

# MULHERES

# 55+

## PARA ALÉM DAS PESQUISAS

---

### VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES

SANDRA CÉLIA COELHO GOMES DA SILVA  
(ORGANIZADORA)

  
EDITORA  
ILUSTRAÇÃO





SANDRA CÉLIA COELHO GOMES DA SILVA  
(ORGANIZADORA)

**MULHERES 55+**  
**PARA ALÉM DAS PESQUISAS**  
VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES

Editora Ilustração  
Santo Ângelo – Brasil  
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

**Editor-gerente:** Fábio César Junges

**Capa:** IA

**Revisão:** Os autores

#### CATALOGAÇÃO NA FONTE

---

M956 Mulheres 55+ para além das pesquisas [recurso eletrônico] : vivências interdisciplinares / organizadora: Sandra Célia Coelho Gomes da Silva. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026. 99 p.

ISBN 978-65-6135-283-3

DOI 10.46550/978-65-6135-283-3

1. Mulheres. 2. Pesquisa científica. 3. Qualidade de vida. I. Silva, Sandra Célia Coelho Gomes da (org.).

CDU: 396

---

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: [ilustracao@gmail.com](mailto:ilustracao@gmail.com)

[www.editorailustracao.com.br](http://www.editorailustracao.com.br)

## Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
Francisca Eugênia dos Santos	
ENTRE A PEREGRINAÇÃO ACADÊMICA E AS TESSITURAS DE VIDA: UMA GUIA DE APRESENTAÇÃO .....	13
Sandra Célia Coelho G. da Silva	
Capítulo 1 - ENTRE A PESQUISA E A VIDA: ESCRIVIVÊNCIAS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	19
Ivonete Barreto de Amorim	
Capítulo 2 - ENTRE O SER E O ESTAR PESQUISADORA: INTERFACES DA FORMAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE INVESTIGATIVA.....	35
Rozimeire Soares de Oliveira Porto	
Capítulo 3 - PERMANECER NO INTERIOR: GÊNERO, RECONHECIMENTO E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	45
Deyse Queirós Santos	
Capítulo 4 - ENTRE MEMÓRIA E PESQUISA: ESCRIVIVÊNCIA ACADÊMICA E REDES DE MULHERES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	61
Jaci de Fátima Souza Candiotto	
Capítulo 5 - A EXPERIÊNCIA DA DIFERENÇA NAS RELAÇÕES COM O OUTRO .....	71
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres	
Capítulo 6 - A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE NA INTERFACE ENTRE HISTÓRIA, CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS: PERCURSOS FORMATIVOS .....	81
Danielle Ventura de Lima Pinheiro	
SOBRE AS AUTORAS.....	97
SOBRE A ORGANIZADORA.....	99



## PREFÁCIO

Quando uma mulher atinge a idade adulta — e podemos pensar que aos 40 anos já se é adulta —, começa, quem sabe, a distanciar-se daquilo que a sociedade sexualizada impõe como juventude. Nos dias de hoje, ser “jovem” tem um sentido muito mais amplo, e é possível que tal conceito possa estender-se até os 40 anos.

Pensando dessa forma, e também na maneira como o paradigma da juventude vem se transformando, é possível que estejamos diante de uma nova era para a humanidade, no conceito e na transformação do que é a vida. Quem sabe, por meio da ciência e da tecnologia, possamos viver muito mais do que 100 anos. Mas nos perguntamos: a tecnologia seria benéfica tanto para os homens quanto para as mulheres?

É uma pergunta que nós, mulheres, fazemos porque, com o avanço da ciência, estamos nos transformando em uma sociedade cada vez mais madura, sendo hoje o envelhecimento o problema mais preocupante para nossos países e, principalmente, para a construção social e o funcionamento de nossas vidas. Assim sendo, desde os anos 80, temos visto o surgimento de novas formas de cuidado com o corpo, com a saúde física e com a saúde mental. No entanto, apesar de a ciência ter se desenvolvido, criando novos espaços de conhecimento para preservar nossa juventude, esse “olhar social” ainda privilegia a vida masculina, e não necessariamente a feminina. Pelo menos é essa a percepção que tenho tido como mulher com mais de 55 anos e com a qual tenho me preocupado nos últimos anos ao observar e relacionar como, apesar do avanço da tecnologia e das novas formas de inclusão das minorias, o reconhecimento público de que a qualidade de vida na sociedade moderna será um debate central, pensando em um maior envelhecimento da população e no aumento da esperança de vida. No entanto, a sociedade sexualizada em que vivemos projeta especialmente a “mulher jovem” como fonte de toda atração e beleza, e centro único do prazer masculino, como uma fantasia elaborada em tempos remotos, nos quais a “mulher-objeto” era considerada fonte de todas as alegrias e de toda a felicidade masculina. Nesse contexto, podemos considerar que ainda existe um longo caminho a percorrer na construção de uma autoestima feminina que constitua um futuro promissor para as mulheres em torno da qualidade de vida e do amor-próprio. É por esse motivo que me parece que a discussão sobre o futuro tem que estar centrada na qualidade de

vida, na conscientização de “ser mulher” e na redefinição do amor-próprio. Sendo o envelhecimento o ponto central da discussão e do debate público, acreditamos que pensar na longevidade feminina em 2026 é a base para a construção de um novo paradigma da vida feminina e também de todos os seres humanos.

O envelhecimento feminino em 2026 configura-se como um fenômeno multidimensional, marcado pelo aumento da longevidade associado a desafios na manutenção da qualidade de vida. Embora as mulheres apresentem maior expectativa de vida em relação aos homens, observa-se um paradoxo importante: elas tendem a vivenciar um período mais prolongado com doenças crônicas e limitações funcionais, o que impacta negativamente seus anos de vida saudável.

A qualidade de vida no envelhecimento das mulheres é influenciada por fatores biológicos, psicológicos e socioeconômicos. Do ponto de vista biológico, as alterações hormonais decorrentes da menopausa estão associadas a mudanças metabólicas, aumento do risco de doenças cardiovasculares e osteoporose, além de efeitos sobre o sono e o humor. No âmbito psicológico, destacam-se questões relacionadas à saúde mental, como maior vulnerabilidade à ansiedade e à depressão. Já no contexto social, aspectos como renda, acesso aos serviços de saúde e participação em redes de apoio desempenham papel fundamental na promoção do envelhecimento ativo.

Em 2026, observa-se também uma crescente valorização de abordagens preventivas e integrativas em saúde, com foco na promoção do bem-estar global da mulher. No entanto, persistem desigualdades no acesso a cuidados de saúde e investimentos ainda limitados em pesquisas voltadas à saúde feminina. Nesse cenário, estratégias como a prática regular de atividade física, alimentação equilibrada, acompanhamento médico contínuo e fortalecimento das relações sociais são fundamentais para a melhoria da qualidade de vida.

Conclui-se que o envelhecimento feminino requer uma abordagem ampla e integrada, que considere não apenas a longevidade, mas também a promoção da saúde, autonomia e bem-estar ao longo do ciclo de vida. É importante mencionar também que a mudança na legislação dos países, que permita uma maior orientação e informação por parte das mulheres acerca dos papéis que podem cumprir nas sociedades modernas e nas democracias globais, também constitui um eixo de reflexão que se reativa na busca de um bem-estar real e de uma integração social e econômica evidente das

mulheres. Trata-se do que chamamos de direito social adquirido a uma qualidade de vida que garanta a longevidade que se aproxima, na qual, mais do que viver, é importante focar em viver plenamente em todos os âmbitos da vida coletiva e individual. Podemos, com isso, pensar que os anos a mais de vida, que podem ser proporcionados por uma alimentação saudável ou por uma vida ativa, garantam saúde física e mental e um equilíbrio que ajude os seres humanos, mas principalmente as mulheres, a alcançar padrões avançados de beleza, saúde e harmonia mental.

Francisca Eugênia dos Santos  
Universidade Santiago do Chile (USACH);



## ENTRE A PEREGRINAÇÃO ACADÊMICA E AS TESSITURAS DE VIDA: UMA GUIA DE APRESENTAÇÃO

Essa obra emerge de um momento de vida que demarca a chegada de um novo ciclo. Partindo daí, as reflexões ficaram mais inquietantes e aflorou, de forma latente, a proposta de uma produção bibliográfica que expressasse as interfaces entre a vida acadêmica, o cotidiano feminino e a amizade/parceria. Não poderia deixar de externar o início dessa caminhada, que aconteceu através de uma pergunta de um mestrando dirigida a mim em sala de aula: *como é a vida de uma mulher pesquisadora?*

E isso mexeu muito comigo. Respirei e respondi: “normal, como qualquer outra”. E ele prosseguiu: *será que é mesmo?* Enfim, seguimos a aula e, no decorrer do semestre, ele sempre retornava à questão, e eu refletia. Assim caminhamos, e adentrei ainda mais na observação das mulheres pesquisadoras no meu entorno, que constituíam uma implicação comigo entre a vida pessoal e a profissional. Percebi que nos encontrávamos em nossas histórias e que elas nunca apareciam nas pesquisas, permanecendo ocultas, reprimidas e silenciadas, mas desejosas de que fossem ditas.

Assim, numa madrugada que antecedia meu aniversário, escrevi um texto convidando-as para participarem desta obra, que é mais do que uma escrita; é um movimento de vida.

O texto iniciava assim:

“Nesse momento, você é minha convidada a dar as mãos e, juntas, tecermos nossas histórias, registrando memórias. Assim, conto com sua participação nesta obra celebrativa do meu aniversário. Nem sempre somos provocadas a mostrar os meandros da vida, e este é o momento. Conto contigo nessa caminhada.” A escolha não foi fácil. Algumas me responderam: “Eu ainda não estou preparada para essa escrita”. Com tristeza, respeitei. Outras externaram: “Como foi bom escrever, me senti leve”. E, quando parti para convidar a prefaciadora da obra, ela me disse: “Vamos trazer essa pesquisa para um estágio pós-doutoral”. Eu tomei um susto, mas aceitei o desafio, e cá estou.

Ademais, esta obra faz parte da pesquisa oriunda do estágio pós-doutoral realizado na USACH/Chile, tendo como objeto de estudo as

mulheres 55+ para além das pesquisas e suas vivências interdisciplinares. Enfatiza-se que o processo de vida e a ascensão na e para além da carreira profissional encontram-se implicados no seu fazer e viver enquanto pesquisadora, o que justifica esta reflexão, que pode vir a contribuir para a construção de um contexto de vida que dê significado às suas inspirações.

Diante disso, o estudo intitulado “MULHERES 55+ PARA ALÉM DAS PESQUISAS: VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES” investigou: o que se tem produzido nos PPGSS brasileiros/baianos, disponíveis no repositório da CAPES, nos últimos cinco anos, sobre as mulheres 55+ para além das pesquisas e suas vivências interdisciplinares, e de que modo ocorre essa implicação em seu contexto de vida pessoal e profissional?

O objetivo geral visou mapear e analisar a literatura produzida nos PPGSS brasileiros/baianos, disponível no repositório da CAPES nos últimos cinco anos, sobre as mulheres 55+ para além das pesquisas e suas vivências interdisciplinares, bem como compreender de que modo ocorre essa implicação em seu contexto de vida pessoal e profissional. A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, envolvendo revisão de literatura. Suas contribuições abarcam as categorias gênero, carreira, escrevivência e questões socioemocionais. Ainda não temos resultados, pois a pesquisa encontra-se em andamento.

E, nesse emaranhado de tessituras de vida, apresento cada uma dessas mulheres pesquisadoras que aceitaram e abraçaram o desafio de se colocarem nessa caminhada do escrever e viver o escrever.

O primeiro capítulo, intitulado “ENTRE A PESQUISA E A VIDA: ESCRIVIVÊNCIAS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA”, da Dra. Ivonete Barreto de Amorim (UNEB-DEDC I/PPGIES), teve como objetivo refletir sobre a coordenação pedagógica a partir de escrevivências construídas ao longo da trajetória profissional e acadêmica, evidenciando a experiência como fonte legítima de produção de conhecimento no campo educacional.

A questão de pesquisa que orienta o estudo consiste em compreender de que modo as experiências acumuladas na coordenação pedagógica, ao longo da trajetória de uma mulher, professora e pesquisadora, podem ser narradas como escrevivência e resignificadas como conhecimento. O texto ancora-se no conceito de escrevivência, formulado por Conceição Evaristo, compreendido como uma escrita que articula memória, experiência e reflexão crítica sobre a realidade vivida.

Metodologicamente, o estudo assume a narrativa autobiográfica como dispositivo analítico, permitindo problematizar as interfaces entre vida, formação e prática profissional. Argumenta-se que a identidade profissional não se esgota nas funções exercidas ou nos títulos acumulados, mas se constitui em um processo permanente de construção. Nesse sentido, a coordenação pedagógica é compreendida como espaço formativo, marcado pela incompletude e pela potência reflexiva da experiência.

O segundo capítulo, “ENTRE O SER E O ESTAR PESQUISADORA: INTERFACES DA FORMAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE INVESTIGATIVA”, da Dra. Rozimeire Soares de Oliveira Porto (UNEB-DCHT XVII/PPGIES), traz um manuscrito como recorte crítico e analítico da relação entre o ser e o estar pesquisadora nos processos de formação e (re)construção identitária.

Teve como objetivo discutir, de forma sucinta, a conduta teórica e prática do ser pesquisador. Ancorado em referenciais teóricos, aborda a dimensão prática manifestada nas ações cotidianas, nas escolhas metodológicas e nas relações estabelecidas nos espaços institucionais. Ressalta a existência de um processo formativo em permanente (re) construção, numa simbiose epistemológica entre a identidade e a prática, entre o pensar e o agir, entre o fazer ciência e o senso comum, entre as decisões e os valores éticos que atravessam a pesquisa.

Analisa a formação e a identidade investigativa constituídas nas experiências vivenciadas durante a trajetória formativa e na relação entre conhecimentos novos e já construídos. Assim sendo, ser pesquisadora é mais do que ocupar um lugar no campo científico: é conviver continuamente com o próprio fazer investigativo.

O terceiro capítulo, da Dra. Deyse Queirós Santos (UNEB-DCHT XVII/PPGIES), tem como título “PERMANECER NO INTERIOR: GÊNERO, RECONHECIMENTO E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA” e analisa a trajetória de uma pesquisadora atuante em universidade pública estadual interiorizada na Bahia, problematizando as transformações do trabalho acadêmico na contemporaneidade.

A partir da autoetnografia analítica, articulam-se memorial acadêmico, documentos institucionais e reflexão teórica para compreender como gênero, territorialidade e produtivismo reconfiguram a experiência docente na fase intermediária da carreira.

O referencial fundamenta-se na Teoria do Reconhecimento, na sociologia do campo científico e na crítica ao produtivismo acadêmico no contexto da racionalidade neoliberal. A análise evidencia que a interiorização do ensino superior, embora amplie o acesso, não rompe com hierarquias estruturais do sistema científico brasileiro, reproduzindo desigualdades simbólicas e materiais.

Conclui-se que a permanência na universidade pública interiorizada constitui prática política de resistência às lógicas de intensificação do trabalho e de metrificação da produção científica.

O quarto capítulo, “ENTRE MEMÓRIA E PESQUISA: ESCRIVÊNCIA ACADÊMICA E REDES DE MULHERES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO”, da Dra. Jaci de Fátima Souza Candiottto (PUC/PR/PPGDH), articula memória, experiência acadêmica e reflexão teórica a partir do conceito de escritvência elaborado por Conceição Evaristo.

Partindo da reconstrução de trajetórias de cooperação científica entre pesquisadoras, o texto analisa como redes acadêmicas entre mulheres se constituem como espaços de produção do conhecimento, diálogo intelectual e fortalecimento da presença feminina na universidade.

A partir de experiências compartilhadas em eventos acadêmicos, grupos de trabalho e parcerias de pesquisa, especialmente em contextos internacionais de colaboração, a reflexão evidencia como memória e experiência podem tornar-se fontes legítimas de elaboração teórica. Inspirado pela perspectiva da escritvência, o capítulo propõe compreender a escrita acadêmica também como espaço de elaboração das experiências vividas, no qual trajetórias pessoais se entrelaçam à construção coletiva do saber. Assim, argumenta-se que a cooperação entre mulheres pesquisadoras constitui um importante elemento para a ampliação de possibilidades mais críticas na produção científica.

O quinto capítulo, “A EXPERIÊNCIA DA DIFERENÇA NAS RELAÇÕES COM O OUTRO”, da Dra. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres (UNIFACS), teve como objetivo discutir a experiência da diferença como categoria analítica nas relações, abordando como a diferença opera nas relações com o outro, principalmente nos laços de amizade e na prática profissional. A base teórica do tema proposto centra-se na abordagem social e psicanalítica. Metodologicamente, define-se como um estudo qualitativo.

Como resultado, destacamos que a alteridade nos remete ao outro, ao desejo e à divisão do sujeito. O conceito de alteridade é tratado nas ciências humanas e sociais com arcabouços teóricos diversos, que convergem na compreensão da alteridade como diferença.

A psicanálise contribui para a desconstrução de binarismos, para a crítica à fixidez e à permanência das oposições nas relações sociais. A alteridade é reconhecida e percebida nas discussões sobre a diferença, que marca a relação constitutiva de cada um a partir do Outro. A experiência da diferença, compreendida como categoria analítica nas relações, analisa como a diferença opera nas relações, os sentidos produzidos, os vínculos estabelecidos e as posições subjetivas que assumimos nas interações sociais.

