UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA LLANOS ANGELO

TODO CAMBIA:
PRODUÇÕES E PERCURSOS FORMATIVOS

CAMPINAS
2022

FERNANDA LLANOS ANGELO

TODO CAMBIA:
PRODUÇÕES E PERCURSOS FORMATIVOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do diploma de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Nima I. Spigolon.

CAMPINAS

2022

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

Llanos Angelo, Fernanda, 1995-
L77t Todo cambia : produções e percursos formativos / Fernanda Llanos Angelo. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Nima Imaculada Spigolon.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Narrativas. 3. Autobiografia. I. Nima Imaculada, Spigolon,1971-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Pedagogia
Titulação: Licenciado
Data de entrega do trabalho definitivo: 14-07-2022

À minha avó Felicia, minha saudade eterna.
Mamina, yo te llevo dentro ¡hasta la raíz!

AGRADECIMENTOS

“Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida [...] é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa ‘gentetude’” (FREIRE, 1992, p. 64).

Inspirada nessas palavras, quero agradecer às pessoas que acompanharam não apenas este Trabalho de Conclusão de Curso, mas a minha história de vida. Companheiras e companheiros, amigas e amigos, professoras e professores de escolas, estágios, projetos, trabalho, cursinho, faculdade – da vida.

Agradeço principalmente à minha família, cujas memórias e histórias foram essenciais tanto na composição deste trabalho quanto na minha formação humana e profissional.

À minha mãe quem teve que ser forte e lutar por ela e por nós. Sua força me inspira e sem ela não estaria aqui.

À Gabriel, meu companheiro de vida, quem acompanhou de pertinho o desenvolvimento deste trabalho. Leu, revisou e me motivou constantemente.

À Carola que, com carinho, aceitou ser a minha segunda leitora e contribui com suas reflexões, revisões e olhar latino-americanista.

À Nima, minha querida orientadora, quem desde que ouviu a minha história, a acolheu e lhe deu forma. Sua amorosidade e apoio foram fundamentais para a construção deste trabalho.

¡Gracias a la vida!

Todo Cambia

Cambia lo superficial
cambia también lo profundo
cambia el modo de pensar
cambia todo en este mundo
[...]
Pero no cambia mi amor
por más lejos que me encuentre
ni el recuerdo ni el dolor
de mi pueblo y de mi gente.

Lo que cambió ayer
tendrá que cambiar mañana
así como cambio yo
en esta tierra lejana.

Mercedes Sosa

Resumo

Este Trabalho de Conclusão de Curso versa sobre os processos de circulação da estudante em interface com suas experiências pessoais e profissionais dentro e fora da universidade. Este fundamenta-se no caráter humano intrínseco à educação e na insistência de uma pedagogia que lute contra interesses segregadores. Segue o método qualitativo e de cunho memorialístico fundamentado nas suas narrativas (auto)biográficas e suas produções acadêmicas desenvolvidas no decorrer da sua formação inicial. O objetivo deste TCC é, então, compreender como esses percursos e projetos atravessam sua formação humana e profissional e tentar traçar contribuições para a formação crítica, reflexiva e humana de professoras e professores nos cursos de licenciatura, em especial de Pedagogia, assim como aproximações entre (i)migrações e os processos político-pedagógicos inseridos nessas configurações.

Palavras chaves: Formação de professores; narrativa (auto)biográfica; migrações

Resumen

Este trabajo de fin de grado versa sobre los procesos de circulación de la estudiante conectados a sus experiencias personales y profesionales dentro y fuera de la universidad. Se fundamenta en el carácter humano de la educación y en la insistencia de una pedagogía que luche contra intereses segregadores. Sigue el método cualitativo y de carácter memorialista fundamentado en sus narrativas (auto)biográficas y sus producciones académicas desarrolladas en el transcurso de su formación inicial. El objetivo de este trabajo es, entonces, comprender como esos caminos y proyectos atravesaron su formación humana y profesional e intentar trazar contribuciones para la formación crítica, reflexiva y humana de profesoras y profesores en los cursos de licenciatura, en especial de Pedagogía, así como aproximaciones entre (i)migraciones y los procesos político-pedagógicos incluidos en esas configuraciones.

Palabras claves: Formación de profesores; narrativa (auto)biográfica; migraciones

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Três gerações: mãe, filha, neta ……. 10

Figura 2 – Dançando *Festejo* em Campinas ……... 14

Figura 3 – Meus avós nos anos 80 ……...……..... 18

Figura 4 – A rua da minha infância e adolescência ……. 19

Figura 5 – Minha mãe na Unesp Assis …… 20

Figura 6 – Colação de grau da minha mãe ……... 21

Figura 7 – Concurso de danças folclóricas do E.F. ……. 24

Figura 8 – Organização e currículo da Educação Básica Regular do Peru …. 25

Figura 9 – Dança *Huaylarsh* na Festa Peruana de Campinas ……. 28

Figura 10 – Matrícula na FE/Unicamp …… 32

Figura 11 – PIBID na EJA Espaço Concórdia …… 37

LISTAS DE SIGLAS

CEU	Centro de Artes e Esportes Unificado
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DAC	Diretoria Acadêmica
E.F.	Ensino Fundamental
E.I.	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FE	Faculdade de Educação
IC	Iniciação Científica
I.E.	Institución Educativa
IEL	Instituto de Estudos Literários
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RP	Residência Pedagógica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNALM	Universidad Nacional Agraria La Molina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos

SUMÁRIO

TODO CAMBIA …… 10

CAPÍTULO 1: PERCURSOS ……... 13

1.1 YO CANTO PORQUE SE ESCUCHA ……. 14

1.2 LA VOZ DE MI QUENA …… 17

1.3 PERO NO CAMBIA MI AMOR
POR MÁS LEJOS QUE ME ENCUENTRE…… 23

1.4 VOU ME ENCONTRAR
LONGE DO MEU LUGAR
EU, CAÇADOR DE MIM 31

CAPÍTULO 2: PRODUÇÕES …….... 39

1.1 PIBID – IEL: PÔSTER …… 40

1.2 PIBID – FE: NARRATIVAS …… 41

1.3 PIBIC – FE: RESENHAS ……. 46

1.4 RP – FE: RELATO DE EXPERIÊNCIA ……... 57

(IN)CONCLUSÕES ……... 62

REFERÊNCIAS ……. 65

TODO CAMBIA

"Con estas fotografías y estas páginas mantengo vivos los recuerdos […] Escribo para dilucidar los secretos antiguos de mi infancia, definir mi identidad, crear mi propia leyenda. Al final lo único que tenemos a plenitud es la memoria que hemos tejido" (ALLENDE, 2001, p. 223-224). Segundo a escritora chilena Isabel Allende, cada um escolhe o tom para contar a sua própria história. Ela escolhe o retrato em sépia. Eu, por outro lado, me atrevo a optar pela imagem abaixo que, em tons vivos, se encontram as duas mulheres que representam as minhas memórias, raízes e identidades.

Figura 1 – Três gerações: mãe, filha, neta

Fonte: Acervo pessoal (Lima, Peru - 2009)

As fotografias, músicas e produções acadêmicas que você, caro leitor e leitora, encontrará neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) remetem à memorias e experiências que constituem a minha formação humana e profissional e, da mesma forma, auxiliam na escrita e composição da minha narrativa (auto)biográfica.

Paulo Freire, nosso querido educador e patrono da Educação Brasileira, nos ensina e esperança sobre a inconclusão do ser humano. Ele afirma que nós não somos, estamos sendo parte de um mundo e uma história que não é determinista, mas repleta de possibilidades. A ideia de compor os meus percursos – enquanto mulher, latina, estrangeira, imigrante, trabalhadora, estudante, professora – às produções resultantes de projetos que realizei ao longo da minha formação inicial no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) – Unicamp, advém desse processo contínuo e vasto de possibilidades. É possível uma outra abordagem, outro tom, outra narrativa.

Portanto, este trabalho se fundamenta em dois verbos. No *esperançar* que significa reinventarmos pela esperança ancorada na prática, na luta, no fazer de outro modo porque podemos, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição (FREIRE, 1992). O segundo verbo é *cambiar*, na potente voz de Mercedes Sosa. A música, composta pelo chileno Julio Numhauser durante o seu exílio após o violento golpe militar, representa para mim a esperança de que todo mudará assim como nós mudamos mesmo distantes da nossa terra natal. Nesse teor de esperança ansiamos que todos possam, em qualquer lugar, sentir-se em casa (SAID, 2003) e que tenham acesso a uma Educação Básica e Superior pública, gratuita, laica e contra os interesses dominantes, excludentes e segregadores:

Junto a minha voz à de Freire:

> O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria [...] Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados (1996, p. 101).

À guisa de introdução explicito que este TCC se divide em dois capítulos, além das (in)conclusões, e cada capítulo se estende em quatro subcapítulos. Nas páginas do primeiro apresento os objetivos e o método escolhido de pesquisa e narro os meus percursos compostos pelas histórias de circulação da minha família, minha "chegada" ao Brasil e à FE/Unicamp, assim como os meus processos identitários e formativos. Os títulos dos seus subcapítulos possuem letras extraídas de músicas de artistas latino-americanos. Entendo que a música, como outras artes, é uma forma de expressão social, cultural e política e que se relaciona diretamente com as identidades dos indivíduos. Segundo Silveira e Souza (2016) a música é também uma ligação com a saudade do espaço de origem para (i)migrantes como eu.

No segundo capítulo estão inseridas as produções acadêmicas elaboradas no decorrer de projetos de iniciação à docência e à ciência que participei enquanto estudante de Pedagogia da Unicamp (PIBID-IEL, PIBID-FE, PIBIC, RP). É uma forma de valorizar o que estudantes produzem no meio acadêmico tratando-os não como "produtos finais", mas como reflexos de processos formativos. Nesse capítulo, então, há "produções de finalizações", isto é, produções realizadas após a conclusão de tais projetos, como um pôster e um relato de experiência; e "produções de processos", elaboradas ao longo de tais projetos, como narrativas e resenhas.

Por último, no final deste trabalho, encontram-se as (in)conclusões inspiradas na premissa de Freire de que somos seres inconclusos e inacabados (FREIRE, 1996). São reflexões

e pautas que espero que possam contribuir na formação inicial, humana e profissional, de professoras e professores e continuem reverberando em outras experiências, trabalhos e histórias.

> Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razoes de ser [...] Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (FREIRE, 1992, p. 18).

CAPÍTULO 1: PERCURSOS

1.1 YO CANTO PORQUE SE ESCUCHA[1]

Para falar sobre a minha voz optei pela narrativa de si (de mim). Segundo as autoras Passeggi e Souza (2017, p. 8), são vários os instrumentos que os indivíduos se apropriam para contar as suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica: "a linguagem, o desenho, os gestos, as imagens etc.". Me atrevo a incluir nessa lista a dança, pois é também um modo de perceber o mundo (SIQUEIRA; SIQUEIRA, 2004). Sinto que eu tomo forma na dança e, ainda mais, que na dança folclórica peruana meu corpo se transforma e pronuncia, num compasso melódico e nostálgico, as experiências vividas nesse meu país. Neste primeiro capítulo narrarei os meus percursos de vida nesse mesmo compasso, me transformando e reinventando pela mediação da escrita (auto)biográfica.

Figura 2 – Dançando *Festejo* em Campinas

Fonte: Acervo pessoal (Campinas, São Paulo – 2013)

[1] Escolhi a música "Latinoamérica" do grupo porto-riquenho Calle 13 para introduzir a minha voz e representar as narrativas (auto)biográficas como formas de resistência. Tanto a letra quanto o videoclipe da música mostram os povos latino-americanos e seus lugares, seus santos, seus costumes, suas formas de existir e resistir. É uma arte que explicitamente privilegia as suas vozes.

Trago a reflexão de Passeggi (2020, p. 107) sobre a palavra *Auto.Bio.Grafia* onde, baseando-se num jogo de linguagem feita por outros autores, faz a relação entre o eu e as reinvenções do eu (auto), a vida (bio) e a linguagem (grafia):

> el Yo (Auto) viene primero como un ser existencial, reflexivo, inseparable de la vida (Bíos) personal, colectiva, y finalmente del lenguaje (Grafia), que no se limitaría a la expresión-constitución del Yo (Auto), sino que es el vínculo entre el Yo (Auto), la vida (Bios) y el discurso (Grafia) personal y de las ciencias.

A partir dessa citação, observamos a valorização da trajetória de vida do indivíduo que, atravessado pelo entorno (social, histórico, cultural, linguístico, econômico, político), se constitui na e pela linguagem porque "fazemos coisas com as palavras e, também, [...] as palavras fazem coisas conosco" (LARROSA, 2002, p. 21). Quem narra é, além de narrador, autor e personagem da sua própria história dentro de uma dimensão temporal de sua experiência e existência e num processo reflexivo, formativo e identitário. Segundo Delory-Momberger (2008), todo percurso de vida é um percurso de formação e todo aprendizado encontra sua forma e sentido à medida que vai sendo estruturado em uma (auto)biografia. Paulo Freire faz esse movimento ao longo da sua vida e obra. Enquanto escreve a "Pedagogia da Esperança", por exemplo, ele reflete sobre sua própria escrita em "Pedagogia do Oprimido", sobre suas experiências com os outros durante seu exílio e tenta perceber como, nesse entrelaçamento de vivências, sua vida foi constituindo-se. Ele diz no início da sua obra: "É como se estivesse – e no fundo estou – revivendo e, ao fazê-lo, repensando momentos singulares da minha andarilhagem pelos quatro cantos do mundo" (FREIRE, 1992, p. 13).

Em Freire também percebemos a importância e o respeito à leitura do mundo das crianças, jovens e adultos. Ele enfatiza que, como educadoras e educadores, devemos partir do que as educandas e educandos já sabem e valorizar as suas histórias e itinerâncias. Nessa mesma direção, autoras como Delory-Momberger (2008; 2012), Bragança (2018), Passeggi (2008; 2020) e Passeggi e Souza (2017) destacam a relevância da narrativa (auto)biográfica dentro da pesquisa qualitativa pela centralidade no indivíduo. Essa abordagem se preocupa não com o conhecimento que vem de fora, mas aquele que vem de dentro, que vem de si: as representações e ressignificações que o próprio individuo faz de si, dos outros e do seu entorno. De acordo com Passeggi (2008, p. 35) a finalidade de escrever sobre a própria aprendizagem é a de "poder (aprender) a situar-se, deliberadamente, do lado do processo e não do produto, da ação e não da produção, pois se volta para a relação com o conhecimento".

É por isso que a pesquisa (auto)biográfica é uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber a relação singular que os indivíduos mantem com o mundo histórico, social e cultural e compreender como dão forma às suas experiências que, como nos ensina Larrosa (2002), são únicas. A intenção narrativa não é apenas contar, mas

> hacer del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no solo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial (CONTRERAS, 2016, p. 16)

Dentro do campo da Educação as narrativas (auto)biográficas são, então, instrumentos de formação e autoformação. Elas auxiliam na compreensão dos modos de pensar dos atores das escolas, instituições e espaços educativos formais e não formais, das interpretações e sentidos que dão à sua formação[2] e aprendizado, assim como do papel representado por essas instituições e espaços nas suas construções biográficas e processos de socialização (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Até aqui constatamos que a pesquisa (auto)biográfica prioriza o humano, reconhece a subjetividade como uma forma de conhecimento e não busca uma verdade, mas uma reflexão sobre a experiência narrada (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Essa abordagem propõe um outro posicionamento científico e político e se contrapõe, como afirmam as autoras citadas, à visão conteudista, à pesquisa científica positivista, à epistemologia do Norte, colonial e hegemônica que consagram ao sujeito epistêmico e excluem o sujeito empírico, consagram a racionalidade do adulto, homem, branco e letrado e excluem as vozes, experiências e saberes das crianças, das mulheres, dos indígenas, dos imigrantes, dos transexuais, das pessoas do campo e das favelas. Como também nos ensina Freire (1992, p. 85) "[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista".

