.
- Catchball: utilizando as luvas e bolas de softball oferecidas pela professora (estagiária), os alunos jogam a bola um para o outro, percebendo a dificuldade de manusear este material e pensam na mecânica e movimentos corporais necessários para conseguirem realizar a atividade em cooperação. Ao mesmo tempo em que um tenta jogar a bola da forma mais fácil possível para o outro pegá-la, o que recebe a bola também se empenha para conseguir pegá-la, mesmo que o arremesso não tenha sido tão correto.
- Simulação de jogo: utilizando o material completo disponibilizado, será realizada uma simulação do jogo real de softball com os alunos.
- Como este é um esporte pouco difundido e conhecido no Brasil, esta seria uma oportunidade de as crianças entrarem em contato, conhecer e ter uma experiência outra, valorizando outras modalidades de esportes coletivos, que não apenas aqueles mais popularizados no país, como o futebol.

Este projeto, portanto, pode abordar as questões sobre a formação humana, com a identidade e a diferença, as experiências da vida; as múltiplas linguagens, com a escrita da carta e a produção do autorretrato; e a prática de um novo esporte com o exercício físico atrelado à

dinâmicas de cooperação e coordenação motora, de forma interdisciplinar e buscando ser significativa para a formação pessoal, social e educativa dos alunos.

Como estou me constituindo professora...

Durante toda a graduação, desde o início até agora que estou no final, me questiono se a docência é realmente o caminho que eu quero seguir. No meu primeiro ano, 2016, apesar de já reconhecer a importância da profissão e ter algum conhecimento da sua prática, não tinha uma dimensão real das responsabilidades que ela carrega, e foi no meu primeiro Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que eu a percebi, cada fala e gesto de uma professora aos seus alunos tem um significado grande em suas vidas. Os textos que estudei, as professoras que conheci e as aulas das quais participei na Faculdade de Educação, de fato, me ensinaram muito e são muito importantes para mim e para minha formação, mas a experiência de participar do cotidiano em uma escola pública real com os alunos e professoras é insubstituível. Neste estágio não foi diferente.

Esta experiência de acompanhar e participar do cotidiano de uma escola pública é sempre uma oportunidade especial de (trans)formação e de construção, de relações, conhecimentos e questionamentos. Sinto que ao mesmo tempo em que saio das aulas da graduação com a sensação de que estou, de alguma forma, preparada para os desafios da escola, quando estou em sala de aula no estágio tudo é muito incerto, o que me causa um certo sentimento de insegurança e me faz duvidar das minhas escolhas profissionais. Felizmente, os alunos e professora foram sempre bastante acolhedores e me deram suporte durante todo este processo.

Nos momentos em que eu me sentia deslocada ou sem função durante a aula, os gestos das crianças voltadas para mim me proporcionaram uma tranquilidade e um pouco mais de segurança, fosse me chamando para ajudar em alguma atividade ou até mesmo com uma troca de olhar e um sorriso atravessando a sala. Já a professora me transmitia um constante sentimento de confiança e parceria, em nenhum momento subestimou minha capacidade de conseguir ensinar algo aos alunos ou limitou minha participação. Este respeito que percebia na relação que estabeleci com as pessoas neste estágio foi bastante importante para mim, porque diferentemente do primeiro estágio, neste eu consegui me envolver mais nas atividades e me perceber professora em alguns momentos.

Um dos mais marcantes para mim foi quando li as cartas dos os alunos que as escreveram como proposta do meu Projeto de Ensino e me deparei com frases como: “depois que você chegou a lição ficou muito mais fácil” e “você é muito gentil, muito obrigada, espero que você seja muito feliz”. Fiquei extremamente feliz ao ler o que cada criança escreveu para

mim, e penso que talvez esta seja uma das partes mais gratificantes do estágio, ou até da docência, quando elas te transmitem que sua participação em suas vidas, por mais breve que ela tenha sido, foi em alguma medida significativa e positiva para ela. A sensação de ter conseguido ensinar algo a alguém e dar a atenção e cuidado suficientes para que outro os percebesse foi única, senti uma reciprocidade em nossas relações, uma vez que as crianças também me proporcionaram grandes aprendizagens e me deram todo o apoio que necessitei durante este processo.

Embora eu sempre me questione das minhas escolhas profissionais, se quero ou não ser professora e assumir todas as responsabilidades que esta prática carrega, não me arrependo de ter escolhido estudar Pedagogia, de ter cursado todas as disciplinas na faculdade e, principalmente, de ter feito meus estágios nas escolas públicas. Talvez eu não siga carreira docente, mas todas estas experiências que tive a oportunidade de ter na graduação, nos seus tempos e espaços tão singulares e com pessoas tão especiais, possibilitaram minha formação, tanto pessoal quanto profissional, de forma que hoje eu compreenda que independentemente de no futuro escolher ou não a sala de aula, eu estou me constituindo professora, e espero que uma professora que da qual eu me orgulhe de ser.

Reflexões sobre os estágios

Uma fala muito recorrente nas escolas, que eu ouvi com muita frequência das professoras foi: “A teoria é muito bonita. Mas a teoria é uma coisa, e a prática, o dia a dia, as sala de aula, é outra”. A partir das minhas experiências de estágio, eu percebi o quanto as professoras já atuantes nas escolas carregam uma concepção de que nós, estudantes de Pedagogia, construímos um imaginário do cotidiano escolar baseado nos estudos teóricos que é totalmente desprendido da realidade, que arquitetamos sonhos sobre uma educação ideal que não existe e que, futuramente, com absoluta certeza, este encantamento será interrompido por causa das condições precárias de trabalho que afetam a educação brasileira. Ao mesmo tempo, existe o estereótipo difundido na sociedade de que a professora da educação básica e pública que não quer trabalhar, não tem vontade de ensinar e é a responsável pelos problemas existentes na educação do país. Estas imagens negativas construídas no contexto educacional são reforçadas por esta polarização entre a teoria, desenvolvida e instituída na universidade, e a prática realizada nas escolas – além da evidente desvalorização da educação na cultura brasileira.

Antes de realizar o meu primeiro estágio, acredito que eu estava enquadrada neste perfil de estudante que não sabe nada sobre o que acontece no chão da escola e, por isso, carrega

preconceitos que aprendi durante a vida em relação às professoras de escola pública. Assumindo um posicionamento que hoje considero prepotente, de certa forma, subestimei o trabalho que é desenvolvido nas escolas públicas e julgava ter os conhecimentos sobre ele. Dentre todas as experiências que me foram proporcionadas na graduação, porém, acredito que aquelas desenvolvidas dentro das escolas foram as mais significativas e transformadoras.

Compreendo e reconheço a imprescindibilidade tanto da prática como da teoria para a construção de uma educação de qualidade, na medida em que imagino como seria uma formação docente sem a experiência de vivenciar o cotidiano escolar, conversar com as professoras durante as aulas e conhecer as crianças – suas realidades, necessidades, problemas, vontades e sonhos – ou sem estudos teóricos que fundamentem nossas escolhas pedagógicas. No diálogo com estas professoras, percebemos o quanto os nossos esforços na universidade estão alinhados às demandas e à realidade do cotidiano escolar, se estamos, ou não, realmente lutando por transformações na educação pública.

Hoje, não consigo conceber a possibilidade de uma atuação na universidade desassociada do dia a dia das escolas. E, quando as professoras dizem que a teoria e prática são diferentes, eu acredito que seja porque existe uma necessidade maior de diálogo entre universidade e escola, de uma maior valorização de seus trabalhos, dificuldades e questionamentos em meio a tantas críticas e depreciações. Existe ainda uma valorização muito mais da docência na universidade em detrimento da docência nas escolas, o que reflete na maior propagação da perspectiva acadêmica sobre o cotidiano escolar do que da perspectiva das pessoas que realmente o vivenciam. As narrativas de formação continuada permitem esta inversão, as professoras deixam de ser objeto de estudo de outras pesquisadoras e têm a possibilidade de serem sujeito de sua própria prática em uma *pesquisaformação*.

Foi uma grande oportunidade de aprendizagem e eu sou muito grata às professoras, às crianças e às escolas que me acolheram nestes períodos de estágio.

Terminar a graduação no ano de 2020 me colocou frente a desafios impensáveis... As narrativas organizadas no conjunto a seguir tematizam experiências de vida e formação em tempos de pandemia.

4ª coleção de narrativas: a escrita como reinvenção em tempos de pandemia

Sobre viver e pesquisar em tempos de pandemia

Como este é um trabalho elaborado por meio de uma *pesquisaformação*, está pressuposta a inseparabilidade entre a vida e a pesquisa. O *espaçotempo* em que este estudo está sendo concluído não é, claramente, o mesmo em que ele se iniciou. Ao longo das narrativas, foi possível identificar movimentos e interações sociais em que o contato, o diálogo e a partilha foram intrínsecos ao seu desenvolvimento. O contexto atual, porém, confere diversas adversidades e impedimentos ao estabelecimento das relações e interações da forma a que estávamos habituadas.

No final de dezembro do ano passado, 2019, os primeiros casos de infecção pelo vírus COVID-19 foram registrados na China. A disseminação deste vírus ultrapassou os limites do território chinês, resultando na pandemia que hoje estamos enfrentando. O novo coronavírus já infectou mais de sessenta e cinco milhões de pessoas e matou mais de um milhão e meio. Uma grande parcela da população infectada (aproximadamente 80%) é assintomática, ou seja, mesmo com o vírus presente em seu organismo, não são apresentados nenhum dos sintomas típicos: dores de cabeça e no corpo, cansaço, falta de ar, tosse seca e febre. As pessoas assintomáticas, porém, ainda que não sofram com os efeitos da doença, continuam sendo potenciais transmissoras do vírus, sendo os casos positivos de COVID-19 e assintomáticos mais recorrentes em jovens e crianças. Diferentemente desta parte da população, existe outra que é classificada como grupo de risco, em que estão contemplados: idosos, diabéticos, hipertensos, portadores de doenças crônicas, fumantes, etc. Estes indivíduos tendem a desenvolver a forma mais grave da doença e que apresentam, portanto, uma taxa maior de mortalidade.

A existência de pessoas assintomáticas atrelada ao perigo maior corrido pelo grupo de risco, representa uma grande ameaça para a sociedade, uma vez que, sem a preocupação de sofrer com maiores complicações causadas pelo vírus, tem-se percebido um comportamento negligente e irresponsável de desrespeito, por parte deste grupo às diretrizes de enfrentamento da pandemia apresentadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Como ainda não foi desenvolvido o tratamento para o combate do novo coronavírus, a OMS salienta a imprescindibilidade de orientar o esforço coletivo à máxima diminuição do número de pessoas infectadas, como forma de controle de sua disseminação e, conseqüentemente, do agravamento do cenário caótico de crise sanitária mundial. Para isso, ela recomenda que a população pratique o distanciamento social, a higienização (lavar as mãos e

uso do álcool em gel) e o uso individual de proteção (máscaras) em situações de contato com outras pessoas. Por ser um vírus novo, ainda não se sabe quais são os prejuízos a longo prazo para as pessoas afetadas pela doença, mesmo para as assintomáticas, o que representa um alerta preocupante para a sociedade.

A pandemia gerou diversos impactos socioeconômicos por todo o mundo. Diferentemente da ideia que foi amplamente difundida em alguns meios de comunicação (televisão, redes sociais, jornais), esta crise não foi uma forma de constatar que todos somos seres humanos e, por isso, estamos sofrendo igualmente os impactos por ela causados. Principalmente em países como o Brasil, que apresentam uma profunda desigualdade socioeconômica, as dificuldades, instrumentos e possibilidades de enfrentamento e sobrevivência a este cenário caótico são extremamente desiguais. Existe uma grande parcela da população que é negligenciada e sofre as consequências com maior intensidade.

Enquanto autoridades orientam as pessoas a ficarem em suas casas, esta parcela não tem este privilégio, porque precisam sair de suas casas para trabalhar. É insuficiente, para muitos, a dependência exclusiva do auxílio emergencial proporcionado pelo governo. Mais profundamente, ainda, muitas pessoas não têm acesso nem a direitos fundamentais como acesso a água tratada, em meio a uma pandemia em que higienizar, lavar as mãos e alimentos é imprescindível. Com quase 6 milhões e meio de casos confirmados e mais de 170 mil mortes, o governo do país também recebeu a pior avaliação no enfrentamento do COVID-19, configurando uma clara crise política nacional. Apesar destas adversidades enfrentadas pela população brasileira, é pertinente ressaltar o papel central e fundamental que o Sistema Único de Saúde tem desempenhado nesta pandemia. Junto ao posicionamento de defesa por uma educação pública gratuita e de qualidade, a defesa deste complexo sistema de saúde é fundamental.

No Brasil, é um privilégio o acesso aos serviços de educação e saúde privados, e esta pandemia escancarou a desigualdade que o origina. Sobre a educação, especificamente, os impactos foram intensos, uma vez que as escolas são ambientes em que o contato humano e as aglomerações são partes intrínsecas e cotidianas. Tanto no setor privado, quanto público, as salas de aulas são organizadas com várias mesas e carteiras onde professores e alunos se reúnem e passam várias horas ocupando o mesmo espaço, dialogando e compartilhando o mesmo ar. Diante da recomendação da OMS de realização do distanciamento social e evitar ambientes fechados, as escolas se viram impossibilitadas de dar continuidade às suas atividades regulares. O contexto educacional brasileiro também apresenta grandes desigualdades que são importantes de serem ressaltadas.

A educação pública é responsável pelo atendimento da grande maioria dos estudantes do país, porém, assim como no setor da saúde, existe uma grande diferença no acesso e qualidade dos recursos e serviços oferecidos. No contexto de pandemia, as instituições privadas puderam contar com a disponibilidade de recursos tecnológicos por parte das famílias, como acesso à internet, celulares e computadores, e encontraram nas aulas remotas uma forma de dar continuidade às suas atividades. Enquanto isso, os alunos das instituições públicas não puderam contar com o mesmo privilégio, por conta da grande desigualdade de classe existente entre eles e os estudantes de escolas privadas. Grande parte dos estudantes de escola pública não tem acesso aos mesmos recursos tecnológicos para o acompanhamento de uma prática remota de ensino-aprendizagem.

Neste cenário, portanto, mais uma vez as desigualdades foram acentuadas, na medida em que os alunos de classes mais altas puderam dar continuidade aos seus estudos e à formação de forma remota, enquanto os de classe mais baixa se viram desamparados e impossibilitados de prosseguir com as atividades pedagógicas. Na minha experiência como estudante de graduação em Pedagogia na UNICAMP e Administração na PUCCAMP, eu pude perceber a grande diferença de posicionamento e prática das duas universidades.

Logo no início da quarentena, no primeiro semestre de 2020, fomos informadas de que as atividades presenciais nas duas universidades seriam interrompidas, porém as aulas remotas do curso de administração foram iniciadas logo na semana seguinte do comunicado, enquanto o processo de adaptação e reorganização das atividades na Pedagogia foram mais longas e dialogadas. Foi nítida a maior preocupação por parte da Faculdade de Educação sobre os impactos na qualidade da formação realizada de forma remota, além do maior amparo aos estudantes que não possuíam os recursos e dispositivos tecnológicos necessários para acompanhar as atividades. Da mesma forma em que em nenhum momento, senti dos professores e da coordenação do Centro de Economia e Administração a mesma preocupação com a qualidade do processo pedagógico e condições das famílias, os estudantes tampouco se posicionaram em relação às possíveis dificuldades por nós sofridas. Enxergo este contraste de experiências na instituição pública e privada como um recorte bastante específico, mas que ao mesmo tempo representa, de alguma forma, os impactos e vivências de alunos/instituições da educação básica pública e privada.

