



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ANA CAROLINA DE SOUZA SILVA**

**CONECTANDO AFETOS: SABERES FEMININOS, FAVELADOS E SOLIDÁRIOS  
TECIDOS EM UMA REDE DE DIÁLOGO AMOROSO**

**RIO DE JANEIRO**

**2022**

**ANA CAROLINA DE SOUZA SILVA**

**CONECTANDO AFETOS: SABERES FEMININOS, FAVELADOS E SOLIDÁRIOS  
TECIDOS EM UMA REDE DE DIÁLOGO AMOROSO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Baroni

RIO DE JANEIRO

2022

**ANA CAROLINA DE SOUZA SILVA**

**CONECTANDO AFETOS: SABERES FEMININOS, FAVELADOS E SOLIDÁRIOS  
TECIDOS EM UMA REDE DE DIÁLOGO AMOROSO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Rio de Janeiro, 16 de maio de 2022.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Patrícia Baroni  
FE/UFRJ

---

Profa. Dra. Andreza Berti  
Cap/UFRJ

---

Profa. Dra. Graça Reis  
Cap/UFRJ

Dedico este trabalho à minha mãe e a *todas as mulheres que carregam o mundo nas costas e me sustentaram até aqui.*

## Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a mim. Agradeço por toda força, coragem e dedicação para chegar até aqui e principalmente, por nunca ter desistido, mesmo diante das dores, crises, noites de sono perdidas e do frequente convite a desistir dos meus sonhos.

Agradeço ao universo por me permitir existir nesse mundo e me lançar, por acaso (ou destino), na trilha da minha (re)formação em educação. Por me colocar dentro de um espaço que sempre sonhei ser meu, mesmo que ainda não soubesse. Por permitir-me formar humanamente e enquanto educadora.

Agradeço à minha mãe Rosângela e ao meu pai Paulo por sempre investirem e acreditarem em mim. Por todo o apoio e acolhimento, nos pequenos e grandes detalhes, desde o meu nascimento até agora. Especialmente minha mãe, por me dar suporte e me acolher nos conflitos cotidianos e por, de certa forma, impulsionar esta pesquisa. Estou aqui por vocês.

Agradeço à Bianca, minha melhor amiga de infância que ao longo de nosso crescimento, nunca soltou minha mão e se tornou uma irmã que veio de outro útero. Aqui agradeço também à Brenda e ao Júlio, que desde a tenra idade formam comigo e Bianca o quarteto de amigos que não importa onde e quando, somos lar uns para os outros.

Agradeço aos amigos da 1123, que contrariam o clichê de que “amizades de escola não duram” ao me mostrar diariamente que uma turma (quase) inteira do ensino médio pode sim cultivar laços que perduram por mais de uma década de cumplicidade. Principalmente, Gustavo e Maria Eduarda, que por conta (e apesar) das nossas limitações geográficas, construímos uma rede de apoio que se sustenta e se compreende pelas vivências partilhadas.

Agradeço a todas as amigas que a universidade me presenteou. Sem elas, levantar dos momentos de queda seria bem mais difícil. Sou grata ao quarteto autointitulado de *As Bonitas da Baixada*, composto por mim, Lidiane, Rithianne e Karina, que se formou diante dos desafios e dores de atravessar o estado para seguir nos estudos e partilhar horas no transporte público - que se tornaram mais leves com a presença de vocês. Sou grata à Natasha, Paula, Nayara e Amanda que, em uma rede de afeto, me fortaleceram nos momentos dolorosos do cotidiano universitário - e não só dele. Sou grata especialmente à Karina que me escolheu a dedo para trilhar em comunhão por um caminho que não sabíamos qual seria, mas na certeza de que estaríamos juntas, extrapolando os muros invisíveis da Praia Vermelha e criando laços que nenhum diploma consegue desfazer.

Agradeço à Gabriela, Paula e Suellen por me mostrarem as possibilidades e belezas de amizades firmes na fase adulta, pautadas no respeito e no cuidado, mesmo na adversidade. Especialmente, à Gabriela, que das mais improváveis amizades que eu poderia ter, se tornou constante em uma relação que se compreende sem ao menos precisar de palavras ditas.

Agradeço à Isabelly, minha sobrinha adolescente que me permite que seus olhos sejam como um espelho, que me fazem ver e perceber que o caminho é esse mesmo e que as forças para continuar estão neles: nos *olhosespelho* que são para mim.

Agradeço à minha orientadora Patrícia, que por tamanho acolhimento, há anos, - mesmo que ela ainda não soubesse - numa explosão de afeto e gratidão, foi escolhida para caminhar comigo no processo desta escrita. Observar você não só me mostra as belezas e possibilidades do caminho narrativo, como também me afirma as minhas (nossas) potências com sua grandiosidade afetiva, humana e educadora. Você é um dos maiores espelhos para mim enquanto mulher, professora e pesquisadora.

Agradeço a todas as professoras que me formaram e me proporcionaram o desejo de ser como elas. Especialmente, Lucília e Andreza, as professoras mais acolhedoras, sensíveis e afetuosas que tive a graça de esbarrar pelo meu percurso formativo e me levaram para o caminho que tracei. Estou aqui, me formando, me tornando uma de vocês.

Agradeço às mulheres que convidei para tecer este trabalho junto de mim e abrirem o peito e as portas de suas memórias para partilhar suas histórias. Rosângela, Lucília e Suellen, agradeço a vocês, não só por, respectivamente, serem minha mãe, ex professora e grande amiga, mas também por me inspirarem todos os dias.

Agradeço à banca pela disponibilidade de estarem presentes comigo neste momento tão importante. Escolher vocês não foi por acaso. Andreza, te convido pelos impactos de sua prática educativa na minha formação. Graça, te convido pelo tamanho da sua potência e importância no âmbito das pesquisas com/dos/nos nossos cotidianos educativos. Vocês são incríveis.

Agradeço a todas as mulheres que vieram antes de mim e lutaram, sofreram, choraram, morreram e me sustentaram para que eu pudesse ser e estar aqui hoje.

Gratidão é a palavra que define o que sinto por todas essas pessoas e por todas as outras que aqui não couberam, mas que têm espaço no mais íntimo do meu peito.

SILVA, Ana Carolina de Souza. **Conectando afetos: saberes femininos, favelados e solidários tecidos em uma rede de diálogo amoroso.** Rio de Janeiro, 2022. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo entrelaçar as minhas narrativas com as narrativas das mulheres faveladas que convido a serem *praticantes* desta escrita junto a mim, de forma que os seus conhecimentos, os saberes das suas experiências e as suas práticas cotidianas sejam, para além de considerados, validados e legitimados enquanto complementares aos acadêmicos. Por não conceber a possibilidade de fazer pesquisa me ausentando dela, conduzo este estudo com o fio (auto)biográfico (FERRAÇO, 2003) que perpassa por todas as nuances da escrita que mistura as histórias dessas três mulheres, que estão intimamente relacionadas com a minha trajetória, com as minhas em um processo de *escrevivências* (EVARISTO, 2018). A presente investigação se inscreve no âmbito da pesquisa narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2011), com estudos com/dos/nos cotidianos (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2003) e metodologia de conversas (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018), entendida como a mais coerente com as concepções apresentadas no corpo da pesquisa, trazendo centralidade para os *saberes das experiências* (LARROSA, 2002) das *praticantes* (CERTEAU, 1998). Motivada pelas minhas vivências enquanto habitante dos *entrelugares* da universidade e da comunidade, me debruço sobre os conceitos de *pensamento abissal*, *ecologia de saberes*, *produção de inexistência e justiça social e cognitiva* presentes nas produções de Boaventura de Sousa Santos (2008; 2009); de *conhecimento solidário* de Inês Barbosa de Oliveira (2012) e *horizontalidade, diálogo e amorosidade* em Paulo Freire (1987; 2007; 2013). As conversas aconteceram por meios convencionais no campo presencial, por chamadas de vídeo em plataformas digitais e também por trocas de áudios em aplicativos de redes sociais. Ao permitir seguir os fluxos das conversas, assumi os riscos dos desconhecidos que surgiram no caminho, tal como a impossibilidade de esperar por resultados fechados e concretos. E entendendo a favela e a periferia como lugares de muita potência e circulação de conhecimentos (NEVES; HECKERT, 2021), elenquei os saberes que transbordaram das narrativas que me afetam pela similaridade com as minhas vivências também enquanto mulher favelada. Busquei, como forma de concluir, promover um espaço de reflexões acerca das possibilidades de circulação dos saberes de forma horizontal e complementar aos saberes acadêmicos, assim como busquei assumir a posição de defesa da pesquisa narrativa enquanto meu modo de pesquisar.

**Palavras-chave:** Saberes; Mulheres Faveladas; Diálogo Amoroso; Narrativas.

## SUMÁRIO

AFETOS INICIAIS.....	9
1 CAMINHAR E TORNAR-ME ATENTA .....	14
2 DAR NOME ÀS COISAS (INVISÍVEIS).....	22
3 CONVERSA VAI, CONVERSA VEM.....	33
3.1 Mas isso eu não aprendi na escola.....	33
3.2 Eu amo mais ainda as mulheres que carregam o mundo nas costas e sustentam a gente...38	
3.3 Eles excluem o nosso sonho.....	46
4 CONECTANDO AFETOS.....	56
4.1 Reflexões (in)conclusivas.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64



## AFETOS INICIAIS

A presente escrita para mim não é somente um trabalho de conclusão de curso. Ela se apresenta aqui como uma forma de lançar ao mundo os anseios, incômodos e dores que por mim passaram ao longo do percurso da minha formação na graduação em Pedagogia - e também o anterior a ela. A temática que tanto se fez latente nas minhas narrativas, hoje se torna motivadora para as longas páginas que vão se seguir.

A temática impulsionadora desta investigação é, sobretudo, o abismo entre os saberes tratados na universidade e os tratados fora dela, na comunidade. E mesmo que eu ainda não soubesse, essa relação despertou meu interesse desde a primeira vez em que coloquei meus dois pés no chão da universidade pública a qual me matriculei.

Cabe aqui dizer que sou uma mulher de 25 anos, nascida e criada em Belford Roxo, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, e que sempre sonhou silenciosamente - por não acreditar nas possibilidades - em ser estudante da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Filha de pais que não completaram o ensino fundamental e que sempre acreditaram na potência dos estudos, eu costumava pensar que soava tão bonito dizer: *sou estudante da UFRJ*. E além do lugar da beleza do sonho que sempre pareceu tão distante para alguém como eu, do lugar de onde eu vim, a voz de minha mãe quase gritava em meus pensamentos me lembrando que eu tinha *que estudar para ser alguém na vida*.

Retomo para dizer que consegui ingressar na tão sonhada universidade e que estou aqui, escrevendo o texto que consiste em ser o requisito obrigatório de maior peso para o encerramento desse ciclo. O ingresso que se deu por meio dos mais variados esforços, derrotas, dores e orgulhos - não só meus, mas também daqueles que sempre acreditaram em mim, mesmo quando nem eu acreditava.

A ideia de *ser alguém na vida* me colocou no lugar de pensar que somente estudando eu teria uma identidade e ela entrou em choque quando, já matriculada no curso, me defrontei com diversas outras identidades de outras realidades que não se compatibilizam com a minha. Era uma grandiosidade cultural, social e econômica que me engolia. Para uma jovem periférica, vinda de uma favela do outro lado do Estado, que pouco tinha acessado à cidade e a sua imensidão de possibilidades e que só conhecia uma realidade tão distante daquela, me sentia como não pertencente àquele lugar, e mais que isso, sentia como se estivesse ocupando o lugar de outra pessoa.

Me deparava todos os dias com situações que evidenciaram que aquele lugar, a universidade, não estava preparada para me receber, nem a mim e nem as pessoas como eu. Eu não sentia que os meus conhecimentos prévios eram acolhidos, tampouco a minha visão de mundo e as minhas experiências recheadas de saberes das práticas cotidianas do meu lugar de origem. E além de não serem acolhidos, eles não eram validados.

Foi em uma luta constante, na qual sempre pairava o pensamento de que eu precisava estudar para mudar a minha realidade - sem anular a minha origem - é que resisti aos frequentes convites invisíveis para me retirar daquele espaço. E hoje, sou uma (quase) pedagoga, que demorou a se encontrar no campo da educação, mas que ama a área em que atua e estuda, e que, reconhece e afirma, que só por ela que podemos alcançar voos mais altos, a partir de pequenos passos que nos façam entender o mundo e a nós mesmos. E é também por ela, a educação, sobretudo, pública, para pessoas como eu, que decido mergulhar nessa temática da relação dos saberes produzidos na universidade e na comunidade, para tecer uma escrita atravessada por vozes, mãos e braços que me trouxeram até aqui.

E diante do que foi exposto - e por conta disso - não concebo a possibilidade de fazer uma pesquisa em que eu me ausente dela. E como quem ocupa os *entrelugares*<sup>1</sup> da universidade e da comunidade, me coloco a estudar com esses dois cotidianos em que estou mergulhada - e por vezes, afogada - e buscar entender as suas lógicas, compreendendo que *buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também os outros e outros "outros"*. (FERRAÇO, 2003, p.160).

E é mergulhando por inteira, sem me ausentar na minha pesquisa, de forma a *sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe* (ALVES, 2008, p.18), que me aproximo do objetivo dela. Uma pesquisa que não enredo sozinha: a faço com a beleza das femininas, fortes e faveladas mãos que me encorajam e que se inscrevem como coautoras, que aqui chamarei por *praticantes*, pois segundo Michel de Certeau (1998), elas praticam diariamente do cotidiano do qual narram e do qual eu busco entender.

E é importante destacar que quando falo de mãos faveladas, é porque compreendo a periferia, a favela, como muito além das definições geográficas encontradas nos dicionários.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Entre-lugares é um conceito de Homi Bhabha que funciona como elaboração de estratégias de subjetividades, singulares e coletivas, para dar novos signos de identidade para habitação de lugares que se fazem distintos e forjados para não serem habitados de forma concomitante. Ver em: BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte UFMG, 1998. Aqui escolho juntar as palavras e chamar de *entrelugares* - o que faço ao longo do texto com diversos outros conceitos - por não querer dicotomizar os conceitos, tal como propõe Nilda Alves (2008, p. 11).

<sup>2</sup> De acordo com o dicionário Michaelis, **pe. ri. fe. ri. a - 6** Região distante do centro urbano, com pouca ou nenhuma estrutura e serviços urbanos, onde vive a população de baixa renda; perifa. **fa.ve.la - 1** Área de povoamento urbano, formada por moradias populares, onde predominam pessoas socialmente desfavorecidas. Essa comunidade é o resultado de um processo

Entendo aqui como um lugar construído e habitado por pessoas de muita potência e muitos conhecimentos, tal como defendem Gabriela Silva Neves e Ana Lúcia Coelho Heckert (2021), que podem ou não ser atrelados ao científico produzido dentro da universidade.

O objetivo do presente trabalho é entrelaçar as minhas narrativas com as narrativas das mulheres faveladas que convido a serem *praticantes* desta escrita junto a mim, de forma que os seus conhecimentos, os saberes das suas experiências e as suas práticas cotidianas sejam, para além de considerados, validados e legitimados enquanto complementares aos acadêmicos.

E antes de aprofundar na estrutura organizacional do texto, preciso dizer que esta investigação se enredou em contexto pandêmico<sup>3</sup>, em que habitar os *entrelugares* dos cotidianos da universidade e da comunidade foi bastante dificultado. Caminhamos de um isolamento social, para o ensino remoto<sup>4</sup> e agora retornamos para o presencial. E foi assim, transitando por esses dois espaços do meu cotidiano - como também o meu espaço de trabalho - de forma híbrida e inconstante, diante dos medos, anseios da realidade sufocante na qual fomos submetidos a viver, que se deu a construção dessa escrita.

Preciso também dizer que, em uma perspectiva de humanização dos autores com os quais dialogo nas páginas que se seguem, assumo a posição de referenciá-los convocando alguns deles pelo nome. Os concebo como pensadores que conversam comigo, de forma que seus textos e contribuições para o mundo precisam ser vistas por quem são, e não somente por uma regra academicista que por delimitar apenas o sobrenome, acaba por ofuscar um pouco de suas subjetividades.

Finalmente, conduzida pelo fio da narrativa (auto)biográfica - que perpassa por todos os momentos desta escrita - para identificar as formas em que as minhas experiências se cruzam e enlaçam com as narrativas tecidas pelas *praticantes* da pesquisa, busco tecê-la a partir do caminho apresentado a seguir.

Neste momento, escrevo as introduções que me explicam e explicam os motivos das minhas escolhas. E é por meio dela que tento garantir a fluidez de uma escrita que possa prender e instigar o leitor a continuar a passar os olhos por essas palavras até o final dos longos capítulos que, de forma breve e consistente, tentarei explicar.

---

histórico de exclusão social e de um modelo de má distribuição de renda. Em geral carece de saneamento básico. Muitas favelas já contam com urbanização.

<sup>3</sup> Pandemia ocasionada pelo alto índice de contágio do vírus Sars-Cov-2 (Covid 19).

<sup>4</sup> Modelo de ensino remoto emergencial que é ofertado de maneira virtual, adotado pelas instituições de educação básica e superior, nos anos de 2020 e 2021, devido à Pandemia do Covid 19.

O primeiro capítulo, *caminhar e tornar-me atenta*, se configura em uma apresentação do meu encontro com os caminhos metodológicos escolhidos e acolhidos como os mais coerentes para enredar esta monografia. Antes de tudo, preciso afirmar que ela se insere no campo da pesquisa narrativa, que diferente do modo enraizado e academicista de fazer pesquisa - e por isso, nem sempre bem-visto - é o *meu modo* de pesquisar. E para afirmar e defender essa abordagem metodológica que tanto me encanta e me explica, me debruço nas contribuições de Jean Clandinin e Michael Connelly (2011) e mergulho nos estudos com os cotidianos, dialogando com Nilda Alves (2008) e Carlos Ferraço (2003).

Ancorada em Carmem Sampaio, Tiago Ribeiro e Rafael de Souza (2018) no que se refere à metodologia de conversas, entendo e acredito nela enquanto possibilidade legítima de fazer pesquisa. Dessa forma, converso com as *praticantes* em busca de potencializar suas histórias e legitimar os seus saberes. E ao apostar nas conversas como metodologia, assumo o risco dos resultados não se fecharem em uma expectativa e dependerem dos fluxos que elas permitirem ao longo do percurso da construção narrativa.