Desse modo, este TCC seguirá o método ou caminho[3] (BORREGO; PEDREÑO, 2010) qualitativo, o qual "pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do

[2] Uso a palavra formação nos dois sentidos: de formar uma pessoa, ter um diploma, e de se formar, se constituir ininterruptamente, como Freire aponta, pelo inacabamento do ser humano.

[3] Os autores distinguem os conceitos de método e metodologia. Para o primeiro eles associam como um caminho a se percorrer, enquanto para o segundo eles afirmam que é algo que vem depois do caminho, algo mais teórico, que descreve, analisa e sistematiza o que se fez. Os autores destacam que "para hacer una buena investigación es más importante el método que la metodología teórica, porque recorrer un camino es más importante que hablar de él" (BORREGO & PEDREÑO, 2010, p. 11).

paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos" (COUTINHO, 2008, p. 7), e de cunho memorialístico (PASSEGGI, 2008) fundamentado nas minhas narrativas (auto)biográficas e minhas produções desenvolvidas nos projetos de iniciação à docência e à ciência que participei no decorrer da minha formação inicial. O objetivo é compreender como esses percursos e projetos atravessaram a minha formação humana e profissional e tentar traçar contribuições para os cursos de formação inicial de professoras e professores da FE/Unicamp. Esperançamos que, nesse movimento de resistência que as narrativas possibilitam, tornemos estes espaços de ciência e docência lugares onde possamos cantar e dançar com as nossas próprias vozes, ritmos e experiências humanas e formativas.

1.2 LA VOZ DE MI QUENA[4]

A minha história de vida é composta por vários nomes e sobrenomes, lugares e espaços de circulação[5], múltiplas chegadas e saídas, rotas internas e externas, experiências e sentidos (SPIGOLON, 2016) e memórias, minhas e as da minha família. Entendo a memória como um fenômeno individual, coletivo e social submetido a flutuações, reconstruções, transformações e mudanças constantes; onde se entrecruza o objetivo e o subjetivo, a lembrança e o esquecimento, o silêncio e o dito (POLLAK, 1989; 1992; THOMSON, 1997).

Os primeiros migrantes da minha história foram os meus avós. Minha avó Felicia Carrillo Grados migrou de Carhua, uma pequena comunidade camponesa situada em Canta, para a Lima Metropolitana[6] nos anos 50. Ela foi para a capital com uma das suas irmãs para fazer o Ensino Médio e finalizar os seus estudos, já que as escolas de onde ela morava eram consideradas precárias. Aos poucos seus irmãos mais novos e os seus pais também migraram à Lima. Por outro lado, o meu avô Luis Guillermo Llanos Bernal migrou sozinho de Arequipa, um dos departamentos da serra do Peru, para Lima quando tinha ao redor de 18 anos para

[4] Letra que faz parte da música "Cholo soy y no me compadezcas" do músico e compositor peruano Luis Abanto Morales que se inspirou no poema "No me compadezcas" do argentino Boris Elkin. A música reivindica a voz das e dos migrantes andinos e denuncia o racismo que sofrem na capital.

[5] Segundo Spigolon (2016), os espaços de circulação não são apenas lugares de origem, de trânsito ou de destino, mas lugares de relação e espaços de vida.

[6] Peru é composto por 25 departamentos, dentre eles se encontram Arequipa e Lima. A última está constituída por Lima Región e Lima Metropolitana. Lima Región tem 10 províncias (Canta é uma delas) que ficam ao redor de Lima Metropolitana que, pela sua vez, está constituída por 43 distritos (El Agustino é um deles).

distanciar-se de conflitos familiares que, segundo ouvia dizer das minhas tias, o abalaram profundamente.

Figura 3 – Meus avós nos anos 80

Fonte: Acervo pessoal (Lima, Peru – 1984)

Depois que os dois se conheceram, decidiram mudar-se ao bairro Catalina Huanca que se localiza no distrito de El Agustino. Distrito conhecido pelo processo de ocupação[7] que ocorrera também em outros terrenos da periferia e próximos aos centros urbanos de Lima entre as décadas de 1940 e 1980, organizado por comunidades que migraram dos espaços rurais e esquecidos pelo "violento processo de centralização e o desenvolvimento de uma única cidade, a capital, em detrimento do restante do território nacional" (FILGUEIRAS, 2014).

Lembro da minha *mamina* – que era o jeito carinhoso que seus netos a chamavam – quando contava orgulhosa que ela e o meu avô adquiriram um terreno e foram uns dos primeiros moradores a construir sua casa na rua que guarda muitas das minhas memórias e da minha família. Foi a rua onde a minha mãe morou com os seus irmãos e onde eu morei por 14 anos: Jirón Rosa de Santa María. No entanto, o maior orgulho da minha avó foi ver seus filhos e, mais

[7] Essas ocupações ficaram conhecidas como as "barriadas". Esses primeiros bairros populares com construções informais e autoconstruídas pelos migrantes rurais representaram movimentos de resistência urbana que compõem estratégias de luta latino-americana (NOTINI; LOURENÇO, 2021).

tarde, alguns dos seus netos ingressarem no Ensino Superior – uma oportunidade que ela não pôde ter.

Figura 4 – A rua da minha infância e adolescência

Fonte: Google Maps. Acesso em 20 jun. 2022

Meus avós tiveram cinco filhos dos quais dois também foram atravessados por processos de circulação. Ambos se deslocaram fora do país de origem. Meu tio Jose Luis Llanos Carrillo, após concluir o curso de Estatística na Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), a universidade mais antiga da América Latina, migrou para o Brasil para fazer o seu mestrado na Unicamp nos anos 80[8]. Provavelmente sua escolha se baseou na proximidade geográfica entre Brasil e Peru e no oferecimento de bolsas aos estudantes estrangeiros – uma realidade muito diferente da pós-graduação no Peru, em que todos os cursos são pagos e pouco valorizados. Quando minhas tias lembram do seu irmão, contam que a princípio não foi nada fácil para ele. Embora tenha conseguido uma bolsa, ele veio à Campinas com pouco dinheiro e ao longo da sua estadia – que acabou tornando-se permanente – foi vítima de racismo e xenofobia por ser peruano, ou como minhas tias diziam, por ser "cholo"[9] pelos seus traços indígenas, que denotam não apenas uma discriminação geográfica, mas racial e social. Parece

[8] "Enquanto nos anos 1940 as migrações internas provocaram significativas mudanças na organização social do Peru, a partir da década de 1980, foi a emigração que marcou o país" (DANIEL, 2013, p.33). Nessa década o Peru estava vivendo uma violência política produzida por grupos armados, o que também impulsionou a saída dos peruanos do seu país. Ainda de acordo com a autora, além da procura de emprego e ascensão social, São Paulo também foi destino de estudantes peruanos de graduação e pós-graduação.

[9] "Cholo" é uma palavra que pode denotar a mestiçagem entre andino e limenho. Algumas pessoas e poetas usam o termo de forma carinhosa como "cholito(a)", mas muitos, limenhos na sua maioria, acreditando serem "mais brancos" a usam de forma pejorativa e racista para se referir ao peruano que possui traços indígenas ou que migrou da serra, também denotando alguém preguiçoso ou incompetente.

oportuno considerar a concepção mais ampla de Hall (2003) que considera o racismo biológico e a discriminação cultural como dois registros do racismo e não dois sistemas distintos.

A segunda filha que também migrou ao Brasil foi a minha mãe: Silvia Marita Llanos Carrillo. Por uma promessa que meu tio José fez aos seus pais, ele trouxe a minha mãe para morar no mesmo país, ter outras perspectivas de vida e se realizar como ele o fez aqui. Aos 18 anos, então, a minha mãe migrou para um país diferente, de língua diferente e com pessoas diferentes. Como ela tinha começado a graduação de Psicologia em Lima, fez uma transferência e deu continuidade ao seu curso na Unesp no campus de Assis, cidade onde eu nasci.

Figura 5 – Minha mãe na Unesp Assis

Fonte: Acervo pessoal da minha mãe (Assis, São Paulo – 1997)

Às vezes, quando eu pergunto sobre suas memórias dos anos 90, seus primeiros anos no Brasil, minha mãe responde que suas lembranças rememoram a uma época muito sofrida. Sem saber falar o português e sem familiares por perto (meu tio morava em Campinas) ela teve que iniciar uma faculdade em uma terra estranha e cuidar sozinha de si e de mim. Eu nasci em 1995, no meio dos seus trabalhos, estágios, provas e noites sem dormir. Ela me conta, sempre sorridente, que nos finais de semana ela apenas lavava e passava as nossas roupas, pois tinha que deixar tudo pronto para a semana que iniciaria: eu ia para a creche da faculdade e ela ia para as salas de aula da faculdade. Eu era sua companheira e, como Freire (1992, p. 32) nos ensina quando reflete sobre seu exílio, não estava totalmente só: “Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura [...]”.

Quando a minha mãe rememora esses anos, suas lembranças são majoritariamente sobre nós: quando andávamos de bicicleta, ela pedalando e eu no assento da frente; quando íamos na casa de sua amiga da faculdade, onde seu pai tocava a gaita e eu o acompanhava dançando; quando a casa ficava muito quieta e a minha mãe já sabia onde e como eu estava aprontando; ou quando ela, que achou que não fosse conseguir concluir o seu curso, colou grau comigo no colo. Sempre gosto de ouvi-la falando sobre esses poucos anos da minha infância que compartilhamos juntas.

Figura 6 – Colação de grau da minha mãe

Fonte: Acervo pessoal da minha mãe (Assis, São Paulo – 1998)

Em 1999, após a conclusão da sua graduação e perdendo seu visto de estudante, tivemos que partir porque ela se tornou "ilegal"[10]. "As perspectivas para pessoas desenraizadas como nós eram tão incertas [...]" (SAID, 2003, p. 306), afinal as nossas raízes se encontravam principalmente no Peru.

[10] De acordo com as autoras Sales e Baeninger (2000) os fluxos de imigrantes que vieram ao Brasil e especificamente à cidade de São Paulo nos anos 90 e 2000 foram marcados predominantemente pela clandestinidade. Mazza (2015) complementa com sua crítica às políticas protecionistas de fechamento de divisas e ao discurso de que a imigração é problema de segurança nacional. Ela aponta que é uma visão excludente que vai contra os direitos humanos.

Lá eu conheci a minha avó, meus tios e primos, que nos receberam de braços abertos. Não cheguei a conhecer o meu avô, pois falecera muito antes de eu nascer, no ano de 1986. Dada a minha terna idade, não lembro quais foram as minhas primeiras impressões e estranhamentos, mas as minhas tias contam que eu era uma criança extrovertida, independente e, embora me comunicasse apenas em português, me acostumei rapidamente à sua língua, aos seus costumes e a estar com eles. No mesmo ano que chegamos ao Peru recebemos duas notícias vindas do Brasil: o governo brasileiro decretara anistia aos "indocumentados", "ilegais", "clandestinos" e o seu diploma, que reconhecia a sua formação em Psicologia, ficara pronto.

Por esses motivos, depois de alguns meses, minha mãe decidiu retornar ao Brasil legalmente, formada e com mais possibilidades de trabalho do que seu país de origem e, por conflitos familiares que não me debruçarei aqui, eu acabei ficando no Peru. Nós duas ficamos afastadas por muito mais tempo do que imagináramos e na expectativa de encontrar-nos novamente.

Refletindo sobre os deslocamentos da minha família que entendo não são apenas físicos, mas sociais, econômicos, políticos e culturais (MAZZA, 2015), percebo como suas histórias se entrelaçam com a história local e nacional e evidencio a possibilidade e a importância de construirmos a História – e pesquisas – partindo das próprias vozes dos atores principais dos fatos: os indivíduos e suas memorias subterrâneas (POLLAK, 1989). Nesse sentido, também percebi a dualidade da imigração e emigração que nos ajuda a entender o indivíduo e o fenômeno migratório na sua totalidade (SAYAD, 1998). Os contextos tanto do país de origem quanto de destino e as condições que levam da emigração até as formas de inserção do imigrante no país que se encontra são fundamentais nessa compreensão.

Não posso alegar, contudo, que esses deslocamentos foram totalmente voluntários. Meus avós, meu tio e a minha mãe emigraram e imigraram interna e externamente seja para fugir da condição em que se encontravam, seja pela necessidade de procurar melhores condições de vida e estudo. Essas motivações são comuns em muitos processos migratórios devido ao contexto de globalização que estamos inseridos e que afeta de maneira "desigual e combinado, crianças, jovens, adultos e velhos; homens e mulheres; pessoas documentadas e não documentadas, países desenvolvidos e em desenvolvimento" (MAZZA, 2015, p. 238). Segundo Hall (2003) essas são as novas configurações do colonialismo porque problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização ainda persistem neste período "pós-

colonial". Se antes as relações desiguais de poder e exploração se davam entre as sociedades colonizadoras e colonizadas, atualmente se dão no interior da sociedade "descolonizada", ou entre ela e o sistema global como um todo.

1.3 PERO NO CAMBIA MI AMOR POR MÁS LEJOS QUE ME ENCUENTRE[11]

Escrever sobre os meus anos no Peru não é fácil, a saudade aperta. Apesar de estar construindo uma vida *aqui*, parte de mim ficou *lá.* Por muito tempo me senti dividida e na "ambuiguidade de estar e não estar" (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 13). Sem a pretensão de comparar a minha trajetória com o exílio[12] que Freire e Said vivenciaram, trago as reflexões do último que representam esse sentimento de sentir-se dividido e questionar-se como é nascer, ficar, viver e pertencer a um lugar só:

> Descobri-me revivendo as perplexidades narrativas de meus primeiros anos, meu sentimento de dúvida e de deslocamento, de sempre me sentir no lado errado, em um lugar que parecia me escapar assim que eu tentava defini-lo ou descrevê-lo. Por que – lembro que eu me perguntava – eu não podia ter um passado simples, ser todo egípcio, ou todo alguma outra coisa, e não ter de encarar os rigores diários de questões que levavam a palavras que pareciam não ter uma origem estável? (SAID, 2003, p. 305)

Assim como o fiz com as histórias de circulação da minha família, aqui também tentarei narrar cronológica, reflexiva e corajosamente as minhas vivências que continuaram em Lima e depois em Campinas. Talvez a minha narrativa não seja tão linear e minuciosa porque as minhas memórias, que às vezes voltam, também se dispersam. Segundo Thomson (1997) no contínuo processo de reconstrução e transformação das experiências relembradas a nossa memória escolhe aquelas que possam compor um passado com o qual consigamos conviver.

A minha escolarização iniciou, portanto, no Peru. Estudei dois anos na pré-escola pública I.E. 17 Cuna Jardín também conhecida como *mandilitos verdes* pelas batas verdes que usávamos. Segundo as minhas tias, as professoras me elogiavam e diziam que conseguia interagir com as outras crianças ainda que não falasse em espanhol. Ao lado dessa pré-escola

[11] Letra da música "Todo Cambia", presente também no título e epígrafe deste TCC. É uma música muito significativa, pois foi com a minha mãe, quem se emociona ao ouvi-la, que conheci a voz de Mercedes Sosa.