Complemento esta minha percepção com a minha experiência como professora de inglês de uma sala composta por crianças de 4 a 5 anos em uma instituição privada de educação infantil. A partir do momento em que foi implementada a quarentena e o fechamento das escolas, tivemos que nos reorganizar e adaptar nossas atividades pedagógicas ao formato remoto. As

aulas remotas, vídeo-aulas, foram a alternativa encontrada para manutenção do contato entre as professoras e as crianças, e o retorno foi realizado por intermédio de aplicativos de mensagem, como o WhatsApp. Todas as manhãs a escola enviava mensagens nos grupos das salas com os vídeos correspondentes às aulas daquele dia. No caso das nossas aulas de inglês, eram enviados dois vídeos semanais de aproximadamente dez minutos. No mesmo dia ou um dia depois, eu recebia dos familiares, vídeos, áudios e fotos das crianças com as atividades propostas sendo realizadas ou já finalizadas.

A dificuldade de conseguir sustentar uma prática remota coerente aos princípios fundamentais da educação infantil de uma formação integral por meio de experiências, brincadeiras e relações interpessoais foi grande. Tentei ao máximo, porém, orientar minha prática, desde o planejamento e gravações até o acompanhamento das atividades e diálogo com as crianças, nestes princípios fundamentais. Este período de ressignificação da prática pedagógica na educação infantil foi repleto de inseguranças e incertezas. Ao mesmo tempo em que eu buscava agir de acordo com a educação que eu acredito, tinha certeza de que a minha prática não era a ideal, e que a educação infantil que estudamos e discutimos nas disciplinas de Pedagogia da Educação Infantil, de Estágios Supervisionados e Políticas não estavam sendo completamente manifestada.

Neste cenário caótico de isolamento social e grandes complicações de abrangência mundial, as várias dimensões da minha vida tornaram-se cada vez mais confusas e integradas. Viver e pesquisar na pandemia tornou-se, então, uma prática composta, única. Eu pude experienciar as dificuldades e reações das instituições públicas e privadas de ensino superior, estudar e dialogar sobre as das de educação básica na universidade e vivenciar a educação infantil remota da instituição privada. Em meio a todos estes acontecimentos, pude vivenciar movimentos sociais importantes como o “Vidas Negras Importam” decorrentes da grande violência policial e negligência social e política que a população negra sofre. Em tempos de isolamento social, as redes sociais têm sido um meio de comunicação fundamental na promoção destes movimentos e veiculação de críticas às opressões em que a sociedade é estruturada. Neste contexto, ainda, a polarização da sociedade, o extremismo e a intolerância têm se mostrado cada vez mais intensos. Incentivadas por um governo que divulga inverdades e informações sem fundamentação científica, uma parcela da população está sendo manipulada a desconfiar das pesquisas científicas e agir da forma contrária da que importantes autoridades mundiais, como a OMS, recomendam.

Apesar da ciência da atual conjuntura brasileira, o pensamento produtivista neoliberal continua orientando as atividades nas escolas, universidades e empresas. Com exceção da

proposta pedagógica de alguns docentes da Faculdade de Educação, minha experiência nas universidades foi de um aumento significativo das atividades acadêmicas, demandando um tempo excessivo sentada na cadeira em frente ao computador. Foi construída a falsa impressão de que na pandemia temos mais tempo, tanto para estudar quanto para trabalhar. Em condições normais, o tempo semanal que eu dedicaria às aulas de inglês seriam voltados ao planejamento e horas de aulas. Na quarentena, porém, além do planejamento, eu precisei gravar e editar os vídeos, o que demandava um tempo bastante grande. Eu tenho uma familiaridade suficientemente boa com o uso de tecnologias como gravação no celular e edição de vídeo, porém as outras professoras apresentaram dificuldades muito maiores que a minha, já que muitas são mais velhas e nunca haviam utilizado um programa de edição antes. O processo de adaptação e aprendizagem na utilização destes novos recursos foi custoso, causou em muitas delas uma ansiedade e certa frustração, uma vez que há anos veem no contato com as crianças a motivação para serem professoras.

Muitas das professoras, e muitas outras mulheres, também, tiveram suas jornadas de trabalho triplicadas. Em uma sociedade ainda extremamente machista, a maior parte das atividades domésticas são atribuídas à mulher. Trabalhando no formato de home office ou mesmo fora de casa, elas tiveram que se responsabilizar pelo cuidado por tempo integral de seus filhos, o que inclui suas atividades escolares. Nesta relação entre família e escola, pôde ser percebida a frustração de ambas as partes. Enquanto as professoras tiveram que ressignificar sua prática e buscar meios de dar continuidade às atividades pedagógicas remotamente, as famílias, em especial as mães, tiveram que aprender a lidar com seus filhos de uma outra forma, incentivando, exigindo e auxiliando na realização das atividades escolares. Mais uma responsabilidade, “carga mental”, foi conferida às mulheres.

De fato, eu senti este aumento de ansiedade e sobrecarga, porém percebi que muitos colegas as sofreram de forma mais intensa. A mesma quantidade de tarefas acadêmicas que eu deveria realizar, sem a responsabilidade de ser mãe, outras alunas mães tinham que cumprir. Todo o medo e insegurança que eu senti durante este período, certamente atingiu as alunas que não possuem o mesmo amparo familiar que eu recebo. Enquanto eu me preocupei em cumprir os prazos de entrega das atividades, tenho certeza que a preocupação de outras alunas foi além, foi a de ter condições financeiras para se sustentar. A partir das minhas escritas, eu consegui identificar minhas dificuldades, pensamentos e sentimentos, mas também pude reconhecer a minha condição e oportunidades em relação ao que eu enxergava nos relatos divulgados nas notícias e, principalmente, nas redes sociais. As discriminações causadas por condições estruturais na sociedade foram, de fato, escancaradas com esta pandemia.

Sobre viver e estudar Pedagogia da Educação Infantil em tempos de pandemia

Meu nome é Karina Yuki Matsuguma, tenho 24 anos e sou estudante de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estou no meu último ano de graduação e este poderia ser um trabalho final comum de uma disciplina qualquer no final de um semestre normal da minha formação, mas estamos em meio a uma pandemia e, por isso, esta escrita será, assim como está sendo todo este processo, inusitada e excepcional. Meu objetivo com este trabalho é de construir um registro do que foi, para mim, a experiência de estudar Pedagogia da Educação Infantil e realizar toda uma disciplina da Faculdade de Educação da UNICAMP remotamente. Além de, também, construir reflexões sobre as experiências compartilhadas nos encontros, teorias discutidas coletivamente e do que eu tenho vivido e sentido, neste período, como estudante de Pedagogia, de administração e professora de inglês na educação infantil.

Antes de iniciar minha narrativa, acredito ser de grande importância ressaltar algumas especificidades da minha vida. Eu nasci em Campinas, com toda a estrutura e suporte de uma família composta pela minha mãe, meu pai e minha irmã mais velha. Eu e a minha irmã somos da terceira geração de japoneses aqui no Brasil e sempre tivemos muitos privilégios, menos o de sermos mulheres e japonesas. Estudamos em escolas particulares desde a creche e tivemos a oportunidade de ter acesso ao ensino superior público. Nós, também, nunca ficamos sem um plano de saúde. Tanto minha mãe quanto meu pai possuem o ensino superior completo, minha mãe é dona de uma Instituição Privada de Educação Infantil Bilíngue Japonesa e meu pai é engenheiro mecânico, formado na UNICAMP, assim como eu pretendo ser e como minha irmã já é. Este meu histórico explicita todos os privilégios que eu tive e continuo tendo, porque desde o início da pandemia, ou melhor, desde o início da minha vida, não tive que me preocupar em ter um lugar para morar, alimento para comer, condições materiais de estudar ou garantia de ter acesso a serviços de saúde de qualidade. Então, é a partir deste lugar que escrevo o meu trabalho.

Durante toda a minha trajetória de graduação, os momentos mais significativos para mim foram aqueles de diálogos desenvolvidos em sala de aula, em que professoras e alunas compartilhavam suas experiências e perspectivas acerca de temas e teorias trazidos para discussão. Este ambiente de sala de aula e de contato pessoal, foi totalmente impossibilitado pela pandemia. O isolamento social é a principal medida de controle de disseminação deste vírus e, por isso, imprescindível de ser respeitado. Diante desta situação, foi dado o início da quarentena e todas as atividades presenciais da UNICAMP, e de todas as outras instituições educacionais, foram suspensas. Inicialmente, a Faculdade de Educação orientou os professores a não desenvolverem atividades avaliativas ou exigirem presença dos alunos nos encontros

remotos, deixando a critério de cada um se realizariam trabalhos remotos ou aguardariam o retorno das aulas presenciais.

Neste semestre, eu me matriculei em três disciplinas, as únicas três faltantes para eu concluir o curso, além do Trabalho de Conclusão de Curso II: Educação e Tecnologias, Escrita e Produção Acadêmica e Pedagogia da Educação Infantil. A professora desta disciplina, Cidinha, foi a única que preferiu aguardar o retorno das aulas presenciais e deixou explícito, para todas nós, quais foram os valores e princípios que fundamentaram sua decisão como educadora. Por motivos diversos, muitas alunas não tinham condições materiais ou psicológicas para dar continuidade às atividades da graduação, e estas singularidades foram respeitadas até o momento em que não havia alternativas, foi decretado que as disciplinas do primeiro semestre de 2020 deveriam ser encerradas remotamente. Até este momento, a Cidinha e a Sabrina, PED, disponibilizaram materiais, como textos e vídeos, para que pudéssemos ter algum contato com os estudos sobre a Pedagogia da Educação Infantil. Os outros dois professores em que eu estava matriculada deram continuidade, normalmente, às atividades.

Com a determinação de que teríamos que encerrar a disciplina desta maneira, a professora Cidinha e a Sabrina abriram com a turma um diálogo sobre qual seria a melhor forma de desenvolvimento das atividades remotas. Foi um momento bastante importante em que contamos como estávamos nos sentindo, como estava sendo nossa experiência nas outras disciplinas e quais eram as nossas expectativas para ela. Mesmo que todo o planejamento e cronograma da disciplina já estivessem prontos e disponibilizados para nós, houve um esforço de repensá-los e de construção de um novo plano coerente ao novo contexto. Sem negligenciar importantes discussões, foram disponibilizados podcasts e vídeos geradores de questionamentos e reflexões que pudemos compartilhar nos fóruns criados na plataforma Moodle. Realizamos, também, encontros remotos pelo Google Meet para dialogar sobre temas propostos para cada semana. Os textos apresentados foram extremamente significativos para mim, pois possibilitaram que eu relacionasse os estudos que realizei em outros momentos como nos estágios de educação infantil, na disciplina de Políticas da Educação Infantil e no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Apesar de todo o cenário caótico que o Brasil continua vivendo, os encontros desta disciplina constituíram, para mim, espaços e tempos de refúgio. Neles, eu pude tanto compartilhar minhas inseguranças e inquietações sobre o meu trabalho como professora de inglês da pré-escola, quanto recuperar minha motivação para seguir estudando e agindo de acordo com meus princípios e valores. Além das disciplinas na UNICAMP, eu também fiz as de Administração da PUCCAMP, estudando microeconomia, macroeconomia, contabilidade e

outras disciplinas que trouxeram perspectivas totalmente distintas (muitas vezes, neoliberais) sobre os desafios que esta crise da COVID-19 tem trazido. Minhas sextas-feiras de manhã, então, foram momentos prazerosos, em meio ao caos, de estudo para mim. Como eu mencionei anteriormente, eu tive o privilégio de ter todos os recursos materiais, condições físicas e psicológicas para aproveitar todo o potencial que esta disciplina me proporcionou.

Neste momento, também estou escrevendo o meu Trabalho de Conclusão de Curso, e fiquei muito feliz de ter encontrado pontos de discussão em comum com os estudos que realizamos aqui, especialmente as questões de gênero e raça. Acredito ter sido imprescindível todas as conversas sobre as especificidades da educação infantil, da inseparabilidade do cuidar e do educar trazida pelo Moysés Kuhlmann Jr., do compartilhamento da educação das crianças entre as escolas e famílias trazido pela professora Cidinha e das reflexões sobre a importância do brincar e a brincadeira trazidas pela Tizuko Kishimoto. Mas, para mim, a melhor experiência do semestre foi a participação da professora convidada Rosa Silva Lopes Chaves. Em um só encontro, todos os temas pelos quais eu mais me interessava foram abordados e discutidos.

Na conversa com ela e em diálogo com o texto “A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil” de Daniela Finco e Fabiana de Oliveira, pude refletir sobre questões trazidas desde a escravidão como as políticas de branqueamento do Brasil pela obra “A redenção de Cam”, até as desigualdades de gênero, classe e raça acentuadas pela pandemia, com a abordagem do caso do Miguel, menino negro de cinco anos, filho de uma mulher, negra e doméstica que foi colocado sozinho em elevador pela patroa branca e caiu do nono andar e faleceu. Tivemos a oportunidade de refletir e dialogar de uma forma bastante aberta sobre como as raízes racistas da sociedade brasileira ainda refletem em violências extremas à população negra ofuscada pelo mito da democracia racial.

Assim como este trabalho, meu TCC também é escrito em forma de narrativa e o meu objetivo é contar sobre minha trajetória de formação docente como uma mulher asiática no Brasil. Como esta pesquisa é sobre a minha própria formação, sempre que recorro às minhas memórias tento refletir sobre o que aquilo pode significar de uma perspectiva mais ampla. No início do meu Memorial de Formação, por exemplo, narro sobre algumas experiências da minha infância e, com esta disciplina e outras sobre educação infantil, percebi a não naturalidade deste fato, uma vez que ser criança não determina a existência da infância. Como frequentei, desde os dois anos de idade a escola da minha mãe, eu não me sentia diferente ou excluída por ser japonesa, pois a maioria das crianças e todas as professoras, lá, também eram. Mas, a partir do momento em que fui para o Ensino Fundamental, percebi que eu era diferente, já que eu não seguia o padrão estético eurocêntrico e, por isso, era racializada. Apesar de ser diferente, eu era

considerada como uma diferente ainda privilegiada, porque eu não era branca, mas também não era negra. Estudando sobre a construção da identidade por meio das relações interpessoais, sobre a interseccionalidade e inseparabilidade das categorias sociais nas relações de poder, pude compreender que as violências sofridas pelas minorias não são as mesmas e não são independentes, uma vez que todas têm o um perfil comum de opressor: homem, branco, cis-gênero, heterossexual e burguês. Hoje, eu reconheço que, sim, sou uma pessoa privilegiada, mas não, não estou no topo do privilégio, já que meu olho é pequeno demais, não são os outros olhos que são grandes, ou seja, eu não sou a referência, eu não sou o padrão.