O sexto capítulo, “A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE NA INTERFACE ENTRE HISTÓRIA, CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS: PERCURSOS FORMATIVOS”, da Dra. Danielle Ventura de Lima Pinheiro, analisou a constituição de sua trajetória acadêmica e profissional situada na interface entre História, Ciências das Religiões, Educação e gestão pública.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza autobiográfica, fundamentada na narrativa de vida articulada à análise documental e à análise de conteúdo. Seu percurso formativo compreende Licenciatura em História e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Doutorado em Ciências das Religiões pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e estágio pós-doutoral na Universidade do Estado da Bahia.

Conclui que a integração entre pesquisa, prática pedagógica e formulação de políticas públicas constitui eixo estruturante de sua identidade docente. E assim, nesse emaranhado de vida pessoal e profissional, essas mulheres caminham constituindo-se em redes de produção científica, de apoio e de cuidado, primando pelo respeito e pela ética, pois cada uma delas ocupa um lugar especial e diferenciado em minha vida pessoal e profissional.

São laços tecidos para além da distância geográfica, do Nordeste ao Sul do Brasil, transcendendo fronteiras e alcançando outro país, no caso, o Chile. Essa obra reflete várias pautas que nos unem, dentre elas o compromisso social de ser uma mulher educadora que defende e respeita os direitos das minorias, levando sua voz a diferentes espaços da sociedade e buscando fazer da pesquisa uma prática com aplicabilidade em suas vidas.

As autoras adentram os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileiros, dentre eles o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos

e Políticas Públicas (PPGDH), da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR; o Mestrado Profissional Interdisciplinar em Direito, Governança e Políticas Públicas da Universidade Salvador (UNIFACS); e o Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB), que, por meio de suas pesquisas, vêm trazendo contributos para a transformação de vidas.

Ademais, agora que apresentei os textos que compõem a obra, abro um espaço e peço licença para socializar uma reflexão enquanto mulher e pesquisadora das questões de gênero, pontuando aquilo que ainda não cabe no Lattes: os momentos de renúncia, desafios, persistência, comprometimento, respeito e cuidado para comigo e com as mulheres aqui representadas, que carregam traços de tantas outras e constituem um movimento que intitulei de **peregrinação de vida para além da academia**. Pois nutrir os desejos, a ciência, a pesquisa e o respirar nos deixam vivas na vida.

Essa sou eu. E assim vão se consolidando os caminhos e se desbravando novos percursos dentro de um contexto pautado no exercício do arcabouço teórico-metodológico como premissa de vida pessoal e profissional, permeado pelo diálogo, pela escuta, pelo cuidado e sustentado por bases respaldadas em valores éticos e morais de respeito a si e ao próximo.

Retratar um pouco da trajetória de vida e do percurso profissional dessas mulheres, bem como da minha própria trajetória, que há algum tempo denomino **Peregrinação Acadêmica**, constitui um exercício de memória, reflexão e reconhecimento. E, na tessitura dessas discussões, termino apresentando esta obra, ancorada em um trecho da poesia de Cora Coralina que me define: “[...] Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, removendo pedras e plantando flores [...]”.

Com essas palavras, deixo aqui o convite para adentrarem esta leitura.

Sandra Célia Coelho G. da Silva

## Capítulo 1

# ENTRE A PESQUISA E A VIDA: ESCREVIVÊNCIAS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Ivonete Barreto de Amorim

### Introdução

Escrever este capítulo constitui um gesto situado no entrecruzamento de pesquisa e existência, prática profissional e elaboração teórica, experiência e memória. Parte do reconhecimento de que rigor acadêmico e trajetória pessoal não são esferas excludentes, mas dimensões que se tensionam e se constituem reciprocamente na produção do conhecimento.

Como mulher, mãe, esposa, professora, coordenadora e pesquisadora com mais de cinco décadas de vida, destaco os 33 anos de atuação na coordenação da educação básica e os 8 anos na vice-coordenação de um mestrado profissional interdisciplinar. Esse percurso, desenvolvido em distintos níveis e contextos formativos, permite afirmar que a experiência na coordenação pedagógica não se limita aos registros formais da investigação nem aos contornos institucionais da escola ou da universidade. Ela extrapola documentos e relatórios, inscrevendo-se nas práticas de escuta, nas mediações cotidianas, nas decisões pedagógicas e nas marcas formativas que orientaram minha identidade profissional.

O convite para integrar a obra *Mulheres 55+ para além das pesquisas: vivências interdisciplinares* impulsiona uma revisão crítica dessa trajetória e a assunção da escrita como modo de produção de conhecimento. Trata-se de deslocar a ideia de neutralidade abstrata e reconhecer a implicação como condição ética e epistemológica. Nesse horizonte, a vida não figura como ilustração da pesquisa, mas como dimensão constitutiva do processo investigativo.

Ao longo de 33 anos na coordenação pedagógica da educação básica, em escolas estaduais vinculadas à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, esse espaço revelou-se um território de mediações complexas,

atravessado por demandas formativas, afetivas e políticas. Entre professores, estudantes, famílias e políticas públicas, a coordenação ocupa uma posição estratégica, embora frequentemente invisibilizada. Vivenciei essa função como prática relacional e formativa, marcada por negociações, conflitos e reinvenções permanentes. Muitas dessas experiências permaneceram ausentes dos textos acadêmicos, ainda que tenham sido decisivas para minha compreensão da educação.

Nesse contexto, a escrevivência afirma-se como opção teórico-metodológica e como posicionamento político. Inspirada na formulação de Conceição Evaristo (2020), compreendo a escrita como espaço de elaboração no qual memória, experiência e reflexão se articulam de modo indissociável, tensionando a clássica separação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Neste capítulo, a escrevivência não se restringe ao registro autobiográfico; configura-se como procedimento analítico que reconhece a experiência vivida como instância legítima de produção de saber, inscrevendo a subjetividade no campo epistemológico sem abdicar do rigor teórico e crítico.

Tal perspectiva encontra ressonância nas reflexões de Maurice Halbwachs (2003, p. 30), ao afirmar que “para se lembrar, precisa-se dos outros”. A memória, ainda que experimentada singularmente, estrutura-se em quadros sociais que a sustentam e a tornam possível. Desse modo, as lembranças individuais não se configuram como construções isoladas, mas como processos atravessados por referências coletivas, uma vez que a constituição do lembrar ocorre sempre em relação.

O texto emerge, assim, de uma inquietação persistente: *de que modo as experiências acumuladas na coordenação pedagógica, ao longo da trajetória de uma mulher, professora e pesquisadora, podem ser narradas como escrevivência e resignificadas como conhecimento no campo educacional?* A questão não busca respostas conclusivas, mas a abertura de um espaço reflexivo em que vida e pesquisa dialoguem em condição de legitimidade mútua.

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a coordenação pedagógica a partir de escrevivências construídas ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica, evidenciando a experiência como fonte legítima de conhecimento educacional. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para o debate acerca de epistemologias implicadas, valorizando saberes

produzidos por mulheres que transformam prática em reflexão e memória em elaboração crítica.

Destarte, o capítulo organiza-se em quatro movimentos. Após esta introdução, discuto a escrevivência como escolha epistemológica, em diálogo com autores que defendem o conhecimento situado e a escrita implicada. Em seguida, apresento a seção “Viver a coordenação pedagógica: memórias em escrevivência”, na qual assumo a narrativa como dispositivo de análise. Na sequência, articulo reflexões sobre as experiências e suas interfaces no campo educacional. Por fim, nas considerações finais, retomo a problemática central e reafirmo a potência da escrita como espaço de interlocução entre pesquisa e vida.

### **Escrevivência como escolha epistemológica**

Assumir a escrevivência como modo de escrita e produção de conhecimento implica, antes de tudo, um deslocamento epistemológico. Trata-se de recusar a ideia de neutralidade científica que, historicamente, separou razão e emoção, teoria e prática, sujeito e objeto. Ao escrever a partir da experiência vivida, a pesquisadora não abdica do rigor; ao contrário, assume outro tipo de rigor: aquele que reconhece a implicação, a memória e o tempo como constitutivos do conhecimento.

O conceito de escrevivência, formulado por Conceição Evaristo no campo da literatura, nasce do compromisso ético e político de escrever a partir das experiências de mulheres negras, transformando vivências silenciadas em narrativa e denúncia. Transposto para o campo educacional, esse conceito amplia seu alcance, afirmando-se como possibilidade epistemológica: escrever o vivido não como confissão, mas como elaboração crítica da experiência. Nesse sentido, a escrevivência não é apenas uma forma de dizer; é uma forma de pensar.

No campo da educação, especialmente nas pesquisas narrativas e autobiográficas, a valorização da experiência como fonte de conhecimento vem ganhando espaço. Autores que defendem o conhecimento situado, a pesquisa implicada e as metodologias narrativas reconhecem que o saber não se produz fora da vida, mas em diálogo constante com ela. A escrevivência insere-se nesse movimento, tensionando fronteiras entre ciência e narrativa, sem dissolvê-las, mas reconfigurando-as.

Ao longo da minha trajetória como coordenadora pedagógica, professora e pesquisadora, muitas experiências permaneceram à margem

dos textos acadêmicos. Não por irrelevância, mas por não encontrarem lugar nos formatos tradicionais de escrita científica. Eram experiências atravessadas por afetos, conflitos cotidianos, relações de poder, silêncios institucionais e aprendizagens construídas no fazer. A escrevivência surge, então, como possibilidade de dar forma a esses saberes, sem submetê-los a um apagamento metodológico.

Escolher a escrevivência como chave epistemológica significa reconhecer que o corpo que pesquisa é o mesmo que vive, sente e envelhece. No caso das mulheres 55+, essa escolha ganha contornos ainda mais significativos. O tempo vivido, longe de ser dado biográfico secundário, torna-se elemento central da produção de conhecimento. A maturidade profissional e pessoal permite olhar para as experiências com distanciamento crítico e, ao mesmo tempo, com profundidade afetiva. Escrever a partir desse lugar é afirmar que o conhecimento não se esgota na juventude acadêmica nem se limita aos protocolos formais da pesquisa.

Na coordenação pedagógica, espaço historicamente feminizado e, muitas vezes, desvalorizado, a escrevivência permite revelar dimensões invisibilizadas do trabalho educativo. Mediações, escutas, negociações e decisões cotidianas raramente aparecem nos documentos oficiais ou nas análises macroestruturais da educação. No entanto, é nesses microespaços que a política educacional se concretiza e que as relações pedagógicas se constroem. Ao narrar essas experiências, a escrevivência transforma o cotidiano em categoria analítica.

Escrever em chave de escrevivência não significa abdicar da reflexão teórica. Pelo contrário, exige um exercício constante de articulação entre memória e pensamento, entre narrativa e análise. A diferença está no ponto de partida: não se trata de aplicar teorias à vida, mas de deixar que a vida dialogue com a teoria, tensionando-a, ampliando-a ou, por vezes, contradizendo-a. Nesse movimento, o conhecimento emerge como construção situada, parcial e comprometida.

Neste capítulo, a escrevivência assume, portanto, um duplo papel: é método e é posicionamento político. Método, porque orienta a forma de organizar e interpretar as experiências vividas na coordenação pedagógica. Posicionamento político, porque afirma a legitimidade dos saberes produzidos por mulheres ao longo de suas trajetórias, especialmente aquelas que historicamente ocuparam lugares de cuidado, mediação e sustentação das práticas educativas.

Ao optar pela escrevivência, assumo que este texto não pretende oferecer generalizações universais sobre a coordenação pedagógica. Seu compromisso é outro: tornar visível um modo de viver e pensar a educação, reconhecendo que, ao narrar o particular, abrem-se possibilidades de diálogo com outras experiências. É nesse encontro entre singularidade e coletividade que a escrevivência se afirma como gesto epistemológico potente.

Nos próximos movimentos do capítulo, as experiências vividas na coordenação pedagógica ganham centralidade. Não como relatos isolados, mas como narrativas que carregam marcas do tempo, do gênero, da profissão e da vida. Ao escrevê-las, busco não apenas lembrar, mas compreender e, sobretudo, compartilhar aquilo que a vida ensinou à pesquisa, convertendo vivência em saber situado e crítico.

Destarte, o capítulo organiza-se em quatro movimentos. Após esta introdução, discuto a escrevivência como escolha epistemológica, em diálogo com autores que defendem o conhecimento situado e a escrita implicada. Em seguida, apresento a seção *Viver a coordenação pedagógica: memórias em escrevivência*, na qual assumo a narrativa como dispositivo de análise. Na sequência, articulo reflexões sobre as experiências e suas interfaces no campo educacional. Por fim, nas considerações finais, retomo a problemática central e reafirmo a potência da escrita como espaço de interlocução entre pesquisa e vida.

## **Escrevivência como escolha epistemológica**

Assumir a escrevivência como modo de escrita e produção de conhecimento implica, antes de tudo, um deslocamento epistemológico. Trata-se de recusar a ideia de neutralidade científica que, historicamente, separou razão e emoção, teoria e prática, sujeito e objeto. Ao escrever a partir da experiência vivida, a pesquisadora não abdica do rigor; ao contrário, assume outro tipo de rigor: aquele que reconhece a implicação, a memória e o tempo como constitutivos do conhecimento.

O conceito de escrevivência, formulado por Conceição Evaristo no campo da literatura, nasce do compromisso ético e político de escrever a partir das experiências de mulheres negras, transformando vivências silenciadas em narrativa e denúncia. Transposto para o campo educacional, esse conceito amplia seu alcance, afirmando-se como possibilidade epistemológica: escrever o vivido não como confissão, mas como elaboração

crítica da experiência. Nesse sentido, a escrevivência não é apenas uma forma de dizer; é uma forma de pensar.

No campo da educação, especialmente nas pesquisas narrativas e autobiográficas, a valorização da experiência como fonte de conhecimento vem ganhando espaço. Autores que defendem o conhecimento situado, a pesquisa implicada e as metodologias narrativas reconhecem que o saber não se produz fora da vida, mas em diálogo constante com ela. A escrevivência insere-se nesse movimento, tensionando fronteiras entre ciência e narrativa, sem dissolvê-las, mas reconfigurando-as.

Ao longo da minha trajetória como coordenadora pedagógica, professora e pesquisadora, muitas experiências permaneceram à margem dos textos acadêmicos. Não por irrelevância, mas por não encontrarem lugar nos formatos tradicionais de escrita científica. Eram experiências atravessadas por afetos, conflitos cotidianos, relações de poder, silêncios institucionais e aprendizagens construídas no fazer. A escrevivência surge, então, como possibilidade de dar forma a esses saberes, sem submetê-los a um apagamento metodológico.

Escolher a escrevivência como chave epistemológica significa reconhecer que o corpo que pesquisa é o mesmo que vive, sente e envelhece. No caso das mulheres 55+, essa escolha ganha contornos ainda mais significativos. O tempo vivido, longe de ser um dado biográfico secundário, torna-se elemento central da produção de conhecimento. A maturidade profissional e pessoal permite olhar para as experiências com distanciamento crítico e, ao mesmo tempo, com profundidade afetiva. Escrever a partir desse lugar é afirmar que o conhecimento não se esgota na juventude acadêmica nem se limita aos protocolos formais da pesquisa.

Na coordenação pedagógica, espaço historicamente feminizado e, muitas vezes, desvalorizado, a escrevivência permite revelar dimensões invisibilizadas do trabalho educativo. Mediações, escutas, negociações e decisões cotidianas raramente aparecem nos documentos oficiais ou nas análises macroestruturais da educação. No entanto, é nesses microespaços que a política educacional se concretiza e que as relações pedagógicas se constroem. Ao narrar essas experiências, a escrevivência transforma o cotidiano em categoria analítica.

Escrever em chave de escrevivência não significa abdicar da reflexão teórica. Pelo contrário, exige um exercício constante de articulação entre memória e pensamento, entre narrativa e análise. A diferença está no ponto de partida: não se trata de aplicar teorias à vida, mas de deixar

que a vida dialogue com a teoria, tensionando-a, ampliando-a ou, por vezes, contradizendo-a. Nesse movimento, o conhecimento emerge como construção situada, parcial e comprometida.

Neste capítulo, a escrevivência assume, portanto, um duplo papel: é método e posicionamento político. Método, porque orienta a forma de organizar e interpretar as experiências vividas na coordenação pedagógica. Posicionamento político, porque afirma a legitimidade dos saberes produzidos por mulheres ao longo de suas trajetórias, especialmente por aquelas que historicamente ocuparam lugares de cuidado, mediação e sustentação das práticas educativas.

Ao optar pela escrevivência, assumo que este texto não pretende oferecer generalizações universais sobre a coordenação pedagógica. Seu compromisso é outro: tornar visível um modo de viver e pensar a educação, reconhecendo que, ao narrar o particular, abrem-se possibilidades de diálogo com outras experiências. É nesse encontro entre singularidade e coletividade que a escrevivência se afirma como gesto epistemológico potente.

Nos próximos movimentos do capítulo, as experiências vividas na coordenação pedagógica ganham centralidade. Não como relatos isolados, mas como narrativas que carregam marcas do tempo, do gênero, da profissão e da vida. Ao escrevê-las, busco não apenas lembrar, mas compreender e, sobretudo, compartilhar aquilo que a vida ensinou à pesquisa, convertendo vivência em saber situado e crítico.