[12] Said (2003) distingue o exilio de outras formas de afastamento da terra natal. Para ele, o exílio não é uma questão de escolha, é ser expulso de sua terra e impedido de voltar. Os expatriados são aqueles que "moram voluntariamente em outro país, geralmente por motivos pessoais ou sociais" (p. 54). Já os emigrados são aqueles que se encontram em uma situação ambígua: podem ou não ter escolhido abandonar o seu país.

se encontra a escola pública de Ensino Fundamental (E.F.) e Ensino Médio (E.M.) a I.E Glorioso Húsares de Junín onde estudei apenas os Anos Iniciais. Lá fiz muitas amizades, mas apenas mantenho contato com Karolyna, que era minha melhor amiga. Fui alfabetizada, aprendi a ler e contar, estudei sobre as culturas pré-incas, o grande Império Inca e até a cultura gastronômica e folclórica de cada região do Peru. Lembro da minha avó me perguntando em casa sobre a tabuada do cinco, seis, sete... As capitais dos departamentos e as principais datas da História peruana – era quase uma prova oral!

Também lembro com nostalgia os concursos de danças folclóricas que minha escola organizava todo ano, onde as turmas tinham que se apresentar e eram avaliadas por juízes. Esse tipo de concurso é comum na maioria das escolas do Peru e algumas, inclusive, realizam concursos entre escolas. Tenho algumas memórias da minha turma ensaiando para a apresentação final, do nosso professor de dança tocando sua *quena*[13] enquanto nos ensinava os passos e construía a coreografia. Penso que talvez a minha paixão pelas danças folclóricas peruanas tenha surgido com essas vivências e intensificou-se posteriormente quando participei de um grupo de danças folclóricas da prefeitura do meu bairro, El Agustino. Gostava muito de dançar em coletivo e me expressar através dos nossos movimentos a riqueza histórica e cultural do Peru, da qual eu me sentia – e ainda me sinto – parte.

Figura 7 – Concurso de danças folclóricas do E.F.[14]

Fonte: Acervo pessoal (Lima, Peru – 2006)

[13] Quena é um instrumento musical de sopro presente nas músicas andinas.

[14] Essa fotografia, onde estou eu e a Karolyna, é do ano que dançamos "Pisado de Habas". É uma dança folclórica do gênero agrícola do departamento de Arequipa. Como diz o nome, trata-se da colheita, secagem e separação das favas das suas cascas feito com a pisada dos pés. É um trabalho realizado através do "ayni", que era um sistema de trabalho cooperativo e familiar recíproco do Império Inca.

A Educação Básica Regular do Peru é dividida em *Educación Inicial* (Educação Infantil) que não é obrigatória, *Educación Primária* (Ensino Fundamental) que dura seis anos e *Educación Secundária* (Ensino Médio) que dura cinco anos. Iniciei o último em 2008 em um bairro próximo ao nosso, na I.E 0001 Maria Auxiliadora. Se trata de uma escola católica, só para meninas, pública e por convênio (quando eu estudava, minha tia pagava 30 *soles*[15] por mês) e, pelo que fiquei sabendo recentemente, minha avó também tinha estudado lá. Embora tenha demorado para me acostumar a esse novo espaço religioso e muito regrado, criei vínculos que guardo até hoje. Atualmente não me considero católica, mas ainda, em todo mês de maio, recordo com carinho a data da virgem Maria Auxiliadora. Lá também fiz várias amizades que hoje quase não tenho contato e estudei muitos conteúdos novos em Física, Química, Biologia, Literatura, Inglês, Religião (matéria que também tive no E.F.), Filosofia (onde focávamos mais nos filósofos da Idade Média e na Ética), mas não estudei nada sobre Sociologia; aliás nem sabia o que era isso na época. E, diferente da minha escola do Fundamental, não tínhamos concurso de danças folclóricas, mas às vezes dançávamos nas aulas de Educação Física.

Figura 8 – Organização e currículo da Educação Básica Regular do Peru

TABLA N.° 4: PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

NIVEL	EDUCACIÓN INICIAL		EDUCACIÓN PRIMARIA						EDUCACIÓN SECUNDARIA				
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI		VII		
GRADOS/ EDADES	0-2	3-5	1.°	2.°	3.°	4.°	5.°	6.°	1.°	2.°	3.°	4.°	5.°
ÁREAS CURRICULARES	Comunicación	Comunicación*	Comunicación						Comunicación				
		Castellano como segunda lengua**	Castellano como segunda lengua**						Castellano como segunda lengua**				
			Inglés						Inglés				
			Arte y cultura						Arte y cultura				
	Personal social	Personal social	Personal social						Desarrollo personal, ciudadanía y cívica				
									Ciencias sociales				
			Educación religiosa***						Educación religiosa***				
	Psicomotriz	Psicomotriz	Educación física						Educación física				
	Descubrimiento del mundo	Ciencia y tecnología	Ciencia y tecnología						Ciencia y tecnología				
									Educación para el trabajo				
		Matemática	Matemática						Matemática				
Tutoría y orientación educativa													

*El área de Comunicación se desarrolla en todas las instituciones educativas (II.EE.) cuyos estudiantes tienen el castellano como lengua materna. Este es el referente para el desarrollo del área en los casos de lenguas originarias como lenguas maternas.

**El área de Castellano como segunda lengua se desarrolla en aquellas II.EE. que son bilingües y cuyos estudiantes tienen como lengua materna a una de las 47 lenguas originarias o lengua de señas, y que aprenden el castellano como segunda lengua. En el ciclo II del nivel de Educación Inicial se desarrolla en la edad de 5 años y solo la comprensión oral.

***En el área de Educación religiosa los padres o tutores que profesan una religión o creencias diferentes a la religión católica pueden exonerar a sus hijos de acuerdo a ley.

Fonte: Ministério da Educação do Peru (2016)

[15] "Sol" ou "Nuevo Sol" é a moeda oficial do Peru.

No Peru a minha família era composta pelos meus primos, tios e a minha avó. Respectivamente eram os meus irmãos, meus pais e, apesar de que minha avó sempre dissesse que ela era ao mesmo tempo a minha mãe e o meu pai, para mim ela era tudo isso e mais. Infelizmente a minha mãe e eu tínhamos nos afastado e às vezes conversávamos por videochamada. Fisicamente nos vimos apenas em 2009 e depois em 2011, ano em que a minha avó e meu tio Jose faleceram. Minha mãe viajou ao Peru para se despedir da sua mãe e acabamos ficando um pouco mais próximas. Encontramos consolo no meio da nossa tristeza.

Em 2012, quando estava cursando o último ano do Ensino Médio, recebi a notícia, na verdade a pergunta, se queria me mudar ao Brasil para morar com a minha mãe. Como a ideia de ir ao Brasil foi adiada constantemente, eu a abandonei e comecei a fazer planos de estudar em uma universidade pública peruana, sabendo que queria estudar Zootecnia na Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM). Não lembro muito bem como foi a minha reação e como tomei essa decisão, mas aos poucos fui me despedindo de tudo e de todos por um ano, meu último ano. Hoje percebo que eu não estava apenas me despedindo dos meus amigos do grupo de dança, dos meus amigos do Ensino Fundamental e Médio, dos meus primos e dos meus tios; mas dos momentos que não fariam mais parte do meu dia a dia, momentos com essas pessoas, lugares, costumes, comidas, danças e músicas que me atravessaram durante 14 anos.

Foi assim que com aflição e expectativa, duas malas gigantes, uma mochila nas costas e muitas lágrimas no rosto cheguei ao Brasil em janeiro de 2013. De acordo com Spigolon (2016) quando estuda sobre as situações de retorno ao país de origem, nós nunca voltamos, sempre chegamos. A autora explica que o retorno não é mais um reencontro com o lugar que foi deixado atrás porque tudo mudou. Tanto o espaço físico e social quanto as próprias pessoas que retornam e ficam também mudaram. Portanto eu não estava voltando ao Brasil, estava chegando a um lugar que não me (re)conhecia e eu não (re)conhecia. Me sentia diferente e deslocada, o que Schutz (2010) chamaria de “estrangeira” ou “recém-chegada”. O autor apresenta que ser estrangeiro é tentar ser permanentemente aceito ou ao menos tolerado pelo grupo ao qual se aproxima. É considerado um “homem sem história” porque, embora possa estar disposto a compartilhar o presente e o futuro com o grupo aproximado, o estrangeiro permanece excluído das experiências do passado. Eu sentia que havia uma linha que dividia o meu passado e o meu presente, entre a minha estadia no Peru e a minha vinda ao Brasil. As reflexões de Freire (1992, p. 34) sobre seu exílio representavam, pois, os meus pensamentos: “Como lidar com a saudade sem permitir que ela vire nostalgia. Como inventar novas formas

de viver e conviver numa cotidianidade estranha [...] não podendo deixar de tomar [...] seu contexto de origem como referência, considerá-lo sempre melhor do que o de empréstimo".

Apesar desses sentimentos permearem a minha chegada, estava finalmente morando com a minha mãe. Porém, o nosso (re)encontro que foi afetuoso foi ao mesmo tempo difícil. Ainda que fôssemos mãe e filha, éramos praticamente duas estranhas. Vivenciamos um choque, uma mistura de sentimentos que não sabíamos explicar, uma convivência complicada que até hoje estamos em processo de cura e compreensão. Ela me apresentou a minha nova casa, meu novo bairro, meus novos vizinhos. Me apresentou também um pouco da cultura brasileira: seu samba, seu MPB, seu rock, sua feijoada, seu pão de queijo, seu caldo de cana, suas feirinhas, seus carnavais. Me ensinou algumas palavras e expressões em português usadas no cotidiano. Depois de alguns meses, me matriculou no cursinho popular TRIU – que funciona em uma escola pública de Barão Geraldo – para continuar aprendendo a nova língua, fazer amizades e talvez, se eu quisesse, prestar o vestibular ao final do ano.

Essa foi, sem dúvidas, uma experiência desafiadora: estudar em um lugar no qual apenas falavam um idioma que eu não falava e sobre coisas que nunca tinha ouvido falar. Foi o cursinho o primeiro lugar onde ouvi falar sobre alienação, divisão social do trabalho e os "três porquinhos da Sociologia", sobre o Cerrado e a Caatinga, sobre a guerra de Canudos e o golpe civil-militar de 64, sobre Machado de Assis e Graciliano Ramos. Lá também foi a primeira vez onde eu escrevi uma redação em português. Tentando me ajudar, o professor me sugeriu que iniciasse minha redação em espanhol e depois tentasse traduzi-la ao português, porém eu não conseguia. Sentia que as palavras traduzidas ao português não tinham o mesmo sentido e significado que tinham para mim em espanhol. Não lembro muito bem como foi o processo até eu conseguir me expressar totalmente em português, mas sei que foi muito difícil e demorado. Hoje em dia existem ideias que eu prefiro expressar em português e outras em espanhol.

Como as aulas do cursinho eram à noite, eu ficava estudando em casa durante o dia enquanto minha mãe saia para trabalhar. Após se formar, trabalhou como psicóloga durante alguns anos e depois passou a se dedicar a dar aulas de espanhol que é, até hoje, a sua paixão e profissão. Aos finais de semana, saíamos juntas para dançar em um bar que tocava ritmos latinos (salsa, bachata, merengue etc.) e assim foi como conheci várias peruanas e peruanos que ou moravam aqui fazia tempo, ou tinham acabado de se mudar; mas a maioria tinha migrado para Campinas para fazer uma pós-graduação na Unicamp. Naquele ano tivemos a ideia de

formar um grupo de danças folclóricas para apresentarmos nas festas da Casa da Cultura Peruana de Campinas (CCPC). Meu tio Jose, de quem falei anteriormente, foi um dos fundadores da CCPC, que a princípio tinha como objetivos principais receber, acolher e auxiliar peruanas e peruanos que chegavam em Campinas. Atualmente, ou até antes da pandemia, as pessoas responsáveis pela CCPC apenas organizavam festas anuais em comemoração à Independência do Peru, no mês de julho. Essas festas eram lugares onde tanto brasileiros quanto peruanos de diferentes regiões do Peru, se reuniam para conhecer, rememorar e festejar as várias identidades e culturas peruanas. Eu me sentia em casa ainda que estivesse fora de casa.

Ao lado de outras peruanas e peruanos dancei, então, nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 nessas festas. Como tínhamos apenas vestimentas de poucas danças sempre apresentávamos o *Festejo*, a *Kullawada*, a *Valicha* e o *Huaylarsh*. A primeira (foto da figura 1) é uma dança da costa e afro-peruana, é festiva, alegre, intensa e acompanhada por instrumentos de percussão como o *cajón* e movimentos vigorosos de braços, ombros, peitoral e quadris. A *Kullawada* é uma dança do Peru e da Bolívia, do altiplano, que se dança em casais e representa os fiandeiros e tecelões Aymaras. A *Valicha* é também uma dança da serra peruana, especificamente de Cusco; caracterizada por pequenos saltos e, na parte do refrão, sapateados mais intensos. O *Huaylarsh* é outra dança da serra, alegre, intensa, também marcada pelo sapateado e representa a celebração pela colheita.

Figura 9 – Dança *Huaylarsh* na Festa Peruana de Campinas

Fonte: Acervo pessoal (Campinas, São Paulo – 2013)

Pelo caráter reflexivo que a escrita permite percebo que, além da alegria e satisfação de poder compartilhar um pouquinho da cultura peruana com outras pessoas, vivenciava um certo desafogo quando dançava nas festas peruanas em Campinas, pois sentia que eu podia ser peruana estando no Brasil e vice-versa. Quando dançava afirmava a minha identidade peruana e a reinventava no contexto migratório. Não precisava me sentir "fora do lugar" (SAID, 2003) toda vez que alguém, por exemplo, ouvia o meu sotaque[16] e perguntava de onde eu era. Sempre que surgia essa pergunta eu não sabia o que responder: "sou peruana, mas nasci no Brasil"? "sou brasileira, mas morei no Peru"? ou para não ter que contar toda a minha história respondo apenas que "sou peruana"? (e assim evito mais perguntas como "por que você voltou?" e, a pior, "qual país você prefere?"). Hoje entendo que não preciso mais fazer uso dessa conjunção adversativa "mas". Posso, pelo contrário, usar a conjunção aditiva "e" porque esses lugares de origem e destino não precisam se contrapor, podem se complementar. Escolho[17] responder: sou peruana e brasileira.

Parafraseando Freire (1992) e Hall (2003) nós estamos sendo, reconstruindo, nos formando constantemente com o outro e com o entorno – social e culturalmente. *Todo cambia.* Não precisamos "ser" alguém, podemos "tornar-nos" alguém. Podemos "nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos [...] [porque] Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar" (HALL, 2003, p. 44). O autor nos ensina que as culturas e identidades não são estagnadas ou fixadas no nascimento, mas flexíveis e híbridas pelos movimentos diaspóricos que as sociedades atravessaram e atravessam:

> Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo – dizimados pelo trabalho pesado e a doença. A terra não pode ser "sagrada", pois foi "violada" – não vazia, mas esvaziada. Todos os que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar. (HALL, 2003, p. 30)

[16] No texto de Silveira e Souza (2016), podemos identificar que os migrantes nordestinos tentaram apagar o seu sotaque como forma de defesa ou para serem aceitos na sociedade que os diferencia e rejeita. As autoras citam Albuquerque Jr. (1999) que define o sotaque como um som que aproxima as pessoas ou as afasta, funciona como identificação ou estereotipia: "o sotaque permite identificar o migrante como um estranho por este estar associado, quase sempre, a um conhecimento prévio que permite enquadrar o falante em conceitos morais, em valores, num regime de escuta, em que não são as pessoas que falam, mas a fala que diz a pessoa". (ALBUQUERQUE JR., 1999 apud SILVEIRA & SOUZA, 2016, p. 110)

[17] As escolhas identitárias são mais políticas que antropológicas (HALL, 2003, p. 67)

Portanto, a dança folclórica peruana me ajudava – e ainda me ajuda – a ressignificar a(s) minha(s) identidade(s) peruana(s) e brasileira(s) porque a identidade "é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto" (HALL, 2003, p. 15-16).