Para buscar explicar a mim e a minha trajetória por meio das outras histórias e não parecer que falo de mim apenas por mim mesma, me amparo nas concepções de Carlos Ferraço (2003) e Grada Kilomba (2020) acerca das narrativas (auto)biográficas. E solidifico minha escrita quando decido partir das *escrevivências* de Conceição Evaristo (2018) para misturar minhas histórias com as das coautoras do trabalho.

Para traçar os caminhos teóricos, intitulo o segundo capítulo como *dar nome às coisas (invisíveis)* pois, o diálogo com os autores me permitiu enxergar e nomear muitas das coisas que se passaram quase como invisíveis no meu percurso formativo. Sendo assim, converso com Boaventura de Sousa Santos (2008; 2009) no que se refere à luta contra o *pensamento abissal e produção de inexistência*, em defesa de uma *justiça social e cognitiva*, a partir de uma *ecologia de saberes*. Convoco Jorge Larrosa (2002) para dialogar com e sobre as potencialidades dos *saberes das experiências*, que se pretendem imersos nos conceitos de *diálogo amoroso e horizontalidade* contemplados na obra de Paulo Freire (1987; 2007; 2013), de forma a se construir uma rede recíproca de *conhecimento solidário*, tal como propõe Inês de Oliveira (2012).

No terceiro capítulo, *conversa vai, conversa vem*, elenco e apresento as conversas com as três mulheres faveladas convidadas a partilhar um pouco delas e de suas narrativas, imersas em práticas cotidianas repletas de saberes, afetos, dores, belezas e solidariedade. Essas três conversas tecidas em *espaçostempos* diferentes, com distintas mulheres, de diferentes gerações,

permitem o vislumbre dos ricos detalhes dos atravessamentos dos cotidianos periféricos. Permitem também enxergar as potencialidades e duras belezas das trajetórias dessas mulheres, que em diferentes posições, ocupam espaço grande na minha subjetividade, pois além das narrativas que se cruzam pela similaridade, há em mim, fortes traços delas.

Por fim, ainda *escrevivendo* as minhas e nossas histórias, faço um balanço das conversas e trago as considerações a respeito de como elas se entrelaçam e de como esta pesquisa, que permitiu que o *caminho fosse feito ao caminhar*, se enreda, sobretudo, no campo epistemológico, por uma copresença de *conhecimentos solidários* mergulhados no *diálogo* e na *amorosidade*, em uma *ecologia de saberes*.

## 1 CAMINHAR E TORNAR-ME ATENTA

*Caminhar e tornar-me atenta* foi uma atividade avaliativa da disciplina de Pesquisa em Educação<sup>5</sup>, realizada em 2019. Tal atividade se constituía em relatar um dia de estágio ou de qualquer outra vivência educativa, na qual eu precisava observar a minha caminhada e me tornar atenta a ela e a tudo que por mim passava.

Como na época estava realizando estágio obrigatório na educação infantil, reservei um dia para deixar o meu olhar atento e mergulhar naquela realidade sem deixar de lado a minha subjetividade - que mais tarde fui perceber que há anos já o fazia.

Foi minha primeira experiência de escrita em primeira pessoa na universidade. Foi a primeira vez que minha narrativa (e minha forma de narrar) foi, além de considerada, validada e abraçada, dentro daquele espaço que tantas vezes a rejeitou.

Essa escrita é o meu “xodó”. Esse texto, que foi um simples pedido de um olhar atento ao momento, *espaçostempos*, pessoas e circunstâncias que por mim passavam, se tornou um marco para mim. E desde então, passei a tê-lo como um lugar de afeto e ao menos entendia o porquê de tanto.

Esse texto é parte da minha alavanca. Toda vez que me vejo distanciando das minhas concepções, desejos e sentidos, ele me coloca de volta nos trilhos. Rer essa escrita é como dar um abraço à Ana Carolina de anos atrás. E retornar a esse abraço é um afago, é colo.

Esse colo é um marco que sinaliza um encontro: um encontro meu com a minha pesquisa. Não exatamente com o tema dela, visto que “a outra eu”, a que o escreveu anos antes, vislumbrava (ou parecia vislumbrar) se aprofundar nas infâncias e nas literaturas narradas para elas. Tratava-se, na verdade, de um encontro com o meu *serestar* pesquisadora, com o meu *fazerpensar* pesquisa narrativa.

Essa narrativa, curta e atenta, que nada tem de extraordinária, da forma que foi escrita e permanece até hoje no papel de bordas amareladas pelo tempo - com erros de pontuação e digitação - é o que me retorna aos meus movimentos de *pesquisadoraestudanteeducadora* em formação e nutre de sentidos as minhas práticas. Essa escrita, sobretudo, me inspira. Uma escrita autoral, com significado completamente singular e que talvez não seja possível transpor em palavras claras o tamanho espaço que ela ocupa em meu peito. Essa pequena narrativa é a escrita que mais me inspira. E ela é minha.

---

<sup>5</sup> Disciplina obrigatória na grade curricular do curso de Pedagogia da UFRJ.

É o que me faz perceber que há anos eu já caminhava lado a lado com a abordagem metodológica que optei para enredar este trabalho, que muito além de metodologia, é o meu espaço e modo de fazer pesquisa, sem me ausentar dela.

Foi caminhando e me tornando atenta ao que me passava dentro da universidade, que encontrei o grupo de pesquisa Ecologias do Narrar<sup>6</sup> e pude experienciar as possibilidades das narrativas enquanto pesquisa e encará-las em sua potência e no exercício de luta de validá-las aos olhos externos que as encaram com estranheza. Com o Ecologias do Narrar, minhas colegas e coordenadora de grupo - e também minha orientadora -, me dei conta de que já estava pensando narrativamente e *sentindo o mundo*, como propõe Nilda Alves (2008) em um dos movimentos para se estudar com os cotidianos.

Diante dos tantos encontros (e desencontros) subjetivos, simbólicos, metodológicos dispostos até aqui, hoje posso afirmar que essa pesquisa se insere no âmbito de pesquisa narrativa, distanciada do modo que se convencionou fazer pesquisa dentro da universidade, que permite e de certa forma, exige um constante movimento de desconstrução para encarar as *experiências* como potentes ferramentas de criação de conhecimento científico. De acordo com Jean Clandinin e Michael Connelly (2011),

experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem suas histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e recém-pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27)

Ancorada nos mesmos autores, *pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares* (p. 51). Nesse sentido, entendo a pesquisa narrativa como sendo a abordagem mais adequada para colocar em estudo as experiências que são singulares e plurais, minhas e das pessoas que convido a construir este trabalho de forma conjunta.

Pesquisar narrativamente implica em não olhar de forma isolada para as narrativas tecidas no percurso e levar em conta os diversos elementos que constituem o enredo de uma história. Desse modo, *é importante considerar os personagens que vivem as histórias; os*

---

<sup>6</sup> Grupo de pesquisas vinculado à Faculdade de Educação da UFRJ, fundado e coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Baroni. O Ecologias do Narrar pesquisa os possíveis das narrativas, desconstruindo contornos e desvendando potências, sobretudo pedagógicas, inscritas em *espaçotempos* educativos. Em diálogo com outros grupos de pesquisa, dedicamo-nos à produção de sentidos e aos movimentos dos signos narrativos, abarcando o descentramento da temporalidade e as possibilidades das narrativas em escritas, imagens, sons, movimentos, afetos, em muitos e variados contextos. Consideramos que a complexidade ecológica das narrativas é caracterizada pelas particularidades delas, pela heurística, pela imprevisibilidade do que é narrado. Buscamos que a pesquisa contribua para a compreensão da narrativa enquanto componente da formação.

*personagens que contam as histórias; o momento em que cada história é vivida; o tempo em que foram ou são contadas; o local no qual as histórias são vividas; e assim por diante* (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 58).

Caminhar pelo processo de uma pesquisa que se assume narrativa é perceber que nela cabem as nuances, as miudezas que não são facilmente perceptíveis quando o pesquisador olha de longe, como se ele mesmo não fosse também parte de seu próprio estudo. E como afirmam Clandinin e Connelly (2011), os pesquisadores narrativos já estão no entremeio das histórias quando chegam a campo para fazer suas pesquisas, pois *vivem e trabalham ao lado dos participantes e chegam a experimentar não somente o que pode ser visto e contado, mas também as coisas não ditas e não feitas, que moldam a estrutura da narrativa das suas observações e das suas conversas*. (p. 104)

E um pesquisador, quando acolhe a narrativa como abordagem metodológica, deve estar disposto a olhar atenciosa e reflexivamente para elas e *pensar que, na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida*. (p. 108)

Como já dito, a pesquisa que aqui toma corpo é fruto das minhas percepções, angústias e experiências ao longo do percurso formativo enquanto estudante de Pedagogia da UFRJ e enquanto mulher periférica da Baixada Fluminense. E para tanto, tento narrar as minhas experiências e das *praticantes* (CERTEAU, 1998) em um processo que Conceição Evaristo (2018) chama de *escrevivências*, escrevendo sobre as vivências que são minhas e que também são outras. E como quem ocupa o entremeio dos espaços da universidade e da comunidade, na linha tênue de *pesquisadoraparticipante*, optei por realizar um estudo com os cotidianos (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2003) pelos quais passei e fiz morada na minha trajetória.

Ao ler pela primeira vez uma das contribuições de Nilda Alves para o campo dos estudos com os cotidianos, em vários momentos, interrompi a leitura. Interrompi por me emocionar, por me recordar do *textotítulo* deste capítulo e de diversos outros relatórios de estágio, que além de meras atividades avaliativas, poderiam ser importantes fontes de pesquisa. Me emocionei por já me perceber como quem estuda com os cotidianos e já estar imersa nele, fazendo pesquisa, sendo pesquisadora.

No texto *Decifrando o Pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*, de 2008, a autora apresenta quatro movimentos necessários para se pesquisar com os cotidianos: *sentimento do mundo; virar de ponta cabeça; beber de todas as fontes e narrar a vida e literaturizar a ciência*.



Para ela, *sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe* (p. 18) é um dos primeiros passos para superar a concepção de distância científica entre pesquisador e pesquisa. Essa distância não existe, uma vez que estou e preciso estar imersa, por inteiro, no cotidiano que estudo, sendo parte dele, sentindo o que me passa e por onde eu passo, produzindo e transformando conhecimento.

*Virar de ponta cabeça* é um movimento em que posso *revoltar em mim o que está pronto e acabado* (p. 25) e movimentar em mim mesma as concepções de teorias já enraizadas e não partir delas para analisar o que será construído ao longo da pesquisa, e sim, permitir que a pesquisa me mostre os movimentos e caminhos para as teorias, nunca a fim de comprová-las.

Nesse sentido, *é preciso voltar o olhar na direção das pessoas e das coisas dos presentes, na direção da vida comum e sua diferenciação indefinida* (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1997, p. 219-220). Para isso, é necessário estabelecer múltiplas e complexas redes de relações, tendo atenção e sensibilidade ao lidar com a diversidade dos vários caminhos pelos quais vou atravessar e serei atravessada.

*Beber em todas as fontes* é ir além das fontes já sabidas e beber de todas, uma vez que não é apropriado e nem faz sentido, olhar os cotidianos como se olha para o todo, com técnicas e abordagens e teorias para ver (para crer e comprovar). Para estudar com os cotidianos, o que conta não é aquilo que é contabilizado, e sim, aquilo que *é contado pela voz que diz, pela memória* (ALVES, 2008, p. 28). A voz que conta a própria narrativa vai além de uma expressão individual. Ela nos permite, a partir dela e de tantas outras, buscar entender aspectos plurais e culturais das realidades em que estou imersa para estudo.

Por fim, no movimento *narrar a vida e literaturizar a ciência*, a Nilda Alves propõe uma escrita que amplie as múltiplas linguagens e maneiras de narrar, *que pergunte muito além de dar respostas, que duvide do próprio ato de afirmar, que diga e desdiga* (p. 31). Nesse sentido, a autora reforça a importância da narrativa ser entendida por quem conta, e não para uma explicação do que foi contado, indo de encontro às concepções de Carlos Ferraço (2003) no que diz respeito à legitimidade dos discursos dos autores e autoras dos cotidianos.

Ainda aqui, não se trata de usar fragmentos, trechos, das falas desses sujeitos como ilustrações do nosso discurso, assim como fazemos com os discursos dos teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são os legítimos autores/autoras dos discursos “com” os cotidianos. (FERRAÇO, 2003, p. 168)

Para entender as narrativas pelos discursos de seus próprios narradores é necessário *que a lógica da explicação ceda lugar à lógica da conversação* (SAMPAIO, RIBEIRO & SOUZA,

2018, p. 24). E para tal, trago uma das bases dos cotidianos como artifício metodológico para a construção deste trabalho junto das *praticantes*: a conversa.

A conversa, como um ato corriqueiro presente nos meus, nos seus, nos nossos cotidianos, é um elemento essencial nas relações que são construídas em variados espaços do dia-a-dia. Na pesquisa narrativa, ela é carregada de beleza e legitimidade no que se refere aos fins metodológicos, justamente porque o que está em jogo são as narrativas, que são singulares de cada *praticante*. E elas só podem ser constituídas como tal, dotada de potência e da subjetividade de seu narrador, quando ele se sente em um espaço aberto e de diálogo para resgatar na memória as suas vivências e experiências, tornando-as coletivas, uma vez que narradas, passam também a ser do interlocutor e deixam de ser particular do narrador.

Nesse sentido, diferentemente de uma abordagem mais rígida e direcionada para o que se espera alcançar como resultados da pesquisa, a conversa permite outros possíveis e quebra uma barreira vertical na relação entre pesquisador e participantes, abrindo espaço para um diálogo horizontal em que, no *fazerpensar* da pesquisa, *possam fazer ressoar sua palavra, seus ecos e, talvez, pensar e estranhar suas próprias palavras* (SAMPAIO, RIBEIRO & SOUZA, 2018, p. 24). Porque, em concordância com os mesmos autores:

(...) conversar pressupõe a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e, portanto, colonialistas. Conversar sem o apagamento dos conflitos e tensões sempre presentes em diferentes modos de pensar(se), de dizer(se), de escutar(se), de conhecer(se)... um desafio instigante e provocativo que, no encontro com o outro, provoca-nos a viver a experiência com a alteridade: pensar(se) com o outro. (SAMPAIO, RIBEIRO & SOUZA, 2018, p. 35)

A conversa nos coloca no processo reflexivo em que se estabelecem as trocas, nos ditos e não ditos, no que entendemos como conhecido e nos possíveis desconhecidos que podem surgir e mudar o rumo da pesquisa, uma vez que assumir a conversa como metodologia, é também assumir que:

(...) não há como prever, de antemão, as questões que vão surgir, os objetivos, as discussões a serem tecidas. Assumir a conversa como metodologia de pesquisa significa, portanto, assumir que a investigação não tem objetivos fechados, mas interesses. (SAMPAIO, RIBEIRO & SOUZA, 2018, p. 35)

Enquanto escrevo o presente texto, enfrento lutas e dores diárias no que diz respeito a ocupar os *entrelugares* da universidade e da comunidade de forma remota. Se já era doloroso ocupar a sala de aula e o espaço físico da universidade, fazê-lo de forma virtual se tornou um grande e difícil desafio.

Ninguém (ou quase ninguém) fala sobre as dores de ser acadêmica e morar em favela. De ser acadêmica em um lugar que não entende - e nem precisa entender - sobre a importância do silêncio. Para dar conta do final da graduação e da escrita desta pesquisa, preciso conciliar os meus barulhos internos com os externos do cotidiano: o funcionamento do *lava a jato* na porta de casa; as batidas do baile durante a madrugada inteira; som estridente do bar com pagode nas alturas; os vizinhos ecléticos, cada um compartilhando com toda a comunidade suas preferências musicais, indo do forró ao gospel, do funk ao samba. O volume máximo e caixas de som viradas para a rua parecem ser requisitos obrigatórios, fazendo com que as janelas se embalem à música e dancem junto dela, formando um terrível e ensurdecedor ruído pelo trepidar dos vidros e metais que as sustentam. Sem contar que, vez ou outra, os tiros complementam o fundo sonoro de uma mulher que passa horas do dia no transporte público e mais algumas no trabalho. E atravessa o estado no retorno para casa, sem pausas para as refeições - que são feitas diante da tela -, para o desafio de se entregar aos estudos, trancada no próprio quarto, tentando, sem sucesso, isolar os barulhos do mundo. Os barulhos incessantes que impregnam a cabeça e causam dores e mais dores, físicas e emocionais.

Dores que paralisam e fazem desesperar com os prazos batendo à porta, com a concentração interrompida a cada tentativa de leitura e escrita. Uma produção insuficiente ou sem muita qualidade. Entregando o que é possível e quando possível. Adiando prazos e cancelando compromissos. Os sentimentos de insuficiência e incapacidade se aliando aos demais outros oriundos de tantos mais fatores da vida cotidiana.

Morar em favela é um dos grandes dificultadores dos estudos de jovens periféricos. Morar em favela é um dos grandes dificultadores do ensino que se tornou remoto, de forma instituída e imposta sem aviso prévio. E quando falo dos dificultadores, não assumo a favela como culpabilizada pelas dores causadas por morar nela, e sim, o abismo entre ela e a cidade. Culpo o afastamento (des)proposital da cidade, como se por si só, a favela já não fizesse parte desse espaço.

E esse talvez seja um relato com viés egoísta e embora o reconheça como tal, também o considero enquanto desabafo, e sobretudo, singular, meu. E é também o que me faz querer continuar esta pesquisa, pois além de singular, olhando para os meus cotidianos dos *entrelugares*, o vejo também, como plural.

Esse incômodo entranhado em mim desde o dia da minha matrícula, já era o tema da minha pesquisa, mesmo que eu ainda não soubesse. Ele estava comigo o tempo todo e eu só pude concretizar essas ideias quando fui jogada pelo destino a experimentar essa outra forma de

educação e pude reafirmar, a partir dela, a validade das minhas vivências e a necessidade de tecer um estudo que se motiva por elas.