## **Viver a coordenação pedagógica: memórias em escrevivência**

A coordenação pedagógica nunca foi, para mim, apenas um cargo ou uma função registrada em documentos oficiais. Foi, sobretudo, um lugar vivido — um espaço atravessado por vozes e silêncios, expectativas, conflitos e afetos. Ao longo dos anos, compreendi que coordenar não se reduz a organizar planejamentos ou acompanhar práticas docentes; é habitar um “entre-lugar” delicado, no qual se articulam políticas educacionais, projetos institucionais e, sobretudo, pessoas: colegas de trabalho e de vida.

Lembro-me dos primeiros anos na coordenação como um período de intensa aprendizagem. Sempre havia alguém à porta: um professor angustiado com sua turma; uma professora exausta diante das demandas acumuladas; uma gestão pressionada por resultados; familiares que começavam a perder a esperança em seus filhos; estudantes que chegavam

com relatos de preocupações e angústias. A coordenação era esse espaço de passagem, mas também de permanência. Ali, escutar era tão imprescindível quanto orientar; acolher, tão vital quanto intervir.

As reuniões pedagógicas, por exemplo, revelavam mais do que decisões curriculares. Eram cenários nos quais se explicitavam tensões entre concepções de educação, disputas de poder, resistências e, por vezes, solidariedades inesperadas. Muitas vezes, eu saía dessas reuniões com a sensação de que nada havia sido plenamente resolvido, mas com a certeza de que algo havia sido dito — e isso, por si só, já constituía um movimento formativo.

A coordenação pedagógica me ensinou que nem todo resultado é imediato e que alguns processos só se revelam com o tempo. Essa experiência se intensifica quando se vivencia a solidão de ocupar, sozinha, o espaço de coordenadora na escola. Ser solitária nesse papel fragiliza, mas também exige força interior e formação constante para perseverar.

Ser mulher nesse espaço marcou profundamente minha experiência. A coordenação pedagógica, majoritariamente ocupada por mulheres, carrega expectativas implícitas de cuidado, escuta e disponibilidade constante. Espera-se da coordenadora que esteja sempre pronta, sempre atenta, sempre mediadora. Pouco se reconhece sobre o desgaste emocional que esse lugar produz, sobre o cansaço acumulado ou sobre as estratégias que criamos para seguir adiante. Muitas dessas dimensões permaneceram invisíveis, mas foram decisivas na construção do meu modo de ser coordenadora e pesquisadora.

Com o passar dos anos, percebi que minha relação com a coordenação também se transformava. A experiência acumulada permitiu relativizar urgências, reconhecer limites e valorizar pequenos avanços. Já não me sentia compelida a responder a tudo imediatamente, nem a carregar sozinha as tensões institucionais. A maturidade ensinou-me que coordenar é também saber partilhar responsabilidades e compreender que o coletivo se constrói no diálogo, mesmo quando marcado por divergências.

Aprendi a distribuir responsabilidades entre os docentes, sem forçar a participação de quem não desejava estar presente, mas valorizando aqueles que se engajavam. E, diante dos resultados alcançados coletivamente, sentia-me regozijada pela energia, pelo aprendizado e pelo sentido de pertencimento que se consolidava no grupo.

Há memórias que retornam com força quando penso nesse percurso. Recordo-me de uma professora que, após enfrentar grandes dificuldades

em sala de aula, encontrou na escuta e na reflexão coletiva um caminho para ressignificar sua prática. Lembro-me também de momentos em que precisei sustentar decisões impopulares, negociando entre o possível e o desejável. Essas experiências, embora singulares, revelam a complexidade da coordenação pedagógica como espaço formativo, político e ético.

Escrever essas memórias hoje, a partir de uma posição temporalmente distanciada, permite compreender que a coordenação pedagógica foi um lugar de formação permanente. Foi ali que aprendi a articular teoria e prática de forma viva, a reconhecer o valor do cotidiano escolar e a perceber que a educação se constrói, muitas vezes, nos gestos mais simples e invisíveis. Ao narrar essas experiências, não busco idealizá-las, mas compreendê-las em sua densidade e contradição.

A escrevivência, nesse sentido, transforma essas memórias em material reflexivo. Ao escrever, revisito emoções, reorganizo sentidos e reconheço que aquilo que vivi carrega aprendizagens que extrapolam minha trajetória pessoal. São experiências que dialogam com outras mulheres coordenadoras, com educadoras que também habitam esse “entre-lugar” da escola.

Viver a coordenação pedagógica foi, portanto, experimentar a educação em sua dimensão mais concreta e, ao mesmo tempo, mais complexa. Foi sentir o peso das responsabilidades institucionais e a leveza dos encontros formativos significativos. Foi compreender que a educação se constrói no tempo e que o tempo vivido é, em si, fonte potente de conhecimento.

Ao trazer essas memórias para a escrita, afirmo que a coordenação pedagógica não é apenas objeto de análise, mas experiência que forma, transforma e ensina.

## **Reflexões sobre as experiências e suas interfaces no campo educacional**

“Não importa o que fizeram de nós, mas o que fazemos com o que fizeram de nós.” Jean-Paul Sartre.

Essa assertiva atravessa minha trajetória e orienta a interpretação que construo acerca de minha formação acadêmica e profissional: um percurso tecido na interlocução entre circunstâncias históricas, decisões pessoais e compromisso ético-político com a educação.

Sou Ivonete Barreto de Amorim, professora titular da Universidade do Estado da Bahia (Departamento de Educação, Campus I – Salvador, Colegiado de Pedagogia), tendo atuado por 14 anos como docente e pesquisadora no Departamento de Educação (Campus XI), em Serrinha-BA. Sou coordenadora pedagógica aposentada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES).

Minha formação acadêmica compreende graduação em Pedagogia e três especializações na área educacional, sendo duas pela Universidade do Estado da Bahia e uma realizada em convênio com a UNESCO. Possuo mestrado e pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB), doutorado em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador e segundo pós-doutorado pela Universidad de Santiago de Chile.

Minha inserção na docência antecede a formação inicial. Ainda jovem, atuei como professora na educação infantil, experiência posteriormente reelaborada à luz dos referenciais pedagógicos e das discussões sobre profissionalização docente. O ingresso no curso de Pedagogia, na década de 1990, ampliou minha compreensão acerca da complexidade do trabalho educativo e consolidou a articulação entre teoria e prática como princípio estruturante da práxis. Desde então, a formação continuada passou a constituir não apenas uma exigência institucional, mas um compromisso permanente com o aprimoramento intelectual e com a responsabilidade social da docência.

Com efeito, as especializações aprofundaram investigações no campo da educação infantil, da avaliação formativa e da qualidade da educação básica, ampliando minha inserção no ensino superior e em processos de formação continuada de professores. No mestrado, investiguei o trabalho docente no ensino superior privado, com base na Teoria das Representações Sociais, problematizando as políticas avaliativas e as condições objetivas e simbólicas do exercício profissional.

No doutorado, o foco deslocou-se para os processos identitários de professoras-estudantes no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), articulando contribuições da Psicologia Cultural e da Pedagogia à luz da teoria do self dialógico. O pós-doutorado retomou a temática da formação docente, com ênfase no desenvolvimento profissional de egressas do curso de Pedagogia. Já o segundo pós-doutorado aprofundou reflexões acerca do mestrado

profissional interdisciplinar, especialmente no que concerne às suas bases epistemológicas, aos processos formativos e às interfaces entre pesquisa, intervenção e produção de conhecimento situado.

Paralelamente à formação acadêmica, construí uma trajetória consistente na coordenação pedagógica, exercida por 33 anos, sendo 27 na rede estadual da Bahia e 6 em instituições privadas. Essa experiência consolidou-se como eixo estruturante de minha identidade profissional, ao articular gestão educacional, formação docente e acompanhamento dos processos pedagógicos em distintos contextos da educação básica.

No âmbito de uma escola de educação básica, vivenciei a coordenação como prática articuladora, formativa e transformadora, orientada pelos princípios da educação integral e da gestão democrática. Nesse cenário, a coordenação pedagógica configurou-se não como instância meramente administrativa — como por vezes é indevidamente reduzida —, mas como espaço estratégico de mediação, escuta qualificada, construção coletiva e fortalecimento dos processos formativos.

Importa destacar que, ao longo dessa trajetória, experienciei interlocuções com gestores comprometidos com os fundamentos da gestão democrática, cujas práticas favoreciam o diálogo, a corresponsabilidade e a participação coletiva. Contudo, também vivenciei situações marcadas por posturas autoritárias, muitas vezes dissimuladas sob o discurso de uma suposta gestão democrática. Tais circunstâncias exigiram de mim firmeza ética e posicionamento profissional para resguardar o lugar da coordenação como instância formativa, recusando sua redução a funções burocráticas, disciplinares ou meramente operacionais. Defender esse espaço significou afirmar a centralidade da mediação pedagógica e da reflexão coletiva como dimensões constitutivas do trabalho da coordenação, pois:

A prática educativa crítica, dialógica e democrática proposta por Freire implica reconhecer o(a) outro(a) como sujeito do conhecimento e da cultura, reconhecer no(a) outro(a) o direito de dizer a sua palavra e estabelecer ações concretas com o(a) outro(a), permitindo a sua participação no processo educativo (FREIRE et al., 2000, p. 85-86).

Diante dessa compreensão, a coordenação não pode ser subalternizada dentro da gestão nem reduzida a ações acrílicas ou descoladas dos processos educativos. Ao contrário, ela se configura como espaço estratégico de mediação, formação e construção coletiva, fundamental para a realização de práticas pedagógicas democráticas e transformadoras.

No ensino superior, atuei por 16 anos em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu, em instituições privadas e em uma fundação, ministrando disciplinas voltadas à formação de educadores, com ênfase em currículo, avaliação e prática pedagógica, até 2016. Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuo há 14 anos na graduação e há 8 anos no Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), estabelecendo interlocuções significativas com investigações vinculadas a projetos articuladores, na linha de pesquisa “Novos Contextos de Aprendizagem”, e liderando o Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS).

Nesse âmbito, desenvolvo projetos de iniciação científica, extensão universitária e organização de seminários internacionais. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão orienta, de forma permanente, minha atuação acadêmica, constituindo-se como princípio estruturante da práxis universitária.

Dentro do cenário da Universidade do Estado da Bahia, ressalto a riqueza da experiência vivenciada na vice-coordenação do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social, função que, formalmente, visa apenas substituir a coordenadora nos momentos de ausência ou impedimento. Contudo, a partir de um acordo tácito entre a coordenadora e mim, implementamos uma coordenação compartilhada, na qual, enquanto vice-coordenadora, participo ativamente das reuniões, das comissões de planejamento estratégico, da avaliação e seleção das produções docentes, discentes e de egressos, dos produtos acadêmicos e dissertações, bem como da redação e submissão dos relatórios quadrienais e da apresentação de propostas de doutorado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A adoção dessa dinâmica de coordenação compartilhada tem proporcionado experiências interdisciplinares significativas, ampliando a interlocução com outros programas de pós-graduação, tanto nacionais quanto internacionais, e favorecendo a participação em editais e projetos colaborativos. Além disso, envolveu-me na coordenação de turmas em convênio com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, fortalecendo as relações colegiadas e ampliando a horizontalidade nas tomadas de decisão, ao mesmo tempo em que potencializou o caráter formativo, articulado e integrador das práticas acadêmicas do programa.

Ademais, a formação complementar, envolvendo estudos sobre africanidades, educação fiscal, tecnologias educacionais, educação especial

e ensino híbrido, reflete a compreensão de que a docência exige atualização permanente e abertura ao diálogo interdisciplinar. Cada curso, projeto ou pesquisa ampliou minha percepção sobre desigualdades educacionais, políticas públicas e desenvolvimento profissional docente.

Este percurso configura-se como escriturário: não se trata de um simples relato de etapas formativas, mas de uma elaboração crítica de experiências que produziram deslocamentos, interrogações e compromissos ético-políticos.

Minha trajetória evidencia a docência como processo inacabado, como nos ensina Paulo Freire (2001), tecido na relação indissociável entre memória e ação, entre condicionantes estruturais e reinvenções cotidianas da prática.

Ao relatar minha trajetória, concebo a educação como um espaço de ação social e de produção de saber comprometido, no qual a docência se configura como um processo contínuo de formação, transformação pessoal e engajamento na reconfiguração das realidades em que se atua. Essa leitura ancora-se na compreensão de que:

A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indissociável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. A denúncia e o anúncio, criticamente feitos no processo de leitura do mundo, dão origem ao sonho por que lutamos. Este sonho ou projeto, que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciamos, está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la. (PAULO FREIRE, 2000, p. 21).

Com efeito, é fundamental anunciar e denunciar o vivido, refletindo sobre as experiências cotidianas da práxis, de modo a revelar os sentidos e as responsabilidades de cada indivíduo na construção e no engajamento das lutas que escolhemos travar. Esse gesto de interpretação crítica transforma a memória da experiência em ação intencional, conectando a reflexão sobre o passado imediato às possibilidades de intervenção e transformação do presente.

## Considerações finais

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
 Nesse ponto sou abastado.  
 Palavras que me aceitam como sou –eu não aceito.  
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
 que puxa válvulas, que olha o relógio,  
 que compra pão às 6 horas da tarde,  
 que vai lá fora,  
 que aponta o lápis  
 que vê a uva, etc, etc  
 Perdoai. preciso ser Outros.  
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.  
 (Manoel de Barros)

As considerações finais inscrevem-se na narrativa de uma mulher — professora, casada, mãe de uma filha engenheira química, coordenadora pedagógica aposentada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, vice-coordenadora de um Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social, docente e orientadora na graduação e no mestrado — cuja trajetória foi marcada pela permanente conciliação entre trabalho e estudo.

É, portanto, um gesto de ousadia reconhecer, à luz das palavras do poeta, a incompletude que nos constitui neste momento. Tal reconhecimento se intensifica quando, por meio das lentes teóricas e experienciais que adotamos, buscamos compreender os diálogos e os movimentos dos *selves* de professoras no decorrer do processo formativo mediado pela coordenação pedagógica. Trata-se de admitir que a formação não se encerra em etapas concluídas, mas se produz na tensão contínua entre identidade, prática e reflexão.

Reconhecer a incompletude como riqueza, tal como anuncia Manoel de Barros, é admitir que a identidade profissional não se esgota nas funções que exercemos nem nos títulos que acumulamos. Se “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”, então é precisamente nessa condição inacabada que se funda a potência formativa da coordenação pedagógica. Não me basta ser apenas aquela que organiza horários, redige atas, acompanha planejamentos ou responde às demandas institucionais.

Reduzir-me a esse conjunto de tarefas seria aceitar uma versão empobrecida da existência profissional.

A incompletude, ao contrário, convoca-me a ser “Outros”: a deslocar-me entre escuta e intervenção, entre análise e sensibilidade, entre gestão e formação. Renovar o humano “usando borboletas”, na metáfora do poeta, aproxima-se do gesto de apostar na transformação sutil e contínua das práticas educativas, em pequenas metamorfoses que, embora quase imperceptíveis, reconfiguram modos de ser, ensinar e aprender.

É nessa abertura ao inacabado que a escrevivência encontra sua força: escrever a própria trajetória não para fixá-la, mas para mantê-la em movimento, como quem reconhece que formar-se é sempre transitar, nunca concluir-se.

## Referências

AMORIM, Ivonete Barreto de Amorim. **Entre casulo e asa**: copartilhando a trajetória de uma orientadora no contexto de um mestrado profissional interdisciplinar. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2023.

BARROS, Manoel de. **A maior riqueza do homem é a sua incompletude**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MjM0MjE1/>. Acesso em: 07/01/2013.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**: a escrita de nós. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. Rita Correia Guedes. São Paulo: Nova Cultural, 1987.



# ENTRE O SER E O ESTAR PESQUISADORA: INTERFACES DA FORMAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE INVESTIGATIVA

Rozimeire Soares de Oliveira Porto

## Introdução

Minha trajetória enquanto pesquisadora foi sendo tecida a partir das inquietações surgidas na prática docente, em um processo investigativo, interpretativo e comprometido com os fatores presentes no cenário educacional.

O desejo de fazer pesquisa esteve presente em minha trajetória docente desde os primeiros passos do processo formativo, uma pretensão viva, mas contida diante dos afazeres universitários da graduação. Um flerte nos campos da indução e da dedução, como um conjunto de premissas particulares e gerais, de verdades inconclusivas, hipóteses e teses. Um misto de curiosidade intelectual despretensiosa, em uma busca por questionamentos, respostas e interpretações dos fenômenos que permeiam os conhecimentos científicos e que, mais tarde, modelam o perfil do pesquisador.

Ao longo do tempo, passei a compreendê-la como um espaço de problematização e aproximação do campo científico, em diálogo com autores que concebem a construção do conhecimento como uma edificação situada e crítica.

Rememorando minha trajetória formativa, durante a licenciatura em Matemática, a pesquisa resumia-se aos processos de estágio, aos relatórios e ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O tempo dedicado ao desenvolvimento das pesquisas era escasso devido às particularidades curriculares das disciplinas específicas da área. No entanto, mesmo de forma discreta, o ser pesquisadora nasceu nesse contexto.