Ainda no cursinho, quase no final de 2013, decidi que valeria a pena prestar o vestibular e tentar uma vaga na universidade pública para cursar Zootecnia. Naquele ano prestei o ENEM e o vestibular da Unesp e consegui passar nesse último. Sem ainda acreditar, eu e a minha mãe fomos no campus de Botucatu para fazer a matrícula. Me mudei para um pensionato e compartilhei uma casinha com mais duas estudantes, mas voltava todo final de semana para Campinas porque aos sábados estudava inglês na escola de idiomas que minha mãe trabalhava. Durante a semana, em Botucatu, me dedicava apenas aos estudos. Fiz poucas amizades e não participava de festas ou "integrações" porque tinha medo do "trote"[18] por ser caloura e mulher. Não gostava muito da minha turma, nem das matérias e nem das professoras e professores que eram muito distantes de nós, alunas e alunos. Exceto pelos momentos que compartilhava com as meninas que moravam comigo, eu me sentia muito sozinha. Por esses motivos, decidi desistir do curso e voltei definitivamente para Campinas. Evidentemente, outro fator que também influenciou nessa decisão foi estar longe (novamente) da minha mãe; motivo principal pelo qual eu saí do Peru. Ela não ficou muito feliz com a notícia porque tinha gastado muito dinheiro pagando dois aluguéis, o meu em Botucatu e o dela em Campinas, mas aos poucos minha mãe entendeu os meus motivos e apoiou a minha decisão. Eu decidi também que começaria a trabalhar para poder ajudá-la com os gastos que tínhamos em casa e, enquanto isso, estudaria e pensaria o curso que queria fazer aqui, em Campinas.

Depois de entregar muitos currículos me contrataram em uma loja do Shopping Dom Pedro no final de 2014 e, no ano seguinte, procurei novamente o cursinho popular que me recebera lá em 2013. Comecei a ter uma rotina muito exaustiva, pois trabalhava de dia (e aos sábados e feriados) e estudava à noite, porém tanto a minha mãe quanto as professoras, professores, coordenadores e amizades que fiz no cursinho me ajudaram a não desistir e foram

[18] Trouxe duas notícias para exemplificar o "trote" machista e violento no campus de Botucatu, a primeira de 2014 (ano em que eu cursei Zootecnia na Unesp de Botucatu) e outra de 2015: "Trote que causou expulsão de aluno da Unesp que teria ocorrido em festa". Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2014/10/trote-que-causou-expulsao-de-aluno-da-unesp-teria-ocorrido-em-festa.html > Acesso em 04 jul. 2022 e "CPI ouve relatos de violência no campus Botucatu da Unesp e na Esalq". Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=362049.> Acesso em 04 jul. 2022

essenciais na minha escolha de curso. Eu não queria apenas um diploma que me inserisse no mercado de trabalho, queria uma profissão que fosse transformadora para mim e para os outros.

No re-fazer, re-criar e re-dizer dos nossos pensamentos e ações (FREIRE, 1992), percebo que os estágios e os projetos que participei dentro e fora da universidade – e sobre os quais relato no próximo subcapítulo – me mostraram os caminhos (trans)formadores da Educação. Nesse mesmo movimento constato também que foram os meus percursos que me levaram para tais caminhos e as minhas experiências vivenciadas nesses caminhos me trouxeram até aqui e encorajaram a escrita desta narrativa (auto)biográfica. É um movimento circular e cíclico. "Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no 'parentesco' entre os tempos vividos que nem sempre percebemos [...]" (FREIRE, 1992, p. 28). Said (2003, p. 249) complementa essa ideia: "[...] nosso trabalho como estudiosos sempre sofre a influência de nosso passado, de nossa formação e de nossas preocupações não-acadêmicas".

1.4 VOU ME ENCONTRAR
LONGE DO MEU LUGAR
EU, CAÇADOR DE MIM[19]

Em pequenos e grandes passos eu fui me encontrando no curso de Pedagogia da Unicamp. Lembro com carinho do dia da matrícula, em que as veteranas e veteranos recebem com alegria às calouras e calouros, assim como da "Semana da Calourada" em que se realizam várias atividades. As que mais me marcaram foram a aula "trote" com uma professora trans e a contação de história do livro "O mundo no black power de Tayó", escrito por Kiusam de Oliveira e ilustrado por Taisa Borges. Ambas as experiências me fizeram refletir sobre assuntos que antes eu não questionava como, por exemplo, a falta de estudantes e de professoras e professores trans e/ou negras e negros nas universidades públicas.

[19] Letra da música "Caçador de mim" dos músicos brasileiros Luís Carlos Sá e Sergio Magrão. A interpretação, porém, do cantor, compositor e multi-instrumentalista brasileiro Milton "Bituca" Nascimento é a que mais me toca. Para mim, essa música fala sobre sentimentos e emoções contraditórios e a procura de si próprio, da sua identidade, do sentido da sua vida.

Figura 10 – Matrícula na FE/Unicamp

Fonte: Acervo pessoal (Campinas, São Paulo – 2016)

As disciplinas que cursei nos primeiros semestres foram essenciais para entender a teoria e prática do que estudaríamos depois. Segundo o catálogo de quem ingressou em 2016, deve-se obter o total de 249 créditos, dentre eles 12 créditos em disciplinas eletivas, e devem ser integralizados em oito semestres ou em até 12 semestres. De acordo com o site da FE/Unicamp, que explica sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia:

> O objetivo é oferecer ao aluno sólida formação teórico-prática que lhe permita atuar na sociedade por meio da educação, seja na sala de aula, nos cargos de gestão ou em quaisquer outras áreas que requisitam um trabalho político-pedagógico. O currículo de Pedagogia é constituído por um rol bastante diversificado de disciplinas que vão desde a área de humanas, como filosofia, psicologia, sociologia, história, antropologia, linguística, passando por aquelas que tratam do currículo escolar – português, matemática, geografia, história, ciências -, até aquelas que situam a atuação do pedagogo no contexto da legislação e das políticas educativas, contribuindo para a reflexão na sala de aula e acerca da sala de aula, bem como no contexto do planejamento e da gestão escolar. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2021)

Eu aprendi muito em e com cada uma dessas disciplinas, contudo – fazendo uma crítica ao meu catálogo – não há nenhuma disciplina obrigatória que trate sobre educação e migração ou sobre crianças, jovens e adultos inseridos em processos de circulação internos e/ou externos. Também não lembro de disciplinas eletivas sobre tais assuntos que tenham sido oferecidas na FE/Unicamp. Restando apenas dois estágios e a entrega deste TCC para concluir o curso, posso afirmar que de todas as disciplinas que eu fiz essa temática foi tratada somente em uma. Não foi um conteúdo da disciplina, mas um tema para o trabalho final. A professora sugeriu vários temas para que o grupo escolhesse e fizesse um pôster com o Marco Legal, dados estatísticos

e/ou indicadores sobre o tema escolhido. Evidentemente, o meu grupo escolheu o tema "Crianças refugiadas na Educação Infantil".

Além das disciplinas obrigatórias e eletivas, devemos cursar sete disciplinas de estágio: dois na Educação Infantil, dois no Ensino Fundamental, dois na Gestão Educacional e um na Educação Não Formal. Finalmente, temos as disciplinas de TCC I e II para que a orientação e o desenvolvimento da pesquisa possam ser realizados em dois semestres. O TCC é condição para a aprovação final no curso e a obtenção do diploma. Ainda segundo o site da FE:

> No que tange aos estágios, existem as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, cujas atividades práticas se desenvolvem especialmente nas escolas, dentro e fora do período de estudos na FE. Vale ressaltar que o estudante dos dois cursos de Pedagogia (integral e noturno) deve ter disponibilidade para a realização do estágio no período diurno (em horário extraaula), preferencialmente em instituições públicas. Com relação à pesquisa, o aluno tem à disposição várias alternativas para se iniciar e se envolver no universo da investigação. As duas opções mais comuns são o desenvolvimento de pesquisa vinculada a um projeto coordenado pelos docentes da FE por meio de Iniciação Científica; e através do Trabalho de Conclusão de Curso, que possibilita uma oportunidade de desenvolver pesquisa individual orientada pelos docentes da Faculdade de Educação. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2021)

No meu primeiro ano de graduação segui a grade proposta pela DAC para o cumprimento do currículo. Tive que sair do emprego que eu tinha no Shopping e comecei a fazer "bicos" como garçonete numa cafeteria em Barão Geraldo à noite a aos finais de semana e a dar aulas de espanhol nos horários livres, já que meu curso é de período integral. Quando soube que podíamos montar a nossa própria grade, comecei a participar de vários projetos como bolsista e a trabalhar como estagiária em escolas particulares. Aqui, na minha narrativa, não pretendo me debruçar sobre todas essas experiências, mas sobre aquelas que mais marcaram a minha formação humana e profissional; formação que "é feita na presença de outrem" (DOMINICÉ, 2014, p. 89).

Durante o ano de 2017 fui bolsista do subprojeto Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); naquele ano ainda era possível participar desses programas em outros institutos da Unicamp. Antes de atuarmos efetivamente nas escolas, tínhamos reuniões de planejamento e formação entre bolsistas, supervisão e coordenação, leituras de textos de diferentes gêneros e observação nas salas de aula das atividades propostas pelas professoras de Português nas escolas parceiras. Eu cheguei a participar de dois projetos implementados em duas escolas públicas. O primeiro o realizamos em uma turma do 9º ano da EMEF/EJA Maria Pavanatti Fávaro e teve como produção final a escrita de contos com temáticas sociais. Eu, estudante de Pedagogia, uma estudante de Letras e uma estudante de

Filosofia tratamos, então, com essas alunas e alunos sobre o gênero e os elementos de um conto e exemplificávamos utilizando contos de autoras e autores conhecidos como Monteiro Lobato e Clarice Lispector. Fazíamos rodas de conversa sobre temas como machismo, racismo e homofobia e as discussões fluíam a partir de vídeos publicitários que nós trazíamos, dos próprios contos produzidos e das experiências que as alunas e alunos traziam. Conseguimos construir conhecimentos (e contos) de maneira coletiva, reflexiva e humana.

No segundo projeto, junto com mais uma estudante de Pedagogia e uma estudante de Geografia, trabalhamos memórias escolares com alunas e alunos do 7º ano da EMEF/EJA Raul Pila. Lembro que a maioria escreveu sobre momentos especiais vivenciados na escola como, por exemplo, as gincanas ou o dia em que conheceram a melhor amiga ou o amigo. Além da escrita das memórias, construíram portfolios com produções elaboradas ao longo do projeto: capas artísticas, textos de apresentação, narrativas autobiográficas, questionários sobre curta assistido em sala, chuvas de palavras resultantes de uma caminhada pela escola para acionar as memórias e os sentimentos e relatos de memória. Essas produções serviram como arquivos para que as alunas e alunos pudessem retomar suas aprendizagens e refletir sobre elas.

Apesar de que como pedagoga somente possa atuar em turmas do 1º ao 5º ano do E.F., ambos os projetos foram muito significativos para mim. Experienciei diferentes idades e formas de contar e rememorar. Tive contato com estudantes de diferentes cursos de licenciatura da Unicamp diversificando o debate e aprendendo com outras perspectivas da Educação. Essa foi, ademais, a minha primeira experiência – como aluna e educadora – em uma escola brasileira.

No segundo semestre desse mesmo ano, participei como bolsista do Programa Juventude Conectada da Prefeitura de Campinas. Se trata de uma iniciativa de inclusão social e digital reformulada em 2014 que possibilita formações e vivências comunitárias através da atuação de jovens bolsistas nos telecentros distribuídos em vários bairros periféricos de Campinas[20]. Eu dava aulas de informática básica e auxiliava à comunidade que fazia uso do telecentro do Centro de Artes e Esportes Unificado (CEU) do bairro Vila Esperança, que fica próximo ao bairro Jardim São Marcos. Além do telecentro, o espaço público conta com uma biblioteca, uma pista de skate, duas quadras e, naquele ano, o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Espaço Esperança também se encontrava lá. Muitas crianças e

[20] Informações retiradas na notícia “Programa Juventude Conectada completa seis anos com mil capacitações”. Disponível em <https://portal.campinas.sp.gov.br/noticia/39014> Acesso em: 03 jul. 2022

adolescentes, quase todos meninos, frequentavam esse espaço e utilizavam os computadores para acessar nas suas redes sociais e/ou jogar no período da manhã e/ou tarde; alguns deles nos horários que deviam estar nas suas escolas. A evasão e abandono escolar que eu estudava na faculdade era a realidade desses meninos. Alguns comentavam que tinham sido suspensos, outros falavam que as aulas eram chatas e muitos contavam que precisavam ajudar em casa, seja trabalhando, seja cuidando dos irmãos mais novos. Seguindo orientações vindas de cima, nós bolsistas tínhamos que controlar o tempo que os meninos ficavam nos computadores. Todavia, esse controle me incomodava porque significava para eles, talvez, mais uma exclusão: excluídos das suas casas, das suas escolas, seriam excluídos também do espaço que eles ocupavam?

A partir desse questionamento, que era comum em outros bolsistas do telecentro, decidimos realizar oficinas de jogos, como o Minecraft. Realizávamos leituras coletivas que inspiravam às crianças e adolescentes a criar e construir objetos e/ou lugares. Pela ausência de meninas nesse espaço e pelo alto índice de violência contra as mulheres nessa região, decidimos também criar um grupo de mulheres jovens com ajuda do CRAS e o nomeamos "Movimento das Minas". Convidávamos às mulheres da comunidade e nos reuníamos toda semana para conversar, discutir e empoderarmos em coletivo. Produzimos, ademais, o documentário "Não foi a primeira, que seja a última"[21] em que se encontram as falas e histórias de mulheres da comunidade e em cargos de decisão e representatividade, assim como informações dos lugares que as mulheres podem recorrer em casos de violência.

A participação nesse programa e coletivo me mostrou outras realidades que impulsionaram outras experiências. No ano de 2018 voltei novamente ao cursinho popular, mas dessa vez para ser voluntária no grupo de educadoras e educadores que davam suporte a estudantes com dificuldades (em alguma matéria, de organização, pessoais e financeiros) e que pensavam em desistir. No mesmo ano iniciei os estágios obrigatórios e decidi fazê-los em escolas de bairros periféricos de Campinas. Eu queria estar nesses espaços.