E em uma busca de fazer pesquisa sem me ausentar dela e de entender as lógicas dos cotidianos abarcados aqui e nos quais estou completamente imersa, resolvi iniciar os movimentos de tecitura deste trabalho com o fio de uma narrativa (auto)biográfica, misturando durante todo o processo desta escrita, as minhas histórias com as das coautoras da pesquisa. E para respaldar essa abordagem enquanto legítima - e não parecer apenas que estou falando de mim, por mim mesma - trago as contribuições de Ferraço (2003) quando diz que:

(...) por vezes, quando nós nos explicamos, pensando explicar os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mas, mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos *caçacaçador*. E, com essas explicações, nos aproximamos das explicações dos outros. (FERRAÇO, 2003, p. 160)

E como quem explica a si mesma para me aproximar das explicações dos outros, enxergo a narrativa (auto)biográfica não só como abordagem para dar voz e corpo às experiências que me passaram, mas também e sobretudo, para assumir a posição de *autora e autoridade da minha própria história*, assim como nos ensina Grada Kilomba (2019) em suas *memórias da plantação*.

Eu sou quem escreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. (KILOMBA, 2020, p. 28)

Os estudos que aqui realizo de forma narrativa, lentamente, nos meus “passos de formiguinha”, faço *sentindo o mundo*, pois estou mergulhada nos cotidianos em que busco entender as lógicas. Os faço também, *virando de ponta cabeça* e subvertendo os caminhos pelos quais percorro para embasar teoricamente os meus discursos. Também *bebo de todas as fontes* quando encontro sentidos e potência nas conversas e valorizo os conhecimentos expressos nas narrativas tecidas através das experiências dos *praticantes* desta pesquisa.

E me permito *narrar a vida e literaturizar a ciência* quando trago a minha ânsia e sina por narrar como fios condutores para enredar a escrita deste texto monográfico, de forma que as linhas das minhas experiências estejam entrecruzadas com as narrativas das pessoas que aqui trago, além de participantes da pesquisa, enquanto mãos que tecem junto a mim, esta rede de múltiplas formas de ver e contar a vida.

Para encorpar esse texto, trago comigo a arte de contar e ouvir histórias, e parafraseando o dito popular *jogar conversa fora*, jogo muita conversa dentro e convido mulheres que fazem parte da minha história para buscar nas lembranças suas experiências passadas e histórias

vividas e compartilhar comigo suas narrativas. Mulheres essas que, além de intimamente fazerem parte das histórias que eu conto, partilham saberes, afetos, dores e belezas que são seus e que também se fazem meus, que me inspiram e me encorajam enquanto mulher, que me permitem *serestar* enquanto ser humano e *fazerpensar* enquanto educadora.

E enquanto *conversa vai, conversa vem*, escuto, acolho e busco potencializar suas histórias contadas e saberes partilhados. Saberes esses que podem ou não ter relação com os saberes científicos constituídos dentro do espaço acadêmico, mas que são saberes recheados de conhecimentos singulares e coletivos; de riquezas populares e culturais e da firmeza dos braços femininos e favelados que me sustentam e que são base para mim e para tantos outros e outras.

## 2 DAR NOME ÀS COISAS (INVISÍVEIS)

Depois de anunciar os caminhos metodológicos escolhidos para esta investigação e antes de apresentar as narrativas tecidas ao longo das conversas com as mulheres que convidei para compartilhar suas histórias, tenho a necessidade de falar de alguns conceitos que me atingiram no percurso de construção e reflexão da pesquisa.

O impulso deste trabalho, sobretudo, é o abismo entre os saberes e conhecimentos tratados na universidade e na comunidade, entendida aqui como a periferia, a favela. Esse abismo se dá de formas visíveis e muitas vezes, invisíveis. Um abismo que reforça a existência e soberania de um em detrimento da invalidação e inexistência do outro. Essas formas visíveis e invisíveis de reconhecer esses conhecimentos remetem ao que Boaventura de Sousa Santos (2009) chama por *pensamento abissal*.

O pensamento abissal, como sendo uma forma de pensamento que difere o conhecimento socialmente validado daquele que não é validado, *salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções* (SANTOS, 2009, p. 22). E de acordo com o mesmo autor,

a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (p. 20).

Nesse sentido, a relação entre a universidade e a comunidade está estabelecida no que é concebido como relevante, nesse caso, o que se produz dentro da universidade, de forma que o que é construído do lado de fora dela, neste caso, a comunidade, é invisibilizado e mais que isso, produzido como inexistente.

A relação que busco trazer entre a universidade e a comunidade não se esgota nas questões referentes à produção de conhecimentos propriamente dita. Busco dar atenção também ao distanciamento entre as pessoas que habitam ou deixam de habitar um lugar ou o outro, demarcando um distanciamento simbólico construído em uma linha invisível que reforça o caráter excludente da universidade.

Quando me refiro à periferia, o sentido que entendo é *no campo das possibilidades e das potências, uma afirmação da periferia como um espaço de produção, de criação, de inovação, do tensionamento, do enfrentamento, do riso e do choro, do corpo e das relações* (NEVES; HECKERT, 2021, p. 143).

Para falar dos momentos iniciais das minhas experiências que me fizeram questionar e refletir sobre esse abismo, que hoje compreendo enquanto uma linha abissal, preciso reforçar a informação, um tanto quanto repetitiva, de que ocupo os dois cotidianos abismados. De que eu sou uma mulher periférica da Baixada Fluminense e que também, traço minha trajetória formativa enquanto estudante do lugar que parecia inalcançável da universidade federal.

Antes de falar concretamente sobre as minhas experiências, preciso deixar claro que aqui elas são concebidas como chaves impulsionadoras da pesquisa, mas também como o que me coloca em processo constante de reflexão da minha vida cotidiana. E com respaldo nas produções de John Dewey sobre as experiências, Jean Clandinin e Michael Connelly (2004) entendem que *experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem suas histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros.* (p. 27)

Quando falo das minhas experiências, vou além das vivências e dos acontecimentos pelos quais passei, pois compreendo, ancorada nos saberes da experiência de Jorge Larrosa (2002), que a experiência não é o que acontece, e sim, é o que nos acontece, ela é aquilo que passa por mim, aquilo que me toca, deixando marcas e impulsionando reflexões. E dessa forma, então, *se a experiência é o que nos acontece, o sujeito da experiência é um território de passagem.* (p. 26)

E quando me entendo como um território de passagem, como quem é tocada pela experiência, entendo também que a *experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.* (p. 25). E quando faço a passagem da existência na minha forma humana e singular de ser, dentro de um contexto histórico e social, concretizo o *saber da minha experiência.*

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. (LARROSA, 2002, p. 27)

A partir das concepções acerca da experiência, entendo que sua partilha é a forma coerente para acolher, entender e enxergar as potencialidades presentes nos saberes das narrativas das mulheres periféricas com quem conversei nessa pesquisa. A forma que encontro de fazer conversar essas narrativas com as minhas é em um processo de *escrevivência*. A *escrevivência*, um conceito criado por Conceição Evaristo para a escrita e explicação de suas

obras, é uma forma de narrar a vida, misturando as histórias vividas, com as histórias contadas, com as histórias inventadas.

Escrevivência é como um *experimento em construir um texto ficcional con(fundindo) escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência* (EVARISTO, 2018). Embora o termo literário tenha sido construído, primordialmente, como uma alegoria de reconhecimento e validação das belezas e dores das vivências das mulheres negras e periféricas, ele não se restringe ao lugar interseccional de raça, gênero e classe. Essa forma de narrar, que também se faz enquanto legítimo artifício metodológico, acolhe também os saberes das experiências de tantas outras mulheres que são atravessadas pelos conflitos cotidianos e se veem nos textos.

Diante do que foi exposto sobre os saberes das experiências, para atribuir mais sentidos ao presente texto, entendo que as conversas tecidas, unindo as experiências singulares e subjetivas que passaram por mim e pelas mulheres que, no ato de contar suas histórias, se fizeram plurais e coletivas. As narrativas deixam de ser somente do interlocutor e se tornam coletivas, unidas pelas histórias contadas que despertam a memória de quem escuta e fazem manifestar um emaranhado de lembranças arquivadas e que, na ausência da concretude das memórias borradas pelo tempo, emerge uma lembrança inventada e que é, coletivamente e culturalmente, compartilhada.

Quando ouço as histórias que me contam, mesmo que elas não tenham sido vividas diretamente por mim, me sinto tocada e cruzo essas histórias com as minhas, no processo de *escrevivência* em que, *entre a invenção e o acontecimento, me encontrei como autora na possibilidade de criar histórias nas quais cada uma compõe uma coletividade* (NEVES; HECKERT, p. 143).

Para continuar tecendo minha narrativa, retomo aos atravessamentos iniciais de conflitos com a temática motivadora desta investigação, que começaram logo no dia de oficializar minha matrícula e me inscrever nas primeiras disciplinas. No dia de conhecer o campus, meus colegas e gestores de curso, me senti bastante desconfortável com o discurso de uma das gestoras da época. O seu discurso, meritocrático e recheado de elitismos, me fez questionar desde o primeiro contato com a vida universitária, se aquele lugar era meu e se eu poderia de fato pertencer a ele - além de tê-lo feito desde muito antes de enxergar a possibilidade de ocupar este lugar.

Além dos incômodos causados por essa recepção e primeiro contato com o espaço e as pessoas com quem eu conviveria pelos próximos quatro anos e meio (que se fizeram seis), a questão do pertencimento pairou sobre mim durante boa parte do meu percurso formativo da



graduação. Me defrontava todos os dias com os choques diários que me colocavam em observação de toda a exclusão social que o ambiente proporciona. Eu me via deslocada, não somente por atravessar o estado para chegar ao campus, mas também por perceber que aquele espaço - não falando apenas no sentido físico da palavra - não me acolhia e nem acolhia o lugar de onde vim e tampouco as pessoas que me sustentaram para estar ali.

Os distanciamentos simbólicos expressos na fala da coordenadora, também eram demarcados pelo distanciamento territorial, social, cultural e cognitivo. Um dos primeiros embates, além do choque cultural, é claro, foi em relação à minha escrita. A forma livre, criativa e narrativa com a qual estava habituada antes, já não servia mais, e nem mesmo, as leituras. Me deparei com as disciplinas de Fundamentos da Educação, aquelas iniciais para introduzir o curso. E mesmo agora, na reta final, não lembro de cursar disciplinas mais difíceis que aquelas. Não sei se por conta do meu amadurecimento na vida e no meio acadêmico ou se, de fato, elas são as mais difíceis do curso.

Cabe aqui ressaltar que, com essas observações, não tenho intenção de inverter as lógicas de funcionamento da universidade. Intenciono problematizar a validação de alguns saberes e a produção de inexistência de outros, que impossibilitam a coexistência e a circulação de saberes que não carregam o status de terem sido produzidos pela academia. Sobre isso, irei ampliar o debate um pouco mais a frente nesta escrita.

Me defrontar com um modelo de escrita totalmente inacessível para mim, na época, foi um grande fator para que eu pensasse em desistência. Eu não conseguia entender os textos que me eram solicitados e menos ainda, enxergar a possibilidade de produzir os textos que me eram cobrados, no mesmo grau de dificuldade. Eram modelos de leitura e escrita que não condizem com a formação de jovens recém-saídos do ensino médio, quiçá, de jovens de escolas públicas periféricas - que, infelizmente, sabemos que estão em desvantagem em relação a jovens formados em escolas privadas renomadas. Ressalto que não se trata de uma relação de superioridade entre esses jovens, mas de uma relação que os separa *abissalmente*, no que se refere às suas formações. Ambos possuem conhecimentos diversos, porém como Boaventura de Sousa Santos (2009) destaca, é impossível coexistir dos dois lados da linha.

Esse, não só para mim como também para muitas colegas com as quais pude compartilhar de conversas e vivências, foi um forte motivo de desconforto no início da graduação, e para muitas, de desistência. Era como se toda minha (nossa) formação anterior não fosse suficiente para dar conta de ascender socialmente por meio dos estudos - que é a crença social das populações periféricas.

Disse antes, que a escrita foi um dos motivos de grande desestabilidade para mim no início do curso, retomo aqui, então, para os outros. O primeiro deles é a localização do campus. A Praia Vermelha, onde se localiza a sede da Faculdade de Educação, é muito distante de onde eu moro, em Belford Roxo. São horas no transporte público e muito dinheiro gasto com ele.

O fator transporte público foi de grande dificuldade para minha manutenção no curso. O valor era muito alto e por morar em outro município, eu não tinha direito ao Bilhete Único Universitário. Algumas colegas precisaram se afastar da universidade por um tempo por conta de questões financeiras. E para que eu não fizesse o mesmo, comecei a vender sanduíches no campus da universidade como forma de complementar a renda e de auxiliar no custo das passagens (que até então, era o custo de estudar em uma universidade federal). E foi assim até alcançar a oportunidade de estágio remunerado que me permitiu conciliar as duas coisas e me ajudava a arcar com esse valor.

Diariamente, eu sentia os incômodos de transitar por um lugar que, além de distante geograficamente, também o é cultural e socialmente. Nas minhas experiências, quando saía de onde nasci e fui criada, apenas circulava por lugares suburbanos. E circular por um espaço que, por existir, me remetia ao sentimento de inferioridade a ele e às pessoas que nele vivem, me fazia sentir que não era parte dali.

Essas vivências que foram minhas e que também foram de tantas outras, me despertam a reflexão de que, por mais que nas últimas décadas tenha existido um crescimento considerável de políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior para jovens estudantes de classes desfavorecidas (SENKEVICS, 2021), essas políticas não dão conta de contemplar as suas necessidades reais - que vão desde as estratégias adotadas para conciliar trabalho com estudo até questões de acolhimento cultural, social e econômico.

Concordo com Ana María Ezcurra (2011), quando ela afirma que a porta de acesso ao ensino superior é uma *porta-giratória*, pois os estudantes de classes consideradas *subalternas* pelo pensamento abissal entram e saem pela mesma porta, visto que os seus conflitos cotidianos - que perpassam por questões territoriais, sociais, culturais, financeiras, epistemológicas e, aprofundando na relação específica com minha pesquisa, passam também pelo gênero -, não são abarcados e menos ainda, acolhidos pelas políticas e nem pela universidade.

Para além de todos os conflitos das realidades cotidianas enfrentadas subjetiva e coletivamente para estar e ocupar o espaço físico e simbólico da universidade, que parecem funcionar como uma forma de seleção (des)proposital para que a universidade continue a produzir a inexistência das outras formas de conhecer o mundo, retomo e dou destaque para as

disciplinas introdutórias. Penso no quanto o processo dessas disciplinas denotam a invisibilidade da construção cognitiva e os saberes das experiências dos estudantes recém-ingressos e que, por muitas vezes, são oriundos de classes consideradas subalternas por serem desfavorecidas.

Por construção cognitiva, entendo que é como uma medida *do conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo* (SANTOS, 2009, p. 49). Sendo assim, o cognitivo é avaliado de acordo com sua ajuda ou impedimento no mundo. E uma vez que *a universidade está configurada historicamente como o único lócus de produção de saber* (GOMES, 2018 p. 115), ela não confere validade para essa construção cognitiva e se utiliza dessa seleção para garantir a sua credibilidade a partir do descrédito (ou descrença) das potencialidades dos conhecimentos e saberes outros.

Continuo dialogando com Boaventura de Sousa Santos (2009), quando diz que:

(...) sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria prima para a inquirição científica. (SANTOS, 2009, p. 21)

Nesse sentido, se a universidade como um lugar de produção e propagação de conhecimentos e um suposto veículo de promoção de justiça social, principalmente na esfera pública, não acolhe os conhecimentos e saberes das experiências de seus estudantes, como pode ela promover essa justiça social? Como pode existir uma justiça social se as bagagens cognitivas criadas pelos discentes não são consideradas no seu próprio processo? Processo esse que é ancorado no fator de mérito, como expresso no discurso da gestora. E aqui não penso somente nos saberes das pessoas que alcançaram o ingresso enquanto estudantes, penso também nas pessoas que estão do lado de fora e sequer enxergam esse alcance como possibilidade. Penso também nessas outras formas de conhecer que são apagadas e tornam-se irrelevantes no processo.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2009), *a luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal* (p. 32). Nesse sentido, para buscar por uma justiça social que se valha também de justiça cognitiva, é necessário que pensemos para além das linhas abissais construídas (in)visivelmente.

Converso com Nilma Lino Gomes (2018) quando entendo que a lógica do pensamento abissal se assenta na ausência de abertura ao diálogo com as vastas possibilidades de conhecer presentes no mundo.

Essa realidade traz evidências de como a racionalidade científica ocidental se constrói na ausência de um diálogo com a alteridade, e mais ainda, na premissa da inferioridade dessa última. No cânone da ciência moderna ocidental não havia lugar para o reconhecimento de outros sujeitos, suas culturas e seus saberes. (GOMES, 2018, p. 99-100)

Para refletir sobre um pensamento pós-abissal que reconheça esses outros sujeitos não reconhecidos pela ciência moderna, tal como suas culturas e saberes e que supere as barreiras intransponíveis dos muros da universidade, me ancoro no conceito de *ecologia de saberes* presente nas produções de Boaventura de Sousa Santos, que consiste mesmo como forma de ir além de se pensar abissalmente.

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. (p 45-46)

A ecologia de saberes é uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia (SANTOS, 2009, p. 44-45). E como forma de sair do lugar do pensamento abissal, que tem como fundamental característica a impossibilidade de copresença, a ecologia de saberes coloca em reflexão justamente a pluralidade dos conhecimentos que coexistem e se complementam.

A essa altura do caminhar da minha escrita, busco assumir a opção política por não tornar a questão do abismo da relação universidade-comunidade como tema central em meu trabalho. Prefiro ir além da dicotomia dos conhecimentos científicos e não científicos, conhecimentos validados e não validados.

Sinto, portanto, a necessidade de avançar da perspectiva da *sociologia das ausências* para um mergulho profundo nos possíveis da *sociologia das emergências*. Os estudos da *sociologia das ausências* (SANTOS, 2009) objetivam *transformar as ausências em presenças* e ressaltam a necessidade de dar ênfase à relação de produção ativa da inexistência. Pretendo, então, direcionar a discussão para o campo das possibilidades concretas e horizontais, em prol de uma *sociologia das emergências* (SANTOS, 2009), de forma que as práticas do presente sejam ampliadas para uma perspectiva em que o “ainda não” do futuro seja atrelado à

capacidade e potência (GOMES, 2018, p. 41) para construir novas narrativas e conhecimentos cotidianos.

Retomo para um processo de escrevivência em que relaciono os conhecimentos, saberes e práticas cotidianas das mulheres com quem converso nesta pesquisa - que tornaram suas experiências, sonhos, dores e vontades parte da minha trajetória - com as minhas práticas, tornando-se assim, nessa escrita, práticas e conhecimentos que se configuram coletivos.