Acredito que reconhecer e compreender esta estrutura foi, e ainda é, fundamental para minha formação tanto pessoal quanto profissional. Como foi discutido no encontro com a professora Rosa, a formação identitária da pessoa começa desde a infância e cada experiência, ainda que pareçam banais para alguns, tem um significado extremamente importante para a criança, e a reflexão trazida por ela sobre a questão do cuidado com o cabelo crespo foi um excelente exemplo disso. O cabelo liso é visto como o padrão, o bonito e o valorizado em detrimento do cabelo crespo. Com isso, pouco se fala sobre os cuidados e tratamento que estes cabelos demandam e, assim, cada vez mais as crianças, principalmente meninas, que possuem este tipo de cabelo são levadas a rejeitar sua própria imagem, se enxergando de uma forma negativa. Mas, quando estas crianças encontram nas escolas professoras que, assim como elas, são negras com o cabelo crespo, todo este cenário pode ser transformado. Além da criança se identificar com as características da professora, ela, melhor do que ninguém, será capaz de proporcionar o cuidado que todas as crianças têm o direito de ter. Isso não significa que só mulheres negras de cabelos crespos devam cuidar destas crianças, mas que todas as professoras devem aprender a tratar com respeito e cuidar igualmente de todas as crianças e que, sim, é imprescindível para a formação de uma sociedade menos racista a presença de mais professoras negras nas escolas.

Entendendo que o ser humano se constitui na formação com o outro, acredito que quando este ser humano é uma criança e o outro é uma professora com consciência sobre as desigualdades sociais e as relações de poder, cria-se uma grande potência humana e pedagógica. Eu encerro esta disciplina, então, com a esperança de ser algum dia esta professora de educação infantil, cheia de potência e que transpareça na sua prática os princípios de valorização da diferença, do respeito ao ser humano, da autonomia da criança e que sempre brinque muito, muito mesmo, com todas elas.

Sobre as orientações remotas: individuais e coletivas

Com a imprescindibilidade de mantermos o distanciamento social, tivemos que nos reinventar e adaptar nossas orientações ao formato remoto, tanto as individuais quanto as coletivas. Neste *espaçotempo* de isolamento social e luto coletivo, foi difícil manter o foco nas atividades acadêmicas e não ser afetada por todas as adversidades que estamos enfrentando como humanidade. Como eu já esperava, as nossas orientações, assim como as nossas pesquisas, não se desenvolveram independentemente destes acontecimentos, porque, como *pesquisaformações*, a vida pessoal e acadêmica/docente se confundem.

Após três anos de atividades acadêmicas – aulas, reuniões e orientações de pesquisa – com a Inês, tivemos nossa primeira orientação remota. Optamos pelo uso do recurso de chamada de vídeo do WhatsApp para conversarmos sobre o planejamento e elaboração do meu TCC. Naquele dia, eu pensei que estava me sentindo bem e que aquela orientação seria uma conversa tranquila e focada na organização das demandas da pesquisa.

Acabei de terminar minha primeira orientação virtual com a Inês. Eu tinha me preparado para falar sobre a bibliografia que eu tinha pesquisado, sobre os textos que eu tinha produzido e estas questões sobre orientações padrões de TCC. Mas, não estamos vivendo uma vida normal e essa, com certeza, não foi uma orientação normal.

Começamos a conversa e a Inês me perguntou como estavam sendo minhas aulas, tanto na UNICAMP quanto na PUCCAMP. Eu contei que estava tendo aulas da PUCCAMP todas as noites, que eu estava tendo muito mais trabalho agora do que antes, quando todas as atividades eram presenciais. Eu sinto que os professores de lá não apresentam a mesma preocupação com os alunos como na UNICAMP. Claro, existem aqueles que são mais atenciosos, mas estes professores são exceções. Falei que nesta semana eu tenho prova e que a preocupação do professor era de como garantir que os alunos não “colassem”. Ontem, durante a aula, conversando sobre a prova perguntei como ela estaria estruturada, quantas questões, se seriam dissertativas ou em forma de teste, e outras informações. O professor respondeu que teriam questões dos dois tipos e que, provavelmente, o tempo da parte teste seria mais acelerado, para que não houvessem consultas e comunicação entre os alunos. Fiquei um momento paralisada e disse: “Mas, professor, eu acho que isso mais prejudica a gente do que beneficia o controle de vocês”. E o que ele me respondeu foi: “Um tempo menor por questão não é um prejuízo para os alunos”. Ficou claro naquele momento que, apesar de ele ser uma ótima pessoa, realmente seus valores como professor não são os

mesmo que o meu e, hoje, descobri que não são os da Inês também. Quando comentei sobre isso com ela, a reação foi: “Nossa, como se isso fosse o nosso problema neste momento”. É, realmente, com tantas pessoas morrendo, a sociedade em uma situação totalmente caótica, a preocupação do professor é a de controlar o tempo que temos para responder cada questão para que não haja comunicação entre nós alunos. É difícil entender este posicionamento, mas não tenho o que fazer.

Além das aulas da PUCCAMP, estou fazendo três disciplinas na UNICAMP e falei um pouco sobre elas com a Inês, também. Como de esperado, os professores são um pouco mais preocupados com a nossa formação e nossa saúde psicológica, do que se estamos ou não consultando outros alunos para responder às questões da prova. Estou fazendo Produção Acadêmica, Pedagogia da Educação Infantil e Educação e Tecnologia. Tive que fazer alguns fichamentos, vou ter que apresentar um seminário virtual e estou lendo alguns textos, mas nada de provas (MATSUGUMA, 2020)

Diferentemente do que eu esperava e pensava, eu não estava tão bem quanto eu imaginava e a orientação foi um momento especial em que eu pude compartilhar minhas preocupações e algumas inquietações sobre como estava sendo o processo de adaptação às atividades remotas nas universidades. Além de externalizar as minhas angústias, também pude ouvir um pouco de como estava sendo para ela, como Coordenadora da Licenciatura e Docente, ter que reinventar completamente o seu cotidiano.

Depois de contar um pouco sobre como está sendo minhas atividades acadêmicas, ela falou um pouco sobre as disciplinas que está ministrando e me contou que está ainda com as disciplinas de estágios. Não está tendo encontros semanais ou propondo atividades avaliativas neste período, o que eu já esperava dela, consideração pelos alunos. Além das disciplinas, ela me contou que as reuniões que já eram muitas, duplicaram. Reuniões e mais reuniões online para resolver todos os problemas e planejar as atividades em meio a esta situação tão atípica. Sei que a Inês é uma pessoa que sempre se preocupa com todos, alunos e professores, e busca o melhor para todos, então eu imagino o quanto deve estar sendo difícil não poder fazer as coisas da melhor forma, porque neste momento parece que estamos trabalhando com “o que dá” (MATSUGUMA, 2020)

Eu percebi que, em meio a tantas demandas das disciplinas e do trabalho, eu estava apenas cumprindo com as minhas obrigações de uma forma automática. Minha rotina de

quarentena foi resumida a receber tarefas e entregá-las nos prazos estabelecidos de forma extremamente mecânica, sem fazer nenhum questionamento. Planejar, gravar, editar e postar aulas de inglês; assistir às aulas remotas, fazer listas de exercícios de administração financeira e contabilidade e responder às questões de economia; ler artigos e fazer fichamentos... E a preocupação de ter que desenvolver mais e mais a minha pesquisa foi mais um fator que contribuiu para o meu sentimento constante de culpa por estar atrasada e sobrecarregada, como se eu fosse responsável por estar sobrecarregada.

Chegamos, então, ao assunto do TCC. Eu contei que comecei a escrever porque não estava me sentindo bem e é isso que eu faço quando não estou me sentindo bem. Falei que o primeiro mês de isolamento foi um momento de paralisia, não fiz nada que deveria fazer como eu deveria fazer e me sentia muito mal por isso. Meu sono estava totalmente desregulado e eu não estava nada satisfeita com as minhas ações. Enquanto eu falava, parece que eu tirei um peso das minhas costas, de falar que eu realmente não fiz o que eu deveria e que eu não me orgulho disso. Eu já queria chorar. Continuei falando que não conseguia dormir a noite, deitava e ficava pensando em todas as coisas que eu deveria ter feito neste mês e não fiz, era um misto de remorso e angústia.

Quando terminei de falar, ela me reconfortou dizendo que eu não estava sozinha, ela também tinha esses sentimentos e estava extremamente triste. Me contou que logo no dia seguinte de quando o Brasil chegou aos cinco mil mortos pelo COVID-19, ela participou de uma reunião em que sua fala foi feita toda com vontade de chorar. Nesse momento eu comecei a chorar. Eu me imagino exatamente no lugar dela, em uma reunião séria, tendo que falar coisas de trabalho, tomar decisões importantes, mas no fundo só triste por esta situação. As pessoas estão morrendo, é difícil manter a calma (MATSUGUMA, 2020)

A lógica neoliberal exige que trabalhemos como máquinas, que sejamos produtivas e eficientes independentemente dos nossos sentimentos e das especificidades do contexto em que estamos inseridas. Acredito que a minha submissão a esta lógica chegou em um grau em que eu não me dava o mínimo de espaço para pensar sobre meus sentimentos e resistência, ou seja, quanto menos eu refletia sobre o que eu estava vivendo mais presa ao cumprimento de prazos eu estava. Com esta primeira orientação na pandemia, ainda que tenha sido remota, me proporcionou este tempo de parar e falar sobre estas questões. A escrita narrativa exerceu,

também, esta participação fundamental de me compreender a partir das minhas experiências, porque mais do que nunca, durante a quarentena nossa vida pessoal e profissional estão intrincadas. Passo o dia inteiro no mesmo lugar em que estudo, trabalho, me exercito e descanso.

As orientações individuais de pesquisa com a Inês evidenciaram que a sua participação na minha formação docente é fundamental. Em nenhum momento, durante todos estes anos de pesquisa sob sua orientação, eu me senti desamparada ou incompreendida. Eu lembro em uma avaliação de disciplina que uma aluna falou que a Inês é uma professora importante durante a formação docente. E eu concordo plenamente, ela é especial e é importante. Com ela, aprendi que ser professora orientadora não significa criticar e cobrar registros e resultados, mas acompanhar nosso movimento e desenvolvimento, respeitando nossas dificuldades e nosso *tempo*. Me sinto muito grata e feliz por ter sido orientada por ela, porque após toda e qualquer conversa que tive com ela durante todo esse tempo de pesquisa juntas eu não me sentia pressionada, mas sim motivada a estudar, pesquisar e escrever.

Depois de um tempo ela me mandou a seguinte mensagem no WhatsApp:

[14:58, 5/12/2020] Inês Bragança: Minha querida, fique bem, você é muito especial. Tudo isso vai passar, vamos manter a esperança e seguir construindo "paraquedas coloridos" (essa expressão é do Krenak)

[14:59, 5/12/2020] Inês Bragança: Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo. Mas temos muito medo do que vai acontecer quando a gente cair. Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos. (KRENAK, 2019, p. 62 e 63)

Posso afirmar, com convicção, que a mesma satisfação que eu tenho em ser orientada pela professora Inês seja um sentimento que compartilho com suas outras orientandas. Diferentemente dos relatos que eu ouvi das minhas amigas – que, assim como eu, estão no processo de elaboração de suas pesquisas – sobre a forma como se dão os diálogos com suas orientadoras (de forma individualizada a partir de trocas de mensagens/e-mails), a proposta de diálogo feita pela Inês, desde a Iniciação Científica, envolve a realização de orientações coletivas. Apesar das adversidades conferidas pelo momento vivido, pudemos realizar estes encontros, sempre de forma muito afetuosa, compartilhando o desenvolvimento de nossas

pesquisas, nossas dificuldades e expectativas. A partir destes diálogos, a orientação não foi restrita à professora, uma vez que todas conseguiram trocar experiências e dar conselhos, instruções e opiniões umas sobre as pesquisas das outras.

Uma experiência muito construtiva que tivemos durante esta pandemia foi um encontro dedicado à troca de cartas. A dinâmica foi semelhante à de um amigo secreto, em que a partir de um sorteio entre as participantes, cada uma recebeu o nome da pessoa a quem destinaria uma carta sobre a narrativa que sua “amiga secreta” compartilhara com o grupo.

A última orientação coletiva que tivemos foi intensa. Para aquele dia tínhamos planejado fazer uma troca de cartas em um formato semelhante a um amigo secreto. Fiz um sorteio em um site e cada uma recebeu um nome, todas compartilharam uma narrativa (não importava o tamanho, era realmente bem aberto para que cada uma compartilhasse uma escrita que se sentisse confortável em colocar). A dinâmica era que cada uma lesse a narrativa de alguém e escrevesse uma carta como resposta, comentando, reagindo e escrevendo o que achasse ser pertinente. Eu tirei a Julia e foi muito emocionante para mim ler e escrever para ela. Por ela ser tão diferente de mim, ter uma escrita tão poética e metafórica, foi uma surpresa boa ler a sua narrativa. Fui escrevendo a carta resposta enquanto lia, porque achei que seria uma forma de deixar mais “naturais” as minhas reações (MATSUGUMA, 2020)

Carta para Julia

Campinas, 5 de agosto de 2020

Querida Júlia,

Não sabia direito como eu poderia começar essa carta (que eu carinhosamente apelidei de cartinha-resposta), mas logo que eu comecei a escrever, já encontrei uma coisa para te perguntar: o seu Júlia tem ou não tem acento agudo? Na dúvida, eu escrevi com e já peço desculpas se era sem.

Bom, achei que seria uma boa ideia se eu te escrevesse um pouco antes de ler o seu memorial, sobre quais as minhas percepções sobre você e o que eu acho que vou encontrar na sua narrativa. Ficou um pouco esquisito esse jeito que eu falei, né? Não vou fazer uma análise completa sua, ou tentar adivinhar o que você escreveu, rs, pelo menos eu espero que não soe assim. Pelo que eu me lembro, fizemos mais ou menos duas ou três disciplinas juntas nessa graduação, e em todas elas eu sempre te percebi muito presente e participativa nas

aulas! Mesmo que a gente não tenha conversado muito, eu acho que você expressa um amor pela educação e se expressa bem, não sei explicar exatamente como, mas eu sinto que você tem uma proximidade com essa dimensão artística, da poesia, da expressão aberta dos sentimentos, sabe? Eu acho isso incrível e ao mesmo tempo impressionante, porque são características extremamente diferentes das minhas. Eu consigo imaginar claramente a minha reação e a sua, totalmente opostas, em uma situação de aula em que a professora propõe a composição de um poema coletivo sobre o "ser professora." Acho que eu ficaria paralisada e você teria mil ideias e ficaria empolgada com a atividade, rs.

Pensando nisso, acredito que toda essa sua expressividade, criatividade e poeticidade estarão presentes na sua escrita de uma forma igualmente especial. Eu acho que somos bem diferentes e por isso, é sempre uma surpresa, uma coisa nova para mim as interações que tenho com o que você faz! Fiquei feliz de ter te tirado e estou ansiosa para ler o que você escreveu e conhecer um pouquinho mais sobre você.

Achei que seria uma boa ideia escrever enquanto eu leio o seu memorial, e logo de cara o título e a imagem da árvore que você colocou me mostraram que, realmente, o que eu esperava está presente na sua escrita. Está claro para todas nós, o quanto este período de pandemia não está sendo fácil para nenhuma de nós, e imagino o quanto esteja sendo desafiador para você ter que passar por este processo de pesquisa formação longe da sua família. Também estou ficando em casa, mas acredito que este distanciamento das pessoas de que gostamos seja um obstáculo a mais pelo qual você está tendo que passar, mas fico feliz de ver o quanto você está determinada a conquistar mais um objetivo na sua vida, o de se formar! Vejo pelas suas palavras o quanto esta professora, Marli, foi e continua sendo importante na sua trajetória formativa e como é especial ter uma professora querida como referência para nós.