Volvendo o olhar para o contexto da pós-graduação lato sensu, devido à temporalidade subjetiva de um estudo de curto prazo, a identidade de pesquisadora foi ampliada de forma tímida, possibilitando transpor a barreira do meramente observável. Seguindo na qualificação stricto sensu, a pesquisa foi incorporada à minha carreira docente durante o mestrado em Educação Matemática. Foi nesse período que iniciei os primeiros movimentos da pesquisa, que teve por base os estudos teóricos da Educação, na identificação de sistemas e métodos científicos, suas nuances, rigores técnicos e sua aplicação funcional.

Minha área de pesquisa, no início, concentrava-se exclusivamente na Matemática enquanto ciência e objeto de conhecimento curricular da Educação Básica. No entanto, com o avanço dos estudos de qualificação profissional, ampliei minha rede de conhecimentos no que concerne à elaboração, à execução e à divulgação de projetos de pesquisa, possibilitando uma (re)construção e uma renovação permanente da minha identidade de pesquisadora.

Em uma ordem cronológica, os objetos de estudo concentraram-se nas seguintes linhas: Os PCN's de Matemática na formação do cidadão; os processos de ensino e aprendizagem propostos nos PCNs de Matemática no Ensino Fundamental; a early algebra como prelúdio da formação do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental; práticas de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o papel do professor reflexivo; a formação do professor de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e o conhecimento matemático do professor pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na transição entre o mestrado e o doutorado, aproximei-me do que considero, hoje, o construto de minha identidade de pesquisadora e pude, enfim, experimentar o ser e o ser pesquisadora na educação, pois, se vi mais longe, foi por me apoiar sobre ombros de gigantes.<sup>2</sup> A partir da compreensão e assimilação dos fatores essenciais e inerentes à pesquisa, pude, de fato, reconhecê-la como objeto de estudo do campo teórico-científico, um sistema orgânico, sistemático e analítico.

E então, entre certezas e incertezas, o meu processo de construção da identidade de pesquisadora possibilitou o estabelecimento de conexões epistemológicas no sentido do fazer ciência, na compreensão da fragilidade epistemológica dos conhecimentos novos e no trato dos conhecimentos já

---

1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, 1997

2 Frase popularizada por **Isaac Newton** em uma carta a Robert Hooke em 1676,

construídos. Questionamentos e atitudes que vão além do conhecimento posto e ainda por explorar.

Tenho consciência de que as discussões aqui apresentadas se ancoram em apenas um ponto de vista e não tenho a pretensão de abarcar a amplitude de minha formação como pesquisadora, mas estas memórias refletem parte do ser e estar professora-pesquisadora dos conhecimentos científicos da área de Matemática.

## Referencial teórico

O professor/pesquisador, enquanto ser social, socializável, plural e singular, recebe influências do meio social em que convive (Charlot, 2005) e, nessa pluralidade contextual, tende a moldar sua identidade. Pois, ao adentrar no universo da pesquisa e em seus rigores metodológicos, a idiosincrasia torna-se parte considerável e palpável de sua identidade profissional. Embora os mecanismos de captação e processamento desses conhecimentos sejam individuais, é no coletivo, nas relações intercambiadas no trabalho, que eles se transformam e são transformados de acordo com as necessidades formativas. Pois “o trabalho modifica o trabalhador, modifica também sua identidade, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar” (Tardif; Raymond, 2000, p. 53), e essa identidade carrega as marcas de sua própria atividade formativa.

A experiência profissional acumulada na trajetória formativa transforma o saber-fazer e modifica o profissional ao longo do tempo, por meio de si mesmo (Tardif, 2010). Buscando em Heidegger (2005) a compreensão de que o homem é um ser-no-mundo, ou ainda um ser-em-situação, consideramos que o pesquisador não se encontra preso a uma realidade imutável; ele está sujeito a tornar-se novo a cada estudo. Na proposição da hipótese, da tese, nos processos observados em outros espaços de pesquisa, na busca por respostas e no desafio incansável de desvelar os resultados dos dados gerados, o ser pesquisador se (auto)constrói.

E neste interim, o traço existencial do Ser pesquisador revela o ente<sup>1</sup> que habita o ser<sup>2</sup>, pois, ao evidenciar que não existe um ente sem ser, podemos deixar ver o que se mostra, tal como se mostra a partir de

- 1 Numa base heideggeriana, não se pode separar o ser do ente. O ente é o que é, porém, a cada momento temporal o ser se mostra naquele ente.
- 2 Verbo conjugado do é, no infinitivo. Na perspectiva heideggeriana, o ser é alguma coisa em si mesmo, se apresenta no ente, naquilo que ainda não foi tocado, porém, cada vez que temos um acontecimento, temos a manifestação do ser.

si mesmo (Heidegger,1993). Então numa perspectiva metafísica, o “ente pesquisador” e o “ser pesquisador”, coabitam no mesmo espaço, e ele, é o que se permite mostrar/acessar<sup>1</sup>. Numa releitura objetiva de Heidegger (2005), não existe um pesquisador, sem considerar o seu ser e, portanto, para compreender o ente pesquisador (ou tentar) se faz necessário compreender a trajetória percorrida no seu construto.

E, nesse íterim, o traço existencial do ser pesquisador revela o ente que habita o ser, pois, ao evidenciar que não existe um ente sem ser, podemos deixar ver o que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo (Heidegger, 1993). Então, numa perspectiva metafísica, o “ente pesquisador” e o “ser pesquisador” coabitam no mesmo espaço, e este é o que se permite mostrar/acessar. Numa releitura objetiva de Heidegger (2005), não existe pesquisador sem considerar o seu ser e, portanto, para compreender o ente pesquisador (ou tentar compreendê-lo), faz-se necessário compreender a trajetória percorrida em seu construto.

Nessa perspectiva, o ente transforma-se em estar pesquisador, manifestando-se de forma concreta, enquanto o ser traz sentido à existência que torna essa manifestação possível, estabelecida nas práticas investigativas e cotidianas do fazer pesquisa. Convém ressaltar que essa dimensão prática não se sustenta de forma isolada, mas articulada com a noção de reflexividade (Bourdieu, 2004). Assim sendo, o caráter situado do estar pesquisador dialoga não apenas com o ser e o ente (Heidegger, 2005), mas também os tensiona e transforma a partir das experiências vividas durante toda a trajetória formativa.

E, nessa trajetória, a formação do pesquisador na educação necessita de espaços de experiência universitária, de acesso a plataformas confiáveis de divulgação do conhecimento e de tecnologias assertivas que favoreçam a capacidade propositiva de professores e estudantes, desenvolvendo a possibilidade de criar, testar e questionar o meramente observável. Haja vista que a pesquisa não deve ser apenas uma produção acadêmica obrigatória, mas um instrumento de reflexão e transformação do fazer pedagógico, numa perspectiva institucional, metódica e dinâmica, essencial para a produção do conhecimento e para a melhoria do exercício diário da docência (Fiorentini; Lorenzato, 2012).

Numa proposição como prática reflexiva, a pesquisa tensiona a visão ingênua da realidade, pois o conhecimento científico exige uma ruptura com o senso comum (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2004).

---

1 Resultante de seu processo formativo.

Trata-se de um espaço de relações de força entre seus agentes e instituições (Bourdieu, 1983), em que a ciência e seus pesquisadores não se apresentam com neutralidade, mas como produtores sociais inseridos em contextos e intervenções históricas (Santos, 2010).

Freire (1996) destaca também a necessidade de superação da curiosidade simples em direção à curiosidade epistemológica, compreendendo a pesquisa como elemento indissociável do processo formativo e reflexivo. Complementarmente, Donald Schön (2000) ressalta que o conhecimento se constrói na reflexão na e sobre a ação, em contextos complexos e dinâmicos, pois a reflexão-na-ação permite ao profissional lidar com situações únicas e conflituosas.

Por sua vez, Santos (2010) reforça o caráter socialmente construído do conhecimento científico e seus impactos de alta complexidade na vida dos pesquisadores e pesquisados, que transforma e reverbera vidas. E, nesse contexto educativo e social, exige-se do pesquisador uma atuação consciente e crítica, compreendendo o campo científico como espaço de conflitos em que a produção do conhecimento se encontra atravessada por dimensões sociais, históricas e institucionais.

O pesquisador precisa lidar com incertezas e complexidades, superar visões unilaterais e fragmentadas e, ao mesmo tempo, romper com paradigmas impostos, adotando uma postura inquieta, crítica e ativa. Nesse sentido, Ribeiro (2005) complementa as discussões, ressaltando a existência de um fator que precisa ser observado no contexto da pesquisa: a contemporaneidade, em que:

A institu-cionalização adequada da pesquisa depende do alcance do direito ao fazer e da interferência no saber hoje transmitido. Trata-se de uma atitude que ao mesmo tempo em que estimula a absorção do conhecimento já produzido, instala o questionamento com relação a qualidade deste conhecimento.

Segundo a autora, a tendência à importação de conhecimentos produzidos em outros espaços precisa ser um processo reflexivo, no sentido de intercambiar, conectar e ampliar os conhecimentos já construídos ou em fase de construção. Trata-se de um processo interativo, em que sujeitos sintonizados com o conhecimento profundo dos lugares e de natureza coletiva, na perspectiva de estudos replicáveis, podem ser propositores de novos conhecimentos.

Esse conhecimento deve ter uma abrangência potencial, enfrentando a complexidade e superando abordagens fragmentadas da

realidade (Morin, 2000). Por certo, a ciência se desenvolve por meio de rupturas paradigmáticas devido ao seu caráter histórico não linear (Kuhn, 1998). Pois, numa relação de intercâmbio cultural, cujo conhecimento seja realmente inovador, criativo e replicável no contexto local, favorece-se o compartilhamento e a compatibilização sistemática nas comunidades de saberes instituídos.

Nesse cenário, a pesquisa assume uma natureza crítica e criativa, mobilizada pela curiosidade epistemológica (Freire, 1996), como prática comprometida com a compreensão e a transformação da realidade posta.

O conjunto de informações adquiridas e intercambiadas nas pesquisas amplia as habilidades do ser e do ente pesquisador, e estes se decompõem em objeto transformador e transformado, histórica e socialmente construído. Numa relação implícita entre o ser pensante e o objeto, este transforma o indivíduo, assim como é transformado por ele, constituindo uma construção relacional.

Haja vista que o pesquisador se torna um agente político, pois interfere e é afetado pelo seu objeto de estudo, uma vez que todo conhecimento é socialmente construído (Santos, 2010) e que conhecer, transformar a si mesmo e transformar a sociedade constituem atos políticos (Freire, 1996).

## **Aspectos metodológicos**

No desenvolvimento desta escrita, por compreender este como um processo complexo e singular, adotei uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza narrativa e reflexiva, caracterizada pela (re) construção da identidade enquanto pesquisadora. Com pretensão de temporalidade mais ou menos linear, trouxe à luz minha trajetória acadêmica formativa no que tange a pesquisa, articulada com os processos de análise crítica das experiências vividas, ancorada nos referenciais teóricos que dialogam e deram sentido à prática empírica.

No primeiro tópico apresento uma sucinta descrição da minha identidade enquanto pesquisadora da Educação no que concerne à área da Matemática enquanto ciência e objeto de conhecimento curricular da Educação Básica, na formação docente, de forma particular, a do professor de matemática licenciado em pedagogia dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No segundo tópico trago para o texto as discussões teóricas e filosóficas de autores que corroboram na perspectiva formativa da minha identidade, os marcos teóricos adotados e (re)visitados ao longo da trajetória constitutiva em processo de ser e estar pesquisadora da Educação.

Encerro as discussões com algumas considerações do que representou esta análise crítica do ser e estar pesquisadora na Educação Superior. Interfaces reflexivas da pesquisa como parte essencial que fundamentaram o processo de escrita autoral.

## **Análise e resultado**

As discussões apresentadas sinalizam que a identidade investigativa é construída ao longo da trajetória formativa. O ser pesquisador acontece enquanto o estar se materializa nas práticas cotidianas, marcadas por desafios, decisões e contextos específicos. Essa relação não é estática, mas dinâmica, na medida em que a prática transforma a identidade e, ao mesmo tempo, é transformada por ela. Os resultados indicam que a experiência prática exerce papel central na formação do pesquisador, ao possibilitar a construção de conhecimentos a partir da reflexão na e sobre a ação, conforme aponta Donald Schön.

Observa-se também que a curiosidade inicial no decorrer dos processos formativos teórico/prático evolui para uma postura investigativa, questionadora, crítica e sistemática. Este posicionamento encontra-se pautado por escolhas metodológicas alinhadas às pretensões científicas do pesquisador, consolidando a pesquisa como prática reflexiva e problematizadora. E esta prática transforma e consolida quem, de fato, o pesquisador é e será.

Além disso, evidencia-se a não neutralidade do pesquisador que, ao compreender que a produção do conhecimento ocorre como um processo conflituoso e relacional, sendo atravessado por valores e relações histórico-sociais, conforme discutem Bourdieu e Santos. Nesta perspectiva, a investigação ultrapassa a ideia de objetividade absoluta, exigindo uma postura crítica e reflexiva do seu pensar e fazer científico. Um conjunto de comportamentos que vão muito além do exercício científico com caráter metódico e sistemático, mas assume uma postura diante do mundo, em que pensar, agir e investigar constituem dimensões integradas de uma mesma experiência.

Conclui-se que o ser e o estar pesquisadora se constituem de forma indissociável: a identidade orienta a prática, enquanto a prática ressignifica continuamente a identidade, caracterizando a formação como um processo dinâmico e permanente. E essa compreensão abraça a prática investigativa de uma experiência existencial, na qual o fazer científico se articula com a forma de se colocar no contexto educacional, evidenciando que pesquisar é também um modo de existir e de se posicionar, cientificamente, diante dos conhecimentos, novos ou já construídos, e da realidade posta.

### **Considerações finais**

O ser e estar pesquisadora se constitui como uma dimensão identitária que se consolida ao longo da trajetória, marcada por escolhas, inquietações e posicionamentos críticos, sistemáticos e analíticos diante da realidade educacional.

O ser pesquisadora remete à dimensão da identidade construída ao longo da trajetória formativa, o conjunto de conhecimentos científicos acumulados, marcado por valores, inquietações e posicionamentos diante do cenário de pesquisa. Um exercício que transcende a técnica e o rigor metodológico, configurando-se como um modo de pensar, agir, de questionar e se relacionar com o conhecimento já produzido ou em fase de construção. Nesse contexto, a identidade investigativa se constituiu nas experiências vividas e nas escolhas teóricas e metodológicas adotadas de que a formação do pesquisador acontece de forma dinâmica, interativa na tecitura entre os trajetos e os contextos encontrados.

O estar pesquisadora trouxe consigo a dimensão prática e situada de uma identidade que se manifesta nas ações cotidianas, nos repertórios metodológicos, nos questionamentos do objeto de estudo e nas relações estabelecidas nos espaços institucionais. Compreendo que é neste espaço que a pesquisa assume sua concretude, sendo atravessada por contextos de incertezas, complexidade e exigências científicas. Em que a prática se apresenta como resultante das aprendizagens à medida que se constrói o conhecimento, avalia suas escolhas e intervenções locais e/ou sociais, no processo reflexivo na e sobre a ação de pesquisar, ressignificando e reestruturando o seu pensar e agir científico.

No entanto, é na interface do ser e estar pesquisadora que a identidade acontece. O ser orienta o estar, dá sentido e coerência às práticas investigativas desenvolvidas. Enquanto o estar tensiona e transforma o ser,

o nascedouro identitário acontece de forma dialética e indissociável, num contexto histórico-social. Regido não pelo conjunto de procedimentos mecânicos, mas por um construto que ultrapassa o senso comum e uma neutralidade científica ao exigir posicionamentos éticos, rompendo barreiras impostas por uma realidade desfavorável e conflituosa.

Portanto, o paralelo entre o ser e estar pesquisadora revelou um processo formativo em permanente construção, no qual coexiste uma simbiose epistemológica entre a identidade e a prática, entre o pensar e o agir, entre o fazer ciência e as decisões éticas, dentre outros compromissos cotidianos do pesquisador.

Ser pesquisadora é, portanto, mais do que ocupar um lugar no campo científico é estar e conviver continuamente com o próprio fazer investigativo.

## Referências

- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDOM; PASSERON. **O ofício do Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2004
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDOM; PASSERON. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000
- RIBEIRO, A.C. T. **Formação do Pesquisador: Da curiosidade à criação**. Revista Tamoios, São Gonçalo, v.1, n.1, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/569>. Acesso em: 26 mar. 2026
- SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo:Cortez,2006
- SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2010
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000
- TARDDIEF, M., RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do**

**trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, n° 73, Campinas, 2000

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

# PERMANECER NO INTERIOR: GÊNERO, RECONHECIMENTO E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Deyse Queirós Santos

## Introdução

Revisitar minha trajetória formativa e profissional não constitui exercício autobiográfico linear, mas movimento analítico que transforma experiência em problema sociológico. Como propõe Anderson (2006), a autoetnografia analítica exige que o pesquisador seja membro completo do campo investigado e que mobilize sua experiência para produzir explicação teórica. O ponto de partida, portanto, não é a memória em si, mas a pergunta: como a permanência no interior reconfigura o trabalho acadêmico feminino na universidade pública contemporânea?