Neste momento, reflito sobre os afetos dessas conversas e sobre como essas narrativas me atravessam de forma que os conhecimentos e as potencialidades dos saberes das experiências dessas mulheres, repletos de uma criação cognitiva que intervêm na realidade e não só as represente, tenham aqui toda a relevância, validação e legitimidade negada pela ciência moderna.

Entendo como responsável ressaltar que *a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra hegemônica* (SANTOS, 2009, p. 48). Não quero aqui inverter tudo que foi exposto e desvalorizar uma forma de conhecimento em detrimento da valorização da outra. Aqui me proponho a conversar e potencializar os conhecimentos das práticas cotidianas dessas mulheres que intervêm no mundo, de forma individual, coletiva e local.

Compreendo as intervenções dessas mulheres em suas comunidades além da concepção de comunidade como periférica (NEVES; HECKERT, 2021), aqui sendo *um espaço de reconhecimento e reciprocidade – por isso, não se trata de uma questão de proximidade física, mas de qualidade de interlocução* (OLIVEIRA, 2012, p. 18).

Quando digo que as suas práticas cotidianas são intervenções individuais, coletivas e locais, converso com a assertiva de Boaventura de Sousa Santos (2008) de que *todo conhecimento é local e total*.

Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. (SANTOS, 2008, p. 76)

Essas intervenções locais e temáticas, que podem não ter um cunho tão abrangente, se encontram de formas minuciosas, potentes e muitas vezes silenciosas nas vidas de pessoas que partilham dos mesmos cotidianos e vivências.

Essas práticas intervêm na forma que Rosangela, a primeira praticante com quem conversei, com seu afeto pelas letras, me incentivou e inseriu na imensidão dos livros e com habilidades na cozinha permeou minha vida com o aroma dos temperos frescos e adocicou minha caminhada - e de muitas pessoas - com seus confeitos que, além de saborosos, retratam a arte de cozinhar. Elas intervêm na forma em que Lucília, também praticante nesta pesquisa, com sua prática docente respeitosa e cuidadosa, me afetou e afeta tanta gente que agarra suas mãos e embarca nas suas lutas locais de também respeito e cuidado com as crianças e animais. Elas intervêm, também, na forma em que Suellen, a terceira praticante, mesmo tão ocupada e exausta de suas lutas diárias de sobrevivência e (re)existência, utiliza de sua voz, força física e emocional para lutar com e pelos seus semelhantes e partir de seus sonhos e conquistas para encorajar tantos outros sonhos e ajudar a enxergar as possibilidades de sonhar.

Todas essas práticas de intervenção, que se fazem a partir de uma construção cognitiva, mas que também a partir da sensibilidade e solidariedade dão pistas dos possíveis que surgiram nas conversas. E além de refletir sobre a pluralidade dos conhecimentos e das formas de conhecer o mundo, proponho aqui uma *universidade solidária*. Não uma universidade em termos de espaço físico e de produção de conhecimento científico, e mais que uma universidade, uma *sociologia solidária*, uma sociologia em que o conhecimento além de plural, se faça solidário, se faça em trocas mútuas e recíprocas. Tal como concepção de Inês Barbosa de Oliveira (2012),

(...) o conhecimento solidário é um conhecimento que reconhece o outro não apenas como igual em direitos, mas como complementar. E, portanto, a relação deve ser a de reciprocidade. Interessante na construção é a introdução da noção de complementaridade entre conhecimentos diferentes, que pressupõe a tradução mútua e permite conceber a necessidade da horizontalização das relações sociais na perspectiva do interesse coletivo, para além daquilo que nela promove a equalização social na perspectiva política. Assim, o reconhecimento da reciprocidade cria uma solidariedade entre os complementares.” (OLIVEIRA, 2012, p. 18)

Essa possível sociologia solidária, como uma busca de superar o pensamento abissal, reforça a copresença dos conhecimentos e vastas formas de conceber o mundo como complementares. Essa complementaridade só se torna recíproca quando praticadas de forma horizontal e dialógica. Nesse ponto, convido Paulo Freire para conversar conosco sobre esses conceitos que perpassam grande parte de sua obra.

Compreendo a prática educativa como sendo essencialmente dialógica, e a construção desta pesquisa não poderia ser de outra forma, senão, pautada em um diálogo horizontal. A prática educativa dialógica que concebo não se esgota na sala de aula. Ela se faz necessária em todas as esferas de trocas nas relações humanas, uma vez que *me movo como educador porque*

*primeiro me movo como gente* (FREIRE, 2007, p. 94). E nessa investigação eu me movo como gente, como mulher, como favelada, como pesquisadora e como educadora em formação e entendo também, que a educação acontece nos mais variados espaços em que o diálogo é uma das chaves que permite que eu ensine enquanto aprendo e aprenda enquanto ensino.

Para conversar com as mulheres que convido a tecer junto de mim esse texto, o diálogo, além de ser essencial nos cotidianos, precisa ser horizontal para que eu possa compreender os saberes que se fazem ecológicos e solidários na sua imensidão de vozes, sentidos, experiências e narrativas.

A ideia de horizontalidade que defendo aqui é numa relação de saberes que se criam e trocam de forma dialógica. Distante da forma vertical e abissal que, além de dividir os tipos de saberes, os considera como validados de cima para baixo, acredito que *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo* (FREIRE, 1987, p. 39).

Com a horizontalidade e o diálogo, educar e assumir relações humanas implica também em afetar e ser afetado, e quando falo de afeto, falo sobretudo de amorosidade. E em um estudo sobre este conceito latente na obra freireana, entendo que a amorosidade é a *interdependência tecida no afeto da escuta e na abertura ao diálogo com o outro; no reconhecimento que o outro tem algo a dizer, e que sua fala é, igualmente, legítima às possibilidades de compreensão* (AMORIM & CALLONI, 2017, p. 385).

Entendo e acredito que:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo (...) se não há amor, que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (...). O amor é compromisso com os homens. (...) Onde quer que estejam esses oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1987, p. 45)

Neste momento, concebo o diálogo amoroso como muito além de artifício metodológico para as conversações e tecitura das narrativas da pesquisa. Entendo-o como fundamental para a criação de uma rede de conhecimentos que, em reciprocidade, se fazem solidários e em suas pluralidades, se fazem ecológicos.

Afirmo que o *diálogo amoroso*, com total respaldo teórico e afetivo, é uma das chaves impulsionadoras para uma educação emancipatória e transformadora. Retomo, que essa educação não se esgota na sala de aula ou na relação educador-educando. A educação e a prática educativa a que me refiro tratam de gente, tratam de seres humanos. E a sociologia solidária a qual proponho, precisa tomar forma em *um encontro amoroso dos homens que, mediatizados*

*pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos* (FREIRE, 2013, p. 33).

Para finalizar este capítulo, retomo ao início dele: o título. Seu nome nasce da inspiração do encontro amoroso que, com muita reflexão, me transformou. Esse encontro foi com o podcast *Para dar nome às coisas*, com a bela, potente, e por vezes, dolorosa locução da jornalista e escritora Natália Sousa. Esse podcast, que se constitui a partir do que a locutora chama por uma conversa de mesa de bar, toca em temáticas cotidianas que me remetem a concepção das narrativas singulares que se fazem coletivas nos momentos em que as histórias são contadas.

As temáticas são imersas em saberes da experiência e das histórias que passam por Natália, e quando ela nos conta, tocam profundamente em mim e me vejo nas suas reflexões - e os seus outros milhares de ouvintes. Além do afeto pelas histórias e pelas reflexões tecidas com elas, me vejo em Natália. Me ouço em suas falas, me leio em sua escrita e em seu modo de narrar. E a forma tão bonita com que ela acolhe seus saberes e experiências e decide partilhar conosco e transformá-los em tantas outras narrativas, têm sido uma grande inspiração para a construção da presente escrita.

Esse conhecimento solidário, na rede de reciprocidade com a qual ela decide fazer seu trabalho, impulsionou o título do presente capítulo. Quando decido *dar nome às coisas (invisíveis)*, decido conceituar cada uma das coisas que me tocaram e incomodaram no meu percurso formativo. Decido e finalmente consigo dar nome às coisas que se passavam quase como invisíveis, mas que estavam presentes na minha trajetória e que, no ato de me dar conta, consigo transpô-las em palavras e em artifícios de buscar entender os meus incômodos.

Torno visíveis os meus incômodos e de forma a lutar contra eles, os transformo em pesquisa. E como *todo conhecimento é autoconhecimento* (SANTOS, 2008, p. 80), trago os meus saberes, práticas e reflexões cotidianas - pensando individual e coletivamente -, acolhendo os acontecimentos que me passam e os meus afetos, para me debruçar no meu modo de pesquisar.



### 3 CONVERSA VAI, CONVERSA VEM

Para iniciar este capítulo, preciso explicar os motivos pelos quais escolhi estas pessoas para conversar e compor comigo esta pesquisa. São três mulheres, todas faveladas. Assim como tudo que escrevi até agora neste texto, elas também têm importância e significados bastante subjetivos para mim, pois além de serem similares pelas características citadas, elas são intimamente relacionadas com a minha trajetória, sobretudo, por vê-las como mulheres com múltiplos e valiosos saberes que nem sempre têm relação com saber academicizado.

Cada subcapítulo será composto por uma conversa e os afetos que elas me trouxeram. A primeira conversa é com Rosângela, minha mãe. A mulher que me botou no mundo, que me criou e me sustentou de todas as formas possíveis para que eu estivesse aqui agora. Quem me ensinou (e ensina) grandes e pequenas coisas e que é a minha maior base na vida. A segunda é com Lucília, minha ex-professora de Educação Artística do ensino fundamental. Uma das maiores inspirações para que eu me tornasse a educadora que sou e hoje, é minha colega de profissão e amiga. A terceira é com Suellen, uma das amigas que fiz na vida adulta em um espaço de trabalho em que éramos diferentes de todas as outras pessoas e que a identificação e a semelhança nos uniram. Ela também é uma mulher que partilha das dores de habitar os *entrelugares* dos cotidianos da universidade e da comunidade e me inspira com sua força e dedicação para existir no mundo e lutar por espaços que têm a predisposição de serem negados a ela e aos seus.

#### 3.1 Mas isso eu não aprendi na escola

A conversa “oficial” com Rosângela, minha mãe, para a escrita deste texto aconteceu em uma tarde fria de sábado, enquanto estávamos sentadas na sala de casa. Ela tentava se concentrar em meio ao nervosismo, aos ruídos das obras vizinhas, da oficina com os carros roncando o motor, ao carro do ovo anunciando a promoção e aos moradores do quintal (nossa própria família) que passavam pela janela querendo iniciar conversa, enquanto ela indicava com as mãos um sinal de silêncio. Para a maior parte dos questionamentos que eu fazia, ela prontamente respondia e se calava, sinalizando que não tinha mais nada a falar sobre o tópico.

A maior parte dos tópicos trazidos na conversa eu já conhecia ou sentia que conhecia. Acho que isso acontece pela repetição das histórias contadas pelas vozes das memórias de minha mãe, que de tão repetidas, eu sei de cor. E mesmo que algumas dessas histórias já me

tenham sido contadas em um grande número de vezes, com o tranquilo tom da naturalidade cotidiana, esta conversa, por seu cunho de importância “para uma pesquisa da universidade”, embriagou a voz de Rosângela com o nervosismo pela minha notificação de que ligaria o gravador do celular.

Por me dar conta de seu aparente desconforto, optei por não me ater somente a esta conversa que chamo de oficial para a escrita deste texto. Retomo, mais uma vez, à potencialidade das *escrevivências* para escrever com Rosângela, a partir dela e das memórias que são nossas, nesse embaralhado de histórias entrecruzadas que se camuflam pela memória singular e coletiva, de uma trajetória marcada pela sua forte presença.

Finalmente, inicio este momento da pesquisa com sua apresentação.

Meu nome é Rosângela de Souza Silva e nasci em São João de Meriti. Minha mãe era Maria José Aguiar de Souza e meu pai, Esi de Souza. Sou a filha do meio de sete irmãos, a única mulher. Meus pais tiveram sete filhos ao todo. Moro em Belford Roxo desde os três anos de idade. Cresci aqui nesse lugar. Brinquei muito aqui, estudava, depois casei e continuei morando aqui. (...) Que mais? Ah, casei com 17 anos, sou mãe de quatro filhos. Agora sou avó de dez netos e tenho dois bisnetos.

Quando questionei sobre o que e quem mais é Rosângela, para além das coisas dessa relação de ser alguém na vida de alguém, sobre o que gosta de fazer, a resposta veio impaciente: *ah, hoje tenho 68 anos. Eu gosto de ver novela e gosto muito de ler. Nisso você é igual a mim.* Nesse momento, percebi sua dificuldade de falar de si por si mesma, quando ela sempre tem a necessidade de justificar a si mesma falando sobre as outras pessoas.

Então, tomo a liberdade de falar um pouco de Rosângela, sob os meus olhos e sob as pistas dadas nesta e nas tantas outras conversas que tivemos pela vida. Ela é uma mulher de poucas palavras, que não fala muito sobre si, mas que está sempre atenta ao que se passa cotidianamente e que, a qualquer sinal de que alguém precise dela, prontamente irá fazer o seu possível para ser apoio.

Rosângela não terminou o ensino fundamental e após uma mágoa acumulada por presenciar injustiças dentro de sala de aula, resolveu se afastar do ambiente escolar e dedicou tempo e esforços para cuidar de uma casa e gerir um ambiente confortável para ela, seu pai, sua mãe, sua avó e seus seis irmãos. Enquanto seu pai trabalhava fora construindo casas, prédios, moradias e empresas, e sua mãe passava dia e noite na máquina de costura, ela cuidava atentamente dos afazeres domésticos e da cozinha, como já fazia desde os dez anos.

A cozinha, desde muito antes da vida matrimonial, faz parte de seu cotidiano e também das coisas que ela encara como prazerosas e úteis. Cozinhar, além de ser uma tarefa doméstica para alimentação e sobrevivência do lar, foi por muito tempo uma das fontes de renda de sua

vida, durante seu casamento. Ela fazia bolos e ficou conhecida no bairro por ser a boleira que fazia bolos saborosos, temáticos e enormes (como mandava a regra dos anos 80/90).

E por mais que seu conhecimento sobre bolos - sobre massa, sobre a temperatura, a combinação dos recheios e todas as artimanhas para fazer um bolo gostoso e bem estruturado, com todas as belezas e algum tema específico para encantar - fosse parte de seu sustento, ela não considera este como sendo um saber valioso, que possa ser compartilhado e apreciado por mais pessoas.

Em nossa conversa, algumas de suas falas deixaram explícito o quanto o pensamento abissal está entranhado nas nuances dos cotidianos daqueles que têm o pensamento produzido como inexistente. Assim como muitas pessoas periféricas, minha mãe pensa que os estudos são o que garantem boas e melhores possibilidades na vida, principalmente para nós, que viemos de onde viemos (favela de Belford Roxo, na Baixada Fluminense, mas o argumento não se restringe à esta localização, e sim, se refere ao que denominei como lugares periféricos e que discuto no capítulo anterior). Ela se agarra no argumento de que *tem que estudar para ser alguém na vida*, e isso reforça a ideia construída abissalmente de que o que somos, a vida que temos, tudo que sabemos e fazemos, não pudesse ser validado ou até mesmo, não existisse, uma vez que não temos um diploma certificador.

Quando me dou conta dessa concepção, reflito também sobre como ela não considera os seus próprios saberes da experiência como potentes e menos ainda, como relevantes. Para ela, com base na ideia social e cultural que somos forjados a ter, os conhecimentos válidos são aqueles aprendidos em espaços com propostas educativas - escolas e universidades - e os estudos são fonte e única possibilidade de ter uma profissão, (quase) uma utopia da ascensão social, portanto, o que se aprende fora desses espaços não é concebido como uma coisa importante.

Mas isso eu não aprendi na escola. Não precisei ir pra escola pra isso. Eu aprendi porque desde criança eu ficava vendo a minha avó. Minha avó fazia e eu ficava ali sentada ajudando. Pegava as coisas, media uma coisa e outra, untava a fôrma. Eu aprendi a fazer olhando ela fazer.

O tom de indiferença e o olhar descrente quando descreveu como aprendeu a fazer bolos a coloca no lugar de quem não acredita nos próprios conhecimentos, pois, se ela os tem, eles não são relevantes, uma vez que não foram aprendidos na escola. Esse lugar que ela se coloca - ou foi colocada - se confirma quando em determinado momento quando ela disse que *as pessoas podem até saber fazer umas coisas aqui e outras ali, mas se não tem estudo, não adianta de nada*.

Tal fala me fez provocá-la, ao dizer que minha avó não teve estudos, assim como ela e meu pai e isso nunca impediu que os conhecimentos que eles têm fossem importantes para nossas vidas, inclusive para nosso sustento. Ela prontamente disse com olhar afetuoso para sua memória: *é... muitas coisas a gente aprende com a vida. Também olhando os outros, como eu aprendi com a minha avó.*

Quando ela rememorou com afeto essa relação de aprender com a vida e aprender olhando os outros, eu me perdi em minhas memórias que se entrelaçam ao que ela me conta sobre a leitura. Assim como a cozinha, os livros também têm esse lugar de prazer para ela, e por vezes, era encarado como refúgio, gerando até mesmo problemas oftalmológicos, visto que desde jovem, ela precisou usar óculos para suprir as noites adentro com livros em mãos sob a luz de lampião.

Minha vista ficou meio ruim porque antigamente não tinha luz lá em cima e aí eu acendia o lampião e ficava lendo. Qualquer coisa que eu pegava, eu ia ler com a luz de lampião. Isso forçava a vista. Mas eu sempre gostei de ler. Aqui faltava muita luz. Durante o dia tinha luz e de noite, faltava. Demorava a voltar. E eu sempre gostei de ler e ficava lendo com o lampião aceso. Eu lembro de um corredor que tinha uma máquina de costura, aí eu botava o lampião e sentava na cadeira pra ler. E vó Rosa ficava “nega, olha esses olhos com essa luz de lampião”. Mas eu gostava. Preferia estar ali do que estar brincando na rua com meus irmãos.

Observar sua forma de se relacionar com os livros me inspirou a me relacionar com eles também. Ver minha mãe com livros, revistas, jornais ou até mesmo palavras cruzadas nas mãos sempre que tinha um tempo vago - geralmente nas manhãs de sábado e domingo, enquanto tomava seu silencioso café na varanda - me despertou interesse pelas letras que ela sempre carregava. Eu achava bonito segurar um livro, adorava o cheiro de suas páginas e de alguma forma, enxergava aquilo como um elo nosso.