O primeiro estágio foi o que mais me tocou. Foi nos Anos Iniciais com uma turma do 1º ano na EMEF/EJA Edson Luis Lima Souto, a "Turma do Mundinho" – nome escolhido pelas próprias crianças. A professora sempre iniciava com uma roda e escutava o que cada criança

[21] "Movimento das Minas exibe documentário neste sábado no CEU Vila Esperança". Disponível em: <https://portal.campinas.sp.gov.br/noticia/36938> Acesso em 05 jun. 2022.

queria contar; era uma escuta sensível e atenta. Ao final de cada aula ela conversava comigo sobre suas preocupações com as crianças que tinham mais dificuldade em contar, ou em identificar as letras dos seus nomes, ou que tinham problemas familiares e tentávamos procurar juntas algumas soluções. Assim como o PIBID-IEL, esse estágio me fez perceber que a Educação não é *apenas* "dar aula". Vivenciei o preparo das aulas, os imprevistos que sempre acontecem, a "loucura" de uma sala cheia de crianças e, a parte mais gratificante, a troca com as crianças de afeto e de saberes. Cito um trecho que escrevi no meu diário de bordo no dia em que fiz uma intervenção, onde as crianças produziram suas próprias artes (de pintura e fotografia):

> Eu pude me adentrar um pouquinho no mundo de cada um. Conheci seus gostos e coisas ou pessoas significativas (quando M., que joga muito bem, pinta um estádio e diz que é porque gosta de futebol, quando L. faz um quadro sobre ela e a sua irmã porque diz que gosta da sua irmã e de si mesma), suas percepções e impressões (quando L. que ao fotografar um cartaz da festa junina que acontecerá na escola a intitula como "Quadrilha" porque "estamos no mês de junho né e porque eu vou dançar e vou dançar com meus amigos e vamos passar mó vergonha" [...] Foi a pintura do Jonas a mais significativa para mim, ele a intitulou como "Morte". Ele é uma criança no espectro autista, inteligente, perspicaz e se irrita facilmente. Nesses momentos ele bate nos companheiros de sala e chora desesperadamente [...] Minhas lembranças se detiveram no momento que eu tentava acolhe-lo: ele falava sobre a morte do seu avô e que sentia muita falta dele. Identifiquei na sua dor, a minha própria dor de quando perdi a minha avó [...] ao conhecer o mundo de cada um, conheci um pouco mais sobre o meu também (DIÁRIO DE BORDO, 2018).

Ainda em 2018, vivenciei uma experiência parecida. Dessa vez com jovens e adultos no subprojeto Pedagogia PIBID. Assim como no IEL, também tínhamos encontros com as professoras supervisoras que nos acompanhavam nas escolas parceiras, as professoras orientadoras da FE/Unicamp e as bolsistas. Antes de iniciarmos os projetos, escolhíamos entre realizar o PIBID na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação de Surdos. Eu escolhi realizá-lo na EJA porque queria aproveitar a oportunidade de conhecer essa modalidade, esquecida nos estágios obrigatórios[22]. Com mais uma estudante de Pedagogia atuamos na EJA Espaço Concordia na CEMEP Campo Grande com uma turma do 3º e 4º termo, composta por adolescentes e adultos fortalecidos pelo sentimento de coletividade e união do grupo. Como íamos nas noites de quartas-feiras, assistíamos as aulas de Ciências, Geografia e Matemática e os auxiliávamos, por exemplo, na hora dos exercícios.

[22] Gostaria de esclarecer que podemos realizar os estágios obrigatórios dos Anos Iniciais na EJA, contudo a maioria os realiza no Ensino Fundamental regular. Acredito que seja porque, seguindo o catálogo de 2016, a disciplina de EJA (a única de apenas dois créditos) é cursada no último semestre e, infelizmente, não há a obrigatoriedade de prática ou estágio nessa modalidade.

Lendo as minhas narrativas – escrita que fazíamos semanalmente como forma de registro e reflexão – rememorei palavras de um aluno que ainda me tocam. Eu o ajudava na aula de exercícios de Matemática e sempre que se confundia em alguma conta de multiplicação ou divisão ele repetia: “eu vou conseguir, professora, acredite”.

Figura 11 – PIBID na EJA Espaço Concórdia

Fonte: Acervo pessoal (Campinas, São Paulo – 2018)

Como projeto de intervenção, trabalhamos as desigualdades sociais – racismo, machismo, homofobia e xenofobia – através da arte. Como no capítulo dois se encontram três narrativas sobre essa intervenção, aqui gostaria apenas de comentar sobre o último assunto, a xenofobia, que inspirou o desenvolvimento de uma IC e, posteriormente, deste TCC.

Quando apresentei sobre essa forma de racismo contei as minhas experiências pessoais. Contei do dia que a minha mãe ouviu de alguém que ela estava roubando o trabalho dos brasileiros e do dia em que um professor de inglês disse que eu não pronunciava “corretamente” o inglês por conta do meu sotaque em espanhol. Relatei também as mudanças, às vezes sutis, que esses deslocamentos podem gerar nos indivíduos. Exemplifiquei com a mudança da minha personalidade; se no Peru eu era uma pessoa extrovertida e fazia amizades facilmente, aqui eu falava e interagia somente quando era necessário porque sentia vergonha do meu sotaque e porque me sentia deslocada. Lembro que um aluno levantou a mão e contou sobre um colega de seu trabalho que era haitiano e não falava com ninguém, e o quanto esse aluno e seus outros colegas queriam ajudá-lo.

Essa experiência, de compartilhar as minhas vivências como imigrante, foi libertador. Era a primeira vez que o fazia e isso me instigou a ir atrás de outras histórias de circulação. Conversei com a Nima, que era a professora orientadora do núcleo EJA do PIBID Pedagogia, para que me orientasse também em uma pesquisa de IC. Ela acolheu amorosamente a minha história de vida e me incentivou a escrevê-la através de narrativas (auto)biográficas. Decidimos, então, tentar uma bolsa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC). Confesso que, como era a primeira vez que eu escrevia sobre mim, foi muito difícil. Não estava aberta a mergulhar em um mar de sentimentos, emoções, vivências e memórias que podia reencontrar. Contudo, as leituras sobre narrativas (auto)biográficas e as prosas com a minha orientadora me ajudaram a superar esse medo – me ajudaram a *velejar*. No capítulo seguinte estão presentes duas resenhas de livros que acompanharam a minha IC e, agora, o TCC: "Educação e Migrações: Internas e Internacionais" de Débora Mazza e Katia Norões e "O exilio e outros ensaios" do Edward Said.

Nos anos 2020 e 2021 acompanhei novamente a EJA Espaço Concordia, mas de uma forma diferente. Participei do subprojeto "Pedagogia Alfabetização", da Residência Pedagógica (RP), no meio de uma pandemia. Em um contexto de incerteza constante, dúvidas, medos, vidas perdidas... As escolas tiveram que se refazer. Professoras e professores faziam aulas por vídeos, por áudio, por mensagens de texto; recriavam seus modos de ensinar e aprender. Nas reuniões que acompanhava entre coordenadores, professoras e professores do Espaço Concordia percebia a preocupação com seus estudantes e seus colegas, a sensibilidade e a fadiga extenuante. Semanal e quinzenalmente participava dos "encontrinhos" e "encontrões" que eram reuniões síncronas onde bolsistas, professoras supervisoras das escolas e professoras da FE/Unicamp compartilhávamos as nossas vivências e narrativas (que elaborávamos como forma de registro). Um espaço de esperança em um contexto desesperança(dor).

Pensando nessas experiências lembro das palavras de Freire (1996, p. 96): "[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar". Os meninos do telecentro, o coletivo de mulheres, o aluno que quer que acreditássemos nele, a criança que me mostrou mais de mim do que de si; são exemplos do quanto a Educação é transformadora, o quanto pode tocar, o quanto pode molhar. Sua dimensão *bonitamente* humana.

CAPÍTULO 2: PRODUÇÕES

2.1 PIBID – IEL: PÔSTER

Projeto Memórias Escolares: subjetividade na produção escrita

Bolsistas CAPES: Fernanda Llanos Angelo
fer.angelo95@gmail.com;
Iangrid I. Archanjo iangridarchanjo.ia@gmail.com;
Ligia Cruz Ruiz ligiacruiz@gmail.com

Orientadora: Coordenadora de área Profa. Márcia Mendonça - mendonca.mrs@gmail.com
Supervisão: Profa. Márcia Watanabe Hurtado

Palavras-chave: memórias escolares, relatos, produção escrita, práticas pedagógicas, PIBID

INTRODUÇÃO

O subprojeto Letras do PIBID Unicamp "Diversidade Linguístico-Cultural, práticas escolares e formação inicial em Letras", voltado à formação inicial docente (CAPES) ancora-se em três eixos temáticos: A) registros de linguagem e diversidade cultural nas práticas escolares; B) gêneros do discurso, práticas escolares e formação docente; C) formação literária do leitor e formação docente (BENTES, MENDONÇA E LOPES, 2014). No ano de 2017, um dos projetos didáticos implementados foi a escrita de memórias escolares no 7º ano A, na EMEF Raul Pila, sob a orientação da Coordenadora de área, Profa. Márcia Mendonça e supervisão da Profa. Márcia Watanabe Hurtado.

OBJETIVOS DO TRABALHO

Este trabalho relata e problematiza a implementação do projeto didático de escrita de memórias escolares na turma do 7°A em 2017, a fim de discutir as contribuições para a formação docente das bolsistas (duas licenciandas de Pedagogia e uma de Geografia).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto didático em foco teve como objetivo principal explorar a produção escrita dos alunos e seu desenvolvimento intrapessoal, buscando explorar a subjetividade nos relatos de memória produzidos. Para isso, escolhemos o tema "memórias escolares", buscando realizar movimentos de reflexão e sensibilização dos educandos para olharem para suas trajetórias e vivências escolares, a fim de trazerem esse repertório e essa perspectiva para suas produções escritas.

Tomamos a linguagem como ação interlocutiva situada (BRASIL, 1997) e como parte constitutiva da memória e a maneira como ela se organiza e se estabelece a partir de diálogos sobre as próprias experiências e do trabalho discursivo para resgatar as lembranças (SMOLKA 1997; 2000). Dessa forma, trabalhamos com os alunos relatos de memórias para que eles organizassem e registrassem no papel essas imagens e recordações. Consideramos que os processos de revisão e reescrita como intrínsecos ao ato de escrever.

Focamos nas memórias escolares, pois acreditamos que a escola é um espaço de socialização, reflexão, construção, assim como também é um lugar carregado de sentimentos, emoções e lembranças. Para Delory (2008), o modo como os educandos vivem, representam e significam a escola e o que fazem nela possui forte ligação com o modo como eles se veem e o que eles narram sobre si mesmos.

METODOLOGIA

O subprojeto Letras se organiza suas ações em quatro etapas: a) mapeamento do contexto escolar, b) planejamento, c) mediação pedagógica e d) acompanhamento, registro e avaliação.

- Ações: reuniões de planejamento e formação entre bolsistas, coordenação e supervisão; além de observações de atividades escolares (8h), e aulas, com a condução efetiva das atividades em sala (18, sendo 36h no total).
- Leitura de textos de vários gêneros: relatos, poema, autobiografia, etc.;

- Construção de portfólios de textos lidos e produzidos (capas artísticas, textos de apresentação, narrativas autobiográficas, questionário sobre curta assistido em sala, chuvas de palavras resultantes de uma caminhada pela escola para acionar as memórias e os sentimentos a elas relacionados; relatos de memória)

RESULTADOS DO PROJETO/PIBID

O projeto se encaminhou para dois produtos finais: os portfólios e os relatos de memória escolar. Esses últimos foram colocados em um gaveteiro artesanal, que fazia parte de um projeto interdisciplinar das disciplinas de Geografia e Ciências, foi apresentado na II Mostra Cultural da escola em outubro de 2017. O portfólio funcionou como uma produção em si e também recurso metacognitivo dos processos de aprendizagem - "arquivo" a partir do qual os alunos pudessem recorrer para retomar suas aprendizagens e refletir sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências durante o projeto nos ensinaram, na prática, o que é ser educador. Tivemos contato direto com a escola pública, com os educandos e com a sala de aula, além, da experiência de planejamento e reflexão/avaliação de cada aula realizada. Ademais, como afirmam BENTES, MENDONÇA *et al.* (2017), nos projetos PIBID há a aproximação entre a comunidade escolar e os pesquisadores da universidade, além da tutoria colaborativa para a formação, maior flexibilidade para implementação de projetos didáticos e a bolsa e apoio institucional para os professores da escola e para os futuros professores em formação.

A interdisciplinaridade do projeto, que contou com bolsistas de diversas licenciaturas, permitiu momentos de troca de conhecimentos através de diferentes olhares. O projeto também não focou apenas melhorias gramaticais dos textos, mas a expressão da subjetividade na escrita, propiciada pelas memórias, que os tornam indivíduos não só biológicos, mas culturais e simbólicos. (SILVA, D.; SIRGADO, A.; TAVIRA, L, 2012)

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos educandos e toda comunidade da EMEF Raul Pila, à nossa orientadora, à nossa supervisora, ao Instituto de Estudos da Linguagem (**IEL**) e ao PIBID/CAPES que nos deram o suporte necessário à realização desta experiência.

REFERÊNCIAS

BENTES, A. MENDONÇA, M. *et al*. A trajetória do subprojeto Pibid -Unicamp Letras 2014-2017: diversidade, práticas escolares e formação inicial em Letras. In Eliana Ayoub, Guilherme do Val Toledo Prado, Elaine Prodócimo (orgs.). Aprendizados e desafios na formação de professores. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017. p. 51-84.

BRASIL. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa: 5a à 8a série. Brasília: SEB/MEC.

DELORY, M. C. *Biografia e educação*: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN.; São Paulo: Paulus, 2008.

SILVA, D.; SIRGADO, A.; TAVIRA, L. Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 32, n. 88, Dec. 2012.

SMOLKA, A. L. B. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. FE/UFMG/FE/UNICAMP. (pp.97-113), 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade* [online]. Vol.21, n.71, 2000.

2.2 PIBID – FE: NARRATIVAS

12/09/18

Como uma proposta de intervenção e de nos relacionarmos mais com a turma, a Cris sugeriu de levarmos algum texto literário para compartilhar com os alunos. Como na aula anterior foi exibido o filme “Um estado de liberdade” que mostra questões ainda atuais e consequentes da escravização, decidimos levar um poema que retrata o racismo da mesma forma. Escolhemos o poema “Ebulição da escravatura” do Luís Carlos de Oliveira:

EBULIÇÃO DA ESCRAVATURA

A área de serviço é senzala moderna,
Tem preta eclética, que sabe ler "start";
"Playground" era o terreiro a varrer.

Navio negreiro assemelha-se ao ônibus cheio,
Pelo cheiro vai assim até o fim-de-linha;
Não entra no novo quilombo da favela.

Capitão-do-mato virou cabo da polícia,
Seu cavalo tem giroflex (rádio-patrulha).
"Os ferros", inoxidáveis algemas;

Ração pode ser o salário-mínimo,
Alforria só com a aposentadoria.
(Lei dos sexagenários)

"Sinhô" hoje é empresário,
A casa-grande verticalizou-se,
O pilão está computadorizado.

Na última página são "flagrados" (foto digital),
Em cuecas, segurando a bolsa e a automática:
Matinal pelourinho.

A princesa Áurea canta,
Pastoreia suas flores.
O rei faz viaduto com seu codinome.

- Quantos negros? Quanto furor?
Tantos tambores...tantas cores...
O quê comparar com cada batida no tambor?

"A escravatura não foi abolida; foi distribuída entre os pobres."