Minha formação no interior da Bahia produziu uma percepção concreta daquilo que Milton Santos (1996) denomina “território usado”, espaço estruturado por relações de poder, fluxos desiguais e acesso diferencial a recursos. A desigualdade educacional não se apresentava apenas como estatística, mas como experiência territorializada.

A vivência precoce no comércio varejista revelou empiricamente aquilo que Polanyi (2000) descreve teoricamente: a economia está enraizada em relações sociais. Mercado, cultura e identidade não são esferas dissociadas. A experiência empreendedora desde muito cedo no comércio varejista constituiu um momento formativo decisivo. Para além da dimensão econômica, esse período evidenciou as interseções entre cultura, mercado e identidade. Nesse sentido, Polanyi (2000) demonstra que a economia não é esfera autônoma, mas está enraizada nas relações sociais.

A prática cotidiana do comércio revelou, empiricamente, aquilo que a teoria econômica crítica sustenta: o mercado é atravessado por dinâmicas culturais, redes de confiança e desigualdades estruturais. Essa

vivência orientou minha escolha pelo curso de Administração, mas, sobretudo, consolidou uma perspectiva crítica sobre desenvolvimento, território e práticas econômicas. Esse aprendizado anterior à vida acadêmica constituiu matriz interpretativa decisiva: compreender desenvolvimento exige compreender território.

A transição para a docência representou um marco epistemológico. Ao atuar no ensino superior e, posteriormente, na educação básica no interior baiano, especialmente em Bom Jesus da Lapa-BA, onde tornei-me testemunha das assimetrias estruturais que caracterizam o sistema educacional brasileiro. As desigualdades de infraestrutura, formação docente e acesso a recursos pedagógicos confirmam diagnósticos já consolidados por Saviani (2008), para quem a educação brasileira é historicamente marcada por uma dualidade estrutural.

A atuação como professora do nível fundamental com as disciplinas de Matemática e Educação Financeira revelou a urgência de discutir o letramento financeiro como instrumento de autonomia e cidadania. Dialogando com Amartya Sen (2010), compreendo que desenvolvimento deve ser entendido como ampliação de capacidades. O acesso ao conhecimento financeiro, especialmente entre jovens e adultos historicamente marginalizados, amplia possibilidades de escolha e agência. Ao mesmo tempo, Freire (1996) sustenta que a educação é prática de liberdade quando promove consciência crítica e leitura do mundo. O letramento financeiro, nesse sentido, não se restringe a técnicas de orçamento, mas constitui ferramenta de emancipação social.

O ingresso no Mestrado em Educação de Jovens e Adultos na Universidade do Estado da Bahia consolidou essa inflexão teórica e política. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme analisa Haddad (2007), sempre ocupou lugar periférico nas políticas educacionais, apesar de sua centralidade para a democratização do acesso ao conhecimento. A pesquisa desenvolvida nesse contexto aprofundou a compreensão da educação como prática emancipatória situada, articulando teoria crítica e realidade territorial.

No doutorado em Território, Ambiente e Sociedade, a incorporação da dimensão espacial às análises educacionais ampliou o escopo interpretativo. Raffestin (1993) argumenta que o território é resultado de relações de poder mediadas por práticas sociais. Integrar geotecnologias, planejamento territorial e justiça socioeconômica permitiu compreender que políticas educacionais não operam em abstração: elas se materializam

em territórios concretos, marcados por desigualdades históricas. Ao comparar escolas urbanas e Escolas Família Agrícola no Território Velho Chico, no doutorado, dialoguei com a Educação do Campo (Caldart, 2004), evidenciando que políticas curriculares só se tornam efetivas quando reconhecem especificidades socioterritoriais e culturais.

Donna Haraway (1995) argumenta que todo conhecimento é situado; a objetividade feminista não consiste na neutralidade abstrata, mas na explicitação das condições de produção do saber. Denzin e Lincoln (2006) reforçam que a pesquisa qualitativa reconhece o caráter interpretativo do conhecimento. Assim, a implicação não compromete o rigor científico; ao contrário, explicita os condicionantes institucionais, territoriais e de gênero que moldam a produção acadêmica.

A trajetória aqui narrada não é apresentada como excepcionalidade individual, mas como expressão de dinâmicas estruturais que atravessam mulheres pesquisadoras nas universidades públicas interiorizadas. Estudos sobre feminização da docência superior (Bruschini; Lombardi, 2000) demonstram que a presença feminina ampliou-se, mas as desigualdades simbólicas e institucionais persistem. A interiorização da universidade pública amplia possibilidades de produção científica comprometida com realidades locais, mas também impõe desafios relacionados a financiamento, redes de pesquisa e reconhecimento acadêmico.

Assim, este estudo assume função epistemológica e política: evidencia que pesquisar território, educação e justiça social no interior da Bahia é produzir ciência situada, territorialmente enraizada e comprometida com transformação social. Ao articular trajetória individual e estruturas sociais, a narrativa demonstra que a produção de conhecimento no interior não é periférica, mas estratégica para a compreensão das desigualdades brasileiras

## **Universidade contemporânea, produtivismo e reconhecimento**

A universidade pública brasileira, nas últimas décadas, tem sido atravessada por um processo de reconfiguração estrutural associado à expansão do ensino superior, à interiorização e à incorporação de racionalidades gerenciais. Tal transformação não pode ser compreendida apenas como modernização administrativa, mas como mudança na lógica de regulação do trabalho acadêmico.

Ball (2010) denomina esse fenômeno de cultura da performatividade, na qual o valor das práticas profissionais passa a ser definido por indicadores de desempenho. No âmbito universitário, isso se traduz na centralidade de métricas como número de publicações, fator de impacto, captação de recursos e produtividade individual. O reconhecimento, nesse cenário, deixa de ser predominantemente relacional e passa a ser quantificado.

Essa dinâmica encontra respaldo na sociologia do campo científico de Bourdieu (2004), para quem a ciência constitui espaço estruturado por disputas simbólicas. O capital científico, reconhecimento, citações, redes institucionais, distribui-se de forma desigual, reproduzindo hierarquias históricas. Merton (1968) já havia identificado essa tendência ao formular o “efeito Mateus<sup>1</sup>”: aos que têm mais reconhecimento, mais reconhecimento será concedido.

No contexto brasileiro, a expansão e interiorização das universidades públicas ampliaram o acesso territorial ao ensino superior. Contudo, a redistribuição espacial não implicou redistribuição automática de capital simbólico. A interiorização criou novas unidades acadêmicas, mas as hierarquias do campo científico permaneceram concentradas nos grandes centros.

A experiência docente em universidade estadual interiorizada revela concretamente essa tensão. A ampliação de responsabilidades, orientação de iniciação científica, participação em bancas, coordenação de projetos de extensão, atuação em programas de pós-graduação, ocorre paralelamente à exigência de produtividade equivalente àquela das instituições consolidadas historicamente. O que se expande é o volume de trabalho, o que permanece concentrado é o reconhecimento. Han (2017), contribui para compreender essa intensificação ao analisar a sociedade do desempenho, na qual o sujeito internaliza a lógica da produtividade e passa a autoexplorar-se. No ambiente universitário, essa internalização manifesta-se na constante sensação de insuficiência produtiva. A exigência de atualização permanente, publicação contínua e captação de recursos redefine o tempo acadêmico.

---

1 Efeito Mateus: Expressão cunhada por Robert K. Merton para designar o mecanismo cumulativo de reconhecimento no campo científico, segundo o qual pesquisadores já consagrados tendem a receber mais crédito e visibilidade do que aqueles situados em posições periféricas. O autor demonstra que a ciência opera por processos de acumulação simbólica que reforçam desigualdades pré-existentes. Ver: MERTON, Robert K. *The Matthew effect in science*. Science, v. 159, n. 3810, p. 56–63, 1968, especialmente p. 57–58.

Entretanto, é fundamental compreender que essa reconfiguração não afeta todos os sujeitos da mesma forma. A intersecção entre território, gênero e fase da carreira produz efeitos diferenciados. A pesquisadora situada no interior vivencia dupla pressão: precisa responder às demandas institucionais locais, muitas vezes ampliadas pela escassez de quadros, e simultaneamente atender aos critérios nacionais de avaliação. Nesse sentido, Honneth (2003) sustenta que o reconhecimento é condição para a constituição da identidade. Quando o reconhecimento é mediado exclusivamente por métricas, produz-se fragilidade identitária profissional. A docência, a extensão e o compromisso territorial tornam-se dimensões secundarizadas frente à lógica produtivista.

Assim, a universidade contemporânea configura-se como espaço paradoxal: amplia o acesso e o alcance territorial, mas intensifica o trabalho e reconfigura o reconhecimento sob parâmetros quantitativos.

### Reconhecimento, gênero e interiorização

A discussão sobre reconhecimento no campo acadêmico não pode ser reduzida à lógica meritocrática que associa visibilidade exclusivamente ao desempenho individual. Honneth (2003, p. 155) afirma que o reconhecimento constitui “pressuposto intersubjetivo para a formação da identidade”, sendo condição moral para a autorrealização. Quando o reconhecimento é negado ou distribuído de forma desigual, produz-se o que o autor denomina experiências de desrespeito. Fraser (2002, p. 13), ao tensionar essa abordagem, adverte que “a justiça exige tanto redistribuição quanto reconhecimento”, indicando que desigualdades simbólicas e materiais operam simultaneamente. No campo científico, essa articulação é fundamental para compreender como trajetórias acadêmicas são valorizadas ou invisibilizadas.

A sociologia do campo científico fornece instrumentos analíticos para aprofundar essa compreensão. Bourdieu (2004, p. 20) sustenta que o campo científico é um “espaço de forças e de lutas” no qual agentes disputam capital simbólico. O reconhecimento acadêmico não é distribuído de forma neutra; ele depende da posição ocupada no campo e do volume de capital acumulado. Essa dinâmica explica por que a interiorização institucional não altera automaticamente a geografia do prestígio científico: as posições centrais tendem a reproduzir-se.

A interiorização da universidade pública brasileira representou movimento importante de democratização territorial. Contudo, como adverte Fraser (2002), redistribuição espacial não implica necessariamente reconhecimento simbólico equivalente. Milton Santos (1996, p. 63) argumenta que o território deve ser compreendido como “território usado”, isto é, atravessado por relações desiguais de poder. Assim, a expansão geográfica do ensino superior não elimina hierarquias históricas que estruturam o campo científico nacional. A presença institucional no interior não garante inserção automática em redes consolidadas nem acesso equitativo a capital científico.

A dimensão de gênero intensifica essa análise, o que Schiebinger (2001, p. 45) demonstra que a ciência foi historicamente organizada segundo “um modelo masculino de carreira”, baseado na continuidade linear e na disponibilidade integral. Esse modelo ignora interrupções e sobreposições de responsabilidades que marcam trajetórias femininas. Bruschini e Lombardi (2000) evidenciam que, embora a participação feminina na docência superior tenha crescido, as posições de maior prestígio permanecem desigualmente distribuídas. Joan Scott (1995, p. 86) já havia afirmado que gênero constitui “categoria útil de análise histórica”, pois revela como relações de poder estruturam instituições aparentemente neutras.

No contexto da universidade interiorizada, gênero e território se entrelaçam. A pesquisadora situada fora dos grandes centros enfrenta menor inserção automática em redes científicas consolidadas e, simultaneamente, maior sobrecarga institucional decorrente da expansão recente. Honneth (2003) lembra que o reconhecimento institucional influencia diretamente a autoestima profissional. Quando o reconhecimento depende exclusivamente de métricas produtivistas, as dimensões de ensino e extensão, centrais na interiorização, tornam-se secundarizadas. Ball (2010, p. 494) observa que a cultura da performatividade transforma profissionais em “empreendedores de si mesmos”, submetidos a constante avaliação comparativa.

A fase intermediária da carreira explicita esse paradoxo. Trata-se de momento de maturidade intelectual, mas também de intensificação das responsabilidades administrativas e acadêmicas. Han (2017, p. 23) afirma que a sociedade do desempenho produz sujeitos que se autoexploram sob a crença de liberdade produtiva. No campo científico, isso se traduz na necessidade permanente de comprovação métrica. Merton (1968)

demonstra que o reconhecimento tende a concentrar-se naqueles já estabelecidos, dificultando a consolidação simbólica de trajetórias situadas fora dos centros hegemônicos.

Ao explicitar minha posição como mulher, pesquisadora e docente em universidade pública estadual do interior da Bahia, assumo a perspectiva do conhecimento situado. Haraway (1995, p. 18) afirma que “a objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento situado”. A neutralidade abstrata oculta condições estruturais de produção do saber. Tornar explícita essa localização fortalece, e não fragiliza, o rigor epistemológico.

Dessa forma, reconhecimento, gênero e territorialidade operam de forma interdependente. A interiorização amplia o acesso e fortalece o compromisso social da universidade pública, mas não elimina as hierarquias simbólicas do campo científico. Permanecer no interior, nesse contexto, não é apenas escolha profissional; constitui posicionamento político diante da centralização do capital científico e das lógicas produtivistas que redefinem excelência acadêmica

## A autoetnografia como método de desvelamento estrutural

A escolha metodológica pela autoetnografia analítica<sup>1</sup> não representa centralidade narcísica, mas compromisso epistemológico. Anderson (2006) define a autoetnografia analítica como aquela que mantém engajamento teórico explícito e diálogo com a comunidade científica. A autoetnografia analítica, conforme formulada por Anderson (2006), distingue-se da vertente evocativa por exigir compromisso explícito com explicação teórica e diálogo sistemático com a literatura especializada.

Para o autor, essa abordagem pressupõe cinco elementos centrais: o status do pesquisador como membro completo do campo investigado; a visibilidade do pesquisador no texto; o compromisso analítico; o diálogo permanente com a teoria; e a contribuição para a compreensão de fenômenos sociais mais amplos. Assim, a narrativa aqui mobilizada não se configura como memorialística ou autorreferente em sentido restrito; ela

---

1 Autoetnografia analítica: Abordagem metodológica sistematizada por Leon Anderson, caracterizada pela articulação entre pertencimento experiencial do pesquisador ao campo investigado e compromisso analítico explícito com a teoria. Diferencia-se da vertente evocativa por exigir generalização teórica e diálogo sistemático com a literatura especializada. Ver: ANDERSON, Leon. *Analytic autoethnography*. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 35, n. 4, p. 373–395, 2006, especialmente p. 386–388.

constitui instrumento analítico voltado à problematização de estruturas que atravessam o campo científico brasileiro.

No memorial, ao narrar a construção da trajetória acadêmica, da inserção na universidade à consolidação na pós-graduação, evidenciam-se marcadores estruturais: interiorização, gênero, produtivismo e reconhecimento. A experiência pessoal torna-se dado empírico situado.

Denzin e Lincoln (2006) argumentam que a pesquisa qualitativa reconhece o caráter interpretativo do conhecimento. Ao assumir a posição da pesquisadora como parte do campo investigado, desloca-se a falsa dicotomia entre objetividade e subjetividade.

A autobiografia analítica permite compreender que o produtivismo acadêmico não é apenas política institucional; ele atravessa corpos, temporalidades e identidades. A pesquisadora de meia-idade vive simultaneamente maturidade intelectual e necessidade constante de legitimação métrica.

## **Caminhos da pesquisa**

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa interpretativa, de natureza exploratória e analítica, fundamentado na tradição da autoetnografia analítica. A abordagem qualitativa, conforme argumentam Denzin e Lincoln (2006), parte do pressuposto de que a realidade social é construída e interpretada a partir de significados situados, sendo o conhecimento produzido em contextos históricos, culturais e políticos específicos. Nesse horizonte epistemológico, o objetivo da investigação não é a generalização estatística, mas a compreensão aprofundada de processos sociais complexos, especialmente aqueles que atravessam o trabalho acadêmico contemporâneo.

A escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que o trabalho acadêmico contemporâneo não pode ser analisado externamente à experiência concreta de quem o vivencia. A universidade pública interiorizada constitui, simultaneamente, campo empírico e espaço de pertencimento profissional. Essa dupla posição, investigadora e agente inserida na estrutura analisada, não é tratada como fragilidade metodológica, mas como condição de possibilidade para a produção de conhecimento crítico.

Epistemologicamente, o estudo ancora-se na perspectiva do conhecimento situado (Haraway, 1995), segundo a qual toda produção

científica emerge de posições específicas. Para Haraway, a objetividade não corresponde à ausência de localização, mas à explicitação das condições históricas e materiais de produção do saber. Desse modo, a reflexividade não aparece como apêndice metodológico, mas como princípio estruturante da investigação, permitindo evidenciar as mediações entre trajetória individual e estrutura social.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como gênero, territorialidade e produtivismo reconfiguram o trabalho acadêmico na universidade pública interiorizada, tomando como eixo analítico a trajetória de uma pesquisadora situada na fase intermediária da carreira. Desdobram-se desse objetivo geral quatro objetivos específicos: examinar de que modo a interiorização impacta a distribuição de capital simbólico no campo científico; analisar a relação entre fase intermediária da carreira e intensificação do trabalho docente; identificar como o reconhecimento acadêmico é mediado por gênero e território; e compreender a permanência no interior como posicionamento político frente à lógica produtivista que atravessa a universidade contemporânea.