Eu acho impressionante e quando eu digo isso, quero realmente expressar o meu espanto em todos os momentos em que eu percebo o quanto as pessoas são singulares. E este momento de leitura da sua narrativa é um deles. Eu nunca me imaginaria tendo este pensamento de "Quero fazer uma analogia entre a vida humana e as árvores" (e muito menos escrevendo), porque é poético e profundo demais para mim! Eu admiro muito esta sua expressividade!

Eu me identifiquei muito com sua escrita sobre as raízes, não só pelas questões de valores, cultura e família que você colocou e que eu acho que foram e são fundamentais na

minha formação pessoal e profissional, mas na parte de que eu também sentia a necessidade de estar colada com a minha mãe, toda hora. Como minha mãe é diretora de uma escola, eu sempre estive com ela e dentro da escola, diferentemente de você que ficava com seus avós enquanto sua mãe trabalhava, e encontrou na escola uma nova Julia. Ah, acho que agora já descobri que o seu Julia é sem o acento agudo... Bom, para mim ir para a escola também nunca foi um drama tão grande, porque eu sempre fui para lá desde pequena e era um ambiente em que eu me sentia em casa, realmente. Sobre as outras escolas, eu nunca me senti obrigada, porque minha mãe não me colocava essa pressão de obrigatoriedade e relacionada a algum castigo.

Quando você fala sobre brincar de ser professora e do sonho da sua mãe, lembrei de um texto curtinho de Paulo Freire que lemos com as professoras nas escolas em que fizemos estágio enquanto eu fazia a minha Iniciação Científica.

A forma como você fala das outras professoras e da profissão expressa muito a paixão que você tem pela educação, né?

“Vocação é aquilo que arde dentro do seu coração, é para onde você canaliza a sua energia”. O seu “estalo para a vida” de que está no caminho certo, sempre foi motivo para eu duvidar das minhas escolhas, e eu acho incrível isso. A cada frase que eu leio, mais eu vejo como somos diferentes! Acho muito bonito este encantamento que você tem com o “ser professora”, como você coloca, e acho que esta sua relação com a religião também está bem presente em você!

Estou achando incrível todas as suas analogias com as plantas! A UNICAMP como a fotossíntese da vida... Sim! Temos que enfrentar nossas estações. Lendo sobre as flores e os frutos, e os trechinhos das suas narrativas, percebi que eu lembro desses cantinhos da leitura! Acho que fizemos esta disciplina de estágio na mesma turma, porque eu tenho clara a lembrança de você falando com orgulho e emoção sobre esses cantinhos que você construiu com as crianças!

Finalmente, na penúltima página, alguma coisa em comum entre nós! Eu também amo a Educação Infantil rs.

Julia... mesmo neste inverno que estamos vivendo agora, isoladas e distantes, com a mesma certeza que você tem de não ter contado tudo o que precisava, eu quero te dizer que sua narrativa foi maravilhosa! Você é uma pessoa incrível!

Muito obrigada por esta oportunidade, por ter compartilhado todos estes sentimentos e experiências comigo, foi um prazer enorme!

Beijos,
Karina Yuki

Eu tinha sim uma expectativa alta do que seria este encontro e estava ansiosa para ler a minha carta para Julia e descobrir quem me tirara. Superando todas as minhas expectativas, a Lari me tirou e escreveu coisas que eu não esperava, mesmo, ouvir... (MATSUGUMA, 2020)

Carta para Karina.

Indaiatuba, 15 de julho de 2020.

Escrever durante uma pandemia significa que tudo o que colocamos na folha de papel ou em uma página do Word tem relação com esse momento. Por isso, colocar a data nessa carta me pareceu mais importante do que seria normalmente. Em diversos momentos, Karina demonstrou sua preocupação com o vírus que apareceu no mundo e que aparentemente não quer ir embora. Mas antes de falar mais sobre esse tema, gostaria apenas de mostrar alguns pontos do memorial que foram importantes para mim. Importantes porque consegui me identificar, mas também por conter ideias muito pertinentes sobre nossa sociedade. Afinal, o memorial de formação de Karina apresentou várias reflexões sociológicas, se assim posso dizer. Muito mais do que o meu, por exemplo.

Os privilégios que Karina teve em sua infância e adolescência foram os mesmos que os meus. Entendi completamente seu ponto de vista, inclusive, quando disse sobre a competição existente dentro dela. Uma competição que já fazia parte de sua personalidade e que foi muito incentivada dentro da escola, até em seu esporte favorito, mesmo que esse não fosse o objetivo de seus pais quando a apoiaram a praticá-lo. Uma competição que era consigo mesma, interiormente, mas também com o outro. E ao narrar os acontecimentos, ela conseguiu perceber que eles poderiam ser os responsáveis ou, pelo menos, os influenciadores dessa sua característica.

Encontrar referências conhecidas para mim, como Larrosa, para falar sobre experiência trouxe novamente à tona o sentimento de semelhança com ela, principalmente

porque conhecia sua trajetória na Iniciação Científica. Passamos pelas mesmas vivências, como o Grupo de Terça, as orientações coletivas na sala da Inês ou na cantina da FE e participamos dos encontros nas escolas municipais de Campinas. Não foram momentos que vivemos juntas, mas compreendo muito do que ela sentiu ao participar deles e como eles foram ricos para ela tanto quanto foram para mim.

O que ficou muito claro ao ler o memorial de Karina é que a educação está em diversos ambientes e pessoas. Nossa formação está presente na escola, em casa, na aula de dança, de piano ou no esporte. E ela existe em nossa família, como o exemplo da mãe de Karina que a influenciou muito, mas também em professores. Além disso, a identificação com o outro nos faz sentir acolhidas e seguras. Por isso, entendo completamente quando Karina diz que apenas se sentiu bem em sua chegada ao Ensino Fundamental I no momento em que conheceu uma professora japonesa e viu sua irmã. Nos reconhecer em alguém, mesmo que seja por suas características físicas faz nos identificarmos com o ambiente também. E assim, o medo do desconhecido diminui aos poucos.

Sobre a escolha pelo curso de Pedagogia achei interessante sua “demora” para descobrir, pois passei exatamente pela mesma coisa. Nossa facilidade pelas exatas e biológicas, além da falta de valorização dos professores e das disciplinas de humanas, certamente nos impediram de ver a beleza da profissão que hoje escolhemos. Karina disse: “Refletindo sobre este pensamento e o ambiente em que ele era reforçado, a escola, me incomoda considerar que profissionais da educação corroborem para este movimento.” Movimento que não nos deixava enxergar a importância da docência, da história, da geografia e afins. Estávamos juntas nessa, mesmo sem saber ou nos conhecer.

Após um tempo, encontramos a Pedagogia e a Unicamp ao nos livrarmos desses preconceitos. Mas mais do que isso, Karina encontrou o feminismo. E ele foi tão importante para ela que resolveu focar seu TCC nesse tema, o que achei extremamente interessante considerando toda sua trajetória pela IC. Em diversos momentos do memorial, ela disse o quão distante o feminismo era de sua realidade e como é importante ouvir o outro. Ouvir experiências que nos formam, independente de nos identificarmos ou não. E uma citação de sua narrativa demonstra isso: “Nunca ter passado por uma determinada situação não é um empecilho para compreendê-la, é uma oportunidade de aprendizado.”

Como disse anteriormente, o memorial de Karina trouxe muitas reflexões sobre a sociedade e sobretudo as desigualdades existentes nela. Trouxe citações sobre identidade e

diferença, temas de seu TCC, e as associou ao Covid-19. Como ela apresentou observações sobre a mulher e o racismo durante a pandemia, lembrei de dois trabalhos que realizei na disciplina de Inclusão durante esse semestre. Tivemos ideias muito parecidas, inclusive. Com isso, indico um livro que li, chamado “ Gênero: uma perspectiva global”, especialmente o capítulo “ A questão do Gênero” de Rebecca Pearse e Raewyn Connell. Provavelmente, é uma referência conhecida, mas não poderia deixar de citá-la.

Por fim, gostaria de dizer que seguimos juntas, lendo as narrativas umas das outras, dando uns pitacos aqui e ali, e trocando ideias sobre alguns autores, de maneira não tão informal quanto escrevi agora ou desse jeito mesmo, por que não?

Um beijo,
Larissa.

Mas as surpresas não pararam por aí, eu acho que a que foi mais intensa, foi a carta da Érika em formato de poesia destinada à Stephanie. Realmente, foi impressionante e causou uma comoção geral. Todas chorando em uma orientação coletiva. São estes momentos que me fazem sentir felicidade de estar na universidade, de participar da faculdade de educação e de ter encontrado mulheres maravilhosas como elas. Foi um dia que eu tenho certeza que não vou me esquecer. Foi uma experiência. Não sei porque decidi escrever isso quatro dias depois, mas achei que eu deveria deixar algum registro sobre ele.

Nesta quarentena eu sinto que tenho dias muito instáveis, tanto na questão de “produtividade” quanto do meu emocional. Tem dias que eu estou *super* produtiva, animada para fazer as minhas tarefas, e em outros me sinto a própria derrota, sem vontade nenhuma de fazer nada. Acho que uma coisa que tem me ajudado a manter as minhas atividades e cumprir com minhas obrigações são os exercícios físicos”

As orientações coletivas foram momentos em que eu me senti acolhida, compreendida, e que eu não estou sozinha neste processo. A inspiração e motivação proporcionadas por estes encontros foram fundamentais para a elaboração desta pesquisa (MATSUGUMA, 2020)

Escritas sobre a influência de personalidades na *internet*

Depois da última orientação coletiva que tivemos, comentei que estava assistindo a muitos vídeos no Youtube e ouvindo a vários podcasts, e que as leituras estavam, sim, de alguma forma me mobilizando a refletir, mas não tanto a escrever. Com isso, a Inês me propôs

que escrevesse um pouco sobre estas outras formas de referências que eu estava acessando e este o motivo da escrita desta narrativa.

Antes desta pandemia, todo o isolamento social e a crise em que estamos vivendo, eu já assistia a vídeos no Youtube para passar o tempo e me entreter. Nesta plataforma, existem vários canais, cada um com seus assuntos e objetivos específicos. A proposta é que seja um ambiente democrático de comunicação, em que qualquer pessoa possa criar seu canal e publicá-lo para toda a comunidade, falando e mostrando aquilo que desejar e achar pertinente. Muitas pessoas, assim como eu, não a utilizam para publicar vídeos próprios, mas por puro entretenimento. Os usuários podem curtir, comentar e compartilhar os vídeos e, quando se interessarem pelo canal, se inscrever. Todos estes movimentos são registrados pelo sistema e associadas à conta de cada um. Dessa forma, com os algoritmos e todo o sistema de informação desenvolvido, mais vídeos e canais semelhantes àqueles com os quais um usuário interage são recomendados, criando cada vez mais dados sobre o que é interessante ou não para um determinado perfil. O documentário “Dilema das Redes” apresenta de uma forma bastante simples e crítica o mecanismo e intenções por trás destes sistemas de informação, não apenas no Youtube, mas em outras plataformas e redes sociais.

Eu comecei a utilizar o Youtube na adolescência para assistir a vídeos de músicas das bandas japonesas que eu gostava e conseguir assistir a entrevistas e programas delas que não eram exibidos na televisão brasileira. Com o tempo, comecei a assistir a vídeos de “blogueiras” ensinando técnicas de utilização de maquiagens, discussões sobre moda e este universo considerado “feminino”, e estas personalidades continuam sendo minhas principais referências de como me maquiar e me vestir. Pensando agora, a maioria, senão todas, as “youtubers” que eu assistia eram brancas, não negras, não amarelas, brancas. Eu me lembro de vários episódios de tentativa de reprodução de maquiagens que eu assisti em alguns vídeos e não conseguir executar em mim mesma, principalmente na parte dos olhos. Mesmo fazendo exatamente o que elas diziam, o resultado em mim era totalmente diferente. Para mim, hoje, é óbvio o motivo destes “fracassos”: nenhuma daquelas maquiagens foram pensadas para mulheres orientais. Meu interesse em maquiagem e moda já não eram tão grandes e o meu conhecimento restrito a estas referências contribuíram para eu ter certeza que aquele universo não era para mim.

“Técnicas para deixar seus olhos maiores”, “como afinar o seu nariz”, “maquiagem para afinar o rosto”, “batom para aumentar os lábios”, “roupas que disfarçam a barriga”, “roupas que mulheres gordas devem evitar usar”, “creme clareador de pele”, “produtos para alisar o cabelo”. Estes são apenas alguns exemplos de temas de vídeos que eram bastante populares

entre as meninas na minha adolescência, e alguns deles continuam sendo. "Se existem técnicas para aumentar os olhos, olhos pequenos não são bonitos", "afinar o nariz é um desejo, então um nariz largo é feio", "é preciso afinar o rosto, porque não queremos ter um rosto grande e redondo, certo?", "se sou uma mulher gorda, preciso usar roupas largas e pretas, porque roupas justas e coloridas deixam o corpo ainda mais gordo, e que mulher que ser gorda?", "um rosto claro e sem marcas é um rosto delicado e feminino", "o cabelo dos sonhos de qualquer mulher é um cabelo liso, brilhante, longo e de preferência loiro".

Desde criança até a minha adolescência eu nunca me enquadrei no padrão de feminilidade estruturado na sociedade, nem no padrão japonês, nem no brasileiro. Eu era alta e forte para uma menina japonesa, e meus olhos eram puxados e pequenos, meu nariz pequeno e achatado para os brasileiros. Sempre gostei de esportes, então educação física era uma das minhas aulas preferidas e gostava de brincar "como um menino". Minhas calças sempre furavam no joelho e minhas camisetas encardidas, afinal eu usava muitas roupas que tinham passado dos meus primos, para minha irmã e depois para mim. Naquela época, não me importava nem um pouco com isso, inclusive tinha roupas muito legais e confortáveis. Tenho muitas cicatrizes e manchas pelo meu corpo, e gosto de todas estas marcas em mim. Apesar de eu não ter plena consciência de tudo isso quando era criança, hoje penso que de alguma forma eu percebia que não era uma menina, uma menina como esperavam que eu fosse. Não meus pais, ou meus amigos, mas que as pessoas – sociedade – esperavam.

Cresci pensando que eu era especial, porque "era a única menina que" ou porque fazia as coisas "que nem um menino". Ser a única menina que está jogando futebol com os meninos ou jogar queimada que nem um menino, pareciam ser elogios bem positivos para mim. Passei minha infância sendo aquela menina "moleca" por ser uma criança que gostava de brincar, de se sujar e por não ter interesse em ser delicada e estar a todo momento impecável como uma boneca. Um dia, já adulta, perguntei para minha mãe porque nas fotos eu estava sempre com o cabelo tão curto, porque eu estava sempre parecendo um menino e ela disse: você suava muito, parecia que tinha muito calor. E eu concordei completamente com ela, e a Yuki criança com certeza também concordava. Diferentemente de mim, minha irmã sempre foi pequeninha, magrinha e mais tranquila, então o contraste entre nós duas era grande. Temos quatro anos de diferença, mas quando eu tinha sete anos e ela onze, por exemplo, já tínhamos a mesma altura.

Além das minhas características físicas, eu também tinha uma personalidade considerada "forte" para uma menina, ou seja, era "mandona" e "teimosa". Gostava de comandar as brincadeiras, queria ser sempre a primeira em tudo e, pelo que o ouvi muito dos

meus pais, professoras, amigos de infância e pais dos amigos de infância, fazia de tudo para que as coisas saíssem do jeito que eu queria e, quando não saiam, não me contentava muito com o resultado. Não são poucas as histórias sobre eu ter brigado com crianças e adultos quando era pequena.