No começo ficamos com receio, tanto na hora de escolher o poema porque não sabíamos se iam gostar, quanto na hora de lê-lo porque não sabíamos se iam entender algumas palavras e, portanto, as comparações que o autor faz. Falando por mim, eu não sabia o que era capitão-do-mato, giroflex, pilão, pelourinho, entre outros termos. Por isso, tentei me preparar melhor. Procurei o significado desses termos que nunca tinha ouvido e os anotei com a intenção de, caso eles não soubessem, explicar/comentar. Todavia, não foi preciso. A "nossa intervenção" se transformou numa troca. Se alguém não entendia, o colega respondia e vários participaram: uns contaram algumas experiências que vivenciaram por serem negros, outros falaram sobre algumas produções que já fizeram sobre a temática do racismo e outros comentaram que gostam de escrever poemas e/ou músicas.

Ficamos contentes de ver eles participando e de ter os conhecido melhor a partir da conversa de um poema. Estamos conhecendo seus gostos e suas histórias e aprendendo junto com eles. Aprendendo mais com eles do que com eles conosco.

24/10/18

Como projeto de intervenção, a Mari e eu pensamos em tratar a desigualdade social, pois é um assunto que a turma já estava estudando, tiveram a palestra sobre Direitos Humanos e nós já tínhamos abordado a temática através do poema sobre racismo que levamos na intervenção literária. Assim, decidimos que iríamos falar sobre desigualdade social não só a partir de dados, mas da arte - levando quadros, fotografias, poemas, músicas, etc. Ademais, como produção dos alunos, pensamos em propor que eles façam algo artístico também e que seja sobre um dos, ou todos, os problemas sociais que nós iríamos desenvolver como, além do racismo, o machismo, xenofobia e lgbtfobia.

Essa quarta-feira abordamos a questão da mulher e a violência que nós sofremos diariamente. Para tal, levamos uma apresentação de slides com quadros e fotografias de mulheres brasileiras e um quadro mais antigo de um pintor francês que abordam essa temática (link abaixo) e pedimos para que os alunos olhassem e falassem o que cada imagem estava revelando e seus possíveis títulos. Após apresentarem suas interpretações, nós falamos o "por trás" de cada imagem relacionada com a biografia das autoras. Foi muito interessante ver o olhar deles e a maneira que eles interpretam.

Também exibimos um vídeo de um slam, poesia de autoria própria que geralmente acontecem em campeonatos ou "batalhas de versos" nas periferias, e trouxemos dados estatísticos para mostrar de forma explícita a violência contra as mulheres no Brasil e no mundo.

Depois da apresentação, perguntamos se alguém tinha alguma dúvida ou se queriam falar sobre a temática. E uma aluna não só quis falar, mas também nos encorajar ao compartilhar sua história de vida. Ela sofreu um relacionamento abusivo, violência física e psicológica, medo e menosprezo. Hoje ela, que conseguiu sair desse ciclo, se sente feliz por ter lutado e nós, que escutamos sua história, nos sentimos encorajadas e contentes ao ver que a intervenção, novamente, se transformou numa troca.

https://docs.google.com/presentation/d/1_MoCmY3Rbc96QRP2xLCtTHdSQvwnJvhwLJip4N0ZNJM/edit?usp=sharing

14/11/18

Essa quarta-feira foi o dia da finalização da nossa intervenção. Decidimos abordar duas temáticas que, por sermos parte dessas minorias, podíamos falar com mais "propriedade". Assim, a Mari apresentou o tema da lgbtfobia e eu da xenofobia (link dos slides abaixo).

Para a primeira, levamos um curta, umas tirinhas e uns dados estatísticos. O curta chama-se "O vestido de Laerte" que conta de maneira artística a vez que a cartunista travesti Laerte foi proibida de usar o banheiro feminino de um restaurante. Porém, devido ao tempo que tínhamos, não conseguimos exibi-lo. As tirinhas eram também da Laerte e abordavam assuntos como "ideologia de gênero", a suposição de que as pessoas LGBTs não são normais e a famosa frase "não tenho nenhum preconceito, mas…". Após lermos as tirinhas a Mari ia explicando cada uma e, no final, leu os dados que mostravam o número de mortes de lgbts no Brasil e no mundo, a média de vida dos trans, lésbicas, gays e bissexuais e a quantidade de sangue que o Brasil desperdiça ao ano por ser doado por pessoas lgbts. Afinal da apresentação, ela incentivou a não termos medo e não calarmos porque ninguém vai soltar a mão de ninguém.

Como xenofobia é um assunto que poucos param para refletir já que é, supostamente, sofrido por quem vem de fora, eu comecei a apresentação lendo uns relatos de pessoas que sofreram por serem do Haiti ou da África, lendo o poema "Xenofobia não!", exibindo um vídeo que também narra a experiência de um haitiano no Brasil e expliquei o que é então xenofobia. Fiz que os alunos se questionassem o porquê do estrangeiro vindo da Europa ou dos EEUU é tratado diferente de quem vem da Venezuela, do Haiti, de Cuba ou da África e mostrei que algumas características como cultura, gênero, cor, etnia, classe social e religião afetam mais alguns estrangeiros. Depois li os dados estatísticos que mostram o número de refugiados no Brasil e no mundo e os países que mais solicitam o reconhecimento de refugiado no Brasil. Também falamos que a xenofobia ocorre não só com pessoas de fora, mas entre os próprios brasileiros e isso constatamos após os resultados do primeiro turno quando lemos que "nordeste estraga o país" ou que "nordestinos são burros e devem morrer".

Durante a minha fala, uma aluna fez um comentário que ia contra tudo aquilo que estava apresentando e decidi me abrir com eles e contar como foi a minha experiência aqui no Brasil. Como foi quando cheguei, como foi a mudança de cultura e o quanto demorei para conseguir falar. Como foi a mudança de personalidade por estar inserida em outra cultura, como não conseguir se expressar em outra língua diferente daquela que você está acostumada a se expressar. Pequenos detalhes que poucos param para refletir e que nem eu tinha parado para pensar, mas que foram grandes mudanças. Falei também de alguns comentários que já ouvi e que na época não os considerei xenófobos, mas que hoje sei que são. Eu me considero uma pessoa tímida, é por isso que ter conseguido falar sobre mim mesma e compartilhar a minha experiência me deixou contente.

Após as nossas falas projetamos uma música que chama "Não Recomendados", cujo vídeo e letra resumem aquilo que vínhamos apresentando para eles e que também tínhamos

discutido durante a oficina do Teatro do Oprimido: quem são os não recomendados pela sociedade? quem a sociedade exclui e quem a sociedade acolhe?

Concluímos a intervenção apresentando novamente a nossa proposta deles fazerem algo artístico que represente um dos problemas sociais que discutimos com eles e um aluno perguntou o motivo de não poderem escrever sobre a violência contra o homem. Naquele momento eu me senti um pouco triste porque nós já tínhamos abordado a questão da mulher e pensamos que eles tivessem refletido sobre o tema. Por isso, explicamos novamente os motivos e o que são as minorias e o aluno aparentemente compreendeu. Foi uma situação bem interessante porque acabei aprendendo que não importa se já explicamos uma vez, sempre podemos e devemos repetir e que são assuntos que para nós são discutidos diariamente, mas que muitas vezes eles nunca ouviram falar ou nunca se questionaram.

https://docs.google.com/presentation/d/1eYUJlJTMJjouCgAUeZXuwVD2hVRAXD6f8HzEAyOSdHo/edit?usp=sharing

2.3 PIBIC – FE: RESENHAS

Resenha:

MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (orgs.). **Educação e migrações internas e internacionais: um diálogo necessário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

Fernanda Llanos Angelo[1]

> [...] no Pontal Mineiro, o rádio passou a ter um significado maior, sobretudo porque possibilitava um momento de recordar a vida no Nordeste. Uma das famílias marcava um dia da semana para se reunir com as outras comunidades e, assim, ouvir as músicas de Luiz Gonzaga. [...] Tido como "criador da música nordestina", especialmente o baião, faria, por meio da sonoridade de sua composição, do sotaque, da escuta de um som familiar, importante identificação com os migrantes, principalmente por ser uma ligação com a saudade do espaço de origem. (Silveira; Souza, 2016, p. 99-100)

Faço com carinho a resenha deste livro, pois ele guarda ao longo das suas páginas muitas histórias de resistência e (re)existência. Memórias, saudades, identidades, espaços, origens e destinos de pessoas e povos que partiram, retornaram, chegaram e que ainda continuam circulando são atravessados nos estudos e pesquisas de diversas(os) autoras(es) mobilizadas(os) também pelos de(em)bates educacionais. Por trás de cada capítulo que compõe este livro, há vidas e vivências que inspiram meus pensamentos e ações como pessoa, pesquisadora, pedagoga e, é claro, como migrante.

Foi organizado pelas Profas. Dras. Débora Mazza e Katia Norões, as quais vêm desenvolvendo pesquisas principalmente nas áreas de Sociologia, Educação, Direitos Humanos, Migrações Internacionais e Política Educacional; publicado pela Paco Editorial em 2016 e está composto por treze capítulos que refletem e analisam a educação nos processos migratórios acontecidos desde o final do século XIX até os dias atuais, dando visibilidade às vivências das crianças e jovens como sujeitos de direitos que também se deslocam e não apenas como "acompanhantes" da migração. A Profa. Dra. Rosana Baeninger escreve no prefácio que a leitura desta obra é obrigatória para estudiosas(os) da migração e da educação porque, além de aprofundar a relação de ambas temáticas, mostra a importância da escola como um espaço de experiências, interculturalidades e construção de identidades e a necessidade de políticas públicas educacionais para a inclusão dos grupos sociais envolvidos nesses processos.

Desse modo, os capítulos foram dispostos segundo seu eixo de análise, dividindo o livro em três partes. *Educação, memória e migração* é o título da primeira parte constituída por cinco

[1] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e que, vale acrescentar, vivenciou dois processos de circulação: a imigração no Peru e após catorze anos o retorno ao Brasil, mas também numa situação de "estrangeira" e "recém-chegada".

capítulos que estudam alguns deslocamentos ocorridos entre os séculos XIX e XX e a educação inserida nesses contextos, conceitos e memórias. O primeiro capítulo *Imigração Portugal-África-Brasil e os desafios educacionais para crianças e jovens (década de 1970)*, mostra trajetórias de famílias de origem portuguesa que se deslocaram por projetos de vida para as colônias na África e, depois, por fugas das ex-colônias para o Brasil devido às guerras coloniais. Enquanto eram crianças e jovens enfrentaram a tristeza por estar afastados de família e amigos, os conflitos identitários, o "sentir-se diferente" e os desafios educacionais que foram mais adversos nas escolas brasileiras, as quais acabaram tornando-se, todavia, em espaços de convivência que possibilitaram a incorporação dos valores e da cultura do novo contexto.

No segundo e terceiro capítulo constata-se que ademais da inserção, o espaço escolar propiciou a manutenção da identidade nacional e das tradições do país de origem de imigrantes alemães e italianos que vieram para trabalhar na agricultura cafeeira no interior paulista nos séculos XIX e XX. Assim, o segundo capítulo *Educação e identidade étnica: panorama histórico-sociológico das escolas rurais de origem germânica no estado de São Paulo* discorre sobre as escolas criadas pelos alemães, cuja instrução era na sua língua e cultura de origem e se constituíram em espaços de atividades comunitárias e religiosas, sendo o professor uma liderança religiosa, social e cultural. Da mesma forma, o terceiro capítulo "*Piccolo Mondo, letture per le scuole elementari": mutualismo e educação em uma escola étnica italiana de São Paulo* revela a organização e ajuda mútua entre imigrantes italianos que, no contexto do "Risorgimento", construíram escolas para manter a identidade italiana e compartilhar seus costumes. A autora analisou o "Piccolo Mondo, letture per le scuole elementari", livro didático produzido na Itália e usado numa escola italiana em São Paulo que visava principalmente a italianidade e civilidade das crianças, confirmando os anseios desse povo imigrante.

A migrante nordestina: a fazenda, a cidade e a vida escolar é o título do quarto capítulo que nos adentra nas vivências de mulheres nordestinas que migraram entre os anos 1950 e 1960 para o Pontal do Triângulo Mineiro. Suas narrativas demonstram processos de resistências e omissões provocados por situações de estereotipação e inferiorização da sua cultura reproduzidas também nas escolas que, longe de incluí-las, "delimitava espaços" (Louro, 1997, p. 58). O sotaque, por exemplo, parecia ser uma marca que algumas afirmavam não terem mais e que outras temiam ao serem ouvidas porque eram repreendidas pela professora devido à pronúncia.

O quinto e último capítulo da primeira parte do livro *Nunca voltamos, sempre chegamos – reflexões sobre processos e situações de deslocamentos fora do país de origem*, analisa principalmente conceitos de circulação, retorno e exílio e os sentidos e impactos envolvidos nesses processos. Ademais apresenta, como exemplo, a "Diáspora Freiriana" denominado assim pela autora aos exílios da Elza Freire e família que após o golpe de 1964 foram impedidos de retornar ao seu lugar de origem, tendo que se deslocar – circular – em escala local, regional, nacional e internacional e por espaços de vida, ruptura, reconversões e inserções.

Na sequência, são quatro capítulos que compõem a segunda parte do livro intitulada *Criança, migração e escolarização* e que apresentam a educação escolar de crianças migrantes e as diferentes configurações nas quais elas se encontram inseridas. O sexto capítulo *Nas diversidades étnicas, culturais e linguísticas, as crianças constroem suas culturas infantis* reflete, a partir da pesquisa num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), a importância desse nível de ensino na vida das crianças que ao se deslocarem sofrem processos de fragmentação, estranhamento e apagamento da sua cultura devido a uma educação hegemônica, monolíngue e monocultural. Por isso, a autora ressalta a necessidade de práticas pedagógicas construídas numa perspectiva positiva de pluralidade e de escolas que sejam espaços nos quais as crianças migrantes se reconheçam e possam constituir suas identidades infantis.

Nesse sentido e dialogando entre si, o sétimo capítulo *A educação escolar de refugiados e solicitantes de refúgio: um olhar exploratório sobre a cidade de São Paulo* e o oitavo capítulo *De criança a migrante, de migrante a estrangeira(o): reflexões sobre a educação pública e as migrações internacionais* preocupam-se em apresentar legislações, políticas, ações e programas sociais, assim como práticas escolares, que embora afirmem o direito humano a uma educação disponível, acessível, aceitável e adaptável[2] para essas crianças migrantes, refugiadas e solicitantes de refúgio, ainda há obstáculos burocráticos e institucionais e uma realidade permeada pela falta de informação sobre seus direitos no Brasil, de qualidade e quantidade suficiente de vagas, de espaços de diálogo sobre suas experiências e pelas barreiras do idioma, da documentação exigida e da discriminação constante.

Procurando caminhos possíveis de inclusão, o nono capítulo *Mobilidade humana e interculturalidade: uma reflexão centrada na experiência sócio-histórica cabo-verdiana* nos aproxima do conceito de interculturalidade que se encontra presente na formação do povo de

[2] Critérios para a realização do direito à educação segundo o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC) nas Nações Unidas em 1999 na Observação Geral nº 13 sobre Direito à Educação.

Cabo Verde e é resultante da convivência e das trocas entre duas culturas que o novo meio sociogeográfico demandou durante a colonização portuguesa. Embora a educação tenha sido a responsável em impor a cultura dominante no contexto colonial, a autora diz que também foi e é um instrumento de libertação, de crítica e de reconstrução de valores e saberes que possibilitam o reconhecimento das nossas identidades plurais e o diálogo entre diferentes culturas que constituem sociedades e comunidades atravessadas pelas dinâmicas migratórias para que finalmente possamos construir lugares interculturais e relações mais humanas e menos desiguais e etnocêntricas.