Esses objetivos articulam-se a uma problemática central: em que medida a expansão territorial da universidade pública brasileira reconfigura ou mantém as hierarquias simbólicas do campo científico?

O corpus empírico foi constituído por um memorial acadêmico estruturado, pela análise longitudinal do currículo *Lattes*, contemplando produção científica, orientações e funções administrativas, por documentos institucionais relativos à atuação em graduação, pós-graduação e extensão, bem como por registros reflexivos produzidos ao longo da trajetória profissional.

A análise seguiu os pressupostos da análise temática interpretativa proposta por Braun e Clarke (2006), articulando categorias emergentes às matrizes teóricas que fundamentam o estudo. Inicialmente, procedeu-se à leitura exaustiva do material, com identificação de marcos narrativos estruturantes da trajetória. Em seguida, realizou-se codificação inicial a partir de categorias empíricas recorrentes, tais como produtivismo, reconhecimento, invisibilização, territorialidade e gênero. Posteriormente, as categorias foram articuladas à teoria do reconhecimento (Honneth, 2003), à sociologia do campo científico (Bourdieu, 2004) e à crítica à performatividade nas políticas educacionais (Ball, 2010), permitindo a construção de sínteses analíticas que transcendam a descrição autobiográfica.

O procedimento adotado buscou assegurar coerência entre experiência situada e explicação estrutural, evitando tanto a narrativa autorreferente desvinculada de teoria quanto a abstração descolada do vivido. A análise foi conduzida sob perspectiva relacional, reconhecendo que trajetórias individuais são configuradas por estruturas institucionais e regimes de regulação específico.

## **Análise e discussão**

A análise autoetnográfica permitiu identificar que a fase intermediária da carreira docente, longe de representar apenas consolidação acadêmica, constitui momento de inflexão estrutural marcado por intensificação, reconfiguração identitária e tensionamento entre reconhecimento e performatividade. A partir da leitura sistemática do memorial, da análise longitudinal do currículo Lattes e dos registros reflexivos, foram construídas cinco categorias analíticas centrais: (1) intensificação e sobreposição de funções; (2) performatividade e autoexploração; (3) reconhecimento assimétrico; (4) intersecção entre gênero e territorialidade; e (5) permanência como resistência política.

A primeira categoria emergente diz respeito à intensificação do trabalho acadêmico associada à sobreposição de responsabilidades. A consolidação na pós-graduação, a ampliação das orientações, a coordenação de projetos, a participação em bancas e comissões institucionais e a inserção em instâncias administrativas coexistem com exigências crescentes de publicação qualificada e captação de recursos.

No contexto da universidade pública interiorizada, essa intensificação assume contornos específicos. A expansão recente das instituições no interior produziu aumento de demandas sem proporcional ampliação de quadros docentes e infraestrutura. Assim, a fase intermediária da carreira passa a ser marcada não apenas pela maturidade intelectual, mas pela centralidade institucional: espera-se que a docente atue como liderança acadêmica, formadora de novos pesquisadores, gestora e produtora científica de alto desempenho simultaneamente.

Essa dinâmica confirma a leitura de Ball (2010) acerca da cultura da performatividade, na qual a produção acadêmica é convertida em indicador mensurável de desempenho institucional e individual. O que a autoetnografia evidencia, entretanto, é que tal cultura não se manifesta

de forma abstrata: ela se materializa em agendas fragmentadas, jornadas ampliadas e constante sensação de insuficiência temporal.

A segunda categoria analítica refere-se à internalização da lógica produtivista. Han (2017) descreve a sociedade do desempenho como contexto em que o sujeito se converte em empreendedor de si mesmo, submetendo-se voluntariamente a regimes de autoexploração. No campo científico, essa dinâmica se traduz na necessidade permanente de comprovação métrica, artigos, projetos, índices, relatórios.

A análise da trajetória revela que a cobrança externa gradativamente se transforma em autovigilância. A pergunta “estou produzindo o suficiente?” passa a orientar o cotidiano acadêmico. A autoetnografia permite captar essa dimensão subjetiva da performatividade, muitas vezes invisível em análises puramente institucionais.

No interior, essa autoexploração é intensificada pela percepção de que é necessário demonstrar equivalência com centros consolidados. A docente interiorizada sente-se compelida a provar que produz ciência com o mesmo rigor e impacto, ainda que disponha de menos recursos e redes consolidadas. A performatividade, portanto, assume caráter compensatório: produzir mais para neutralizar a posição periférica no campo científico.

A terceira categoria emergente diz respeito ao reconhecimento. À luz de Honneth (2003), o reconhecimento constitui condição para a constituição da identidade profissional. Contudo, a análise evidencia que a maturidade intelectual não implica estabilidade simbólica. O reconhecimento permanece condicionado à performance contínua e à inserção em redes legitimadoras historicamente concentradas.

A sociologia do campo científico demonstra que capital simbólico se distribui de forma desigual (Bourdieu, 2004), e o chamado “efeito Mateus” (Merton, 1968) contribui para compreender a concentração de visibilidade em determinados polos institucionais. No contexto interiorizado, a produção científica pode alcançar relevância social significativa, mas nem sempre converte-se automaticamente em prestígio nacional.

Essa assimetria produz tensão identitária: lidera-se localmente, mas busca-se legitimação externa; consolida-se institucionalmente, mas permanece a necessidade de validação métrica contínua. A fase intermediária da carreira, portanto, configura-se como momento paradoxal: combina centralidade institucional com vulnerabilidade simbólica.

A quarta categoria analítica evidencia que a intensificação não opera de maneira neutra. Quando articulada ao gênero, revela

desigualdades estruturais. Schiebinger (2001) demonstra que o modelo de carreira científica foi construído sobre pressupostos de continuidade linear e disponibilidade integral, pressupostos historicamente alinhados a trajetórias masculinas.

A autoetnografia evidencia que a exigência homogênea de produtividade tende a invisibilizar sobreposições de papéis e responsabilidades que atravessam a trajetória feminina. A interiorização adiciona outra camada de complexidade: menor inserção automática em redes científicas consolidadas implica maior investimento individual na construção de legitimidade acadêmica.

Território e gênero, portanto, não são variáveis independentes. A docente mulher situada no interior enfrenta simultaneamente assimetrias simbólicas e estruturais. A performatividade não considera essas intersecções; ao contrário, homogeneiza critérios de avaliação, obscurecendo desigualdades de partida.

A quinta categoria, permanência como resistência, emerge como síntese interpretativa da análise. Permanecer na universidade pública interiorizada não pode ser reduzido a decisão individual ou circunstancial. Trata-se de posicionamento que envolve identidade profissional, valores normativos e concepção de ciência.

Produzir pesquisa em áreas como letramento financeiro, educação do campo e desenvolvimento territorial tensiona a noção hegemônica de excelência baseada exclusivamente em métricas quantitativas. A autoetnografia revelou que permanecer significa afirmar a legitimidade do conhecimento situado, territorialmente enraizado e socialmente comprometido.

Sob a perspectiva da teoria do reconhecimento (Honneth, 2003), essa escolha envolve busca por reconhecimento não apenas métrico, mas moral e social. Permanecer é disputar sentidos de relevância científica; é afirmar que impacto social e compromisso territorial são dimensões constitutivas da excelência acadêmica.

## **Considerações finais**

Este texto nasceu de uma inquietação que antecede a pesquisa: a necessidade de compreender se permanecer no interior seria uma limitação imposta pelas estruturas do campo científico ou uma escolha política dotada de sentido. A pergunta que mobilizou esta investigação não foi

apenas acadêmica, mas existencial: é possível produzir ciência relevante, rigorosa e transformadora fora dos grandes centros? E, sobretudo, qual o lugar da mulher pesquisadora interiorizada na geografia do reconhecimento científico?

A análise evidenciou que a interiorização da universidade pública brasileira opera sob tensão estrutural entre democratização do acesso e manutenção de hierarquias simbólicas. A redistribuição territorial ampliou oportunidades formativas e institucionais, mas não promoveu redistribuição proporcional de capital científico. As redes de prestígio, os fluxos de financiamento e os mecanismos de consagração permanecem fortemente concentrados, revelando que a expansão espacial não altera, por si só, a estrutura do campo acadêmico.

Gênero, territorialidade e fase da carreira emergem como dimensões interdependentes na reconfiguração do trabalho acadêmico contemporâneo. A fase intermediária, frequentemente associada à maturidade intelectual, mostra-se atravessada por intensificação de responsabilidades, sobreposição de funções e necessidade constante de comprovação produtiva. Sob a lógica da performatividade, o reconhecimento tende a ser medido por métricas, obscurecendo dimensões fundamentais da vida universitária, como o ensino, a extensão e o compromisso territorial.

Ao optar pela autoetnografia analítica, este estudo assumiu que a experiência não é obstáculo à ciência, mas caminho para compreendê-la. Transformar trajetória individual em categoria sociológica permitiu evidenciar como o produtivismo acadêmico atravessa subjetividades, temporalidades e expectativas profissionais. Ao mesmo tempo, tornou visível que a universidade interiorizada não é espaço periférico de produção de saber, mas território estratégico de construção de conhecimento socialmente implicado.

Permanecer no interior, portanto, deixa de ser interpretado como ausência de mobilidade e passa a ser compreendido como escolha ética e política. Trata-se de afirmar que a produção científica comprometida com as realidades locais, com a educação básica, com a formação de professores, com a Educação de Jovens e Adultos e com o desenvolvimento territorial possui valor epistêmico e social inegociável. Permanecer é resistir à centralização simbólica; é disputar sentidos de excelência; é ampliar a noção de relevância científica para além da metrificacão.

Este estudo não pretende encerrar o debate, mas abrir espaço para que outras trajetórias interiorizadas se reconheçam como produtoras

legítimas de ciência. Ao escrever, reafirmo a convicção que motivou o início desta pesquisa: a universidade pública no interior não é margem do sistema científico brasileiro, mas parte constitutiva de sua possibilidade democrática. Permanecer, nesse contexto, é também insistir na ideia de que conhecimento situado, enraizado e socialmente comprometido não é ciência menor, é ciência necessária.

## Referências

ANDERSON, Leon. **Analytic autoethnography**. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 35, n. 4, p. 373–395, 2006.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37–55, maio/ago. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 67–104, 2000.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ou reconhecimento?** Dilemas da justiça na era pós-socialista. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 231–239, 2006. (trad. Júlio Assis Simões).

n. 14/15, p. 7–37, 2002.

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. In: UNESCO. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 53–73.

- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7–41, 1995.
- HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.
- MERTON, Robert K. **The Matthew effect in science**. *Science*, v. 159, n. 3810, p. 56–63, 1968.
- POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



# ENTRE MEMÓRIA E PESQUISA: ESCREVIVÊNCIA ACADÊMICA E REDES DE MULHERES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Jaci de Fátima Souza CandiOTTO

## Introdução

“A humanidade em tempos sombrios só pode ser preservada na intimidade da amizade e na conversa entre amigos.”  
(Hannah Arendt, 1968)<sup>1</sup>

A produção do conhecimento acadêmico não se constrói apenas em espaços institucionais formais, como salas de aula, laboratórios ou publicações científicas. Muitas vezes, ela emerge também de encontros, diálogos e trajetórias compartilhadas entre pesquisadoras que, ao longo de suas experiências profissionais e pessoais, constroem redes de colaboração intelectual e de amizade. Nesse contexto, as relações estabelecidas entre mulheres na universidade têm se revelado fundamentais para o fortalecimento da produção científica e para a ampliação de leituras críticas.

Este capítulo insere-se na proposta da obra “Mulheres 55+: para além das pesquisas – vivências interdisciplinares”, uma produção bibliográfica que nasce das interfaces entre a vida acadêmica, o cotidiano feminino e as experiências de amizade e parceria construídas ao longo de trajetórias profissionais. Organizado por Sandra Coelho, pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o livro reúne textos de mulheres convidadas a revisitar suas histórias e a registrar memórias que atravessam suas experiências na pesquisa, no ensino e na vida universitária.

A proximidade acadêmica e intelectual entre a proponente da obra e a autora deste capítulo (Sandra Coelho e Jaci CandiOTTO), teve início em

---

1 “Humanity in dark times can be achieved only in the intimacy of friendship and in the conversation between friends.” (Hanna Arendt. 1968, p. 24).

Lisboa, durante eventos científicos realizados em janeiro de 2020, entre eles o III Congresso Lusófono de Ciência das Religiões, na Universidade Lusófona, no qual coordenamos juntas o Grupo de Trabalho Feminismo, Religião e Gênero: debates atuais. Na mesma ocasião, participamos também do I Colóquio Internacional “Hermenêuticas do feminino”, realizado em parceria entre instituições acadêmicas de Portugal e do Brasil (Universidade Católica Portuguesa - UCP e Pontifícia Universidade Católica do Paraná -PUCPR).

Foto 1



Arquivo fotográfico: autora

A partir desse encontro inicial, foram desenvolvidas diversas formas de colaboração acadêmica, incluindo a organização conjunta de atividades científicas, participação em seminários e congressos, atuação em bancas acadêmicas nacionais e internacionais e intercâmbios de reflexão interdisciplinar.

Ao longo dos anos, essas experiências contribuíram para consolidar uma parceria marcada pelo diálogo intelectual, pela troca de perspectivas teóricas e pela construção de vínculos acadêmicos duradouros. Portanto, A reflexão proposta neste texto parte da recuperação dessas experiências de

cooperação científica. Assim, mais do que narrar episódios biográficos, o objetivo é compreender como essas experiências podem revelar dimensões importantes na elaboração do conhecimento na universidade.

Nessa direção, o texto dialoga com abordagens metodológicas que acompanham a experiência vívida como fonte legítima de produção do conhecimento. A recuperação de memórias e trajetórias acadêmicas ultrapassa o caráter meramente autobiográfico, configurando-se como exercício reflexivo capaz de evidenciar processos coletivos de construção do saber. Nesse horizonte, a análise aproxima-se da noção de *escrevivência*, conceito elaborado por Conceição Evaristo, que articula escrita e experiência, afirmando a memória social como matriz de elaboração narrativa. Ao entrelaçar vida e narrativa, a *escrevivência* revela a escrita como espaço de transformação, no qual trajetórias individuais se convertem em reflexão crítica sobre a realidade. Como afirma o autor: “*Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida [...] com a justa compreensão de que a letra não é só minha*” (Evaristo, 2020, p.36).

O capítulo articula três eixos principais de reflexão: a importância das redes de colaboração entre mulheres na produção científica; o papel das experiências vividas na construção das trajetórias acadêmicas; e a possibilidade de compreender a escrita como um espaço de elaboração reflexiva da memória, em diálogo com o conceito de *escrevivência* desenvolvido por Conceição Evaristo.

Nesse horizonte, as experiências de cooperação entre pesquisadoras revelam que o conhecimento também se constrói em relações de amizade intelectual e diálogo, nas quais diferentes trajetórias se encontram para pensar o mundo em comum.

## **Redes de colaboração entre mulheres na produção do conhecimento**

Nas últimas décadas, pesquisas no campo dos estudos de gênero e da teologia feminista têm evidenciado que a produção do conhecimento científico não se constrói apenas em trajetórias individuais, mas também em redes de colaboração acadêmica que conectam pesquisadoras em diferentes contextos institucionais e culturais. Essas redes desempenham um papel fundamental no fortalecimento da participação feminina na ciência, ao possibilitar a circulação de ideias, a construção de projetos

coletivos e a formação de comunidades intelectuais baseadas no diálogo e na cooperação.

Assim, a formação dessas comunidades intelectuais torna-se fundamental para ampliar as possibilidades de reflexão crítica na produção científica. Como destaca bell hooks (2013), os processos educativos e de produção intelectual se fortalecem quando se desenvolvem em comunidades de aprendizagem nas quais diferentes vozes podem ser ouvidas e reconhecidas.

Essa compreensão encontra ressonância em diferentes campos do pensamento feminista, incluindo a teologia (feminista) latino-americana, que questiona a ideia de neutralidade do conhecimento e enfatiza o papel das experiências concretas na elaboração da reflexão teórica. Para esse pensamento teológico, os estudos de gênero têm contribuído significativamente para esse debate ao evidenciar que o conhecimento não se produz em um espaço abstrato e universal, mas emerge das experiências históricas e sociais de quem investiga a realidade. Assevera Ivone Gebara:

Todo conhecimento nasce de um lugar e de uma experiência. Não existe um saber neutro ou universal que não esteja marcado pela história e pela situação concreta de quem pensa. (Gebara, 2000, p. 39).

Essa compreensão permite reconhecer a importância dos percursos individuais na construção do conhecimento acadêmico. Ao afirmar que o saber é sempre situado, a teologia feminista abre espaço para valorizar as experiências das mulheres como fontes legítimas de reflexão teórica, favorecendo a construção de espaços de debate e o desenvolvimento de projetos científicos coletivos.

A teóloga Tereza Toldy também chama atenção para esse aspecto ao afirmar que o pensamento feminista se constrói, em grande medida, a partir de comunidades de diálogo e cooperação intelectual. Segundo a autora, “o feminismo não é apenas um campo teórico, mas também uma prática de construção coletiva do conhecimento, na qual mulheres se reconhecem mutuamente como sujeitos de reflexão e transformação social” (Toldy, 2018, p. 62).