Enfim, foi com base nestas experiências que eu tive durante a minha infância e adolescência que eu fui constituindo minha identidade como uma menina japonesa de olhos e nariz pequenos, um pouco alta demais e, com certeza, um pouco forte demais. O cabelo? Surpreendentemente, não tão liso como o esperado do cabelo de uma asiática. Sobre a minha personalidade, não tão fechada e comportada como as outras japonesas. Percebi e pensei em tudo isso, não porque as pessoas vinham diretamente a mim falando essas coisas, mas por causa de falas diversas que ouvi em todos os espaços que frequentei e da mídia que apresentou, sutilmente, conteúdos que serviram como referência para que eu entendesse o mundo e me entendesse dessa forma. Talvez, se naquela época eu tivesse tido outras referências, minha construção identitária tivesse sido diferente. Na verdade, com certeza teria sido diferente.

Como durante esta pandemia estou passando muito mais tempo assistindo a vídeos no Youtube, enquanto eu cozinho, lavo louça, limpo a casa, entre outras atividades cotidianas, passei a enxergar os vídeos de uma outra forma, realmente me atentando ao que as pessoas estão falando, às diferentes perspectivas e aos objetivos que elas têm ao falar publicamente. Antes, como assistia aleatoriamente aos vídeos em momentos de lazer, não me atentava a estes aspectos ou refletia sobre os assuntos tratados.

Conferi agora desde quando eu tenho minha conta criada no Youtube: 28 de setembro de 2013, quase sete anos. De acordo com as minhas escolhas durante este tempo, minha bolha do Youtube foi criada e os principais canais que eu assistia antes desta pandemia eram: *Jout Jout*, *Louie Ponto*, *Nunca te pedi nada*, *Afro e afins*, *Mandy Candy*, *Gabi de Pretas*, *Tá querida*, *Lorelay Fox* e *Vai uma mãozinha aí?*. Destes nove canais, oito são de mulheres, sete de pessoas brancas, sete de pessoas LGBTQI+ e todas são pessoas de classe média, mas nem todas sempre foram. Acho que vai ser uma boa ideia falar um pouco sobre cada um dos canais e porque eu me interessei pelos seus vídeos.

O canal da “Jout Jout” foi um dos primeiros pelo qual eu realmente me interessei, porque foi com a Julia – sua criadora – que eu aprendi muitas coisas sobre o feminismo e as diversas questões de relacionamento que ele envolve. A Julia é uma mulher branca, cis-gênero, heterossexual, de classe média que mora no Rio de Janeiro, formada em jornalismo e que consegue falar sobre assuntos considerados como tabu de uma forma direta e acessível. Eu gosto de muitos vídeos dela, mas existem dois que se destacam. O primeiro é o vídeo em que

ela lê o livro “A falta que a falta faz” e o outro é o que ela fala como as mulheres não devem aceitar e ceder às pressões sociais e “tirar o batom vermelho”, este vídeo chama justamente “Não tira o batom vermelho”.

“Louie Ponto” é o canal da Ana Luisa – Louie –, uma mulher branca, cis-gênero, lésbica, de classe média, graduada e mestra em Letras. Foi com este canal que eu entendi a importância do movimento LGBTQIA+, entendi a diferença entre orientação sexual e sexualidade e encontrei um vídeo que foi muito importante para mim, porque me identifiquei bastante com ele: “Qual é o meu gênero”. Neste vídeo, Louie conta sobre suas experiências como uma menina que não expressa a feminilidade esperada socialmente e apresenta uma “Teoria das caixinhas”. Ela fala que quando nascemos, temos a possibilidade de receber duas caixinhas: a de menino ou a de menina. Como nasceu menina, ela recebeu a de menina, mas sempre achou a de menino mais legal e se identificava muito mais com ela. Com base neste pensamento, ela conta os diversos conflitos, internos e externos, que teve ao longo de sua vida. Sua narrativa causou em mim várias reflexões e me fez compreender aspectos da sociedade, como a relevância das questões de gênero, e me pareceu tão didático que o utilizei como material didático em um estágio que realizei na graduação.

“Nunca te pedi nada” é o canal da Maira Medeiros, mulher, cis-gênero, branca, de classe média e formada em comunicação social, mas a característica e pauta de discussões de seus vídeos que foram bastante relevantes para mim foram sobre suas vivências como uma mulher gorda. Sim, mulher e gorda, não “gordinha”, não “cheinha” e nem “fortinha”: uma mulher gorda em uma sociedade machista e gordofóbica. Foi com seus vídeos que eu tive contato com este termo “gordofobia” e eu tenho consciência de que ainda não me desprendi de todos os meus preconceitos. Em suas falas, ela destaca o quanto a sociedade não foi pensada para as pessoas gordas e o quanto estas pessoas são inviabilizadas. Se elas não passam nas catracas dos ônibus, o problema é porque são gordas, se não conseguem comprar roupas em lojas, o problema está nelas e não nestes locais. O problema é sempre apontado para as pessoas e não para a estrutura. Esta discussão é aplicada a todas as pessoas, mulheres e homens gordos. No caso das mulheres, porém, existe uma pressão estética especial, de que elas sejam bonitas e para isso, *obviamente*, ser magra é imprescindível. O corpo da mulher já é muitas vezes tratado como público, como passível de comentários e julgamentos de outros, e com o corpo da mulher gorda é ainda mais intenso. A gordofobia está tão disseminada e naturalizada na sociedade que contribui para que este preconceito chegue até o setor da saúde. Relacionando a pessoa gorda a uma pessoa doente, muitas vezes estas pessoas recebem tratamentos negligentes em consultas médicas, em que

procuram este serviço por questões diversas, mas acabam recebendo o “excesso de peso” como diagnóstico de seus sintomas.

“Mandy Candy” é o canal de Amanda, mulher, branca, heterossexual, transexual, de classe média. O motivo pelo qual comecei a assistir aos vídeos deste canal foi o conteúdo sobre a vida na Coreia do Sul. Eu gostava de vê-la experimentado comidas diferentes, testando produtos coreanos e comentando sobre k-pop, um estilo musical. Quando comecei a acompanhá-la, não sabia que era uma mulher transexual, e foi com a série de vídeos que ela fez sobre a sua cirurgia “V-line”, um procedimento muito comum na Coreia do Sul para afinar o rosto, que ela comentou que aquela não era a sua primeira cirurgia, porque já fizera a cirurgia de redesignação sexual, no seu caso, de construção de uma vagina no lugar do pênis. A partir deste vídeo, comecei a pesquisar mais sobre o assunto, assisti a outros vídeos dela contando sobre suas experiências e os preconceitos que sofre e sofreu por ser uma mulher trans. Sem este canal eu provavelmente não teria conhecimento de importantes desafios que elas sofrem.

“Afro e afins” é o canal de Nataly Néri, uma mulher, negra, cis-gênero, pansexual e de classe média. Ela faz graduação em Ciências Sociais e traz em seus vídeos amplas e significativas discussões sobre as questões raciais e de gênero no Brasil. Foi com os vídeos dela que eu comecei a perceber o quanto eu realmente não tenho pessoas negras nos meus círculos de amizade e do quanto não encontro pessoas negras nos espaços que frequento. Melhor dizendo, do quanto eu encontro pessoas negras trabalhando para pessoas brancas nos espaços que eu frequento. Os vídeos da Nataly me ajudaram a reconhecer ações e falas racistas que estão cotidianamente presentes na sociedade e, principalmente, em mim. Com as reflexões trazidas por ela, percebi o que, não, o feminismo não é único e que, não, as minhas pautas de enfrentamento do machismo como mulher não branca, ainda são as mesmas ou suficientes para as mulheres negras do país. Ela também me fez compreender o termo interseccionalidade, a forma como gênero, raça e classe se combinam na formação identitária dos indivíduos e se expressam nas opressões explicitadas pelas relações de poder. E o vídeo que mais me marcou dela foi: “A importância da estética e da autoestima negra”.

“Gabi Oliveira”, é o canal de Gabi, mulher, negra, cis-gênero, heterossexual e de classe média formada em comunicação. A Gabi é uma mulher negra de pele retinta e eu aprendi este termo “pele retinta” com os seus vídeos. Assim como as mulheres não representam um grupo social uniforme e com pautas homogêneas, as experiências das mulheres negras no Brasil também não são as mesmas, e a tonalidade da pele é um fator determinante. Enquanto a Nataly é uma mulher negra com a pele mais clara, Gabi possui a pele retinta e conta como isso realmente interfere nas relações sociais que estabelece. No seu vídeo “Tour pelo meu rosto”,

ela mostra seus detalhes, seus “traços negroides”, é assim que ela os caracteriza. Enquanto ela vai destacando cada parte, ela conta suas inseguranças, suas experiências e seu processo de construção identitária e de autoaceitação. Quando ela fala sobre seu nariz, por exemplo, fala o quanto ele é largo e não possui uma ponta fina, como o padrão eurocêntrico julga ser bonito, e que quando ela sorri ele se abre e fica mais largo ainda. Ela comenta: “Imagina se eu deixasse de sorrir por causa disso? O triste é saber que sim, em algum momento eu já fiz isso”. Gabi conta que na infância já chegou a utilizar pregadores no nariz para poder afiná-lo, e a única coisa que me passa pela cabeça é imaginar que as crianças que eu conheci nos estágios nas escolas podem muito bem já ter feito algo parecido para tentar atender a padrões de beleza racistas.

“Tá Querida” é o canal da Luiza Junqueira, mulher, branca, cis-gênero, bissexual, de classe média, formada em Rádio e TV, ela, assim como Maira Medeiros, é uma mulher gorda que fala sobre empoderamento do corpo feminino. O “Tour pelo meu rosto” realizado por Gabi Oliveira foi inspirado em um vídeo do Tá Querida, em que a Luiza mostrava partes de seu corpo que já lhe causaram muita insegurança e sofrimento. Neste vídeo ela busca naturalizar a imagem do corpo gordo, de uma mulher de verdade, com cicatrizes, pelos, estrias e celulites, em contraste da imagem de mulher ideal propagada pela mídia. Além de mostrar seu corpo e contar um pouco da sua história, ela encoraja as mulheres a aceitarem seus corpos, suas “imperfeições” e se conhecerem. Ela conta que por muito tempo evitou olhar para as partes de seu corpo que lhe causavam vergonha, mas que é um exercício constante de autoconhecimento e reconhecimento de si, a construção de um relacionamento saudável de amor com ela mesma.

“Lorelay Fox” é o nome do canal e da personagem de Danilo Dabague, um homem, branco, cis-gênero, gay, de classe média e formado em Comunicação. Lorelay Fox é uma drag queen e no seu canal, além de muitos vídeos divertidos de maquiagem, conta sua história e experiências como uma dragqueen no Brasil, dificuldades e conquistas. Danilo, autodenominado como um homem gay afeminado, aborda importantes discussões sobre a homossexualidade e discute questões relevantes como a masculinidade tóxica.

Finalmente, “Vai uma mãozinha aí?” é o canal de Mariana Torquato, uma mulher, branca, cis-gênero, heterossexual, de classe média e formada em Administração. Eu comecei a assistir aos seus vídeos a partir de um em especial: “Por que o feminismo não me representa?”. Como uma mulher com deficiência, Mariana mostra como um movimento social tão importante como o feminismo pode ser excludente, como elas são esquecidas. Esta marginalização e apagamento e se constituem a partir das diversas experiências que estas pessoas vivem em uma sociedade que não está preparada para elas, uma vez que foi pensada, planejada e feita por

pessoas não-deficientes. Seu discurso está pautado na necessidade de inclusão, acessibilidade, autonomia e resistência do movimento de empoderamento das pessoas com deficiência.

Cada um destes canais, cada uma destas pessoas, me possibilitou conhecer pessoas, narrativas, histórias, experiências e reflexões sobre o que é ser uma pessoa em uma sociedade, e como as inúmeras categorias sociais são fundamentais na construção identitária de cada uma na relação com os outros e consigo mesma. Estudamos muito sobre o racismo no Brasil, mas ouvir de mulheres negras o que é ser uma mulher negra no Brasil é totalmente distinto, porque foi na singularidade da narrativa delas que eu conseguia identificar críticas e pensamentos importantes que eu estudei em sala de aula na UNICAMP. Ouvir de uma mulher gorda o que é sofrer gordofobia, me fez perceber que eu não sou gorda, não porque quando eu subo na balança eu pese mais do que 60kg, mas porque eu não penso se vou caber ou não na cadeira quando vou a um restaurante. Uma mulher não deixa de ser mulher por ter nascido com um determinado corpo, por ter nascido com um pênis ou sem uma das mãos.

Eu conheci um feminismo muito bonito na faculdade, mas era um feminismo branco, cis, hétero e da classe média. Com estas narrativas entendi que o feminismo é plural, e não tem porque não o ser, uma vez que as mulheres são diferentes, possuem suas questões específicas e, principalmente, lutam pelos seus direitos. Uma fala muito marcante da Nataly Neri para mim foi de que enquanto as mulheres brancas estavam lutando pelos seus direitos de voto, as mulheres negras estavam lutando pela liberdade. Os privilégios existem e o feminismo não deve ver mais um mecanismo de opressão. Com a Lorelay Fox e com a Mandy Candy, por exemplo, eu entendi que a questão de gênero também não é o único e maior mal da sociedade, já que homossexuais e pessoas transexuais são assassinadas todos os dias no Brasil.

O Youtube foi e ainda tem sido uma plataforma importante para mim, principalmente durante esta pandemia, em que eu também percebi que eu não me identificava completamente com nenhuma destas pessoas que eu assistia. Foi só no início deste ano que eu comecei a assistir vídeos de mulheres asiáticas que narram suas experiências como mulheres orientais em um país ocidental.

Experiência como nipo-brasileira na pandemia

Em diversos momentos da minha narrativa, eu coloquei como o racismo no Brasil está muito mais atrelado à população negra do que à asiática, no sentido de que, apesar de sofrermos violência racial no nosso cotidiano, a violência que estas pessoas sofrem é muito mais intensa e frequente. Estudamos e discutimos a questão racial, como ela impacta no cotidiano das pessoas e a forma violenta como ela afeta o bem estar de cada uma. Ouvindo narrativas de

mulheres negras que se sentem vigiadas a todo momento nas lojas e não conseguem se desprender da ideia de que a qualquer momento podem ser abordadas por um policial e serem revistadas por uma suspeita de furto (baseada, apenas, na sua aparência). Existe todo um cuidado e atenção que elas tomam com o seu comportamento nestes espaços, causados exclusivamente pela cor da sua pele. Sempre ouvi este tipo de relato, mas eu mesma nunca havia sentido algo parecido, uma vez que comigo o contrário já aconteceu diversas vezes.

Por ser descendente de japoneses, as pessoas assumem que eu sou uma pessoa honesta e sem intenções de, por exemplo, realizar um furto em uma loja. Logo na entrada de alguns estabelecimentos, por vezes encontramos seguranças que lacram as sacolas de compras feitas em outras lojas com o intuito de evitar a ocorrência de furtos. Mais de uma vez, já aconteceu de eu levar minhas compras para a pessoa da segurança e ela me dizer que eu poderia entrar com elas abertas sem problemas, sendo que outras pessoas dentro da loja estavam com suas sacolas fechadas. Este é um exemplo de como as pessoas confiam ou desconfiam do caráter de alguém apenas pela sua aparência.