Lembro de uma versão de bolso da história infantil A Bela e a Fera que era meu livro favorito da infância. Eu carregava este livro para todos os lugares e até dormia com ele, tal qual qualquer criança tem sempre em mãos o seu brinquedo predileto. E assim como minha mãe, eu preferia estar ali, lendo ou apenas na tentativa de ler, do que estar brincando com as outras crianças - primos e sobrinhos - que partilhavam da semelhança de idade comigo.

Quando aqui associo as memórias de minha mãe com as minhas, me coloco no lugar de quem aprendeu com ela, no olhar atento e afetuoso, a ser uma leitora e que não faz da leitura apenas um refúgio - mesmo que por tanto tempo o fosse -, mas que se ancorou na leitura para buscar outras formas de conhecer. Conhecimentos que atravessam a sala de aula da qual fiz parte durante minha trajetória formativa e da sala de aula a qual hoje faço parte enquanto educadora.

E a sua (nossa) relação com a leitura é também parte do que me faz estar hoje escrevendo esse texto, não só por ser afetada pelos escritos de outras pessoas, mas por este elo que se fez nosso. Um elo que se fez latente até mesmo durante minha graduação, na qual ela se faz presente ao ler muitos dos trabalhos que produzi, dando pitacos nos erros ortográficos e de digitação, e que mesmo dizendo que não *entende nada disso, mas tá muito bonito*, sempre questionou tópicos do que leu, o que me reforça a necessidade de tecer uma pesquisa sobre conhecimentos outros, para além das grades invisíveis da universidade, e que são base para mim e para tantos outros e outras que possam se identificar.

E retomando às histórias que são dela e que são coletivas, penso nesse lugar da amorosidade tão falada por Paulo Freire e da *solidariedade como a dimensão ética do princípio da comunidade* (OLIVEIRA, 2012, p. 14), para refletir sobre como ela descreveu um acontecimento específico: a construção de uma escola pública do bairro.

Primeiro tinha só uma sala. A Dona Terezinha morava aqui embaixo (Terezinha Lopes), então, fez as outras salas. Sabe o que ela fazia? Ela ia com os alunos lá em cima [na Av. Automóvel Clube], ainda não era asfalto, era só barro e muito buraco. Aí ela levava os alunos (com permissão dos pais) com um carrinho de mão. Aí, passava caminhão de obra e balançava no buraco e as coisas caíam. Caía muito tijolo, terra, pedra. E aí, a gente pegava. E fomos trazendo e deixando ali. E nisso, fez outra sala. A escola de uma sala só, ela e os alunos fizeram outra. Eu sei que quando ela saiu daí, tinha três salas. Aí, sabe o que a gente fazia pra conseguir fazer a obra? Dia de sábado tinha a tarde dançante: botava uma vitrola pra tocar, os alunos iam e cada um dava um trocadinho, né, pra entrar e dançar. A gente passava a tarde ali, dançando e brincando. A gente fazia uns salgadinhos pra vender lá. E com isso, a gente foi conseguindo dinheirinho. Só sei, que no final das contas, conseguimos fazer três salas.

A construção dessa escola, da professora-fundadora Terezinha, hoje Escola Municipal Jardim Glaucia, localizada na rua em que moramos, demarca a potencialidade do conhecimento solidário criado em uma rede de reciprocidade, em prol de um bem coletivo. A força e a vontade de Dona Terezinha foram capazes de cativar toda a comunidade, que uniu mãos e braços para idealizar e concretizar um espaço educativo para as crianças e jovens do local.

Esse conhecimento que se fez solidário (OLIVEIRA, 2012) e que é local (SANTOS, 2008), criou uma rede tecida por múltiplas mãos. Uma escola, em um bairro periférico da Baixada Fluminense, construída por uma professora e seus alunos. Alunos que compraram a ideia da professora, que soube construir com eles uma relação pautada no diálogo amoroso, e que, com sua tamanha demonstração de amor pela educação, fez com que uma comunidade de jovens se movesse para a construção de um espaço feito para eles e por eles.

Essa história presente na narrativa de minha mãe também está presente em tantas outras narrativas e que ressoam por vozes e tons diferentes. Sobretudo, está presente na história do lugar e que só tem registro pelas vozes que contam. Ela estará também presente nas minhas

narrativas, de forma que sempre carregarei na memória a parte em que uma das primeiras escolas do bairro foi construída também pelos braços e artimanhas de minha mãe, e que talvez, a minha relação com a educação venha de muito antes do meu próprio movimento de querer educar.

### **3.2 Eu amo mais ainda as mulheres que carregam o mundo nas costas e sustentam a gente**

Diferente da conversa com a minha mãe no sofá de casa, conversar com Lucília, apesar de também ter sido em casa, foi diante de uma tela. Viabilizadas pelas ferramentas tecnológicas de comunicação virtuais, ficamos umas boas horas deixando conversa ir e vir, interrompidas pela instabilidade de nossas redes de internet e pelos ruídos das vozes familiares que nos chamavam para avisar sobre a comida pronta ou perguntar sobre o paradeiro de um “brinco”.

Preciso aqui dizer que Lucília foi minha professora de Educação Artística por todo o segundo segmento do ensino fundamental e que ela me inspirou não só no que se refere à arte, mas também a me espelhar enquanto educadora, com uma prática respeitosa, acolhedora e dialógica. Hoje, para além da relação de aluna-professora e colegas de profissão, temos trocas mútuas de pensamentos, afetos e até mesmo de estilos musicais, que se enredam tanto nas redes sociais quanto em mesas de bar.

Iniciamos nossa conversa com a explicação dos meus desejos e motivações para este trabalho, tal como as formas como pretendia fazê-lo e logo em seguida, pedi que Lucília se apresentasse.

Eu sou Lucília Martins. Eu entrei pra UERJ com 19 anos, onde cursei Letras, minha primeira graduação. E logo depois, eu fiz a extensão em Artes, que foi onde eu me encontrei, né, eu amo Artes! E ano passado eu me formei em Pedagogia pelo CEDERJ. Esse é meu percurso acadêmico. E como professora, eu sou professora de algumas escolas aqui do bairro (Jardim Gláucia) e eu já pertenci ao quadro de professores do Estado. (...) Sou uma pessoa que trabalha com projetos sociais, pertença a uma ONG, em Nova Iguaçu. Lá, eu trabalho com crianças de uma comunidade chamada Buraco do Boi e assim, extremamente carente. Sou voltada pro trabalho social com animais, no Sítio Nosso Sonho. Sou uma pessoa muito emotiva com trabalhos que envolvem gente também, principalmente crianças. (...) E essa sou eu... Eu sou uma pessoa extremamente guerreira, né? Eu brigo muito e bato de frente com muitas coisas e acho que isso também me causa alguns problemas [risos].

Sua apresentação, de imediato, se dedicou especificamente ao seu percurso formativo e profissional na área educacional. E quando questionei o que mais Lucília faz, para além da

relação da educação, ela disse que achou que deveria falar apenas sobre educação, *já que é uma monografia do curso de Pedagogia e a pesquisa fala de conhecimentos*. Neste momento, expliquei mais uma vez sobre a pesquisa narrativa e sobre as conversas permitirem os fluxos do desconhecido, me atendo à necessidade de explicar que não se tratava de uma entrevista e desejava ouvir e conhecer sobre Lucília e sua narrativa. Percebi, então, que ela começou um movimento de *desenrijecer* sob o peso de ser uma conversa para fins de uma produção acadêmica e se permitiu resgatar na memória acontecimentos atrelados à sua trajetória e falar sobre os projetos sociais em que atua na Baixada Fluminense.

Lucília falou da sua atuação na ONG União e Paz com grande afeto, sempre enfatizando sobre a humanização das relações dentro do trabalho voluntário. Ela disse que trabalhar com as crianças vai além do trabalho educativo, que *você não vai lá só dar uma aula, você vai ajudar a levantar a autoestima daquela criança. São crianças que, na maioria das vezes, não são criadas pelas mães, são criadas pelas avós, ou os pais estão presos*.

Suas falas refletem muito quanto o afeto é importante nas diversas esferas educativas e formas de educar, ele vai desde a parte do acolhimento até a concretização do trabalho proposto. E como Lucília disse, é importante esse lugar de escuta, de olhar atento e humanizado às necessidades afetivas da criança, uma vez que *parece que são crianças que nunca conheceram amor. A realidade é essa. Se você chegar com um pouco de afeto, eles já se entregam pra você porque é essa a carência*.

Imersa no que falou sobre autoestima e afeto dessas crianças e para elas, Lucília relembrou de um momento na ONG quando em um movimento de estimular perspectivas e desejos nas crianças, ela se deparou com uma situação específica. Tal desejo a marcou por tamanha simplicidade e que revela uma série de questões sociais, culturais e políticas e que reforça para a ela a necessidade de trabalhar cidadania em todos os espaços educativos.

Teve uma situação interessante em que lá no projeto eu fiz uma árvore dos desejos e uma criança tinha um desejo muito simples, o desejo dela era andar numa bicicleta do Itaú. Eu perguntei o porquê da bicicleta do Itaú, e ele me respondeu assim: “ah tia, é que quando eu vejo comercial do Itaú tem muita gente bonita, lugar bonito”. Assim, o aspecto que passa da paisagem bonita, gente bonita... pra ele, andar na bicicleta do Itaú, poderia proporcionar tudo isso pra ele. E é uma coisa tão banal. Eu fiquei extremamente chocada com esse desejo, porque eram uns desejos tipo ser jogador de futebol, ganhar na Mega-Sena, muito dinheiro pra ajudar a tia que cria a criança, e o dele não. O desejo dele era esse tão simples. E aí a gente olha pra essa simplicidade da criança e a gente pensa como ela enxerga o mundo. Então, andar numa bicicleta do Itaú, poder ver o que o Rio de Janeiro tem, porque eles não conhecem, eles não sabem, eles não passeiam. E ver gente bonita, porque pra ele, na comunidade dele, não tem essa visão de beleza. É uma criança que vive no lixo, que não tem esgoto dentro de casa... ele não se enxerga como cidadão.

Quando reflito sobre essa memória trazida com tanta emoção nesta parte da narrativa, recorro ao pensamento abissal (SANTOS, 2009) não só como um pensamento que se refere aos conhecimentos. O pensamento abissal aqui entra no apagamento das populações que são produzidas como inexistentes. Populações que têm o acesso à cidade negado, que têm o acesso às condições básicas de sobrevivência negadas, pessoas que não se enxergam como cidadãos e que almejam coisas simples e corriqueiras do cotidiano - que deveriam nos ser garantidas como direitos básicos - como sonhos possíveis.

A fala de Lucília, embriagada pelo sentimento de raiva e indignação, reafirma que o *Estado não dá e, além disso, ele tira, ele nega* e constata que a desumanização das populações abastadas é uma realidade histórica e contextual e que *é também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade — a de sua humanização* (FREIRE, 1987). É o processo de busca pela humanização para estas e tantas outras crianças e populações que a faz continuar nessa constante luta.

Além da ONG, Lucília também teve atuação em outros projetos sociais que envolvem crianças e animais. Ela fez parte de uma creche filantrópica no morro do Garibaldi, em Duque de Caxias - que hoje já não está mais em funcionamento -, como educadora artística e organizadora do projeto. Fazer parte dessa creche foi a justificativa para cursar Pedagogia como segunda graduação.

Cansada de buscar ajuda de suas amigas pedagogas para assumir o cargo de gestora oficial da creche como uma instituição educativa - a ajuda necessária era apenas para assinatura de termos e consolidação do espaço em questões burocráticas -, resolveu ela mesma ser essa pedagoga. Infelizmente, a creche não resistiu à pandemia e precisou ser fechada - antes mesmo dela se formar em Pedagogia. E hoje a fundadora do projeto assumiu a responsabilidade de cuidar das 28 crianças que eram atendidas pela creche dentro da própria casa. *E ela tá fazendo no amor. Ela gosta e a comunidade precisa muito, as mães precisam trabalhar. E é muito complicado porque além da mão do Estado não chegar nesses lugares, ele ainda dificulta o trabalho de quem quer ajudar.*

A trajetória formativa de Lucília caminhou de acordo com as necessidades que surgiram no percurso. Assim como cursou Pedagogia para conseguir oficializar o trabalho da creche, ela também se formou em um curso Técnico de Veterinária para conseguir dar conta de abraçar ativamente o projeto filantrópico de causas animais do qual ela é uma das fundadoras.

Logo no início da conversa questionei sobre as formações e atuações dela serem diversas. Sua explicação, para além de gostar das áreas que buscou se formar depois de tantos



anos, é que *num projeto, às vezes, têm tantos obstáculos que você prefere fazer porque vai te gerar menos dor de cabeça do que ficar recrutando e contando com pessoas. Material humano é bem difícil quando a gente fala de trabalho voluntário. A galera quer dinheiro mesmo.*

E quando ela me disse sobre a importância do material humano nas causas sociais, brincando, provoqueei sobre o “material animal” por quem ela tem forte afeto, que vejo muitas vezes, transbordar seus olhos em forma de raiva, lágrimas e amor. E assim ela descreveu o projeto de abrigo a animais resgatados:

O abrigo foi ideia do Wilson. Eu conheço o Wilson tem uns 13 anos. Eu sempre tive muito cachorro em casa e aí, ele uma vez me pediu ajuda pra levar um cachorro pra fazer quimioterapia lá na Unigranrio. Eu falei: “ah, eu vou”. Eu tinha um carro na época e eu levei. A casa dele era num terreno muito grande e aí ele começou a pegar bicho, só que ele tinha mais de 60 animais. E assim, não era só cachorro e gato. Eu cheguei a pegar um bode. [risos] Era uma coisa assim, surtada. [risos] Falei pra ele: “não, não pode” e aí a gente começou a fazer vaquinha online e aí o trabalho dele começou a ser divulgado. Tanto que o nosso sítio, que se chama Nosso Sonho, não leva esse nome nas páginas das redes sociais. Leva o nome dele que é Wilson Produtor Brasil. Hoje, ele é a minha mídia. Eu que ralo e ele que cuida dessa questão de visibilidade, porque ele tem muita. E a partir daí, a gente conseguiu comprar o sítio, que fica lá no Babi, depois de Sargento Roncali, a única área rural em Belford Roxo. A única área ainda verde em Belford Roxo. (...) Agora tem cachorro, tem gato, tem aves, porco. Tem aves né, peru, ganso, galinha. Tem alguns cavalos, uma vaca e o filhote dela. Eles também foram retirados de maus tratos... E tudo lá. Hoje a gente tem em média uns 300 animais. Todos resgatados. Alguns retirados de maus tratos, alguns trazidos até pela polícia federal mesmo. (...) Todos têm nome, eu lembro de todos. O Wilson, às vezes, esquece, mas eu lembro de todos. Até porque sou eu quem faço os cadastros e sempre sou eu que dou vermífugo, cuido junto de outra menina.

Desde que conheço Lucília, a vejo fortemente envolvida com as causas animais e percebo o quanto é um assunto sensível para ela. O afeto do qual ela tanto fala para lidar com as crianças também é de extrema necessidade para lidar com os bichos. Sua relação com bichos também inspira muita gente - gente que se dispõe a ajudar e gente que almeja entrelaçar a caminhada profissional nesta área.

Ela contou que na pandemia, as crianças das comunidades do entorno do Babi, onde fica localizado o abrigo, procuraram por ele como forma de ocupar o ócio pelo afastamento da escola. O sítio abre para visita e isso cativa os moradores do local, pois é quase como uma atração para uma comunidade afastada e que dispõe de quase nenhum atrativo para lazer, e *como lá tem a piscininha e os bichos, 8h da manhã eles tão lá "tia, posso entrar pra tomar banho?". A gente libera e deixa eles lá.*

Lucília se demonstra muito atenta a tudo que se passa e é muito sensível às nuances cotidianas quando lembra com riqueza de detalhes dos acontecimentos e sobretudo, quando coloca muita emoção na sua forma de rememorar e narrar. Ela falou de um menino que frequenta o sítio e diz até que *têm uns que parecem até filho*. E falou sobre a relação com ele e

do quanto a relação que ele tem com os animais a afeta e a faz enxergar as potencialidades do menino, e a motiva a ser apoio e amparo para ele.

Tem um lá que quer ser veterinário. E aí a gente vai ocupando com coisas bem simples. "ajuda aqui a dar banho nesse cachorro", "pega ali o shampoo", pede pra tirar um ponto que não é nada agressivo pra ele ver. E ele adora. Chega um bicho machucado e ele quer ver, ajudar. Mas tem coisa que é muito agressiva. Teve um dia que chegou um cachorro que foi levado do Jacarezinho, na época dos confrontos, ele tomou um tiro. Hoje ele não anda. Mas no momento que ele chegou, não tinha condição de deixar essa criança ver esse cachorro. Ele gosta disso e quer isso. E essa questão de educação mesmo, porque se ele tiver um incentivo, ele vai atrás. Eu falo pra ele que ele tem que estudar, que quando ele chegar no (ensino) fundamental eu vou colocar ele no curso de auxiliar de veterinário, pra ele já começar a pegar gosto pela profissão. E ele ama isso, ele ama bicho, né.

Permitir que as crianças habitem este espaço do sítio têm despertado em Lucília o desejo de iniciar um projeto educativo para ocupação dessas crianças. Além de se ocupar com as questões referentes aos animais, ela pensa em futuramente abrir o que ela chama de *escolinha*. Esse projeto que ainda é uma idealização e um forte desejo possui meio de ser viabilizado, uma vez que o sítio conta com uns espaços vagos e que com uma obra, podem virar salas de aula para reforço escolar e um espaço para trabalho com cidadania, arte e educação críticas.

Como é uma instituição filantrópica, os maiores desafios se encontram na busca por suporte financeiro e material humano, apesar de contar com ela mesma sendo educadora e de alguns outros amigos que trabalham com arte, musicalização e esportes. Mas ela ainda acredita na possibilidade de acontecer e com um sorriso esperançoso diz que *vai sair, essa escolinha aí ainda vai sair*.

Toda a relação de Lucília com as causas sociais que abraça e participa retornam para o campo educacional e para a educação como a base de tudo e diz que o maior medo do Estado é *uma população educada. Quando você tem uma educação boa, você vai votar bem, você vai cobrar dos seus gestores. O maior medo é você ter uma população com conhecimento e com conhecimento dos seus direitos*.