Portanto, essas redes assumem um papel particularmente importante em contextos acadêmicos historicamente marcados por estruturas institucionais que privilegiaram a presença masculina nos espaços de produção científica. Nesse cenário, a cooperação entre mulheres pesquisadoras torna-se um instrumento de fortalecimento mútuo e de ampliação das possibilidades de atuação nesses espaços.

A parceria acadêmica fixada a partir dos dois encontros ocorridos em Lisboa, conforme narrado na introdução, revelaram-se um ponto de partida para uma série de atividades acadêmicas compartilhadas que se desenvolveram posteriormente no Brasil. Colaboração que se desenvolveu em diferentes iniciativas, como a participação em seminários, a organização de eventos científicos, a atuação em bancas acadêmicas e o desenvolvimento de reflexões interdisciplinares sobre religião, sociedade e direitos humanos.

Essas experiências evidenciam que as redes acadêmicas entre mulheres não se constituem apenas como espaços de produção científica, mas também como lugares de encontro humano e de construção de vínculos intelectuais. Essa cooperação pode tornar-se também uma experiência de amizade intelectual, na qual o diálogo, a escuta e o reconhecimento mútuo desempenham papel fundamental.

Sob esse prisma, a construção do saber deixa de ser compreendida como uma atividade individual e isolada e passa a ser reconhecida como um processo coletivo, tecido nas relações de colaboração, nas trocas de experiências e nos percursos acadêmicos compartilhados entre pesquisadoras que constroem, juntas, novos caminhos para a reflexão científica.

Essa compreensão da elaboração do conhecimento como processo relacional encontra ressonância em diferentes propóstas teóricas. Hannah Arendt (1990), por exemplo, reconhece na amizade um espaço no qual o mundo se torna humano por meio do diálogo; bell hooks (2013), enfatiza a importância das comunidades de aprendizagem na construção coletiva do saber; Ivone Gebara (2000), afirma que todo conhecimento nasce de um lugar e de uma experiência situada; e Conceição Evaristo (2020), propõe a escrevivência como forma de transformar memória e experiência em reflexão crítica. Em diferentes campos de reflexão, essas autoras convergem ao evidenciar que o conhecimento não se produz isoladamente, mas emerge das relações, das experiências compartilhadas e das comunidades de pensamento.

## **Encontros que constroem caminhos: da Universidade Lusófona às redes de pesquisa no Brasil**

Os desdobramentos da parceria nascida no contexto internacional foram muito profícuos. A partir de então, nasce o estreitamento de vínculos entre pesquisadoras brasileiras que atuavam em diferentes instituições e aos poucos vai se consolidando uma parceria acadêmica através de diversas

atividades científicas realizadas no Brasil. Entre essas atividades destacam-se a participação conjunta em seminários internacionais, a organização de eventos acadêmicos e a atuação em bancas de avaliação de trabalhos de graduação e pós-graduação.

Foto 2



Arquivo fotográfico: autora

Entre os eventos que marcaram essa trajetória de colaboração podem ser mencionados seminários internacionais e web colóquios dedicados à discussão de temas como educação, políticas públicas, diversidade religiosa e movimentos sociais, sob a coordenação da Sandra Célia. Evento que possibilitou a reunião de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições, promovendo debates interdisciplinares sobre questões contemporâneas relacionadas à religião, à sociedade e aos direitos humanos. A realização desses eventos revelou a importância das redes acadêmicas na construção de espaços de diálogo científico que ultrapassam fronteiras institucionais e regionais.

Ao mesmo tempo, tais experiências evidenciam o papel central desempenhado pelas mulheres na organização e dinamização dessas redes. O que pode ser compreendida também como uma proposta epistemológica que valoriza a experiência, a memória e a partilha de histórias como fontes legítimas de reflexão. Quando aplicada ao campo acadêmico, ela permite reconhecer que a produção do conhecimento pode emergir de trajetórias compartilhadas em contextos coletivos de pesquisa.

## Escrevivência acadêmica e produção do conhecimento entre mulheres

“Escrevivência é escrever de nós.”  
(EVARISTO, 2020)

A reflexão sobre memória, experiência e escrita encontra um importante aporte no conceito de escrevivência, elaborado pela escritora brasileira Conceição Evaristo. Ao propor esse termo, a autora evidencia que a escrita pode constituir um espaço no qual vida e narrativa se entrelaçam, permitindo que experiências individuais revelem dimensões coletivas da história social. Mais do que um recurso literário, a escrevivência configura-se como uma prática de produção de conhecimento que emerge das vivências concretas e da memória social de sujeitos historicamente silenciados.

O próprio conceito remete a uma escrita que nasce da experiência compartilhada. Para ela, a escrevivência pode ser entendida como “escrever de nós”, isto é, uma escrita que transforma experiências pessoais em narrativa coletiva, conectando memória, identidade e reflexão crítica sobre a realidade.

Para a autora, a escrevivência nasce também da escuta das experiências que atravessam a vida das mulheres. Trata-se do “quase gozo da escuta”, de gostar de ouvir a “voz outra”, de sentir, de fazer as histórias se (con)fundirem com a própria história, inventando e continuando no “premeditado ato de traçar uma escrevivência” (Evaristo, 2020, p. 12). Entende-se, portanto, que a construção do conhecimento ultrapassa procedimentos formais de investigação e a escrita torna-se um espaço de encontro entre histórias, no qual memórias pessoais se entrelaçam com trajetórias coletivas. Como afirma a autora, a escrevivência “não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida” (Evaristo, 2020, p. 36).

Ao mesmo tempo, a escrevivência ultrapassa o âmbito estritamente autobiográfico. Ela se constitui como uma forma de escrita comprometida com a recuperação de experiências historicamente invisibilizadas e com a construção de novas formas de interpretação da realidade social. Nesse viés, a própria Evaristo afirma que essa escrita surge também como uma prática de resistência e afirmação da voz de mulheres negras:

[...] se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. [...] Por isso afirmo: a nossa

escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos.” (Evaristo, 2020, p. 197).

No campo acadêmico, o conceito de escrevivência permite reconhecer que a criação dos saberes não se constrói apenas a partir de métodos formais ou de distanciamento analítico. As experiências vividas, as relações estabelecidas ao longo da trajetória intelectual e os diálogos que atravessam a vida universitária também constituem dimensões fundamentais da elaboração teórica.

Nesse horizonte, a recuperação de memórias de encontros acadêmicos, parcerias de pesquisa e trajetórias compartilhadas entre pesquisadoras pode ser compreendida como uma forma de escrevivência acadêmica. Ao narrar experiências vividas em congressos, grupos de pesquisa, orientações e bancas acadêmicas, a escrita torna-se também um modo de registrar processos coletivos do desenvolvimento do conhecimento e de reconhecer o papel das redes de colaboração entre mulheres na construção da ciência.

## **Considerações finais**

Retomar memórias que atravessam trajetórias acadêmicas compartilhadas entre mulheres significa reconhecer que a produção do conhecimento não se constrói apenas nos espaços formais da universidade. Ela emerge também nos encontros, nas conversas, nas parcerias de pesquisa e nas experiências de cooperação que se desenvolvem ao longo do tempo. Nesse percurso, a amizade intelectual torna-se um elemento fundamental, pois cria condições para a formação de redes de solidariedade, diálogo e colaboração científica.

Ao revisitar experiências vividas em congressos, grupos de trabalho, orientações acadêmicas e seminários realizados em diferentes contextos institucionais, torna-se possível perceber que a ciência também se constrói a partir de relações humanas que atravessam a vida universitária. Nessas relações, trajetórias individuais se entrelaçam em projetos comuns de pesquisa e reflexão, evidenciando que o conhecimento construído entre as amigas intelectuais, frequentemente nasce de processos coletivos de diálogo, escuta e partilha de experiências.

Esse contexto descrito aproxima-se da noção de escrevivência proposta por Conceição Evaristo, na medida em que reconhece a escrita

como um espaço no qual memória e experiência se transformam em reflexão crítica sobre a realidade.

Nesse horizonte, a amizade intelectual pode ser compreendida também à luz da reflexão de Hannah Arendt (2007), para quem a amizade constitui um espaço no qual os sujeitos compartilham o mundo por meio do diálogo e da reflexão em comum.

Ao possibilitar a troca de experiências e a construção de perspectivas compartilhadas, a amizade cria condições para a formação de comunidades de pensamento que sustentam a vida pública e a produção crítica do conhecimento.

Assim, ao revisitar esses percursos compartilhados, reafirma-se que a produção científica não se constitui apenas como elaboração de teorias ou resultados de investigação, mas também como experiência relacional que se desenvolve em redes de cooperação, diálogo e amizade intelectual. Nesse sentido, transformar memória em escrita torna-se um gesto de reconhecimento das trajetórias construídas coletivamente por mulheres que, ao longo de suas vidas acadêmicas, tecem vínculos, compartilham saberes e ampliam os horizontes da reflexão científica.

Nesse horizonte, a escrita das experiências acadêmicas compartilhadas aproxima-se daquilo que Conceição Evaristo denomina *escrevivência*: uma escrita que emerge da vida, da memória e da partilha de trajetórias. Ao transformar encontros, diálogos e percursos de pesquisa em reflexão crítica, a escrita torna-se também um gesto de reconhecimento das relações que sustentam a produção do conhecimento. Sob esse prisma, amizade e *escrevivência* encontram-se: se, para Hannah Arendt, a amizade é o espaço no qual o mundo se torna humano por meio do diálogo (Arendt, 2007), a *escrevivência* permite inscrever essas experiências no campo da reflexão e da memória, transformando-as em conhecimento compartilhado.

“O que a memória ama fica eterno.” (Adélia Prado)

## Referências

AGUIAR, Odílio Alves. **A amizade como amor *mundi* em Hannah Arendt.** O que nos faz pensar, Rio de Janeiro, n. 28, p. 131-150, 2010.

ARENDRT, Hannah. **Men in Dark Times.** New York: Harcourt Brace, 1968.

- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007
- DISCH, Lisa Jane. **Hannah Arendt and the limits of philosophy**. New York: Cornell University Press, 1996.
- PRADO, Adélia. **O que a memória ama, fica eterno. Poesia reunida. São Paulo: Siciliano**, p. 347, 1991.
- GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

## A EXPERIÊNCIA DA DIFERENÇA NAS RELAÇÕES COM O OUTRO

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

### Introdução

Já pensou, tudo sempre igual, ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal (Lenine), o verso em epígrafe de Lenine da canção “Ser diferente é normal” expõe a diferença. A experiência da diferença na relação com o Outro que nos constitui, nos faz perceber a existência da alteridade. Nas relações de amizade, no amor e no trabalho a diferença nos constitui e nos faz pensar que há sempre algo que diverge, que não é semelhante, que escapa.

Ao propormos discutir sobre a experiência da diferença, precisamos entrelaçá-la as subjetividades. Para aprofundar a discussão é pertinente considerar as reflexões sobre a diferença nos espaços relacionais que envolvem linguagem, vínculo, escuta, acolhimento e abertura; refere-se à construção da alteridade, em que o “outro” é percebido por meio de dinâmicas sociais, conflitos, afinidades, encontros e diálogos. A alteridade nos remete ao outro, ao desejo e a divisão do sujeito. A psicologia, a sociologia, a pedagogia, a filosofia, a psicanálise abordam o conceito de alteridade com arcabouços teóricos diversos que convergem na compreensão da alteridade como diferença.

Na construção dos vínculos compreende-se que a diferença é construída na relação eu e outro. A psicanálise ao abordar o conceito de diferença faz referência a singularidade radical de cada um e a posição única diante do inconsciente, da linguagem e de desejo. O termo diferença permite uma distinção, uma comparação, por isso muitas vezes, utiliza-se o termo alteridade que não aponta para uma comparação; é percebida como causa do laço social que proporciona a constituição do sujeito. A psicanálise se distancia das oposições binárias tradicionais ao enfatizar a falta, o sintoma, o gozo, a relação com o Outro e o desconhecimento de si como aspectos importantes para tratarmos a diferença. Para a teoria

psicanalítica a condição humana requer o outro para construir os sentidos sobre a experiência (Freud, 1977).

A discussão sobre a experiência da diferença alberga outros temas como subjetividade, identidade, diversidade, entre outros. Brah (2006) ao se opor ao conceito essencialista sobre a diferença e ao abordar o conceito de modo mais aprofundado, analisa que é preciso enfatizar as condições sociais e a construção social de diferentes categorias dentro dos processos estruturais e ideológicos mais amplos.

A experiência para Brah (2006) é um lugar histórico em que interpretações, discursos e contestações são inscritas. Joan Scott (1999) ao analisar a experiência aponta que somos constituídos através da experiência, que representa aquilo sobre o qual se produz conhecimento.

A experiência envolve percepção, consciência da realidade e interpretação. Para a autora:

Experiência é, ao mesmo tempo, já uma interpretação e algo que precisa de interpretação. O que conta como experiência não é nem auto-evidente, nem definido; é sempre contestável, portanto, sempre político. Sendo assim, o estudo da experiência deve questionar sua posição enquanto origem na narrativa histórica (Joan Scott, 1999, p, 20).

Nesse sentido, a autora discorda da compreensão da experiência como autoevidente, a experiência se dá como um processo histórico de produção e construção das identidades. Não pode se limitar a um registro de fatos vividos. A experiência é construída e interpretada por cada um que, também se constitui nessa narrativa. Práticas culturais e políticas que estão no nosso cotidiano contribuem para a percepção e interpretação da experiência, sempre em consonância com as instâncias de poder. Desse modo, a noção de experiência para Scott (1999) proporciona a compreensão dos processos de subjetivação e da produção do conhecimento.

Larrosa Bondía (2002) ao escrever sobre a experiência faz referência ao que nos acontece de modo singular e nos afeta, produz sentido e nos transforma a partir das reflexões. A experiência é compreendida como um processo que produz um saber com base na vivência.

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a experiência da diferença, como categoria analítica nas relações, abordando como a diferença opera nas relações com o outro, principalmente nos laços de amizade e na prática profissional.

A escolha do tema justifica-se em razão da minha prática profissional como psicóloga clínica e como docente que visibiliza questões de alteridade, principalmente pelo trabalho com pessoas em vulnerabilidade e a percepção da luta pela garantia de direitos das pessoas com transtorno mental em conflito com a lei que permanecem internadas em um hospital de custódia e tratamento. Tais situações levantam questionamentos e exigem criticidade nas análises e ponderações.

O desenvolvimento do artigo, delineia-se da seguinte maneira: introdução, contextualizando o estudo e introduzindo a problemática; o referencial teórico que aborda a diferença como categoria analítica nas relações interpessoais; em seguida a metodologia; os resultados e discussão; por último, estão as considerações finais.

## **A diferença como categoria analítica nas relações interpessoais**

A diferença neste artigo será compreendida como uma categoria analítica nas relações interpessoais que destaca que as distinções geracionais, de classe, raça, entre outros são historicizadas e moldam relações hierárquicas e estruturas de poder. As discussões sobre alteridade trazem no seu bojo o reconhecimento do outro, a diferença, a subjetividade.

Derrida (2004, p. 34) ao abordar as políticas da diferença analisa que a diferença não é, apenas, uma “distinção, uma essência ou uma oposição, mas um movimento de espaçamento”. A diferença para o autor não é oposição dual, consiste numa reafirmação do mesmo. O conceito é tratado como “différance” (diferença) acrescentando o fator temporal e de espaçamento. Derrida desconstrói oposições dualistas, os binarismos, a lógica formal e a linguagem.

Lacan (2012) ao discutir sobre a diferença sexual a analisa pela via da sexuação que diz respeito a posições simbólicas de gozo. Ao contribuir com o princípio “não há relação sexual” Lacan aponta que não há complementaridade entre um homem e uma mulher, modos distintos de gozo proporcionam a diferença. Desse modo, a ênfase é dada a diferença sexual que consiste numa posição em relação ao gozo, que são sempre diversos, não representam uma unidade, não se complementam.

A psicanálise contribui na desconstrução de binários, na crítica a fixidez e permanente das oposições nas relações sociais. A alteridade é reconhecida e percebida nas discussões sobre a diferença que marca a

relação constitutiva de cada um a partir do Outro. Os estudos de Lacan (1998a) ao tratar da formação da identidade abordam os processos psíquicos inconscientes e a relação com o outro. O ser humano se constrói através da linguagem, com base nas posições subjetivas que homens e mulheres podem ocupar em face da sua sexualidade. Os sistemas simbólicos são destacados na construção da diferença.

Autores como Pan (2008, p. 119) analisam a alteridade como a possibilidade do reconhecimento da diferença entre o eu e o outro que envolve uma concepção ética da diferença.

Nos diferentes contextos sociais a diferença é percebida e interpretada por meio de categorias, como gênero, que moldam comportamentos e relações. Do mesmo modo, a diferença está presente nas relações identitárias e de pertencimento que promovem discussões sobre igualdade/ desigualdade e equidade.

A diferença nas relações identitárias refere-se à maneira como a identidade (quem somos) é construída, mantida e transformada através das interações sociais, contrastes e comparações com os outros. Enquanto a identidade busca estabelecer afinidades e semelhanças, a diferença surge na interação, ao evidenciar comportamentos, padrões, sentidos e posições sobre o grupo ou indivíduo. Nesse sentido, a experiência da diferença deve ser percebida no reconhecimento e respeito a alteridade, o outro é sempre diferente. Nesse processo de construção da subjetividade, acessamos lugares, percepções e modos de ser diferentes do que consideramos pertinente.