Por causa da pandemia, eu e minha família estamos isolados e, portanto, evitando ao máximo sair de casa. Saímos semanalmente, apenas, para fazer as compras de supermercado e, às vezes, para comprar materiais para as atividades da escola. Logo no início da pandemia, nas poucas vezes que eu saí de casa com a minha mãe, senti um certo desconforto ao encontrar outras pessoas, de me sentir observada a todo momento. Não sendo observada por uma sociedade machista que enxerga o corpo da mulher como objeto, mas por uma sociedade racista que enxerga uma pessoa asiática como uma ameaça. Depois de ter assistido a vários vídeos e depoimentos de pessoas amarelas que sofreram violência em lojas e transportes públicos, desenvolvi dentro de mim este sentimento de que a qualquer momento eu poderia sofrer o mesmo. A minha preocupação era de me concentrar para não tossir perto de ninguém, afinal, qualquer um poderia virar para mim e me culpar por ter trazido o vírus para o Brasil e ser responsável pelo seu desemprego.

Por causa de todo o contexto de origem do COVID-19, das especificidades culturais da população chinesa e do imaginário popular sobre nós como o outro “exótico”, ter o olho puxado, uma característica estritamente física, acabou se tornando motivo de preocupação para mim. A China é um país com problemas sociais graves, com índices preocupantes de pobreza e fome, mas diante desta situação e da propagação do vírus, ao invés de as pessoas se mobilizarem para favorecer uma mudança deste cenário valorizando direitos humanos fundamentais, como ao de ter uma vida digna, acabaram por acentuar o estereótipo desta população como formada por pessoas sem higiene, não civilizadas e, principalmente, que se alimentam apenas de animais

exóticos. Este tipo de discurso, não enxerga que a escolha do que comer para esta população é um privilégio. Este olhar para o diferente pode ser um olhar de estranhamento antropológico em favor do conhecimento, porém muitas vezes se torna causa de discriminação e violência. Felizmente, eu ainda não sofri qualquer tipo de ataque neste período, mas eu sinto muito por todas as pessoas que sim, e continuam sofrendo por isso.

Refletindo sobre a questão cultural, da sua diversidade que se encontra no ambiente escolar, lembrei de como a alimentação é um ponto que apresenta, ao mesmo tempo, o potencial de favorecer trocas construtivas ou constrangimento, e a hora do intervalo é um momento especial para isso. Durante a educação infantil, a “hora do lanche” era sempre feita num espaço coletivo e a comida era a mesma para todas as crianças. A partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, fui para uma escola em que cada aluno era responsável por levar o seu próprio lanche, o que para mim era uma novidade e motivo de muita felicidade por poder levar uma comida de minha escolha e gosto. É comum que as crianças levem para escola, bolachas recheadas, frutas, pães, etc. Mas, eu fui criada com uma proximidade grande com a culinária japonesa e, por isso, sempre gostei de levar este tipo de comida. Na maioria das vezes, meus amigos achavam diferente, legal e queriam saber mais sobre o que eu tinha levado, do que era feito, que gosto tinha e eu sempre levava um pouco a mais para quem quisesse experimentar. Uma das minhas melhores amigas da época, inclusive, era apaixonada pela cultura japonesa e, por isso, eu sempre tinha um pouco a mais para ela. Acho este tipo de interação extremamente pertinente e eu me sentia especial por ser “diferente”. Esta experiência contribuiu muito para que hoje eu não me sinta constrangida por me consumir alimentos que não são próprios da cultura brasileira.

Ao contrário desta experiência, eu ouvia relatos de amigas minhas que, assim como eu, gostavam de comer esses lanches japoneses, mas tinham vergonha ou já haviam sofrido algum tipo de intimidação neste sentido. Falas como: “Eca, que estranho” e “que nojento”, acabam transmitindo não apenas a ideia de caracterização do alimento, mas sim de uma ofensa direta à pessoa que dele está se alimentando, uma vez que está relacionado ao seu gosto à sua cultura. É este tipo de comida que toda a sua família come, então julgar desta forma o que se valoriza em casa é bastante violento e pode, sim, causar impactos negativos na formação identitária da pessoa que sofre. Acontecimentos como este que ocorrem durante o intervalo também precisam ser discutidos e estudados na universidade e nas escolas, porque, infelizmente, este é quase o único espaço em que as crianças podem se comportar livremente, conversar, brincar e entrar em conflito umas com as outras.

A alimentação é um fator cultural bastante importante e, neste contexto de pandemia, foi o que se revelou mais forte nas discriminações contra os chineses. Porém, existem muitas outras violências que as pessoas amarelas sofrem cotidianamente e pouco se discute sobre isso. Eu iniciei esta pesquisa com a certeza de que ser japonesa no Brasil era mais um privilégio do que um prejuízo social, entretanto com o crescimento desta mentalidade racista e xenofóbica no país, e no mundo, começo a repensar esta opinião. Acredito que as redes sociais sejam hoje o principal meio de acesso à informação neste momento, e eu estou cada vez mais procurando perfis e pessoas amarelas que abordem, narrem e discutam sobre a discriminação que sofremos. Como sempre, eu falo de um lugar privilegiado na dimensão de classe social e isso é, sem dúvidas, predominante na determinação da intensidade e frequência com que experienciamos estas intolerâncias.

Como os veículos de comunicação declaram diariamente, a pandemia será um marco histórico e as experiências que estamos vivendo neste período causarão grandes impactos nas sociedades, políticas e economias mundiais. Penso que talvez, no futuro, esta mentalidade de culpabilização da população chinesa pela disseminação do novo coronavírus contribua para intensificação destes comportamentos e discursos racistas e xenofóbicos.

Sobre o antirracismo, feminismo e decolonialidade

Este é um momento do meu trabalho bastante complexo e confuso, talvez até pretensioso demais, porém de extrema importância para mim. Por meio das experiências que eu tive ao longo destes cinco anos de graduação, com todas as aulas, estágios, diálogos e os acontecimentos da vida, a minha construção identitária, o reconhecimento do meu lugar na sociedade e os meus objetivos enquanto este sujeito de responsabilidades e direitos, foram se tornando cada vez mais interessantes e ao mesmo tempo perturbadores.

Compreender as relações de poder estruturantes da sociedade ao longo da história, registrar minhas experiências e interpretá-las a partir de novas perspectivas e fundamentadas em novos conhecimentos, foi um movimento intrínseco à *minha pesquisaformação*. Meu intuito, agora, é tentar rememorar, organizar e refletir sobre experiências e conhecimentos fundamentais para o meu processo, inacabado/interminável, de formação identitária, para, então, compreender meus sonhos como esta pessoa/educadora na sociedade.

Desde a infância fui rodeada por mulheres fortes. Minha avó materna, Harumi Uraguchi, veio do Japão ao Brasil com o meu avô e minha tia, Motoko, ainda jovens. Contrariando a vontade de seus familiares, ela veio com a expectativa de construir uma outra vida aqui, talvez não uma vida melhor, já que tinha boas condições por trabalhar como enfermeira chefe de um

hospital em Hiroshima. Aqui, eles viveram em uma colônia japonesa chamada Tozan, localizada ainda hoje em Barão Geraldo. Como aprendemos nos livros clássicos de história, muitos imigrantes que vieram ao Brasil foram enganados e tiveram que se submeter a condições precárias de trabalho e de vida. Com a minha família não foi diferente. Porém, é importante ressaltar a drástica diferença entre as adversidades que meus familiares enfrentaram e a submissão ao trabalho escravo imposta a imigrantes de origem africana. Nestas condições, nasceram meu tio Tooru e minha mãe, Mayumi, a filha mais nova. Com 16 anos de idade minha mãe perdeu o seu pai, e minha avó, em um país completamente desconhecido e sem conhecer a língua portuguesa, criou os seus filhos sozinha.

Chegou um momento em que minha tia estava casada, meu tio tinha ido trabalhar no Japão e minha avó também foi morar um tempo por lá. Minha mãe, a mais nova, ainda com mais ou menos 18 anos, teve que se sustentar sozinha, foi quando começou a trabalhar e cursar o ensino superior. Felizmente, ela contou com o suporte de grandes amigas constituídas desde quando morava na colônia, amigas estas que até hoje são extremamente importantes, para todas nós. Então, ela terminou a graduação em Educação Física e foi trabalhar um tempo no Japão com o meu pai, período em que a minha irmã, Aline, nasceu, 1992. Lá, minha mãe trabalhava em casa, com a minha irmã, fazendo traduções de documentos do japonês para o português, e vice-versa, enquanto meu pai, como engenheiro, saía para trabalhar em uma fábrica. Quando a Aline completou dois anos, eles voltaram para o Brasil. Minha mãe deu continuidade aos trabalhos de tradução em casa e meu pai, fora, como engenheiro, até que, em 1996, eu nasci. Neste período minha avó morou conosco em um apartamento em Campinas, sempre participando ativamente na nossa formação. Assim, desde o meu primeiro aniversário, a questão cultural esteve fortemente presente.

Como eu já narrei anteriormente, desde criança, a maioria das pessoas com quem eu compartilhava os ambientes que frequentava eram japonesas ou descendentes. Minha mãe conta que na festa de comemoração do meu primeiro aniversário, estavam presentes aproximadamente cem pessoas, dentre as quais não havia nenhum brasileiro. Todos, absolutamente todos os convidados eram descendentes de japoneses. Como em todo aniversário de 1 ano, os convidados da festa eram na realidade os convidados dos meus pais, que eram de amigas que eles tinham por causa, novamente, do espaço que eles frequentavam. Em Campinas, existem quatro grandes associações japonesas: Tozan, Okinawa, Nipo e Pedra Branca, e eram estes os locais em que meus pais e minha avó iam para praticar esportes, cantar, participar de comemorações festivas e para encontrar os amigos. E, foi brincando nestes ambientes que eu e a minha irmã crescemos e conhecemos outras pessoas.

Diferentemente da Aline, que desde a Educação Infantil frequentou escolas tradicionais, a minha experiência foi totalmente inserida em um ambiente escolar bilíngue, em que mais de 95% das crianças e 100% das professoras eram como eu. Quando completei 2 anos, minha mãe criou esta escola com o intuito de conciliar o trabalho, a nossa educação e a preservação da cultura japonesa na nossa formação, o que hoje eu reconheço que tenha sido fundamental para a minha construção identitária. Durante a semana eu ia à escola e aos finais de semana a estas associações, sempre encontrando e me relacionando com pessoas parecidas comigo, que compartilhavam os mesmos gostos culinários, musicais e esportivos que os meus. Por estas razões, as minhas características físicas e meus costumes originados pela minha descendência japonesa nunca me causaram incômodo, pelo contrário, até hoje são motivos de bastante orgulho.

As referências que eu tinha sobre a pessoa padrão naquela época não se distinguiam da minha própria imagem, passei a minha infância admirando pessoas com quem eu me identificava e em ambientes nos quais eu me sentia pertencente. Cresci ouvindo minha família cantar e me ensinar músicas de artistas japoneses, os filmes e desenhos que eu assistia em casa eram de origem japonesa, aprendi muito com professoras incríveis que eram japonesas, ou seja, tive a oportunidade de ter experiências positivas que contribuíram para a minha compreensão de que a minha origem não me faz ser menos do que as outras, não é motivo de constrangimento. Diferentemente de grande parte das pessoas que não pertencem à cultura hegemônica, europeia, eu pude conviver em um ambiente e com pessoas com os quais eu me identificava e me sentia acolhida.

De fato, durante a infância, minha formação identitária referente à dimensão cultural da minha vida foi um privilégio construtivo e fundamental. Ao começar a frequentar outros espaços, como a escola tradicional, entretanto, eu pude perceber que eu não era o “padrão de pessoa”, e que por conta da minha aparência que revela minha descendência japonesa, alguns pressupostos já eram colocados sobre mim. Por ter olhos pequenos, uma bochecha mais cheia, nariz achatado e cabelo preto, eu deveria ser inteligente, introvertida, fofa, quieta, dentre muitas outras características atribuídas generalizadamente a todas as mulheres/meninas asiáticas. Como eu sempre fui a “menina alta e forte”, eu era considerada a exceção do estereótipo japonês, já que o fato de alguém ter singularidades em um grupo de “japas” em que todos são considerados “iguais” é um caso a ser classificado como excepcional.

Não foram muitas as vezes que eu pessoalmente sofri com essas violências. Quando criança, ninguém esperava de mim a inteligência divina atribuída pela minha origem japonesa, uma vez que as pessoas com quem eu convivía também eram japonesas e tinham plena

consciência de que estas duas qualidades não estão magicamente atreladas. Na escola, também, nunca me foi atribuído o apelido “japa” ou “japonesa”, sempre fui respeitada nesse sentido, e acredito que ter tido uma professora japonesa, uma autoridade na escola, na segunda série tenha sido uma contribuição fundamental para que eu também fosse tratada com respeito. A atribuição de apelidos exerce um papel crucial nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Ao mesmo tempo em que possibilita o fortalecimento de uma relação de carinho e afeto com apelidos gentis e calorosos, pode também ser uma forma de violência e discriminação.

Tenho muitos amigos que na escola eram chamados de “japa” e não se sentem ofendidos por isso, e entendo que não são em todos os casos em que este tipo de apelido represente um insulto. Mas desde o dia em que minha mãe manifestou uma forte desaprovação quando me chamaram desta forma, percebi que não gostaria de ser denominada desta forma. Em uma gincana da escola, quando eu tinha aproximadamente oito anos, eu estava participando de uma partida de queimada e eu era a única que ainda não havia sido “queimada” do meu time. Todos os responsáveis estavam nos assistindo jogar, inclusive meus pais. Como eu era a única, todos estavam focados em me atingir e neste momento, uma mulher sentada próxima aos meus pais gritou: “Queima a japinha!”. Meu pai é uma pessoa bem tranquila, mas a minha mãe é completamente desinibida e logo respondeu: “Ela tem nome. O nome dela é Yuki!”. Lá do campo eu ouvi tudo isso, aliás, todos que estavam presentes ouviram. Lembro que a mulher ficou bastante desconcertada e pediu desculpas aos meus pais. Depois disso, foquei no jogo, mas esta é uma memória que ainda permanece comigo. Ouvir que falas como “Asiáticos são todos iguais” ou ser denominada de “japa”, “china” ou “coreia” só por causa da nossa origem, de alguma forma representa um apagamento da nossa individualidade, da nossa identidade.

Ainda sobre nomes e apelidos, um acontecimento recorrente que eu percebo com as crianças nipo-brasileiras nas escolas tradicionais é a utilização do nome em português ao invés do japonês. Geralmente, nós nikkeis temos registrados dois nomes – um em “português” e o outro em japonês, e um sobrenome – o paterno. Eu, por exemplo, sou Karina (nome em português) Yuki (nome em japonês) Matsuguma (sobrenome paterno), e minha irmã Aline Mika Matsuguma. Entendo que exista uma maior conveniência na utilização dos nomes em português nas escolas, mas ao mesmo tempo sei que o nome em japonês pode se tornar motivo de constrangimento para algumas crianças. E sei, também, que o mesmo acontece com adultos. Como desde muito pequena eu sempre fui chamada de Yuki, me acostumei a sempre me apresentar com este nome. Era tão incomum eu utilizar o nome Karina que era bastante estranho quando alguém me chamava desta forma.