E retomou para dizer que a relação dela com educação vem de conversas com antigas professoras e principalmente da relação com a mãe, de crescer vendo a mãe estudando e sendo estimulada pelo avô - que ela considera um homem a frente de seu tempo - e lidando com as dificuldades interseccionais de gênero, raça e classe para manter os estudos e estimular os filhos a estudarem.

Lucília me contou que mesmo passando por todas as dificuldades de ocupar uma universidade pública sendo mulher, negra e favelada (principalmente no início dos anos 2000),

apesar de ter sido fator de grande desânimo, hoje é uma das coisas que a fortalece - continuar lutando com e pelos seus.

E quando ela fala de educação, não se restringe aos espaços de sala de aula. Ela fala sobretudo, das trocas mútuas que estabelecemos pela vida e do quanto ter consciência da própria realidade ajuda a almejar mudanças e enxergar os processos educativos como potências para elas. Ela me contou também de como se entender, novamente, enquanto uma mulher negra e favelada a ajudou nesse processo e é fonte de motivação para ajudar tantas outras mulheres que se inscrevem nessas intersecções e que *ocupam a base da pirâmide social* (FIGUEIREDO, 2018).

Essas mulheres, segundo ela, carregam o mundo nas costas e a carregaram até aqui. E ela vai *escrevivendo* sua narrativa com a de tantas outras mulheres que a marcaram por estarem numa relação íntima com sua trajetória tanto por terem feito parte de episódios específicos de seu caminho quanto por terem sido lembradas por outras pessoas e que agora se camuflam na sua memória.

Ela trouxe a história de uma senhora de nosso bairro que era merendeira e semialfabetizada, que lia, com muito esforço, livros de receita e que alimentava as crianças da escola e da comunidade preparando comida com as partes que jogamos fora, reaproveitando os alimentos *e dando de 10 a 0 em muita nutricionista*, e que não teve como estudar, mas que seu sonho era ter estudado.

Trouxe também a história de uma líder comunitária da favela do Batan, em Realengo, que matou a fome a de muita gente e que hoje sua marca de reconhecimento é o mingau. Ela, uma mulher que teve marido alcoólatra e criou os filhos sozinha, lutou para construir a associação de moradores da comunidade e criou vários cursos dentro do lugar, com foco em crianças e mulheres, pois ela também enxerga que a educação é a chave de mudança de realidades.

Ela falou de tantas outras histórias de mulheres que criam filhos, netos e sobrinhos... sozinhas e que lidam cotidianamente com a face da violência das mais variadas formas, e são histórias, sobretudo, de mulheres negras, e *tratando de famílias negras, cerca de 41,1% são chefiadas por mulheres* (FIGUEIREDO, 2018, p. 1096). E essas mulheres negras, a base da pirâmide social e que *carregam o mundo nas costas*, muitas vezes levam o título de guerreiras, isso quando levam, por uma sociedade que as faz sobrecarregadas e não vistas.

E quando ela falou destas mulheres que não são vistas, se recordou de quando participava de um coletivo feminista que pouco depois, decidiu se desvencilhar. Segundo ela,

era um *feminismo que fica no apartamento, criticando, usando termos em inglês e que não sai da bolha*. E a decisão de sair, por mais que tivesse laços de amizade com as representantes e por considerar as lutas como relevantes e válidas, ela afirma que saiu porque ele não dá conta da realidade dela e *não compreende as minhas dores*.

E ela fez questão de enfatizar que as dores não são exatamente dela, mas são das mulheres que ela vê, que ouve e que, novamente, são a base dela. Ela acredita em um feminismo *que dê conta da mulher periférica, da Baixada Fluminense, a mulher negra e pobre*. E essa concepção se encontra em Angela Davis quando diz que *o feminismo negro emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos*. (DAVIS, 2018, p. 2, apud. FIGUEIREDO, 2018, p. 1086).

Enquanto não encontra um coletivo feminista em que ela se sinta pertencente, ela caminha com atitudes (quase) solitárias pelas suas práticas cotidianas dentro dos projetos que não têm esse intuito. Ela me contou que, obviamente, as necessidades dessas mulheres são muitas, desde pobreza extrema a relacionamento abusivo e que as coisas e a atenção a serem dadas precisam ser muito cuidadosas e profundas, mas que às vezes, as pessoas só precisam ceder ao lugar de escuta. Como ela mesma diz:

De querer ajudar de uma forma que não seja só de alimento e tal. Óbvio que isso é muito importante, é sobreviver, mas não é só uma questão de alimentar. É também de alimentar almas, né? De você escutar, entender, acolher, conseguir falar uma palavra pra pessoa. Às vezes, ela nem tá indo lá pra pegar comida, às vezes, ela só quer um abraço, se sentir amada, de se sentir vista... às vezes, é uma questão da mulher conseguir recuperar a autoestima. Cara, um dia de beleza, levar cabeleireiro, manicure, coisa que a gente fazia lá na creche e as mães iam. Caraca! Era um momento assim, muito bonito. E eu falo sempre de mãe porque a realidade que mais me chocou dentro da creche foi um dia que tentamos fazer um dia dos pais. E foi uma coisa assim... só foram mulheres. Meu tio tem uma máquina de fazer chinelos e a gente ia fazer chinelos pros pais. Eram 35 crianças sendo atendidas e só conseguimos fazer 8 chinelos. As histórias eram assim "meu pai foi morto", "meu pai tá preso", "eu não conheço meu pai". E eu fiquei pensando naquilo, sabe. Como é que pode?

Essa memória reforça a necessidade de pensar nessas mulheres que chefiavam essas famílias como sendo sobrecarregadas e olhar para elas com cuidado, atenção e afeto. Ter a escuta e atenção com a mãe, com a vizinha, e assim como para mim é justificativa para tecer uma pesquisa que tem como bases metodológicas as conversas com as mulheres que me carregaram, para Lucília é o motivo de continuar se movendo e como ela mesma diz: *são essas mulheres que me motivam a continuar e fazer algo. Eu amo Angela Davis, sabe, qualquer outra*

*mulher negra, acadêmica. Mas eu amo mais ainda essas mulheres que carregam o mundo nas costas e sustentam a gente.*

Retomo aqui para o que moveu minha escolha ao convidar Lucília para tecer comigo este trabalho. Para além do ímpeto solidário sempre motivador de tudo que ela decidiu fazer na vida, a sua relação com a educação sempre foi de grande inspiração para mim. A educação que perpassa também por cada uma das suas atuações profissionais e sociais. A educação se constituindo enquanto uma prática solidária no meio dos conflitos, belezas e dores cotidianas.

E novamente me atendo para a educação que não se restringe à sala de aula, mas que foi nesse espaço em que a narrativa de Lucília se enredou com a minha há aproximadamente quinze anos. Na minha trajetória formativa, ela foi uma das primeiras professoras que me enxergou como gente e não só como uma receptora de conteúdo. Uma das primeiras que me olhou e conversou comigo e meus colegas, querendo saber de nós. Uma das primeiras que se incomodou com as cadeiras enfileiradas e rigidez dos corpos - e buscou mudar isso.

O que ela fala sobre humanizar, ouvir e ver as pessoas, efetivamente, é aplicado também na sua prática educativa em sala de aula. E que por mais que ela diga que só foi aprender, de fato, sobre Paulo Freire enquanto cursava Pedagogia, mais de quinze anos depois de pisar em sala de aula pela primeira vez - e quando eu já estava também na minha graduação em Pedagogia -, ele está presente em sua prática desde sempre.

Os princípios de horizontalidade e diálogo amoroso presentes na obra de Paulo Freire também se fizeram presentes nas salas de aula em que Lucília lecionou, seja sobre Língua Portuguesa ou sobre as Artes. Isso porque, sem sombra de dúvidas, ela é uma educadora progressista por natureza e a luta por uma educação emancipatória e transformadora se fez latente nas diversas minúcias de como ela enxerga o mundo e a realidade e leva isso, com leveza e humanidade, para suas práticas.

Essa confirmação é vista na fala de seu sobrinho que já foi seu aluno e disse que: *não é porque você é minha tia, mas eu gosto mais da aula porque você conversa com a gente*. Essa fala, que foi dele, poderia ser minha, de meus ex-colegas de escola e de tantas outras pessoas que tiveram o privilégio de estar em uma relação de aprender-educar com essa professora que tanto marcou minha trajetória.

Conversar e olhar, atenta e afetuosamente para os alunos, nunca foi impedimento ou a negação da sua autoridade enquanto professora, pelo contrário, os conteúdos programados e necessários nunca deixaram de ser compartilhados e didatizados, pois tal como afirma Freire

(2007) *a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto.*

Lucília, imersa no amor, no diálogo, na solidariedade, constrói e compartilha conhecimentos cotidianamente nos espaços em que ocupa. Ela também carrega e sustenta pessoas. E também inspira. E aqui relembro os motivos e sentidos das minhas escolhas, não só para a pesquisa, mas para uma prática de vida e profissional. Lucília me inspira, sempre me inspirou. E graças a ela - e tantas outras mulheres que me sustentaram - sou uma educadora que teve a ela como espelho e estou me (re)formando para ser cada vez mais e melhor. Espero um dia ser um terço do que ela é.

### **3.3 Eles excluem o nosso sonho**

A conversa com Suellen aconteceu de uma forma bem diferente das anteriores. Ela se deu virtualmente, viabilizada pelas tecnologias de áudios de redes sociais e não teve um momento específico para a realização. Ela foi acontecendo ao longo de uma semana, na correria dos atravessamentos cotidianos, no entremeio das nossas demandas pessoais e coletivas. Os áudios eram ouvidos e respondidos cuidadosamente quando dava, nos momentos de respiro entre uma tarefa e outra; em meio aos barulhos e aos silêncios; às dores e dispersões dos assuntos paralelos que emergiram e necessitavam de atenção, e assim, dessa forma corriqueira de quem mora em lugares abastados e vive intensamente a rotina de trabalho e estudo, tecemos juntas uma bela narrativa que será aqui compartilhada.

Suellen compartilha comigo sua profissão e ambiente de trabalho. Compartilha também das nuances de habitar os *entrelugares* da comunidade e da universidade, assim como trocamos mutuamente em uma amizade que se enlaçou na vida adulta, em um contexto em que nossas diferenças em relação ao espaço do qual dividimos nos fez conectar pelas nossas similaridades. Nossa forte tendência a nos posicionar e não nos calar nos exclui e nos une.

Aqui, então, apresento a narrativa dessa amiga que se faz colo para mim e me inspira todos os dias com sua força e forma de se dispor a estimular sonhos e lutar pelo acesso a espaços que são negados a ela e aos seus. E por conta da dificuldade declarada de explicar a si mesma, explico um pouco de Suellen Souza: uma jovem mulher de 24 anos, estudante de Pedagogia da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), profissional da educação, nascida e criada na comunidade de Cavalcanti, Zona Norte do Rio de Janeiro e filha de Dona Ana. Agora deixo que ela assuma a sua própria apresentação:

(...) Eu não sei muito o que falar sobre mim. Sempre fui muito justa, sempre tive uma personalidade muito forte, sempre tive as minhas defesas. Eu sempre me defendi, sempre falei as coisas que via, de errado ou certo, desde muito pequena. E acho que isso já me coloca no lugar de saber o que escolher e o que defender, não só pessoalmente, mas coletivamente também. E o que eu gosto de fazer? Ah, eu sou muito quieta e apesar de parecer que eu gosto de estar sempre com muitos amigos, eu gosto muito de ficar sozinha, pensando na minha vida. Mas também gosto de sair de vez em quando. Odeio ler [risos]. Isso é muito estranho, a gente que passa na universidade pra um curso de humanas tem a imagem de que gosta muito de ler, de que tá sempre lendo. Mas eu nunca gostei de ler, até porque não tive essa vivência dentro de casa. Não gosto de assistir televisão, desde pequena, nunca tive atração por filmes, novelas, séries... nada disso me prende. (...) Amo ouvir música. Amo ter meu momento de paz, comigo mesma, ouvindo música e refletindo sobre a minha vida.

Quando perguntei sobre quem é Suellen, sua narrativa se confundiu com a de sua mãe, Dona Ana. Antes de falar de si, fez questão de deixar claro que *falar de Suellen é falar de uma criação de mãe solo*, apesar de ter um pai vivo e presente na sua criação. Ela conta sobre uma mãe que a constituiu, desde questões de suporte financeiro à formação de caráter e que esteve com ela em todas as conquistas e derrotas, sendo sua base.

Falar sobre sua mãe antes de falar sobre si, como parte de ser quem é, além de evidenciar a dificuldade que diz ter de olhar para dentro e dizer quem é Suellen, revela também que apesar de seres individuais, nos construímos coletiva e socialmente. Muitas vezes trazemos *narrativas outras e também nossas* (SANTOS, 2021, p. 36) e se tratando aqui, especificamente de mulheres periféricas, entendo essa necessidade de falar de Dona Ana como sendo um *nós compartilhado*, conceito presente na obra de Conceição Evaristo sobre o qual Rithianne Santos (2021) se debruça.

Apesar de duas vidas diferentes, Dona Ana e Suellen compartilham de uma (quase) mesma narrativa e o *“nós compartilhado”*, *desde os ensinamentos familiares até os corres, (...) torna-nos uma comunidade, que possui dores, sonhos, perdas, realizações, partilhas, desesperanças e conquistas* (SANTOS, 2021, p. 18).

A história da minha mãe fez a minha história, né. Então, eu venho de uma história que foi interrompida pelo trabalho, pelas necessidades de sobrevivência. (...) Sempre fico refletindo sobre minha própria vida e sobre o que a minha mãe passou sendo uma mulher natural de outro estado, que teve que vir pro Rio de Janeiro pra poder trabalhar, aos catorze anos, ainda na adolescência, sendo que, desde a infância, desde os dez, já trabalhava em casa de família. (...) Venho de uma mulher que deixou os sonhos pra poder viver e viver pela família, principalmente por mim. Minha mãe fez muita coisa pensando em mim, pensando no meu futuro. Mesmo sem ter muito conhecimento, ela estava ali insistindo pra que o meu futuro fosse diferente da vida dela, pra que a gente conseguisse mudar alguma coisa. Então, pra onde eu vou, onde eu estou, eu penso em primeiro lugar na minha mãe e depois nas minhas coisas. Quando eu falo essas coisas, eu penso que não estou falando de mim, mas eu estou.

Trazer a potência da história de sua mãe como uma das chaves motivadora para sua vida, além de exaltar a mulher que a colocou no mundo e valorizar sua origem, também é uma

forma de falar de si. Suellen não consegue se desvencilhar dessa lógica para se explicar e se colocar no mundo, reforçando a concepção autobiográfica de *que quando explicamos os outros, buscamos explicar a nós mesmos* (FERRAÇO, 2003).

Ela me contou rindo sobre não gostar de ler e associou isso a sua infância no meio de adultos que não tinham o hábito da leitura e nem tempo para tal atividade. Lembra também do seu processo de alfabetização doloroso e que considera como tardio. Aprendeu a ler aos oito anos e sofreu muito com as comparações perversas feitas por algumas pessoas da sua família e por ela mesma. Por muito tempo ela se perguntou: *por que o coleguinha consegue e eu não? Por que o coleguinha pode fazer tal coisa e eu não?*

Hoje ela entende um pouco sobre esses motivos, mas quando criança, não tinha condições de entendê-los. Ela olha para o contexto no qual se deu a sua alfabetização: *minha mãe trabalhava e ela também não terminou o ensino fundamental, então, além de faltar tempo, ela não conseguia parar pra me ensinar, pra me mostrar como que se lia*. Essa forte lembrança da sua infância vem acompanhada pela dor da noção da realidade, a qual ela chama de lacuna da desigualdade social e reflete sobre as questões que parecem funcionar como um mecanismo.

(...) Eu acho que culturalmente isso é meio que construído, de geração pra geração pra que as nossas mães não consigam nos orientar pro nosso desenvolvimento, no caso, acadêmico, escolar. (...) Eu acho que essa questão da leitura, ela não é importante pra dizer só sobre o meu processo de aprender a ler, ela é importante pra mostrar como pra gente - que vem de uma família pobre, culturalmente desfavorecida - também tá fadado a seguir os mesmos passos, e a gente luta muito mais pra quebrar essa pedra que existe e conseguir transformar isso. (...) Porque parece que a gente tem que ficar alocao. A gente que já nasce de família pobre, parece que tem que permanecer e perpetuar essas questões de geração pra geração. (...) Então, eu fui entendendo essa estrutura familiar que geralmente tem nas comunidades, e que tem uma cultura que vai forjando essa família, desde da sua avó. Desde muito antes, essa família já é forjada pra viver tudo isso.

Quando ela falou sobre a questão da alocação, que entende como proposital, no lugar de onde veio, rememorou sobre o quanto *isso entra na cabeça das pessoas* e a própria população passa a desacreditar das suas possibilidades. Contou que nas brigas com o irmão ele dizia *que eu ia engravidar cedo porque enxergava que esse era o meu destino*. Me contou com orgulho da adolescente que um dia foi e que esbravejava: *eu não vou! Porque eu quero estudar, quero trabalhar. Você não tem que falar isso!*

Essa memória vem junto do reconhecimento de que sempre soube o que escolher e defender, pessoal e coletivamente. E também acompanha a concepção que a própria população favelada tem de si. Uma concepção que é moldada pela desigualdade social e que entendo, como sendo, de fato, proposital pela linha do pensamento abissal, que ao definir os lados da linha, defende que a inexistência e/ou subalternização da população que mora em favela. E



essas pessoas, por somente conhecerem as realidades dolorosas de onde vieram e terem pequenas pistas de como é a realidade do outro lado da linha, acreditam que não poderão alcançá-la. Dessa forma, *são forjadas a acreditar que nosso destino é esse*.

Ela refletiu sobre como passou a entender que a realidade na qual sempre viveu e encarava como normalidade era, na verdade, engolida pela desigualdade social. E antes de dizer como chegou a essa conclusão, enfatiza que *antes da gente falar da universidade, a gente precisa falar da escola pública*. E essa conclusão aconteceu na escola, o lugar em que aprendeu a ler e teve a visão de mundo e a forma de pensar criticamente expandidas.