Também em quatro capítulos, a terceira e última parte do livro *Juventude, migração e Ensino Superior* traz experiências de jovens migrantes em cursos de Ensino Superior e conceitos que envolvem esse tipo de mobilidade. Como revela o título do décimo capítulo *As fronteiras relacionais entre os estudantes brasileiros e estrangeiros*, ele versa sobre as relações estabelecidas entre essas(es) estudantes no espaço acadêmico da Unicamp por meio da análise dos seus depoimentos, os quais comprovam que ainda há fronteiras que podem produzir discriminação e exclusões e que as(os) jovens universitárias(os) vindos de diferentes países em desenvolvimento se encontram num processo de imigração subsidiada e tutelar sendo avaliadas(os) constantemente como uma forma de condicionar sua permanência no Brasil.

O décimo primeiro capítulo *A circulação estudantil no Brasil: a mobilidade acadêmica e a consolidação do processo de globalização na economia e na educação* aborda o conceito de circulação ou fluxo estudantil internacional impulsionada pela busca de alta qualificação e empregabilidade resultantes do processo de globalização da economia, desvendando a mercantilização do conhecimento e a transformação do ensino superior e dos diplomas em capitais educacionais. Complementando esses argumentos, o décimo segundo capítulo *Qualificação profissional por meio de experiência cultural internacional: estudantes de uma universidade canadense em uma universidade de Campinas-SP* apresenta as opiniões dessas(es) estudantes canadenses que também, como resposta ao impacto da globalização e de um sistema competitivo que valoriza a experiência internacional, procuraram investir na sua formação fazendo intercâmbio numa universidade brasileira que como muitas outras se preocupam em ser "internacionalizada" e, portanto, investem em parcerias com universidades estrangeiras contribuindo positivamente nas relações dos países envolvidos e nas suas economias.

O livro conclui-se finalmente e, na minha opinião, lindamente com o décimo terceiro capítulo intitulado *Pedagogia da "Migrância": um estudo de caso na África do Sul* que, após a reflexão ofertada pela leitura dos artigos anteriores, este nos vislumbra com a proposta de uma pedagogia conscientizadora, transformadora e humanizadora das nossas relações inspirada nos estudos freirianos e na experiência de um estudante universitário negro e migrante de Zimbabué que, ao encontrar-se num contexto de ataques xenofóbicos e racistas presentes na universidade sul-africana da qual era aluno, luta por uma mudança de consciência e ação coletiva chegando a transformar as relações entre os estudantes negros e brancos e a realidade dessa instituição.

Acredito que esta obra, além da sua bibliografia riquíssima, consegue mostrar-nos que a migração é um fato social total (Sayad, 1998) onde pessoas ou grupo de pessoas, assim como seus bens materiais e imateriais, se deslocaram e se deslocam por espaços não meramente físicos, mas sociais, econômicos, políticos e culturais delimitados por fronteiras e ações que priorizam proteger os "seus" e por motivos diversos que, ao meu ver, são sempre forçados ou mesmo impulsionados pelo sistema produtivo, competitivo e desigual no qual estamos inseridas(os). As narrativas presentes em vários artigos nos ajudam a enxergar mais de perto a realidade que as pessoas que vêm de outro país ou região enfrentam no momento de partir, de transitar e de chegar e que as situações se agravam ainda mais quando pensamos nas questões de gênero, raça, classe e origem. Trago como exemplo as vivências das migrantes – mulheres, pobres e nordestinas – as quais se deslocaram para procurar melhores condições de vida num novo contexto que as inferiorizou pelo seu gênero, sua situação econômica e sua origem e, frente à falta de políticas sociais e educacionais de inserção e inclusão, tiveram que criar por si sós outras formas de resistência.

Portanto e, sem mais me alongar, concluo com a urgência de uma educação que confronte a hierarquização dessas diferenças e que as transformem em potencializadoras de práticas pedagógicas que valorizem e promovam a diversidade, a pluralidade e as experiências e trilhas de crianças e jovens migrantes e das suas famílias para que possam se sentir acolhidas(os), pertencentes e não "os outros". A urgência de uma "Pedagogia da Migrância" que transforme nossas relações, conosco e com o outro, num compromisso humanizador e libertador. Como se observa ao longo dos capítulos, a escola é (ou deveria ser) um espaço de trocas, vivências, constituição de identidades e interculturalidades; todavia, devemos considerar outros espaços não formais onde a educação também está presente. Espaços para além da instituição escola. Espaços em que migrantes, solicitantes de refúgio, refugiadas(os) e

exiladas(os) estão se encontrando para dialogar, para conhecer a cultura local, para se movimentar, se (re)territorializar[3], se integrar ou simplesmente para se reunir e ouvir uma música que lhes faça lembrar as suas origens ou a sua esperança de retornar, como retrata o trecho que inicia esta resenha. Já cantava Luiz Gonzaga:

Se o nosso destino
não for tão mesquinho
ai pro mesmo cantinho
nós torna a voltar.

[3] Segundo Siller e Spigolon (2016) *territorializar* ou *reterritorializar* é o estabelecimento de vínculos ou a identificação com o novo território, sendo a *desterritorialização* a ruptura com o território de origem devido à impossibilidade de retornar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONZAGA, Luiz. **Triste partida**. RCA/BMG, 1964.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

ONU. ECOSOC. Documento *E/C.12/1999/10*. Observación general num. 13 (1999) sobre el derecho a la educación (artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociais y Culturales). 08/12/1999.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: Edusp, 1998.

SILVEIRA, D. L. S.; SOUZA, S. T. A migrante nordestina: a fazenda, a cidade e a vida escolar. In: MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (orgs.). **Educação e migrações internas e internacionais: um diálogo necessário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 99-100.

Resenha:

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Fernanda Llanos Angelo

Nenhuma raça tem o monopólio da beleza, da inteligência, da força, e há lugar para todos no encontro da vitória.

Aimé Césaire

Começo a presente resenha com uma frase do poeta e político caribenho Aimé Césaire, presente em vários momentos do livro e que, a meu ver, representou para o autor de "Reflexões sobre o exílio e outros ensaios" a sua esperança de conseguirmos compreendermos, reconhecermos e (re)integrarmos como diferentes povos e culturas. Pertencente a dois mundos, Edward Wadie Said lutou pelos silenciados e excluídos, os *outros,* para que também tenham seu lugar no encontro da vitória.

O livro é composto por vinte e cinco ensaios que, embora foram publicados em anos anteriores, se ligam entre si e demonstram o posicionamento de Said como um intelectual, militante da causa palestina e crítico do imperialismo ocidental. Autores e temas relacionados à política, música, filosofia, antropologia e, em especial, à literatura são analisados detalhadamente pelo autor influenciado, como ele afirma no livro, pelo seu passado, sua formação e sua(s) trajetória(s). Desse modo, os argumentos que Said apresenta nos seus ensaios baseiam-se nas suas vivências, na sua dupla perspectiva – proporcionada pelo pertencimento a dois mundos, árabe e ocidental – e seu conhecimento acadêmico, além das suas práticas como professor universitário de literatura comparada e seus estudos em música e piano.

Filósofos como Theodor Adorno e Friedrich Nietzche, pianistas como Frédéric Chopin e Robert Schumann, orientalistas como Vidiadhar Naipaul e Daniel Pipes, revolucionários como Aimé Césaire e Frantz Fanon e escritores árabes como Naguib Mahfouz e Raymond Khoury são algumas das muitas referências que o autor utiliza para criticar e/ou se apoiar e desenvolver suas ideias; mas é na obra do Joseph Conrad que Said se reconhece pela sua "aura de deslocamento, instabilidade e estranheza" causados pela perda do lar. Conrad era um escritor polonês que morou na Inglaterra e cujo conto "Amy Foster" era para Said a melhor representação do exílio. Trata sobre a história do Yanko, um jovem que impossibilitado de ficar

na sua terra natal, também vai para Inglaterra. Todavia, ele não sabe o idioma e não consegue comunicar-se com ninguém, exceto com Amy com que se casa e tem um filho. Quando Yanko se encontra próximo da morte, ele delira, fala numa língua diferente, pede ajuda, mas Amy se recusa. Ela pega seu filho e vai embora. Said interpreta, então, que o destino do exilado é de solidão e desespero numa sociedade que não o compreende. Ele também especula que Conrad talvez tenha temido encontrar uma morte similar e, creio eu, que Said pôde ter sentido o mesmo.

Tendo nascido em Jerusalém, quando a cidade ainda pertencia à Palestina, morado no "Cairo britânico" – onde estudou em escolas coloniais que ensinavam unicamente a história, cultura e língua inglesa – e partido para os Estados Unidos, Said era também um exilado que sempre se sentiu deslocado e anômalo. De criança foi treinado a enxergar-se como um estranho que sabia mais sobre a Inglaterra do que sobre seu próprio povo. De adulto, nos EUA, forçou-se a anular seu passado e sua cultura árabe, dedicando-se apenas à cultura e ao ensino de literatura ocidental. Pelas próprias palavras de Said, ele tinha se tornado "uma pessoa totalmente ocidental". Com a guerra árabe-israelense, no entanto, ele sente a necessidade de se aprofundar na cultura e literatura árabe e, assim, começa a lutar pela causa palestina sendo vítima de ameaças e assédio num país que não entendia sua posição.

Na minha opinião e como o título do livro sugere, são suas vivências como exilado o que sustenta outros pontos centrais do livro e os quais se desdobram no decorrer dos seus ensaios. Assim, o exílio é retratado pelo autor como uma "fratura incurável" permanentemente dolorosa e pelo sentimento de ter deixado algo para trás para sempre. Ele aponta que os exilados, separados das suas terras e das suas raízes, sentem a necessidade de recuperá-las e de restaurar-se como um povo que tem um mesmo lugar de origem, a mesma cultura e os mesmos costumes e, do mesmo modo, acontece com os povos colonizados que lutaram (e ainda lutam) pela sua independência e (re)afirmação da sua identidade – surge assim um sentimento pela própria nação. O nacionalismo é, então, introduzido pelo Said e definido como "a filosofia da identidade transformada numa paixão coletivamente organizada" que se desenvolve a partir de situações de separação e/ou opressão.

No entanto, Said enfatiza no livro que não basta apenas procurar a restauração e a independência, mas a reintegração porque existe o perigo dos separatismos e projetos culturalmente excludentes que apenas celebram repetidamente certa identidade e descartam o que é diferente, o *outro*. É compreensível que o intelectual exemplifique esse medo com o que aconteceu com seu povo quando os israelenses, que anteriormente foram reprimidos, assassinados e exilados, procurando a sua restauração apagaram e ainda continuam excluindo

os palestinos – exilando-os. Said explica que esse caráter identitário da diferença passou a ser mais valorizado com o desenvolvimento do imperialismo ocidental que, sob a justificativa de serem superiores e "civilizados", estabeleceram o nós/eles, nacional/estrangeiro, superior/inferior, progresso/atraso para categorizar, colonizar, explorar e dominar.

Outro ponto central do livro é o conceito de *mundialidade* que visa ampliar o contexto e se opõe ao exclusivismo e ao separatismo. Sendo Said um professor de literatura comparada, ele reconhece a importância de estabelecer relações entre as diversas obras literárias europeias e não europeias e rejeita a substituição. Conforme o autor, é através das obras que se pode estabelecer relações entre as diferentes pessoas e culturas, identidades e nacionalidades. Embora Said seja um crítico das representações criadas pelo Ocidente para atingir seus interesses, ele acredita que substituir, por exemplo, o eurocentrismo pelo africanismo ou islamocentrismo continua sendo uma exclusão e privação. Dessa forma, quando o intelectual reflete sobre o imperialismo e o nacionalismo que difundem crenças exclusivistas e inertes, assim como o *Orientalismo* que concebe o Oriente como algo homogêneo e portador de traços negativos que precisam ser controlados e administrados; ele dá uma alternativa que deriva da sua condição no exílio. As experiências e conhecimentos proporcionados por estar em ambos lados da experiência imperial (Oriente e Ocidente), ou seja, a visão plural de duas culturas – que ele denomina de *consciência contrapontística* – lhe possibilitou um olhar crítico e enriquecedor do *outro*.

O fundamental para Said, portanto, é compreender e questionar as imposições e as fronteiras construídas e, até mesmo, inventadas. Ele destaca que o papel do intelectual é atravessar fronteiras, abandonar posições fixas e ser como o viajante ou o migrante que viaja entre "outros eus, outras identidades e outras variedades da aventura humana". Ao invés de separar, classificar e hierarquizar culturas distintas, pensá-las como entidades exclusivas, o intelectual deve buscar a sua integração, cooperação e intercambio humanístico porque elas são interdependentes, híbridas e heterogêneas. Said tinha em vista a dissolução de barreiras culturais e o orgulho civilizacional que traça o "nós" e o "eles" deslindado ao longo dos seus ensaios.

As reflexões de Edward Said são essenciais para enxergarmos de maneira crítica o que acontece nas nossas sociedades atualmente e a influência do imperialismo estadunidense nos países do Sul, na esfera cultural e nas práticas políticas, ideológicas, econômicas e sociais. Marcado pelo crescente cruzamento de fronteiras e número de migrantes, refugiados, expatriados e exilados em países cujos governos, como o nosso, demonstram ser explicitamente

xenofóbicos; o pensamento de Said vem à tona: o tom humano no seu anseio pela coexistência entre os povos. Seu livro surpreende pela riqueza de temas e referências, pela forma elaborada da sua escrita e pela sua crítica incisiva; porém é sua reivindicação por narrativas *outras* sem silenciar nenhuma que sua obra é sensível, corajosa e obrigatória.

As reflexões de Edward Said são, por fim, sua casa:

Para um homem que não tem mais terra natal, escrever torna-se um lugar para viver.

Theodor Adorno

2.4 RP – FE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

MINHA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO PEDAGOGIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA FE – UNICAMP

CAMPINAS, SP

2021

1. Identificação

Nome do Residente: Fernanda Llanos Angelo

CPF: 465.237.188-83

Nome e sigla da IES: Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Curso de Licenciatura: Pedagogia

Séries/Anos e Etapa da educação Básica nas quais desenvolveu atividades: 1 ao 4 termo da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Escola(s)-Campo onde desenvolveu as atividades: Espaço Concórdia da EMEF/EJA Padre Leão Vallerie

Nome do Docente Orientador: Nima Spigolon

Nome do Preceptor: Cristina Roncada

2. Relato de experiência

2.1. Resumo

Este trabalho trata sobre as experiências formativas da bolsista residente durante sua participação no Programa de Residência Pedagógica da FE-Unicamp, vinculada ao subprojeto Pedagogia Alfabetização, no núcleo de EJA. A partir do acompanhamento de reuniões pedagógicas e da leitura de textos formativos, a estudante narra suas reflexões e contribuições que o projeto possibilita na formação inicial de estudantes dos cursos de Pedagogia e na formação continuada de professores(as) participantes do projeto.

Palavras chaves: Formação inicial de professores; EJA; Residência pedagógica

2.2. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no núcleo EJA do subprojeto Pedagogia Alfabetização do Programa Residência Pedagógica da Unicamp (RP-Unicamp). De forma específica, e levando em consideração o contexto pandêmico em que o projeto se desenvolveu, apresentarei as reflexões e contribuições significativas que a RP trouxe para a minha formação pessoal e profissional através das reuniões pedagógicas que pude participar, dos TDEP (Trabalho Docente entre Pares), das lives, dos eventos e dos encontrões e

encontrinhos[1] realizados ao longo dos meses de outubro/20 a março/21. Desse modo, pretendo evidenciar a importância de participarmos em projetos como a RP – assim como o PIBID – que estabelecem vínculos entre universidade e escola pública e que possibilitam uma formação inicial e continuada crítica, humana e reflexiva de estudantes do curso de Pedagogia e dos(as) professores(as) da rede pública.