Esta relação confortável que eu tenho com o meu nome, porém não é uma regra. Pelas línguas orientais serem totalmente diferentes da portuguesa, alguns nomes asiáticos são recebidos com grande estranheza pelos brasileiros, o que às vezes os motiva a utilizar desta diferença para diminuir ou zombar do outro. Quando eu ainda estava nos anos iniciais do ensino fundamental, eu lembro que tinha uma amiga um ano mais nova que nunca me contou qual era o seu nome “verdadeiro”. Ela tinha vindo da China ainda pequena, e como tinha vergonha de falar o seu nome, seus pais escolheram um nome “brasileiro” para ela utilizar aqui. Mesmo para mim, uma pessoa com um nome considerado diferente, com idade próxima e com quem ela brincava todos os dias, ela não quis dizer o seu nome “em chinês”. Por causa deste tipo de experiência, eu compreendo a importância de uma educação que promova a naturalizar os nomes quaisquer que sejam suas origens, de reconhecer as diferenças, mas não hierarquizá-las. Para uma pessoa ter que esconder seu nome, o nome que seus pais lhe deram quando nasceu, para se proteger de possíveis deboches e se sentir um pouco mais pertencente, eu acredito que exista, sim, uma violência, que ainda que sutil afeta diretamente a autoestima e bem estar da pessoa.

Mesmo com todo um ambiente favorável ao reconhecimento do meu valor como pessoa, independentemente da minha descendência, não consegui me isolar completamente das pressões e opressões sobre mim colocadas por ser uma mulher no Brasil. Basicamente, a violência que eu sofri está relacionada à imposição, ainda que simbólica e sutil, de eu ter que ser uma pessoa que eu não sou e seguir um padrão no qual eu não me encaixo. Já desde o momento em que nascemos (ou mesmo antes, quando nossas mães biológicas fazem uma ultrassonografia), somos classificadas como meninas se no nosso corpo as médicas identificam uma vagina, ou como meninos caso identifiquem um pênis. A partir deste momento, uma série de classificações e expectativas sociais são colocadas sobre nós.

Eu tenho o privilégio, em relação às mulheres transexuais, de ser uma mulher cis-gênero, porque em nenhum momento da minha vida alguém duvidou ou questionou o fato de eu me identificar com o gênero feminino, por causa do corpo no qual eu nasci. Outra indagação que nunca chegou até mim foi sobre o motivo de eu sentir atração física e afetiva por homens, ou o interesse em saber quais problemas eu já enfrentei na vida (ou em outros relacionamentos) para eu me entender como uma mulher heterossexual. No aspecto identidade de gênero e orientação sexual, então, eu me enquadro perfeitamente no que é socialmente esperado de mim. Por estes motivos, a violência que eu sofro socialmente por ser uma mulher é completamente diferente daquela sofrida por outras que não correspondem às expectativas estabelecidas quanto à identidade de gênero e/ou orientação sexual. Hoje, tenho uma maior compreensão de que

quanto mais distante uma mulher está do padrão determinado, maiores e mais diversificados são as opressões decorrentes. Esta reflexão foi fundamental para eu assimilar os motivos da imprescindibilidade da existência de atuação de vertentes distintas no movimento feminista.

Assim como há na sociedade, no movimento feminista existem recortes que precisam ser destacados. Ainda que exista um consentimento integral de que os homens brancos heterossexuais cis-gênero e sem deficiência disfrutem de um privilégio em detrimento das mulheres, e que o objetivo comum dos movimentos é a estruturação de uma sociedade pautada na equidade de gênero, existem condições sociais como classe, identidade de gênero, raça, gênero, orientação sexual, *deficiência*, dentre outras, que diferenciam as pautas de cada um deles de acordo com as especificidades de cada grupo de mulheres. Da mesma forma que mulheres brancas possuem privilégios em relação às negras, existe um reconhecimento e destaque maior ao movimento feminista branco hetero e cis-gênero. Este foi o movimento com o qual eu tive o primeiro contato e me identifiquei, porque dentro do feminismo, ele é o hegemônico. Foi a partir neste ano, 2020, e neste processo de *pesquisaformação* que percebi que não mais me identificava com este feminismo, já que eu não sou uma mulher branca, e as minhas experiências e pautas não são por ele representadas. Existem imposições específicas sobre o nosso corpo, comportamento e aspirações, que nos causam grandes inseguranças, frustrações, ansiedades e insatisfações com nós quem estamos sendo.

Ela é contestada por muitas e muitos teóricos e ativistas de diversos movimentos sociais e culturais – através de problematizações que nos interrogam sobre as arcas que alguém deve portar para ser reconhecido socialmente e para que seja elegível a uma vida viável, uma vida que valha a pena ser vivida (POCAHY, 2011, p. 26)

Como uma mulher brasileira com descendência japonesa, fui atravessada tanto pelos padrões estéticos e de comportamento brasileiros quanto japoneses, que se encontram em alguns aspectos, mas se diferenciam em outros. Durante meus estudos para esta pesquisa, juntamente às discussões realizadas em aula, entendi que o que se espera de uma mulher está estritamente atrelado à condição social em que ela se enquadra. Se enquanto de uma mulher branca são esperadas a maternidade, fragilidade, beleza, delicadeza, e a dependência por uma relação com um homem, a expectativa sobre as mulheres negras está relacionada à força, resistência, coragem e os extremos: ou a “hipersexualização da mulata exportação” ou a “dessexualização das mulheres retintas”. Já em relação a nós, orientais, a sociedade espera que sejamos quietas, submissas, obedientes, disciplinadas, gentis, “fofas” e preparadas para servir

e agradar os outros. Além destas características, outros componentes que se enquadram neste perfil ideal de mulher são: a maternidade e o casamento (heterossexual).

Para ser uma mulher realmente valorizada pela sociedade, porém, não basta seguir a conduta da forma como está imposta, porque a aparência, o corpo, a imagem dela é um fator fundamental, tão ou ainda mais importante quanto seu perfil de comportamento.

Sua insistência sobre a percepção da experiência que as mulheres têm de seus corpos sexuados e de sua sexualidade, em um entre jogo biológico social, faz do corpo o pivô e a questão da reflexão sobre as diferenças dos sexos e, portanto, da reflexão sobre a distinção entre sexo e gênero (POCAHY, 2011, p. 23)

Existe um padrão de beleza ao qual todas as mulheres são pressionadas a se aproximarem, uma vez que a sua conquista, de fato, é impossível. Foi criado um ideal de estética inatingível naturalmente por qualquer mulher, mesmo por aquelas com o biótipo extremamente próximos dele. No Brasil, hoje, o corpo precisa ser jovem, bronzeado e magro, mas definido em alguns pontos específicos, como um abdômen forte e bem demarcado, seios e glúteos firmes e cheios, pernas tonificadas e musculosas. Já o padrão japonês valoriza um corpo magro, pernas longas e extremamente finas, olhos grandes (de preferência com a dobra na pálpebra superior), rosto fino e pele clara.

Estas características não são impostas explicitamente por algumas autoridades, mas são construídas, instituídas e modificadas ao longo do tempo. Atualmente, as redes sociais exercem um papel fundamental na disseminação de imagens de corpos perfeitos, ideias que nos influenciam a nos sentir insatisfeitas com nossos próprios corpos e buscar atingi-los. Pessoalmente, o Instagram é a rede social que eu acesso com mais frequência, em que eu publico mais fotos e acompanho meus amigos e algumas personalidades públicas. Este aplicativo é, junto com o Facebook e Twitter, extensivamente utilizado no mundo, inclusive no Brasil.

Em uma disciplina de prática de formação denominada “Instagram: Fotografia Mobile” o professor Hugo Gimenes Lima, diretor da Faculdade de Relações Públicas da PUC-CAMPINAS, aprendemos que o Instagram foi um aplicativo criado especificamente para o compartilhamento de fotos, um objetivo que é honrado até hoje. Além de conhecer mais sobre a história da fotografia e do aplicativo, aprendemos algumas técnicas e estratégias de manipulação da câmera (seja do celular ou não) para registrarmos intencional e exclusivamente o que desejamos registrar. Utilizando estes recursos, podemos enquadrar a fotografia de modo

a esconder ou ressaltar determinados aspectos de acordo com a nossa intencionalidade. O resultado obtido é, portanto, uma perspectiva subjetiva de uma realidade. Além destas técnicas, existem filtros e edições nos aplicativos que possibilitam uma maior manipulação da imagem. Filtros e efeitos que afinam o rosto e o nariz, clareiam e eliminam manchas da pele, aumentam os olhos e a boca, dentre outras modificações.

Mesmo eu tendo a consciência de que as imagens do Instagram não representam a realidade e que existe uma grande manipulação das fotos que são publicadas, é muito difícil evitar a comparação. E, é justamente a comparação, o sentimento de competitividade imposto para as mulheres que a pressão estética se potencializa. O ambiente das redes sociais proporciona uma disputa para determinar quem é a mulher mais magra, com o cabelo mais bonito, possui as melhores roupas, como se tudo isso determinasse quem é a mais feliz. Acredito que a grande violência exercida pela pressão estética esteja em atrelar a felicidade de uma mulher à sua beleza, quando na realidade o que buscamos é a aceitação, valorização e, principalmente, respeito. E nesta busca, por vezes, encontramos nas interações virtuais um acolhimento, porque nos sentimos valorizadas e aceitas com curtidas e comentários em nossas fotos, e entramos em um ciclo vicioso de sempre desejar mais curtidas e mais comentários positivos sobre a nossa imagem. Mas, como a maior valorização é atribuída aos corpos mais próximos ao padrão de beleza, somos provocadas a orientar nossos esforços para atingir esta meta.

Até a minha adolescência, questões relacionadas ao corpo, estética e beleza não eram muito de meu interesse. Lembro que na escola, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, muitas amigas minhas já gostavam muito de usar maquiagem, iam na manicure e davam grande importância para a marca das roupas que usavam. Como eu passava grande parte do meu tempo, quando não estava na escola, no Tôtôro (escola da minha mãe) ou no campo treinando, não tinha muito estímulo externo para construir este tipo de preocupação. Sem fazer qualquer tipo de dieta, vestir roupas caras ou comprar maquiagens de marcas famosas, passei boa parte da minha vida sem me importar muito em ser ou não bonita para os outros.

A partir dos quinze ou dezesseis anos, porém, comecei a me incomodar com o meu cabelo que eu achava que era feio por não ser liso o suficiente. Por conta deste incômodo, passei alguns anos realizando procedimentos de alisamento e me senti satisfeita com isso. Como sempre ouvi dos outros falas relacionadas à minha força e altura, “características inesperadas para uma japonesa”, chegou um momento em que comecei a me incomodar com o meu corpo e entendi que ele estava errado e, por isso, eu deveria fazer algo para mudá-lo. Com mais ou menos dezoito anos, foi quando eu tomei atitudes mais drásticas para emagrecer: deixei de

comer carboidratos e me exercitava (exaustivamente) todos os dias. A alimentação na minha família sempre foi bastante próxima à da cultura japonesa, e todos os dias comemos o arroz branco típico de lá acompanhado de alguma carne e legumes. Não comer arroz para mim, então, foi um sacrifício muito maior do que deixar os pães e doces. Neste período, eu estava extremamente estressada e ansiosa por conta dos vestibulares, não estava me alimentando corretamente e estava muito cansada. Mesmo exausta, nunca deixava de ir à academia, correr no Taquaral ou fazer exercícios em casa, e foi nesta época que eu desenvolvi uma forte gastrite, então tinha recorrentes crises de náuseas e vômitos.

O resultado desta minha jornada foi uma redução de aproximadamente dez quilos, uma gastrite e permanente insatisfação com meu próprio corpo. Apesar de todos os transtornos pelos quais eu estava passando, quando encontrava alguém, era muito comum comentários e elogios sobre o meu corpo, como se a minha perda de peso fosse um mérito que eu conquisei com o meu próprio esforço e por espontânea vontade. Entendo que estas pessoas não tinham consciência do impacto deste tipo de fala em relação à minha aparência, mas a sensação de valorização me causava uma satisfação momentânea que desencadeava, não apenas em uma necessidade de continuar emagrecendo mas, em um medo de voltar a engordar. As únicas duas pessoas que eu me lembro de terem reagido de forma diferente foram: um técnico de um time de Arujá de softball que disse que ficar tão magra comprometeria meu desempenho em campo, e uma amiga de um time de Curitiba que perguntou o por que de ter perdido tanto peso, e se estava tudo bem comigo.

Ainda hoje carrego este preconceito, esta gordofobia, que me leva a me preocupar diariamente com a quantidade e a qualidade dos alimentos que eu vou ingerir e da frequência com que eu exercito, sempre acompanhando o meu peso e as transformações do meu corpo. É um ciclo infinito de tentar ser magra, para ser bonita e ser aceita. Atualmente, sei que meu corpo é considerado padrão e, ainda assim, não posso afirmar estar totalmente satisfeita com ele. E, neste sentido, acompanhar mulheres que compartilham seus corpos reais, falam sobre pressão estética e discutem a questão do padrão de beleza nas redes sociais tem sido muito benéfico para mim. No mesmo ambiente em que existe a ditadura da beleza, existem mulheres lutando para a libertação de seus corpos.

As redes sociais, então, tornaram-se para mim este local em que eu busco referências, críticas e reflexões sobre esta opressão que nos afeta. É muito preocupante acompanhar o aumento ininterrupto do número de meninas, crianças e adolescentes, que sentem-se insatisfeitas com os seus próprios corpos e buscam recursos extremamente insalubres para se aproximar de um padrão construído socialmente. Drásticas restrições alimentares, uso de

substâncias químicas e até a submissão a procedimentos cirúrgicos são exemplos de saídas por elas encontradas, e que podem ser acompanhadas de sérios distúrbios alimentares (compulsão, anorexia, bulimia...), depressão, ansiedade e outros vários transtornos físicos e psicológicos. O corpo da mulher é objetificado de diversas formas: como algo defeituoso que deve ser “melhorado”, uma mercadoria que pode ser precificada e vendida ou mesmo como um produto disponível publicamente para ser avaliado e aproveitado pelo outro. E, é da insatisfação e rejeição à própria imagem, que a indústria da beleza se sustenta e fortalece. Existe um valor econômico sobre a dependência, imposta, da mulher em relação a sua imagem.

Em uma fase da vida em que essas meninas deveriam abusar da imaginação e criatividade para construir sonhos, estudar e se divertir, seus objetivos e pensamentos se restringem às demandas externas sobre a sua imagem, sobre o seu corpo. Ironicamente, a sociedade ainda enxerga o corpo padrão como o corpo saudável e feliz, por mais distante de um corpo natural/real que ele esteja. Durante a minha infância, até os meus quinze anos, quando eu pouco ouvia comentários sobre minha aparência, acredito que eu estava muito mais feliz do que estive durante meu processo de emagrecimento. Hoje, eu busco evitar ao máximo acompanhar perfis em redes sociais que me incentivem a desejar um corpo que não é meu, e encontrar mulheres que me ajudem a reconhecer que nós fomos educadas à, desde pequenas, satisfazer a expectativa do outro, que nos foi ensinado quais características compõem um corpo ideal e que se quisermos ser aceitas, valorizadas e respeitadas como mulheres devemos nos esforçar ao máximo para atingir este padrão. Estas mulheres promovem a ideia de que: o corpo de cada mulher, diz respeito apenas a ela, a beleza/valor/inteligência de uma mulher não anula as qualidades de outra, e, principalmente, nós mulheres não precisamos nos comparar umas com as outras, porque a competitividade favorece a manutenção das pressões sobre nós mesmas.