Suellen disse que a primeira vez que esteve no centro da cidade para visitar um museu, foi num passeio de escola e que, se não fosse por esse passeio, não saberia quando poderia ocupar esse espaço. Nesse momento de nossa conversa me recordei das primeiras vezes que fui em museus e centros culturais. Elas também foram viabilizadas pela escola e se não fosse por ela, eu também não saberia como ocupar esses espaços até chegar a vida adulta. Assim como Suellen, minha mãe não tinha tempo e nem acesso à informação de que aqueles lugares também poderiam ser nossos - e mesmo que soubesse da possibilidade do acesso, não teria o sentimento de pertencimento. Em suas reflexões, ela aponta que:

A cidade não faz parte da gente, por mais que a favela mova a cidade, porque ela não funciona sem a gente, a gente tá muito distante desse contexto geográfico. E eles afastam a gente justamente pra gente ficar distante do pensamento crítico, de tudo aquilo que possa nos fazer entender o porquê a gente tá distante. E quanto mais distante a gente fica, menos crítico a gente é e menos transformação a gente vê acontecer. E eles vão fazer o que eles querem.

Quando ela falou que a favela move a cidade, me fez pensar que, ao passo em que nós somos essenciais para o funcionamento da cidade, só nos cabe o lugar subalternizado e em que as *distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseiam-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha* (SANTOS, 2009, p. 22).

Nossas narrativas se confundem no decorrer da conversa neste fragmento, rememoro também sobre a minha relação com a escola e do quanto ela expandiu a minha criticidade e me fez entender o meu lugar. Ela me fez enxergar outras possibilidades além das que eu era forjada a enxergar, ampliando minha visão de mundo e de mim mesma, buscando formas de encarar os meus anseios e concretizar desejos.

Com Suellen não foi muito diferente. Como já dito, a escola foi o espaço que proporcionou a ela a ocupação de outros espaços. Ela me contou que quando passou a entender sobre a desigualdade social que ela via diante de seus olhos todos os dias, passou a ter a ânsia

de lutar contra elas. E rememorou com afeto de quando saía de Cavalcanti, na Zona Norte, para ir para o Méier, subúrbio do Rio de Janeiro, durante o ensino médio, e lá, no ano de 2013 - ano atípico e marcado pelas Jornadas de Junho de 2013 - começou a criar mobilização dentro da escola. Lembra com orgulho de quando organizou um ato estudantil, em que ela e seus colegas entraram em um ônibus e construíram *um ato na Avenida Dom Hélder Câmara, em Del Castilho. A rua fechada e só estudante exigindo o RioCard e melhorias na nossa escola, que estava bem precarizada nessa época.*

Esse é um momento que marca seu ponto de partida em movimentos sociais. Os movimentos sociais *como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas* (GOHN, 2011, p. 335), que fazem parte da trajetória de Suellen desde o ensino médio, se intensificam em 2020, durante a pandemia.

Ela atuou como cofundadora do Movimento Frente Cavalcanti, que teve como motivação reduzir os impactos da pandemia do Covid-19 na comunidade onde mora. Junto com mais um par de mãos amigas que decidiram iniciar o projeto, reuniu braços, vozes e forças para levantar fundos e organizar ações da comunidade para a comunidade. Fizeram distribuição de cestas básicas, máscaras, álcool em gel e itens básicos para sobrevivência em tempos tão caóticos.

Também planejou e concretizou ações culturais junto ao seu coletivo, desde atividades planejadas e de leitura e contação de histórias; distribuição de livros de literatura infantil e material escolar a festas de dia das crianças para a comunidade. Quando questionei o que a fez estar nos movimentos sociais, ela me disse que: *é porque eu entendi o meu lugar e passei a pensar que eu precisava fazer parte dessa transformação.* E essa transformação, como ela diz, *não vai acontecer hoje ou amanhã*, então, se ela puder fazer parte, mesmo que seja de forma micro, ela vai fazer.

Fica reflexiva e completa dizendo que: *a gente costuma dizer que quando a gente vê uma injustiça acontecendo, a gente treme. E toda vez que eu via uma injustiça acontecer, eu tremia. Se a gente não treme é porque aquilo não nos incomoda.* Essa concepção vai de encontro ao que Maria da Glória Gohn (2011) diz sobre o primeiro passo para a existência de um movimento social é a indignação frente a uma injustiça e/ou exclusão social e o desejo de mudança dessa realidade, para depois denunciar e planejar e organizar ações.

Suellen se indigna desde muito antes de entender sua participação, como ela mesma diz, ela sempre tremia quando via uma injustiça diante de seus olhos. E concluiu para mim - e para

si mesma - que *é por isso que eu me movo. Porque dentro da minha realidade é fazer ou fazer. Porque se eu não fizer, ela vai continuar massacrando pessoas como eu.*

Hoje, ela não faz mais parte da Frente Cavalcanti e iniciou a jornada no Coletivo Primavera - principal favela de Cavalcanti - como cofundadora e coordenadora, junto de mais três amigas que se reuniram para promover ações de suporte à comunidade e desenvolver atividades culturais para a população do lugar. E como ela mesma disse: *eu faço ações com os meus e para os meus*, o que reforça a concepção de Boaventura de Sousa Santos (2008) de que *todo conhecimento total também é local* e que a transformação de problemas globais, precisa ser pensada a partir de transformações locais.

Além da participação ativa no Coletivo Primavera, Suellen precisa dar conta da tripla jornada cotidiana que atravessa os *entrelugares* da comunidade e da universidade. Como já dito, ela é estudante do curso de Pedagogia da UERJ, assim como é profissional da educação e trabalha em sala de aula - na mesma escola que eu e onde nos conhecemos - e também, trabalha em Cavalcanti, à noite, vendendo hambúrguer com sua mãe, na porta de casa. Sua rotina atual consiste em pela manhã ser estudante, a tarde ser educadora e à noite, ser a filha da Dona Ana, colaborando com a mãe nos afazeres do trabalho que foi, durante quase toda sua vida, o sustento da família.

Ao falar dessa rotina, ela se afundou nas memórias e dores do seu percurso formativo para ingressar em uma universidade pública. Me contou que por quatro anos tentou ingressar em uma universidade por meio do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que cogitou desistir, pois pensava que aquilo não era para ela, e se *sentia burra e que não tinha condição de responder àquelas perguntas, porque aquela prova não foi feita pra mim*. Ela lembrou que já tinha tomado a universidade pública como algo inalcançável, porque *desde o vestibular, parece que já vem tentando excluir a gente desse lugar que é a universidade*.

Na verdade, eles excluem o nosso sonho. Eles fazem com que a gente perca a vontade de ocupar aquele lugar que também é nosso, porque escola, a universidade, a educação pública, é um lugar que a gente tem o direito de ocupar. E se a gente não ocupar, pessoas que vieram de outros lugares, outras famílias, outras condições, elas vão estar lá enquanto a gente fica cada vez mais distante. Então, se a gente não lutar pra estar, é um lugar que a gente perde.

Por se enxergar tão distante do sonho e também por não querer abrir mão dele por completo, decidiu se matricular em uma universidade privada que custeou com o valor da bolsa que recebia enquanto atuava como aprendiz legal<sup>7</sup> em uma empresa. E, finalmente, ingressou

---

<sup>7</sup> O Aprendiz Legal é um programa voltado para a preparação e inserção de jovens no mundo do trabalho, que se apoia na Lei da Aprendizagem nº 10.097/2000. Disponível em: <<http://site.aprendizlegal.org.br/lei>>

no curso de Pedagogia e seguiu nele dentro desta instituição por uns anos. Mas se tornou insustentável quando as mensalidades começaram a dobrar de valor e nem ela e nem a família poderiam arcar. Foi então que decidiu, por meio de estímulos de amigos e professores, tentar o vestibular da UERJ.

A decisão veio acompanhada da desesperança e do descrédito da própria possibilidade de alcançar esse lugar, dizendo que *pensava que não ia conseguir. A gente tá sempre forjado a acreditar que a gente não consegue. Vindo de onde a gente veio, a gente não acredita na gente.* Mas tentou e conseguiu. Passou em segundo lugar na lista das vagas reservadas para cotas. E *foi uma vitória. Eu e minha mãe choramos muito, a gente pulava aqui de muita felicidade.*

E quando finalmente alcança esse sonho, apesar da felicidade, também se defronta com o quanto aquele lugar não está preparado para receber a ela e nem aos seus, não só a UERJ, como também todas as universidades públicas. Apesar da cota ter facilitado seu acesso, ela demorou a se reconhecer como pertencente ao espaço novo que era também dela por direito.

E nessa reflexão, me ancoro na produção de Adriano Senkevics (2021) a respeito da democratização do ensino superior, e do quanto, por mais que tenhamos avanços nas oportunidades de acesso a este segmento educacional nas últimas décadas, o acesso facilitado não dá conta de garantir a permanência dos estudantes de camadas populares até o final do curso. E essa dificuldade se dá de forma muito mais ampliada para os estudantes que precisam conciliar trabalho com o estudo e outras demandas, e dessa forma, criam-se outros nivelamentos de desigualdade e comparações.

A entrada de “novos incluídos” no sistema pode ser compensada por um rearranjo da desigualdade de acesso que, por sua vez, recria hierarquias de titulação e aloca jovens de diferentes origens sociais em posições desiguais dentro do sistema, reproduzindo mecanismos de distinção social sob o signo da estratificação horizontal. (SENKEVICS, 2021, p. 211)

Na concepção de Suellen, de acordo com sua passagem nas duas universidades, a privada abarca mais os trabalhadores que se desdobram em esforços para custear os estudos porque foram afastados da universidade pública. E nessa direção, a instituição superior privada permite melhores possibilidades de conciliação destas duas esferas da vida. E ela se sentiu mais acolhida na universidade privada, dizendo que se via mais junto dos trabalhadores. Quando foi para a universidade pública, se sentiu engolida pelas diferenças culturais e sociais com as quais se defrontou.

Para ela, na instituição pública, nós deparamos com pessoas de realidade diferentes, *pessoas que tiveram oportunidade de estudar, tiveram tempo, que vieram de lugares diferentes, que estudaram de uma maneira completamente diferente de nós.* Isso sem contar os conflitos

cotidianos de lidar com as duas esferas de estudo e trabalho. Ela contou que teve que trabalhar durante o dia e estudar na madrugada para conseguir passar e que quando passou, não conseguiu ter essas necessidades acolhidas pela instituição e pelos docentes.

Reclamou que passam *um trabalho para entregar daqui a dois dias, sendo que você trabalha; você não pode se atrasar pra chegar na aula, mas você se atrasa porque você trabalha*. Sem contar das menções que faz às necessidades de mulheres que são estudantes e mães e não possuem artifícios para garantir os estudos e também cuidar dos filhos, e da importância de pensar na criação de espaços para que essas mulheres possam exercer esses dois direitos.

Os tópicos trazidos por Suellen, com raiva, indignação e desejo de mudança, se encontram nas reflexões de Hustana Maria de Paula e Maria de Fátima Vargas (2013) no que se refere à universidade pública ser pensada para as elites e não estar pronta para atender o perfil do estudante que é pobre, que estuda e que precisa trabalhar - seja o trabalho e estudo nas diferentes posições de contingência na vida do estudante - que tem diversos outros atravessamentos. Para as autoras, as universidades *não conseguem sequer reconhecer no cansaço e no desgaste de seus alunos que chegam assoberbados na sala de aula o perfil de aluno desenhado e desejado para configurar a democratização da educação superior no país* (PAULA, VARGAS, 2013, p. 475).

Segundo as autoras, *desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis* (PAULA, VARGAS, 2013, p. 468). E a declaração consciente e indignada de Suellen, de que *as pessoas entram na universidade e não conseguem se formar e quando conseguem, é pensando em desistir*, exprime o que Ana María Ezcurra (2011) conceitua como sendo uma *porta-giratória*, uma vez que a porta de acesso à educação superior não garante a permanência do estudante até o final do curso.

E ciente de toda essa realidade a qual sempre foi obrigada a encarar, Suellen disse que *a gente é de família pobre, precisa trabalhar e estudar quinhentas vezes mais pra conseguir alcançar o mínimo dos nossos sonhos*. E que saber qual é o seu lugar, a coloca ainda mais em movimento para lutar por ele, para que seja seu e de tantos outros que são como ela. E quando fala de manter ativa a possibilidade de sonhar, mais uma vez se afaga na narrativa de sua mãe.

Essa coisa de sonhar e de persistir... Vontade de desistir não faltou, porque a todo momento a gente é testado a desistir, né. E justamente por essa força que eu via na minha mãe, desde pequena. Minha mãe trabalha com hambúrguer desde que eu tinha cinco anos. Então, desde pequena eu vejo aquela moça ali que é minha mãe, cansada, trabalhando até tarde vendendo hambúrguer pra ter seu dinheiro. E aquilo ali me dava

força de sonhar. Quando eu passei a entender que eu podia sonhar, eu comecei a acreditar que seria possível.

Nossas narrativas se enredam fortemente no que se refere à luta para habitar os dois lugares do trabalho e do estudo, assim como o da universidade e da comunidade. Minha narrativa, além de pautada nas minhas vivências enquanto estudante de Pedagogia em uma universidade pública e mulher favelada, também é permeada pelas nuances das histórias de Suellen e de tantas outras pessoas que se defrontam com esses atravessamentos que muitas vezes, intimamente se enlaçam com os pensamentos de desistência.

Minha relação com a narrativa de Suellen, sobretudo, se entrecruza com o que ela fala sobre sonhos. Durante boa parte da minha vida fui afastada das possibilidades de sonhar, justamente pelos motivos que ela traz nessa conversa, que vão desde a acessibilidade mínima ao que está disponível na cidade à ocupação de espaços públicos que também são nossos. E, além do acesso e da ocupação, sempre foi latente a questão do pertencimento.

E por mais que eu entendesse a minha necessidade de ocupar o lugar, sempre fui engolida pelo sentimento de não fazer parte dele. Isso não se restringe ao espaço da universidade, uma vez que nossas histórias se encontram e se tecem juntas em outros lugares que fazem parte intrínseca dos nossos cotidianos e necessidades de sobrevivência, mas que ainda assim, nos colocam na posição de não fazer parte. E talvez nem sempre poderemos nos sentir parte do espaço.

E essa falta de pertencimento abre margem para mais incômodos e momentos em que *podemos tremer* e desejar a mudança, seja ela pessoal ou coletiva. E por isso, reafirmo a importância de esbarrar com Suellen na fase adulta, em um desses espaços que nos fazem tremer. E observar Suellen tremendo e agindo, todos os dias, diante de todos os conflitos cotidianos que desde muito cedo ela é arbitrariamente convidada a encarar, é de forte inspiração para mim.

Enxergar Suellen diante dos meus olhos é sempre muito potente e bonito. Sua trajetória é marcada pela sua forma de ser sempre envolta na solidariedade; atravessada pela busca por conhecimento que a faça ser mais e melhor; pela visibilidade e legitimidade da riqueza plural do lugar de onde veio - mesmo sem se limitar a ele -; pela luta constante de deixar as marcas das dores de vir *de um lugar de derrota, mas também de vitórias* ser inspiração para aqueles que a enxergam como fonte de muita potência para o mundo.

Suellen dialoga com o mundo todos os dias, de forma horizontal e imponente, mostrando quem é, de onde veio e para que veio. Mesmo sem falar muito de si - ou achar que não fala de si -, ela não deixa nunca de se colocar no mundo e de deixar que a vejam e a ouçam,

para que assim, mais pessoas possam enxergar nela as possibilidades que são negadas. Trago esta grande amiga para tecer comigo este trabalho porque, além da forte inspiração cotidiana e da potência de sua história e desse *nós compartilhado*, de histórias que se confundem pela similaridade, quando busco explicar Suellen, busco também, explicar a mim mesma (FERRAÇO, 2003).

## 4 CONECTANDO AFETOS

*Gosto de ler em voz alta  
 E ouvir minha voz dizendo coisas  
 Que não de mim nasceram  
 Mas que minhas eu gostaria que fossem  
 [...]  
 Gosto de ler em voz alta  
 Pra passar minha língua em palavras  
 Que eu não fácil usaria  
 Palavras que mais parecem tesouros quando ditas  
 (Anavitória, 2021)*

Ler em voz alta sempre foi uma estratégia para driblar as minhas dificuldades internas com a concentração. E ainda no início do processo desta investigação, quando pela primeira vez Patrícia, minha orientadora, leu em voz alta meus primeiros movimentos de escrita, esse ato tão comum para mim, mudou de significado.

Quando leio em voz alta, sou levada para outros sentidos do que leio e me coloco em contato direto com os escritos que não foram meus, *mas que eu gostaria que fossem*, e com a beleza de palavras que *mais parecem tesouros quando ditas*. E em uma tentativa de - mais uma vez - driblar os trâmites ansiosos e reduzir o peso da escrita do que se aproxima da finalização deste trabalho, resolvi recitar, para mim mesma, no (quase) silêncio e solidão do meu quarto, todas as palavras que foram ditas, transcritas e entrelaçadas até este momento.

Ler em voz alta me fez recuperar os sentidos desta pesquisa. Da mesma forma, os caminhos desta escrita, que é minha, mas que é também recheada pelo ressoar de outras vozes, me fizeram refletir sobre os rumos para os quais as conversas me levaram.

Inicialmente, quando entreguei o projeto da pesquisa e tive o aceite de Patrícia para tecer comigo este texto narrativo, as trilhas que se pretendiam ser traçadas eram outras. Pretendia mergulhar profundamente na relação da universidade com a comunidade, que apesar de perpassar pela minha narrativa e também de alguns momentos das conversas, não se teceu como o foco.

Hoje essa relação se dá como um grande incômodo que me motivou a querer conversar com mulheres que fazem parte da minha trajetória que estão imersas em práticas periféricas. Entender o meu desejo de ouvir estas mulheres, assim como andar pelos caminhos



metodológicos e teóricos, me fizeram me aproximar do objetivo de tanta conversa e de tanta leitura.

O objetivo desta pesquisa se consistiu em entrelaçar nossas narrativas - que o fiz por todo o movimento de escrita dos capítulos anteriores -, de forma a considerar, validar e legitimar os seus conhecimentos e os saberes de suas experiências e de suas práticas cotidianas. E para concretizá-lo, busco aqui fazer um balanço destas conversas e elencar os principais afetos que transbordaram das memórias resgatadas e contadas dessas mulheres.

Em todas as conversas precisei fazer provocações referentes às dificuldades que elas, as praticantes da pesquisa, têm de se apresentar, de falar de si mesmas, e o incômodo aparente em seus olhares e falas é acompanhado das respostas: *que mais? É só isso; eu não sei falar sobre mim; quem eu sou...?* Em alguns momentos, precisei, eu mesma, fazer a apresentação dessas mulheres, da forma que são sob o meu olhar, para além do que elas me contam. Me dar conta desse movimento, me fez refletir sobre o meu próprio movimento de recuar ao narrar a mim mesma.