2.3. Desenvolvimento

No período de outubro de 2020 a março de 2021, participei no núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola Espaço Concórdia, localizada no distrito de Campo Grande, na cidade de Campinas, SP. No decorrer desses meses pude, então, acompanhar de forma remota o trabalho dos(as) coordenadores(as) e dos(as) educadores(as) do Espaço Concórdia que fizeram acontecer as aulas, reuniões, lives, podcasts, diálogos, trocas, aprendizagens e aproximações no meio de uma pandemia: no meio da dor, do desespero, do distanciamento, da falta de acesso às tecnologias e da situação vulnerável de muitos(a) estudantes e das suas famílias.

O Projeto EJA Aeroporto Padre Leão Vallerie – Espaço Concórdia é um espaço educativo que procura construir coletivamente as aprendizagens num movimento diferenciado e dialógico a partir da docência compartilhada, das aulas públicas, assembleias político-pedagógicas e currículos contextualizados com o território em que está inserido, sendo adaptados às necessidades e disponibilidades dos(as) estudantes – em sua maioria trabalhadores(as). Assim, são múltiplas as identidades que a escola acolhe: adolescentes, jovens, adultos e idosos que carregam histórias, objetivos, bagagens de opiniões e expressões de vida distintos.

Nas reuniões pedagógicas, como os TDEPs (Trabalho Docente entre Pares), observei o vínculo afetivo que a coordenação e o grupo docente criaram e criam com os(as) educandos(as), a preocupação com seus processos de aprendizagens e as reflexões realizadas coletivamente que, de acordo com Nóvoa (1992), não deve ocorrer de maneira individual

[1] Nome que demos aos nossos encontros mensais e quinzenais com as professoras orientadoras e preceptoras via Google Meet.

porque reforçaria o isolamento profissional e a ideia de que são meros transmissores de um conhecimento já pronto e imposto. Entendendo as reuniões pedagógicas como espaços de formação, o autor destaca a importância da troca e da partilha de experiências entre os(as) professores(as) assumindo tanto o papel de formadores(as) como de formandos(as) e consolidando-se uma formação mútua.

Desse modo, organizar a plataforma em que as atividades são inseridas, aumentar a fonte da letra, elaborar atividades mais curtas para evitar o cansaço e desistência do(a) aluno(a) e anexar áudios explicando tais atividades para que aqueles(as) que estão sendo alfabetizados(as) possam compreendê-las foram, por exemplo, questões trazidas e decididas coletivamente, as quais visam o acesso e a permanência desses(as) estudantes que enfrentaram diversos desafios ao longo de suas vidas e ainda enfrentam quando decidem retornar à escola num contexto excludente que o COVID-19 apenas tornou mais visível.

O cansaço dos(as) professores(as) depois de longos meses de trabalho remoto também ficou em evidência quando no final do semestre, numa reunião, uma professora perguntou se apenas era ela que se sentia exausta, mas seus e suas colegas responderam que ela não estava sozinha. Esse comentário me marcou, já que pude perceber o aumento da demanda de trabalho dos(as) professores(as), a precarização acentuada com o ensino não presencial e a pouca familiaridade com as plataformas digitais, sem falar do impacto psicológico que a quarentena por si só já ocasiona.

Como comentei acima, nos TDEPs, os(as) educadores(as) apresentavam também as atividades que iriam propor aos(às) alunos(as) e deixavam que o resto fizesse comentários, desse suas opiniões e sugestões a partir das suas próprias experiências e colocando em primeiro lugar a proximidade com o(a) aluno(a), com o seu mundo e sua leitura de mundo. Essa troca me fez lembrar quando Freire (1996) usa a metáfora de velejar para pensar como se aprende a ser professor, professora e os desafios de formá-los.

> A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e

> as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 1996, p. 22)

Assim como, na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam os saberes, na prática de ensinar também, pois "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa" (Freire, 1996, p. 23). É preciso a reflexão crítica das nossas práticas, uma formação permanente que eu pude observar nas reuniões e encontros com os(as) professores(as) do Espaço Concórdia.

2.4. Considerações Finais

O programa como a RP contribui, portanto, na formação inicial e continuada de professores(as). Eu como residente, percebi a relação não apenas pedagógica, mas humana que o grupo docente tem com os(as) educandos(as). Enquanto participava, refletia também sobre a teoria aprendida ao longo da graduação e sobre as minhas práticas como futura pedagoga em estágios obrigatórios e remunerados.

Ademais, os nossos encontrões e encontrinhos com as professoras orientadoras e preceptoras eram espaços de formação em que levávamos as nossas experiências, discutíamos as nossas práticas com textos acadêmicos e onde as(os) educadores(as) das escolas participantes também refletiam sobre suas práticas.

2.5. Referências

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

(IN)CONCLUSÕES

Narrar (auto)biograficamente a minha vida, permeada por processos e espaços de circulação, me ajudou a analisar e compreender a minha trajetória de formação como pedagoga. Não se trata, porém, de uma compreensão passiva e apática, mas de uma (re)construção ativa e reflexiva que entrelaça, de uma maneira única, os meus percursos como mulher, latina, estrangeira, imigrante, estudante, trabalhadora e professora à minha formação inicial.

As minhas experiências me mostraram que não posso ser a Fernanda professora, sem ser a Fernanda mulher e a Fernanda imigrante. A dimensão humana do ato de ensinar impossibilita separá-lo das nossas vivências. Elas, pelo contrário, reverberam o nosso ideário e nos constituem como professoras e professores. Bem apontou Freire (1996, p. 94): “Me movo como educador porque primeiro me movo como gente”. Penso que por esses motivos o trabalho de temáticas sociais se repete nos diversos projetos que eu participei. Trabalhar o machismo como uma forma de combater a sociedade patriarcal e a xenofobia para que tenhamos um outro olhar daquele que vem de outro lugar, de fora, de outra(s) cultura(s) estão atrelados diretamente às minhas vivências. Este último impulsionou, ademais, a escrita deste TCC.

Da mesma forma que a educação é humana, é coletiva, é recíproca e não existe sem o outro. A minha formação humana e profissional está composta, portanto, por pessoas que conheci, que conversei, que fazem parte do meu dia a dia: a minha família; minhas amigas e amigos; as meninas e meninos do telecentro; as alunas e alunos dos Anos Iniciais, Anos Finais e da EJA; as professoras supervisoras e orientadoras dos projetos PIBID-IEL, PIBID-FE e RP; a minha querida orientadora de IC e deste TCC. É por isso que elas e eles também estão presentes na minha narrativa de vida. Segundo Dominicé (2014, p. 81), “Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”.

Nesse sentido faço um adendo especial aos projetos como o PIBID e a RP, os quais viabilizam experiências, vínculos e cruzamentos entre nós, que estamos em formação inicial, e aqueles que já são profissionais, mas também continuam formando-se; entre a universidade pública e as escolas públicas. Esses projetos, que têm uma duração maior que os estágios obrigatórios e estão em constante ameaça pelo corte de bolsas, permitem também projetos e vivências educativas que complementam a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos como relatei na minha narrativa.

Portanto, considero que este cruzamento entre a minha formação humana – pelas minhas (con)vivências enquanto peruana e brasileira – e a minha formação profissional, também humana, teórica e prática; possibilita a proposição de uma educação *outra.* Que, feita *com* os outros, valorize histórias outras. Inspirada em Said (2003) proponho uma educação "contrapontística" que quebre fronteiras criadas entre "nós" e os "outros" e nos proporcione um olhar sensível, respeitoso, coerente e curioso sobre esses outros que são tão diferentes quanto iguais de nós. Lutando contra a imposição de uma cultura e identidade dominante não podemos tampouco nos fecharmos em nós, em nossa cultura, em nosso contexto (HALL, 2003; SAID, 2003), mas entender que somos compostos por muitos povos e culturas, que nossas sociedades guardam similaridades e diferenças que não devemos situá-las em oposições binarias fixas, mas como formas de fortalecimento e resistência das múltiplas identidades. Sejamos como o viajante, "capazes de descobrir e viajar entre outros eus, outras identidades, outras variedades da aventura humana [...] transformar o que poderia ser conflito, disputa ou asseveração em reconciliação, reciprocidade, reconhecimento e interação criativa" (SAID, 2003, p. 207).

Por esse motivo, proponho, dentro dos seus limites e possibilidades, à FE/Unicamp que ofereça uma disciplina eletiva sobre educação e/ou processos de circulação, migração e deslocamentos que muitas crianças, jovens e adultos se encontram inseridos para, assim, pautar uma formação de professoras e professores vinculada ao direito humano à mobilidade em tempos de desmanche de direitos humanos e sociais. Uma disciplina na qual caibam indagações do tipo: Como pedagógica e politicamente trabalhar temas como: migrações, exílio, fugas forçadas? Como estabelecer relações entre a educação e os fatos migratórios em consequência de desastres ambientais, guerras, perseguições políticas, étnicas ou culturais; causas relacionadas a estudos em busca de trabalho e melhores condições de vida; entre outros motivos? Como discutir a atualidade e a necessidade da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) contra a Diretiva de Retorno (2008)[23]?

[23] Aprovada pelo Parlamento Europeu e Conselho de União Europeia (UE) a Diretiva alinha um conjunto de normas e procedimentos comuns nos Estados membros para o retorno dos nacionais de países terceiros em situação irregular (MAZZA, 2015). No seu artigo, a autora trata tanto sobre a Diretiva quanto sobre a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) e aponta que são duas perspectivas que se atritam: "Por um lado a DUDH, carta maior que agrega diferentes povos e culturas num projeto universalista de direitos humanos com respeito ao relativismo cultural, ao multiculturalismo, a uma cidadania universal; por outro, as Diretivas que restringem a efetivação destes fundamentos e se apoiam em preconceitos xenófobos de segmentos da sociedade civil que solicitam ações restritivas por parte do Estado." (MAZZA, 2015, p. 252)

Finalizo o meu TCC assumindo a posição (FREIRE, 1992; 1996; SAID, 2003) com a qual o iniciei. A posição contra os interesses dominantes que silenciam histórias *outras*, os quais podem ser contrapostos, por exemplo, com pesquisas de narrativa (auto)biográfica. Ela foi um espaço em que pude levantar a minha voz transbordada de subjetividades. Às vezes uma voz nostálgica, às vezes uma voz alegre; mas sempre transbordada de sentimentos, memórias, pessoas, lugares e vivências circulatórias que continuarão refazendo-se pela inconclusão da vida e a esperança de que *todo cambia.* Espero que as minhas narrativas inspirem outras, que outras vozes potencializem experiências dentro das configurações de circulação e de formação inicial de professoras e professores porque a narrativa, composta por palavras, também resiste.

> As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2002, p. 21)

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Isabel. **Retrato en Sepia**. Barcelona: Plaza & Janés, 2000.

BORREGO, Iñaki García; PEDREÑO, Andrés. Presentación. In: **Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, nº 19, enero-junio. Madrid: UNED, 2010.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teorico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villa (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica:** diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018, p. 65-81.

CONTRERAS, José. Relatos de experiencia en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica.** Salvador, BIOgraph, v. 1, n. 1, p. 14 – 30, jan./abr. 2016. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518/1703>. Acesso em: 04 jun. 2022.

COUTINHO, Clara. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 12, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 2008.

DANIEL, Camila. Novas rotas na migração Sul-Sul: O caso dos peruanos no Brasil. **Revista Travessia.** n. 73, p. 31-40, jul./dez. 2013. Disponível em <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/download/129/120> Acesso em: 08 jun. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Pesquisa biográfica em Educação: orientações e territórios. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação.** São Paulo/Natal: PAULUS/EDUFRN, 2008, p. 19-35.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523 – 536, set./dez. 2012.

DIRETORIA ACADÊMICA. **Catálogo de cursos Unicamp 2016.** Disponível em < https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2016/proposta/sug20.html> Acesso em 28 jun. 2022

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN, 2014, p. 77-90.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Universidade Estadual de Campinas. **Licenciatura em Pedagogia**. Disponível em < https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/licenciatura-em-pedagogia> Acesso em 28 jun. 2022

FILGUEIRAS, Beatriz Silveira Castro. As migrações internas e seu protagonismo contemporâneo nos imaginários urbanos da metrópole de Lima, Peru. **Cadernos Metrópole**. PUCSP, v. 16, p. 169-194, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** SOVIK, Liv (Org.). Tradução Adelaine La Guardia Resende [et. al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (Org). **Educação e migrações internas e internacionais: um diálogo necessário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

_____. O direito humano à mobilidade: dois textos e dois contextos. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana.** Brasília, ano XXIII, n. 44, p. 237-257, jan./jun. 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Currículo Nacional de la Educación Básica**, 2016. Disponível em < http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf> Acesso em 28 jun. 2022

NOTINI, Leticia Araujo; LOURENÇO, Tiago Castelo Branco. Entre as barriadas limeñas e as ocupações belorizontinas. **V!RUS**, São Carlos, n. 22, Semestre 1, jul., 2021. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/virus22/?sec=4&item=11&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2022.

PASSEGGI, Maria de Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria de Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.) **Memória, memoriais:** Pesquisa e formação docente**.** Natal/São Paulo: EDUFRN/Paulus, 2008, p. 27-42

_____. Reflexividad narrativa: "vida, experiencia vivida y ciencia". **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1 (3), 91-109, 2020

PASSEGGI, Maria de Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, *2* (1), 6-26, 2017.

PAZOS, Pedro Jacinto. Discriminación socio-racial y racista en la educación peruana: una mirada desde los maestros de Lima. **Investigaciones Sociales**, Lima, v. 20, n. 36, p. 15-25, 2016. Disponível em <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/download/12989/11587/45268> Acesso em: 08 jun. 2022.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Revista Estudos Históricos**, vol. 2, n. 3. CPDOC/FGV, 1989, p. 3-15.

_____. Memória e identidade social. In: **Revista Estudos Históricos**, vol. 5, n. 10. CPDOC/FGV, 1992, p. 200-212.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALES, Tereza; BAENINGER, Rosana. Migrações internas e internacionais no Brasil: paranorama deste século. **Revista Travessia.** n. 36, p. 33-44, jan./abr. 2000. Disponível em <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/742/686> Acesso em: 08 jun. 2022.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SCHUTZ, Alfred. O estrangeiro – um ensaio em psicologia social. **Revista Espaço Acadêmico**, ano X, n. 113, out. 2010.

SILVEIRA, Daiane de Lima Soares; SOUZA, Sauloéber Társio. A migrante nordestina: a fazenda, a cidade e a vida escolar. In: MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (Org.). **Educação e migrações internas e internacionais: um diálogo necessário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 93-117.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira; SIQUEIRA, Euler David. O corpo que dança: percepção, consciência e comunicação. **LOGOS, Revista. Corpo, Arte e Comunicação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 61-75, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14675/11143>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SPIGOLON, Nima. Nunca voltamos, sempre chegamos – Reflexões sobre processos e situações de deslocamentos fora do país de origem. In: MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (Org.). **Educação e migrações internas e internacionais: um diálogo necessário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

THOMSON, Alistair. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p, 51 – 84, abr. 1997.