Com base nas minhas experiências e compreendendo as relações de poder e opressões estruturantes da sociedade, me questioneei sobre a minha responsabilidade como uma educadora racializada no Brasil. O conhecimento e estudo da perspectiva, mais especificamente, da Pedagogia decolonial me auxiliou na elaboração do que para mim seria uma prática docente consciente de todas estas questões sociais e capaz de proporcionar às crianças uma formação ao mesmo tempo, menos preconceituosa e violenta, e mais crítica e transformadora. Além disso, o estudo sobre a decolonialidade me proporcionou reconhecer um outro grande potencial proporcionado pelas narrativas, uma vez que as opressões na sociedade atuam não só de forma explicitamente violenta – como quando “balas perdidas” encontram crianças negras nas favelas – mas de forma sutil com neutralizações e apagamentos.

Para Fanon, a descolonização é uma forma de (des)aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres (WALSH, 2009, p. 36)

A partir da escrita e partilha de narrativas de pessoas que são incessantemente silenciadas, são reveladas experiências e críticas capazes de movimentar as estruturas e causar importantes transformações.

Os vestígios em torno dos quais cada grupo ou indivíduo constrói o discurso sobre o passado são lacunares e fragmentários; sofrem a degradação e a usura do tempo. E os fragmentos que restam são desigualmente distribuídos: em geral, apenas o topo da escola social imprime signos profundos o suficiente para serem ainda inteligíveis (BUENO; et al., 1993, p. 305)

Ouvi e aprendi, dentro e fora da escola, que o Brasil é o fruto de uma grande miscigenação de culturas distintas e que, por isso, é um país repleto de diversidade e respeito às diferentes culturas, ou seja, sem discriminação, sem preconceito, sem racismo. Utilizava-se, ainda, da justificativa de que estes problemas sociais existiram, pontual e exclusivamente, no período da colonização, uma situação lamentável que graças à abolição da escravatura e independência do país pôde ser superada. Este discurso desconsidera completamente as profundas sequelas historicamente constituídas na sociedade, perpetuando a concentração de poder e privilégios a um pequeno grupo de pessoas. O Mito da Democracia Racial é referente a esta ilusão de igualdade entre as raças, atrelada à ideia de que a diversidade cultural é uma qualidade constituinte da nossa sociedade e que, por isso, precisa ser valorizada.

Esta manipulação é definida por Catherine Walsh como decorrente de uma interculturalidade funcional, um instrumento ideológico utilizado para invisibilizar as diferenças sob o discurso de uma diversidade igualitária. Embora já não vivamos no período colonial, estão explícitos, não apenas alguns resquícios, mas os graves danos sentidos, ainda hoje em 2020, causados pela extrema violência cometida historicamente. Dessa forma, não vivemos a colonização, de fato, mas vivemos a colonialidade. Assumir a existência de uma nivelção de importância atribuída às culturas presentes no Brasil é o mesmo que ignorar a hegemonia eurocêntrica atuante e, portanto, um pensamento que anula a necessidade de transformações e assegura a manutenção da desigualdade.

No capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu efetivo

significado. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p. 16)

Em oposição a esta interculturalidade que é classificada como funcional, por ser um instrumento pertinente àqueles que detém o poder, existe a interculturalidade crítica, responsável por questionar, justamente, os problemas socioculturais intencionalmente negligenciados pela primeira.

Interculturalidade crítica como ferramenta que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza de maneiras diferentes de ser, viver e saber e buscar o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruza fronteiras” (WALSH, 2009, p. 25)

O esforço de pensar as possibilidades de me posicionar e agir como “eu” – envolvendo os diversos papéis sociais que me constituem – foi se tornando cada vez mais nítido, coerente e possível quando relacionei minhas experiências e questionamentos com estes conhecimentos decoloniais. Enxergar a atuação da colonialidade no meu cotidiano, nos acontecimentos sociais que eu acompanho diariamente nas redes sociais e na televisão, e ser capaz de identificar a perversidade disfarçada e intrínseca à interculturalidade funcional foi necessário, para eu poder, agora, construir minhas expectativas, meus desejos e sonhos para o futuro. Este processo está relacionado à minha contínua formação e conscientização sobre as estruturas, sobre os movimentos e conflitos que compõem o ambiente, a sociedade em que estou vivendo. Acredito que esta tomada de consciência – racial, de gênero e classe – não seja a conclusão do meu processo de formação, mas uma expansão de perspectiva associada à potencialização de transformações e ressignificações.

Já finalizando minha graduação em Pedagogia – e esta pesquisa – me sinto um pouco mais preparada e confiante para registrar as expectativas e sonhos que carrego, neste

espaçotempo em que me encontro, e escrever sobre quais são os valores e princípios em que eu espero fundamentar minhas relações, minhas práticas para que sejam sempre antirracistas, feministas e decoloniais.

Algumas lições

A forma que a minha orientadora propôs de “conclusão” – nada conclusiva – desta pesquisa foi a escrita de uma última narrativa que aborde algumas lições que eu apreendi durante este meu processo de *pesquisaformação* na minha formação inicial docente. Como um dos meus principais objetivos com esta *pesquisaformação* foi compreender, a partir das narrativas, quais as contribuições e possibilidades que as narrativas a (auto)biográficas proporcionam na formação docente (inicial e continuada) a partir de perspectivas feministas, antirracistas e decoloniais, acredito que seja coerente eu finalizar esta etapa com as minhas expectativas e desejos, como sujeito da minha própria história e futura pedagoga, para minha atuação na sociedade.

Com esta pesquisa, hoje me sinto capaz de reconhecer minha posição dentro da sociedade, com todos os privilégios, direitos e responsabilidades, e elaborar uma perspectiva, ainda que como um leve esboço, da dinâmica e estruturas sociais com as quais eu não concordo e conseguir, com uma maior convicção, me posicionar em função de um propósito orientado em valores e princípios que eu escolhi defender. Eu tive a oportunidade de conhecer professoras impressionantes, extremamente competentes e íntegras, que hoje eu guardo como referências de ser mulher e educadora. Cada uma delas expressa suas especificidades na forma de conversar, ensinar, brincar, conhecer, de viver e construir a sua própria história.

Apesar de ter tido professoras muito importantes durante o meu ensino fundamental e médio, tenho certeza que a relação que eu tenho com as da educação infantil é inigualável. Assim como minhas avós, minha mãe e minha irmã, elas foram mulheres japonesas fortes que acompanharam meu desenvolvimento desde a infância até hoje, enfatizando minhas potencialidades e me incentivando a me dedicar àquilo que eu desejo e acredito. As professoras que tanto me ensinaram sobre o mundo quando eu tinha 3, 4, 5 anos, são as mesmas com quem hoje eu tenho a oportunidade de aprender sobre a docência. É muito significativo ter a oportunidade de trabalhar com pessoas que eu sempre admirei e tenho como referência. Como minha mãe sempre me diz: é graças às professoras do Tôtôro, que o Tôtôro é a escola que é, e que eu sou quem eu sou.

Rememorar minha trajetória de vida me proporcionou compreender o motivo da minha relação positiva com a minha identidade racial, de me sentir bem com a minha descendência

japonesa e não me sentir menos que ninguém por causa dela. Principalmente pela relação que eu construí com grandes mulheres como elas, eu tive experiências positivas e construtivas que me protegeram do racismo presente na nossa sociedade. Esta proteção, porém, não foi abrangente o suficiente para me proteger do machismo. Mesmo na comunidade nikkei do Brasil, o machismo está fortemente presente e a cultura japonesa, bastante conservadora, sustenta a sua manutenção.

Reconheço não ter sofrido – e não correr o risco de nunca sofrer – violências estruturais sexistas por estar enquadrada em diversos aspectos. Mas, entendo ser fundamental ressaltar que se até mulheres tão ou mais padrões do que eu sofrem com o sexismo na sociedade brasileira a urgência de que providências sejam tomadas em função de transformações estruturais é evidente. O feminicídio no Brasil atinge taxas espantosas, a cultura do estupro é sólida, a desigualdade salarial é abusiva e é esperado das mulheres que lutem e conquistem, por mérito próprio, a sua valorização e respeito pela sociedade.

Ambas as discriminações, tanto de raça quanto de gênero, afetam mais intensamente às pessoas pertencentes às camadas mais baixas da sociedade, as que enfrentam violências que nós, protegidas, algumas vezes esquecemos que existe. Pelas minhas características físicas orientais, sou fetichizada por homens brancos, mas ser assassinada por este motivo é uma preocupação que nunca me ocorreu. Este é o medo que as mães negras da periferia vivem diariamente quando seus filhos saem de casa para irem para a escola – a violência policial que é classificada como segurança para alguns. Por querer me enquadrar em um padrão de beleza, eu me exercito diariamente e restrinjo minha alimentação, mas nunca fui impedida de comprar uma roupa que queria por não “trabalharem com o meu tamanho” na loja e me indicarem uma loja especializada para “o meu tipo de corpo”. Mulheres gordas não sofrem apenas com a pressão estética, com a ditadura da beleza, elas também sofrem constrangimentos como não poder conviver em um espaço por não caberem na cadeira (ônibus, cinema, restaurante...).

As questões de raça, gênero e classe, então, não atuam de forma individual na sociedade, elas são componentes de identidades diversas e específicas. De acordo com a composição destas três dimensões que um sujeito compreende, ele terá mais ou menos privilégios e sofrerá mais ou menos com as desigualdades. Eu, como mulher, oriental de classe média sofro com discriminações de raça e gênero, mas tenho certeza que uma mulher negra e pobre tenha experiências causadas por opressões da sociedade de uma forma muito mais intensa e frequente. Pude entender, então, que as categorias sociais operam de forma interseccional na vida dos sujeitos e que é fundamental identificar e distinguir desigualdades e violências estruturais das individuais.

As diferenças entre as pessoas são utilizadas como causa de desigualdades e classificações. Parece ser natural fazer comparações e determinar quem é melhor, pior, suficiente, incapaz... De fato, a comparação é inevitável, mas é possível, ético e pertinente que as designações não sejam feitas por apenas um grupo seletivo de privilegiados e as diferenças sejam reconhecidas simplesmente como diferenças, e não fundamento para a desigualdade. E, é carregado esta intenção que eu desejo finalizar o meu trabalho de conclusão de curso: encontrar uma educação que atue contra o sexismo, o racismo e o classismo e poder orientar minha prática para a sua construção.

Neste sentido, conhecer e estudar sobre a educação decolonial me proporcionou uma aproximação a este sonho, uma educação que esteja pautada em proporcionar às pessoas experiências em que a raça, classe ou gênero não sejam fatores determinantes de satisfações ou sofrimentos, mas características que devem ser reconhecidas e valorizadas de acordo com suas especificidades e depois possam ser lembradas com felicidade. Uma educação que possibilite que cada sujeito se sinta autônomo e suficientemente capaz de fazer escolhas e tomar decisões sobre seu próprio corpo, suas expectativas profissionais e sonhos para a vida.

Em uma aula da disciplina de Estágio Supervisionado de Educação Infantil, a professora Gabriela Tebet fez uma fala muito simples, mas que foi muito marcante para mim: “Faz muito pouco tempo que as crianças/os bebês estão aqui”. Relacionando este pensamento com a ideia de que nós nos formamos a partir das nossas experiências e nas relações interpessoais que construímos com o outro, eu entendo que não seja um sonho tão distante e impossível querer, por meio das minhas práticas pedagógicas, proporcionar às crianças com eu conviver experiências que favoreçam uma construção identitária positiva, em que elas se reconheçam, realmente, como sujeitos de suas próprias histórias. Acredito que o processo de desconstrução e ressignificação de preconceitos e estereótipos seja mais simples para uma criança que está aqui há 7, 8 anos do que para adultos, como eu, que já estamos vivendo nesse mundo, nessa sociedade, há 24, 45, 73 anos.

Ainda hoje, mesmo depois de estudar, pesquisar e refletir bastante para desconstruir um padrão de pensamento e comportamento imposto a mim, sei que muitas das minhas falas e atitudes cotidianas expressam o machismo, racismo e falta de consciência de classe construída em mim. Talvez, se eu tivesse tido o contato com pensamentos e práticas pautados na interculturalidade crítica quando criança, antes de conhecer e aprender o que a lógica capitalista sexista e eurocêntrica determinam, este processo fosse um pouco mais efetivo.

Pedagogias que estimulam novas formas de ação política, insurgência e rebeldia, ao mesmo tempo que constroem alianças, esperanças e visões “outras” de estar na sociedade, dando substância e legitimidade ao sonho ético-político de vencer a realidade injusta (FREIRE, 2004, p. 19), e construir caminhos “outros” (WALSH, 2009, p. 38)

Com esta *pesquisaformação*, concluindo minha graduação em Pedagogia, eu reconheço o valor e a potência que a educação carrega e que eu não fui capaz de legitimar, antes. É uma grande responsabilidade acompanhar as primeiras descobertas dos bebês, apresentar perspectivas de interpretação do mundo às crianças e compartilhar com cada um deles os conhecimentos apreendidos durante toda uma vida. A fala de uma professora carrega um peso gigantesco que pode ser determinante na formação identitária de uma criança, e espero nunca negligenciar esta responsabilidade e estar sempre atenta ao intolerável para contribuir com a construção de um ambiente educacional ético pautada no respeito. E, carrego a certeza de que as narrativas de formação serão fundamentais para isso.

Ao escrevermos sobre a nossa própria prática nos damos a oportunidade de realizar uma autoavaliação e aproximar cada vez mais de uma prática coerente à educação e valores que escolhemos defender. A escrita permite a significação e ressignificação do cotidiano escolar, proporcionando construção e transformação, nunca reprodução. Ao compartilharmos as nossas narrativas, possibilitamos que o outro dialogue com a nossa prática e nos apresente perspectivas sobre nós, que jamais enxergaríamos sozinhas.

A finalização deste trabalho, portanto, não significa o encerramento da minha *pesquisaformação*, mas o início de toda uma história de construção de narrativas repletas de memórias, experiências, significações e ressignificações que expressem o meu contínuo processo de (trans)formação em busca da educação na qual eu escolhi acreditar.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. 314 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memória e Prática Docente: Relatando caminhos da construção identitária. **Revista Contexto & Educação**, v. 17, n. 68, p. 67-80, 22 maio 2013.

BOLÍVAR, Antônio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio**, n. 43. ago. - out., 2011.

BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C. C. de. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 4, n. 1-2, p. 299-318, 1993. DOI: 10.1590/S1678-51771993000100014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34482>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo, Cortez, 1993. p. 79; 87-88.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H e RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris: Gallimard, 2001b.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisiformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica*. Artes de *dizerfazerdizer* os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v.4, n12, p. 1034-1049, 26 dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf>. Acesso em 18 dez. 2020

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jul. 2005. Disponível em: file:///Users/hm/Downloads/9857-29457-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

SCARPATO, M. A livre expressão na Pedagogia Freinet. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 12, n. esp., p. 620–628, 2017. DOI: 10.21723/riace.v12.n.esp.1.2017.9667. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9667>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PASSEGI, Maria da Conceição. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGI, Maria da Conceição; MARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: Paulus, 2008. p. 43-59

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação: : cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura**, Canoas, v. 13, n. 23, p. 18-30, jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/984/766>. Acesso em: 03 set. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica: in-surgir; re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-41.