Até poucas semanas antes de finalizar esse texto, ele se inaugurava com uma carta (auto)biográfica que contava histórias minuciosas sobre mim e sobre minha construção. E por muito tempo, por mais que tivesse sido uma decisão pessoal iniciar este estudo narrativo desta forma, eu me sentia mais incomodada que representada. Aquelas palavras que eram minhas, sobre mim mesma, me colocavam em uma posição de vulnerabilidade pela exposição.

Penso que para mim, e talvez também para as praticantes com quem tecemos a pesquisa, não saber falar de si, funcione como autodefesa. Falar de si implica em olhar para dentro e lidar com os enfrentamentos das potencialidades, mas também das feridas. Olhar para dentro é enfrentar as dores que diariamente arquivamos para viver o hoje e o agora.

Quando a necessidade desse olhar subjetivo é acompanhada do peso de se expor a alguém, somos levadas para um lugar vulnerável em que estamos desnudas. Um lugar que, muitas vezes, que nos indica que nem nós mesmas sabemos lidar com nossa nudez. Principalmente, quando se trata de justificar que existe um outro lado da linha, aquele em que geralmente não alcançamos, mas que, ao expor a nós e o íntimo da nossa história, as pessoas que estão do outro lado desta linha poderão nos acessar.

E quando as convido para contar suas histórias, deixo claro que serão levadas para além do lado que habitamos todos os dias, e de certa forma, elas se assustam - assim como eu me assusto. É assustador entender que seus (nossos) saberes serão circulados sem os filtros desenhados pelo silenciamento do pensamento abissal.

E entendo seus receios e tensões porque compartilho do que elas sentem, sem ao menos precisarem explicar o que e como as aflige. E unidas pelo elo do *nós compartilhado*, que permeia as nossas narrativas enquanto mulheres periféricas marcadas pelo silenciamento e partilha de dores, medos, desconfianças, desesperanças, as conversas se cruzam quando elas se sentem confortáveis para falar. Elas falam e parecem emergir em uma (auto)afirmação que perpassa pelo prazer do rompimento da *lei do silêncio público, prazer de contar exatamente aquilo que faz a rotina dos dias e das horas que se sucedem, prazer de revelar-se, justificando-se assim de ser mulher, de ocupar-se no trabalho do lar e encontrar nele sentido, variação e criatividade* (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1997, p. 245).

Essas mulheres, que me conhecem intimamente, confiam a mim a sua palavra e a sua contação de si mesmas para levar para o outro lado da linha, e quando o fazem, elas justificam e afirmam também a importância de fazer o que faço aqui: levar os saberes das suas práticas para um espaço de produção acadêmica, que se diz científica, na tentativa de validá-los.

Me ancoro em Michel de Certeau, Luce Giard e Pierre Mayol para elencar o prazer das mulheres de lançar suas vozes ao mundo, inclusive sobre ocupar-se do trabalho do lar. O espaço doméstico se faz presente direta e indiretamente nas histórias contadas, principalmente, a cozinha. A cozinha por muito tempo carregou o peso de ser o espaço reservado às mulheres, um espaço considerado subalterno por uma sociedade patriarcal. Um lugar de servidão e de sobrevivência. E junto da solidão da vida doméstica, *a cozinha constituía uma zona de silêncio e de sombra, dissimulada no detalhe indefinidamente repetido da vida comum* (p. 244-245).

Muito além dos silêncios e repetição da mesmice da necessidade de sobrevivência, aqui a cozinha é compreendida como um espaço de muita potência, de conhecimento, de saberes de experiência que atravessam gerações e modos de *fazerpensar*. E mais que fazer uma comida, a arte de cozinhar está presente nos cotidianos, desde a seleção dos alimentos até às bocas alimentadas.

Cada hábito alimentar compõe um minúsculo cruzamento de histórias. No “invisível cotidiano”, sob o sistema silencioso e repetitivo das tarefas cotidianas feitas como que por hábito, o espírito alheio, numa série de operações executadas maquinalmente cujo encadeamento segue um esboço tradicional dissimulado sob a máscara da evidência primeira, empilha-se de fato uma montagem sutil de gestos, de ritos, de códigos, de ritmos e de opções de hábitos herdados e de costumes repetidos. No espaço solitário da vida doméstica, longe do ruído do século, faz-se assim porque sempre se fez assim, quase sempre a mesma coisa, cochicha a voz das cozinheiras. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1997, 234)

As três conversas trouxeram, mesmo que não diretamente pelas interlocutoras, o ato de cozinhar para o outro que transborda a relação da nutrição e preenche espaços que se conjuram

no âmbito do afeto. Para Rosângela, ocupar o espaço da cozinha de sua casa para assar e confeitá-los seus bolos, aprendizagem que herdou e aprendeu observando e ajudando sua avó, foi por muito tempo uma importante fonte de renda familiar. Com isso, encheu os olhos e os paladares das pessoas que confiavam em suas mãos a beleza e o sabor das suas festas de aniversários e casamentos.

Para Lucília, a história contada pela avó de seu amigo é digna de ser perpetuada. Uma senhora, que habitava o espaço da cozinha escolar, que com amor ao que fazia, utilizava de sua experiência e conhecimentos culinários não letrados para aprimorar a sua prática e buscar novas e saborosas formas de nutrir os corpos de tantas crianças famintas. Assim como a de sua sogra que alimentou muitas pessoas pobres com o seu poderoso e milagroso mingau que hoje é carregado em seu nome, como um complemento de quem ela é na e para a comunidade.

Para Suellen, sua maior fonte de inspiração e motivação foi crescer vendo sua mãe carregando o sustento da família com sua arte de fazer lanches. É na cozinha que se estende de dentro de casa para a calçada, que ela prepara os deliciosos lanches abrazeirados do *fast food* estadunidense, que popularmente nomeados de *podrão*<sup>8</sup>, carregam o sabor e o aroma dos finais de semana em favelas cariocas.

A cozinha aqui extrapola os lugares de sustento, de sobrevivência e de nutrição. Ela atua também, nas histórias dessas mulheres, contadas e recontadas, como um *espaçotempo* e um *fazerpensar*, permeado de técnicas e artimanhas geracionais, recheado de saberes das experiências e das vozes que contam e que além da matéria física do corpo, nutrem almas. Nutrem almas e tocam às memórias ao sentir um cheiro que lembra a infância; ao comer uma comida gostosa que não importa a qualidade dos alimentos e o modo de preparo, nunca será tão boa quanto a lembrança de comer na casa de avó; ou até mesmo, de ser um afago para o peito em dias difíceis. Diante das memórias, dos aromas e dos sabores, a arte de cozinhar, além da garantia de suprir necessidades fisiológicas de sobrevivência, é também amor.

Quando percebo a cozinha como um lugar que transborda amor, percebo também que as vivências dessas mulheres, apesar das estratégias de sobrevivência cotidiana, dos incômodos e desejos de mudança, são permeadas pela amorosidade e pela crença na potência da educação. Principalmente, no que se refere às ações coletivas que elas participam ou participaram, estando ou não vinculadas com movimentos sociais ou ONGs.

---

<sup>8</sup> Lanche variado dos hambúrgueres de *fast food* estadunidenses, como exemplo, McDonald's. O lanche recebe nome de *podrão* por ter acréscimo de ingredientes, como milho, ovo, ervilha e diversos outros condimentos que descaracterizam o *fast food* e por fazerem, esteticamente, alusão a uma imagem suja e desarrumada. O lanche é comumente encontrado em periferias.

As três mulheres afirmaram terem se mobilizado em prol de alguma mudança no lugar onde vivem e essas mudanças, primordialmente, motivadas por e pela educação, e neste ponto as narrativas se encontram.

Este movimento veio para Rosangela ainda quando era pré-adolescente por meio da querida professora inconformada com as condições precárias da única escola pública do bairro. Seu amor pela educação e sua capacidade dialógica imersa na amorosidade com sua prática e com seus alunos, fez com que crianças, jovens e adultos da comunidade se unissem local e coletivamente para tecer a (re)construção da escola e da história do lugar.

Para Lucília, a educação está intrínseca em sua alma e ela carrega consigo essa manifestação para todos os lugares que ocupa. E é também pela educação e por enxergar que ela é fonte ampliadora das diversas possibilidades de mundo, por meio do cuidado com o outro, envolvida pelo afeto e pela solidariedade, que ela parte com ações, muitas vezes solitárias - mesmo que vinculadas a projetos e organizações sociais - para se doar e fazer o outro se sentir acolhido e visto, seja bicho ou seja gente.

E com Suellen, o chamado veio na escola, quando no aflorar da adolescência e das revoltas sãs com a latência da realidade, se mobilizou coletivamente, como continua fazendo, para gritar e buscar pelas mudanças que tanto ansiava. Mudanças essas que aparecem em minúcias, a passos de “formiguinha”, mas que não a fazem desistir de continuar tentando ser um veículo de transformação que se faz também, enquanto um espelho para diversos jovens que enxergam nela a força da possibilidade de sonhar.

A educação está envolta em todas narrativas das vozes dessas mulheres que comigo conversaram, assim como também, se entrelaçam com as minhas narrativas. Minha relação com a leitura e a escrita se enreda a partir da minha mãe, que sempre lendo qualquer pedaço de papel que fosse, despertou em mim o desejo pelas letras e sempre me incentivou a amá-las. Também foi por ela e por conta dela que os cheiros mais doces da infância impregnaram minha memória com tanto afeto.

A escola e o espaço da sala de aula passaram a ser possibilidades de ocupação para mim quando Lucília me enxergou e me fez querer ser como ela. Com a prática dialógica e horizontal, fez com que eu enxergasse as minhas potências. Ela também me ensinou que a educação é lugar de escuta, de troca e de amor.

Os embates da vida adulta e da ocupação dos *entrelugares* universitário e periférico que se entrelaçam intimamente com Suellen, encorajam a mim e a tantas outras que se permitem enxergá-la como agente transformadora. Como aquela que estende a mão em cuidado e

acolhimento e a puxa para cima para somar, lado a lado, nas lutas que são delas, dos seus e também nossas.

Todas essas mulheres, de diferentes gerações, nos sessenta e oito, trinta e oito e vinte e quatro anos, carregam em comum marcadores que se incluem nas intersecções de gênero, de classe social e localização - mesmo que todas não venham da mesma comunidade, considero a periferia como sendo um marcador comum. Marcadores que as exclui e que em particularidade de uma e não de outras, as coloca em posições diferentes na sociedade, como a intersecção também de raça na qual Lucília se insere.

Todas elas carregam em suas vidas, como praticantes dos cotidianos em que habitam, saberes transbordados das experiências que as atravessaram e conhecimentos que não foram aprendidos na escola ou em outras instituições educacionais.

Não ter aprendido alguns deles na escola não os desqualifica e muito menos, anula os que foram agregados nesses espaços educativos, pelo contrário. Usar e abusar dos saberes das suas experiências como *táticas* (CERTEAU, 1998) de sobreviver nos cotidianos e solidarizar-se com a sobrevivência do outro, é uma forma de enredar um cotidiano que seja habitável, colocando em circulação conhecimentos que se ajudam e se ancoram para viver o hoje e o agora, abrindo brechas para se pensar o futuro.

As temáticas trazidas nas conversas perpassam as dores, as alegrias, as violências, apagamentos, inocências, silêncios, lutas, afetos. Cada uma trouxe, com a embriaguez da voz sufocada, quase como um grito, suas demandas e latências. Eu tentei transpor aqui, com as minhas palavras as palavras que elas me disseram, da maneira mais fiel, sensível e potencializadora que pude, para que as vozes de suas histórias não caíssem em mais silenciamentos, ainda que consciente de que as palavras que trago aqui são a minha leitura com elas. E neste capítulo específico, eu busquei elencar as histórias que se afetam diretamente pelos entrelaçamentos com as minhas.

E tal como Ponciá Vicêncio, personagem de Conceição Evaristo, seguimos - essas mulheres, eu e tantas outras que aqui não couberam, mas que foram trazidas juntas nas *narrativas outras e também nossas* -, quase como que querendo *emendar um tempo ao outro, agarrando tudo, o passado-presente-e-o-que-há-de-vir* (EVARISTO, 2003, p. 132).

Seguimos tecendo (ou tentando) *conhecimentos solidários* que se complementam, que coexistem em uma *ecologia de saberes* enredada por múltiplas mãos que se carregam, em um *diálogo amoroso*, pela força do *esperançar*.

E para buscar concluir os atravessamentos dos meses de construção desta escrita, reflito sobre os caminhos inconclusos e inacabados que tecerei no próximo e último tópico.

#### **4.1 Reflexões (in)conclusivas**

Ao refletir sobre as conclusões desta escrita, me encontro traçando caminhos que mais parecem se direcionarem para uma inconclusão. Concordo com Paulo Freire que *o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento* (2007, p. 50). E pensar no inacabamento de nós enquanto seres humanos e sociais, me coloca também a pensar que essa pesquisa, que se fez narrativa e com a premissa dos desconhecidos pelos quais os rumos das conversas poderiam me levar, construída por múltiplas mãos e vozes humanas, não pode ter em si, uma conclusão fechada.

Quando decidi pesquisar com os cotidianos, me fazendo valer da metodologia de conversas, assumi o risco de não saber os caminhos que seriam traçados e tampouco me fixei em buscar resultados que coubessem nas minhas expectativas. O objetivo elencado me permitiu que o caminho fosse feito ao longo do percurso, e assim, ele foi concretizado.

Este trabalho se desdobrou em entrelaçar as minhas narrativas com as narrativas de mulheres praticantes de seus cotidianos, de forma que os saberes das suas experiências e os conhecimentos transbordados dessas conversas fossem validados e legitimados enquanto complementares aos saberes acadêmicos.

Buscar validar e legitimar esses conhecimentos que, em reciprocidade e complementaridade, se fazem solidários, é também buscar por uma horizontalidade na circulação desses saberes. Para tanto, retomo ao que propus como uma *universidade solidária*, onde os saberes pudessem circular e existir em uma copresença. Não de um ou de outro lado da linha, mas em uma rede que se faça ecológica e horizontal, diante das infinitas possibilidades de ser, saber e conceber o mundo, seja na escola, na universidade, na cozinha, no abrigo de animais ou nas andanças por entre os espaços íngremes das favelas a outros espaços constantemente negados.

Sendo assim, com uma abordagem pautada em um diálogo amoroso e respeitoso às histórias que foram a mim confiadas e desnudadas, conduzi essa investigação imersa no afeto que tenho por cada uma das memórias trazidas e pela arte de contar e ouvir histórias.

Das tantas temáticas manifestadas pelas vozes que me contaram seus anseios, algumas que emergem como extremas pela sua sensibilidade e complexidade política, merecem ser olhadas com mais cuidado e atenção, no entanto, aqui não couberam esses aprofundamentos.

Entendo como válido ressaltar que essa pesquisa não pretendeu e nem teve como dar conta de todas as nuances trazidas nas conversas e tampouco, se esgotou nas reflexões elencadas. Ela permite a abertura para reflexão dos tópicos trazidos, como também, o surgimento de outros que se ramificam das redes tecidas. E entendendo que as (in)conclusões inerentes ao ser humano e sujeito social que sou, que pergunta mais que dá respostas, não me esgotei no enredo que se deu até aqui e pretendo, em oportunidades futuras, mergulhar profundamente nesses outros atravessamentos das histórias dessas mulheres e tecer uma(s) escrita(s) debruçada em seus possíveis desdobramentos.

E como quem desistiu de tentar abafar a minha sina por narrar, *escrevivi* este texto até esta última página, narrando a mim e a essas mulheres, não só em busca da (auto)afirmação das histórias. Busquei fazer valer das minhas escolhas metodológicas não só como possibilidades de fazer pesquisa, como também assumi e defendi a pesquisa narrativa - ainda encarada com estranheza por olhares alheios e muitas vezes deslegitimada no espaço acadêmico - como o *meu modo* de fazer pesquisa, como o encontro do meu *fazerpensar* enquanto *educadorapesquisadora*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho**: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.) Pesquisas dos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Coleção: Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação. Petrópolis, DP et Alii, p. 15-38, 2008.

AMORIM, Filipi Vieira, CALLONI, Humberto. **Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte UFMG, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª ed. 1998.

\_\_\_\_\_; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. Tradução: Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

CLANDININ, Jean, CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

\_\_\_\_\_. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 3ª ed. [livro eletrônico], 2018.

EZCURRA, Ana María. **Igualdad en educación superior**: un desafío mundial. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Petrópolis: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO, Ângela. **Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira**. Rev. Direito Práxis. Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1080-1099, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 36ª ed., 2007.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por



emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2ª ed., 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Universidade de Barcelona, Espanha, nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

NEVES, Gabriela Silva; HECKERT, Ana Lucia Coelho. **Escrevivência:** uma ferramenta metodológica de análise. Mnemosine Vol.17, nº1, p. 139-162, 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Contribuições de Boaventura De Sousa Santos para a reflexão curricular:** princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. Revista e-Curriculum, vol. 8, núm. 2, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, p. 1-22, 2012.

PARA DAR NOME ÀS COISAS. Locução: Natália Sousa. **Podcast.** Brasil: Spotify, ago. 2019-atual. Disponível em: [https://open.spotify.com/show/7g6BfZvLNQjrj68MNXYDqf?si=y8SJIRMwQt-22Kd\\_P9k2Jg&utm\\_source=copy-link](https://open.spotify.com/show/7g6BfZvLNQjrj68MNXYDqf?si=y8SJIRMwQt-22Kd_P9k2Jg&utm_source=copy-link) Acesso em: abril de 2022.

SAMPAIO. Carmem Sanches, RIBEIRO, Thiago, SOUZA, Rafael de. **Conversa como metodologia de pesquisa:** uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Thiago. et al. (orgs.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, Coleção Ciência e Pesquisa em questão, p. 21-40, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5ª ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, p. 23-72, 2009.

SANTOS, Rithianne Barbosa Pereira dos. **Nós compartilhado:** táticas emancipatórias de mulheres pretas e periféricas enquanto formação. Rio de Janeiro, 2021. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SENKEVICS, Adriano Souza. **A expansão recente do ensino superior:** cinco tendências de 1991 a 2020. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior:** desafio público a ser enfrentado. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.