Nesse sentido, ao considerar as contribuições das pesquisas sobre diferença, alteridade, identidades e subjetividades, é possível compreender de maneira mais aprofundada as complexas interações entre esses temas, destacando a necessidade de análises que tenham abordagens interseccionais e aproximação com políticas públicas eficazes que promovem a equidade e o reconhecimento das diferenças e do que é diverso. Nesse panorama surge a necessidade de ancorar essa discussão na análise das subjetividades.

As subjetividades são constituídas/construídas a partir das experiências e processos que envolvem contextos, linguagens, corpo e a compreensão simbólica que dinâmicas de dominação, pertencimento, memórias, desigualdade, exclusão e resistência nos mobilizam. Judith Butler, ao abordar temas que dizem respeito a subjetividade como a identidade e a construção social, afirma que “os sujeitos são formados dentro de relações sociais e normas que moldam suas possibilidades de existência” (Butler, 2003, p. 48). Nesse contexto, refletir sobre subjetividade e diferença

significa reconhecer que as subjetividades são marcadas por experiências sociais específicas.

Rey (2003) e Mori e González Rey (2012) fundamentam seus estudos sobre a subjetividade analisando a compreensão dinâmica dos processos subjetivos, ressaltando a importância do contexto histórico, cultural e social na formação das experiências individuais e coletivas.

## Aspectos metodológicos

Neste estudo de natureza qualitativa foram empregadas as técnicas de pesquisa bibliográfica, com o levantamento de referências de livros, artigos científicos e periódicos nas bases de dados do SCIELO e outros, com o propósito de fundamentar o estudo. A base teórica principal centrou-se em pressupostos teóricos da Psicanálise, com Freud e Lacan, autores como Derrida e Roudinesco (2004), Bondia Larossa (2002) e outros que se fundamentam no materialismo histórico e dialético como Rey (2003); Rey (2004) e González Rey (2012).

## Resultados e discussões

Após a leitura de estudos e abordagens teóricas selecionadas foram analisados os conceitos de diferença, alteridade entrelaçados as subjetividades, as identidades, e aos modos de construção do ser, no qual foi possível ampliar a compreensão sobre os conceitos tratados.

Derrida e Roudinesco (2004, p.34) ao analisarem as políticas da diferença, elaboram algumas proposições abstratas sobre a *différance* e as diferenças. Para os autores a *différance* traz uma potencia de universalização e acrescentam “ a *différance* não é uma distinção, uma essência ou uma oposição, mas um movimento de espaçamento, um “dever-espaço” do tempo, um “dever-tempo do espaço, uma referência à alteridade”. E acrescentam que fazem referência a uma heterogeneidade, e a diferença que não pode ser compreendida como simples oposição; constitui-se numa reafirmação do mesmo em relação ao outro sem que seja preciso fixá-la num sistema de oposições duais.

A psicanálise também contribui com os estudos sobre a alteridade ao abordar o conceito do objeto a, como causa de desejo, o grande Outro, o gozo, os quatro discursos. Na teoria lacaniana, há uma ideia central na constituição do sujeito que ele é estruturalmente cindido/dividido.

O sujeito não é totalmente consciente, é marcado pela linguagem, pelo inconsciente e pelo Outro (linguagem e a cultura). Os sonhos, os lapsos e os atos falhos já apontam a relação do sujeito com o seu inconsciente, assim como a relação com a linguagem. Os significantes não dão conta de toda a experiência, há sempre uma perda, uma falta que produz a divisão do sujeito. Lacan (1985) acrescenta na sua teoria as discussões sobre o sujeito barrado que é marcado por uma falta estrutural. No seminário Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1985), Lacan traz o conceito do “sujeito do inconsciente” ao afirmar que o sujeito é produzido pela linguagem e organizado a partir da falta. O sujeito se constitui no campo do Outro, no qual o desejo jamais se satisfaz completamente, pois está sempre relacionado ao desejo do outro.

Nas relações, na constituição dos diferentes laços sociais consideramos a cisão estrutural do outro, a verdade do sujeito que é atravessada pela linguagem e os aspectos inconscientes que nos permite interpretar a realidade de acordo como a falta que nos constitui. Então, nas relações, o sujeito do inconsciente é o que declara, se expressa nas manifestações inconscientes, evidenciando a sua divisão subjetiva, nos lapsos de linguagem, nos atos falhos, nos sonhos, entre outros. As diferenças estão postas nas diversas experiências, em razão de que somos efeitos da linguagem e nos constituímos no campo do outro.

Quando associamos a noção de diferença e com o conceito de alteridade da psicanálise e com o materialismo histórico e dialético, evidenciamos que nos constituímos nas relações sociais e de acordo com as condições materiais de existência, ou seja, os processos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos nos atravessam, marcam a nossa relação com o outro. Para os estudos psicanalíticos, esses processos não são construídos sem levar em conta que a subjetividade é estruturada pela linguagem e pela relação com o Outro.

A alteridade para autores que tem uma fundamentação no materialismo histórico e dialético é histórica e social, envolve contradição e transformação. A compreensão dinâmica da alteridade marca os processos subjetivos que demonstram a importância do contexto histórico, cultural e social na formação das experiências individuais e coletivas. Então, a história de vida, as crenças, os valores, a interpretação da realidade, as interações sociais, entre outros provocam tensões que se manifestam de maneiras diversas ao longo do processo de constituição subjetiva, tanto

a nível individual quanto social (Rey, 2003; Rey, 2004; Mori e González Rey, 2012).

A experiência da diferença, compreendida como categoria analítica nas relações, analisa como a diferença opera nas relações, os sentidos produzidos, os vínculos e posições subjetivas que assumimos nas interações sociais.

Na prática profissional ampliar a escuta, desmontando lugares e renunciar às concepções de mundo para acolher o outro são aproximações com a alteridade. A diferença nas relações é visitada cotidianamente e se constitui um desafio rever os limites e sair do centro para compreender as experiências. Sobre isso, Bondia Larossa (2002, p.27) ao abordar a experiência e o saber da experiência nos lembra que:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude.

Depreendemos com Bondia Larossa (2002, p. 27) que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. As experiências são vistas de acordo com as interpretações que conseguimos atribuir, associadas as nossas existências, valores e concepções de mundo, que também diz respeito a um estímulo e a um modo de conduzir a própria vida.

As condições históricas de existência atravessam os nossos modos de ser, pensar e agir. Somos diferentes, não apenas, por escolhas ou questões individuais. O materialismo histórico e dialético nos mostra o que as condições materiais que não são dadas, contribuem para o que somos e para o modo como nos relacionamos.

Do mesmo modo, o campo da linguagem e do desejo opera sobre a nossa constituição subjetiva, na relação com o outro à medida que reconhecemos a nossa singularidade e os modos de ser do outro, tensionamos lugares, padrões e formas de existir, negociamos posicionamentos e sentidos sobre as experiências. Os laços de amizade e a prática profissional são lugares privilegiados para o exercício da alteridade.

A amizade decorre do encontro com o outro, da comunicação, de uma certa cumplicidade, mas também validação e reconhecimento.

A amizade provoca a expressão, o compartilhamento de experiências e a percepção de si. Freud entre 1887 e 1904, escreveu cartas a Fliess (Freud, 1886) que continham reflexões pessoais, percepções e descobertas clínicas. As cartas são documentos que nos permitem compreender as ideias psicanalíticas iniciais. Foucault (1980), também, abordou a amizade como modo de vida mais autônomo, “como sendo uma forma de se relacionar, uma maneira ou estilo de ser e de se conduzir, buscada voluntariamente por alguns, que traz consigo um modo de pensar, sentir, agir” (Cardoso, 2009, p.53). As amizades refletem sobre os limites determinantes do ser cada um e possibilitam diferentes construções subjetivas em torno da alteridade.

### **Considerações finais**

Este artigo propôs discutir sobre a experiência da diferença, como categoria analítica nas relações, abordando como a diferença opera nas relações com o outro, principalmente nos laços de amizade e na prática profissional.

A experiência da diferença foi compreendida neste texto como categoria analítica, ou seja uma ferramenta ou um conceito teórico para analisar as relações. O estudo investigou os sentidos, os vínculos e as posições subjetivas em torno da experiência da diferença. A discussão sobre a experiência da diferença envolve outras temáticas como subjetividade, identidade, diversidade, entre outros.

Abordagens teóricas como a psicanálise contribuíram na desconstrução de binários, na crítica a fixidez e permanente das oposições nas relações sociais. A alteridade é reconhecida e percebida nas discussões sobre a diferença que marca a relação constitutiva de cada um a partir do Outro.

A alteridade, de acordo com o materialismo histórico-dialético, é percebida como um fenômeno histórico e social, atravessado por contradições e processos de transformação. Nessa perspectiva, a alteridade é entendida de maneira dinâmica, influenciando os processos subjetivos e evidenciando a relevância do contexto histórico, cultural e social na constituição das experiências individuais e coletivas.

## Referências

BRAH, Evtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.329-376. Disponível em: Microsoft Word - n26a14.doc. Acesso em 02 de março de 2026.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO JR., H. R.; NALDINHO, T. C.. A amizade para Foucault: resistências criativas face ao biopoder. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 43–56, jan. 2009.

DERRIDA, Jacques. **De que amanhã: diálogo**/Jacques Derrida; Elisabeth Roudinesco; tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

FOUCAULT, M. Da amizade como modo de vida. **Entrevista ao Jornal Gai Pied**. espaço michel foucault – [www.floesco.unb.br/foucault](http://www.floesco.unb.br/foucault). 1980 Disponível: Microsoft Word - michel foucault - Da amizade como modo de vida.rtf. Acesso em 10 de março de 2026.

FREUD, S. (1977). Sobre o narcisismo: uma introdução. In J. Salomão (Trad.), Edição Standard das **obras completas de Sigmund Freud** (Vol. 15, pp. 89-119). Imago. (Trabalho original publicado em 1914).

LACAN, Jacques. Na base da diferença dos sexos. Em: LACAN, J. **O Seminário** livro 19 ...ou pior. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. Pp. 173-184.

BONDIA LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt](http://scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt). Acesso em 10 de março de 2026.

MORI, V, D.; GONZÁLEZ REY, F. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012. Centro Universitário de Brasília, Brasília. Disponível em [https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao\\_biblio/fernando/artigos/Saude\\_e\\_Subjetividade/A\\_saude\\_como\\_processo\\_subjetivo.pdf](https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/Saude_e_Subjetividade/A_saude_como_processo_subjetivo.pdf). Acesso em 06 de dezembro de 2025.

PAN, M. A. G. de S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

REY, F. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

REY, F.G. O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004. ISBN 85.326.3018-9. <https://www.redalyc.org/pdf/420/42000310.pdf>. Acesso em: 06 de janeiro 2026.

SCOTT, Joan. Experiencia. In SILVA, Alcione. **Falas de gênero**. Teorias, análises, leituras. Florianópolis, Editora Mulheres. Disponível em: [https://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan\\_Scoot-Experiencia.pdf](https://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Joan_Scoot-Experiencia.pdf)  
Microsoft Word - Joan\_Scoot-Experiencia.doc

# A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE NA INTERFACE ENTRE HISTÓRIA, CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS: PERCURSOS FORMATIVOS

Danielle Ventura de Lima Pinheiro

## Introdução

Compreendo a formação docente como um processo histórico, relacional e político. A memória, nesse contexto, não é para mim um relato espontâneo, mas uma construção social. Conforme afirma Pierre Nora (1993, p. 13), “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea”. De modo semelhante, Jacques Le Goff (2003, p. 469) sustenta que “a memória é um elemento essencial da identidade individual e coletiva”.

Ao escrever este artigo autobiográfico, apresento minha trajetória formativa, acadêmica e profissional construída na confluência entre História, Ciências das Religiões, Educação e gestão escolar. Não se trata apenas de uma narrativa cronológica, mas de um exercício reflexivo por meio do qual articulo memória, experiência e análise crítica das minhas próprias escolhas, evidenciando como fé, pesquisa e compromisso social se entrelaçaram ao longo do meu percurso.

Desde meu ingresso na Licenciatura em História, na Universidade Federal da Paraíba, até minha atuação na educação básica e superior, na gestão escolar, na formação continuada de professores, na pesquisa acadêmica e na formulação de políticas públicas, percorri um itinerário marcado por deslocamentos geográficos e intelectuais, decisões desafiadoras e permanente busca de aprimoramento. Ao revisitar essa caminhada, proponho-me a refletir sobre os sentidos da docência e da pesquisa no campo das Humanidades, destacando o Ensino Religioso como área em consolidação e reafirmando a importância do equilíbrio entre rigor acadêmico e sensibilidade humana na construção de uma educação integral.

## Fundamentação teórica

### Memória e identidade narrativa

Fundamento minha análise na concepção de identidade narrativa proposta por Paul Ricoeur (2007), para quem a memória é mediada pela interpretação. Ao narrar minha própria trajetória, reconheço que seleciono acontecimentos, atribuo sentidos e construo coerência retrospectiva.

Entendo minha autobiografia como instrumento legítimo de investigação científica, desde que submetida a critérios metodológicos rigorosos. Com Pierre Nora (1993), compreendo que toda narrativa é uma elaboração simbólica; com Ricoeur (2007), reconheço que minha identidade se constitui na articulação entre lembrança, narrativa e interpretação.

### Formação docente e saberes profissionais

No campo da formação docente, dialogo com António Nóvoa (1992), que defende que a identidade profissional se constrói na articulação entre experiência e reflexão. Ao longo de minha trajetória, percebi que me tornei professora não apenas pelos títulos obtidos, mas pelo constante exercício de reflexão sobre minha prática.

Com Tardif (2002), compreendo o saber docente como saber plural, constituído na intersecção entre formação acadêmica e experiência cotidiana. E com Paulo Freire (1996), reafirmo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. Essa compreensão atravessou minha atuação em sala de aula, na gestão e nas políticas públicas.

### Currículo e ensino religioso

Ao analisar minha inserção no campo do Ensino Religioso, dialogo com Michael Apple (2006), que compreende o currículo como espaço de disputas ideológicas. Ao longo da minha atuação no Conselho Municipal de Educação e na Divisão de Ensino Religioso, pude constatar que a consolidação da área envolve debates sobre laicidade, pluralismo e fundamentação epistemológica.

Nas Ciências das Religiões, aproximei-me das contribuições de Gilbert Durand (2002) e Clifford Geertz (1989), que compreendem o fenômeno religioso como construção simbólica e cultural. Essa perspectiva fundamentou minha defesa de um Ensino Religioso não confessional, plural e cientificamente sustentado.

## **Metodologia**

Caracterizo esta pesquisa como qualitativa, de natureza autobiográfica, documental e interpretativa. Construí minha narrativa a partir da sistematização cronológica da minha formação acadêmica e atuação profissional, tomando minha experiência como fonte histórica.

Inspirada em Paul Thompson (1992), compreendo que a experiência vivida pode constituir documento legítimo de investigação. Analisei também teses de doutorado, relatórios institucionais, resoluções normativas, atas do Conselho Municipal de Educação e documentos curriculares do Ensino Religioso.

Utilizei a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As categorias emergentes foram:

- Produção científica e fundamentação epistemológica;
- Identidade docente e saberes profissionais;
- Institucionalização curricular e políticas públicas;
- Gestão educacional e qualidade formativa.

A triangulação entre narrativa autobiográfica, documentos oficiais e referencial teórico assegurou consistência interpretativa.

## **Resultados e discussões**

### **A licenciatura plena em história: o início de tudo**

Tinha dezenove anos quando atravessei os portões da Universidade Federal da Paraíba como estudante do curso de História. Era 2003. A aprovação no Processo Seletivo Seriado não representava apenas o ingresso em uma instituição pública; era a travessia simbólica de uma jovem do bairro da Torre, formada majoritariamente na escola pública, que trazia

na bagagem a fé cultivada nos movimentos da Igreja Santa Júlia e uma inquietação constante diante do mundo.

Havia em mim mais perguntas do que respostas — e talvez tenha sido isso que me levou à História. Lembro-me com gratidão da professora Mara, cuja presença firme e apaixonada diante da turma despertou em mim o desejo de ensinar. Não era apenas o conteúdo que me encantava, mas a forma como ela transformava a sala de aula em espaço de pensamento vivo. Ali compreendi que ensinar História poderia ser mais do que transmitir fatos: poderia ser formar consciências.

Entrei na universidade com o sonho de ser uma excelente professora. Imaginava aulas dinâmicas, jornais históricos circulando entre os alunos, debates fervorosos, adolescentes inquietos diante das narrativas do passado. Logo percebi que a formação docente não se dava apenas nas disciplinas cursadas, mas também nos corredores, nas reuniões, nas inquietações coletivas. Particpei do Centro Acadêmico, fui presidente de turma, sentei-me em reuniões departamentais. Aos poucos, fui compreendendo que o currículo não era neutro, que a História ensinada era também fruto de disputas e escolhas.

O grupo de pesquisa sobre a Sociedade Paraibana Oitocentista foi um divisor de águas. Sob a orientação das professoras Ariane Sá e Serioja Mariano, mergulhei no século XIX e encontrei o Padre Ibiapina — figura que me atravessou intelectualmente e espiritualmente. Ao estudá-lo, não pesquisava apenas um personagem histórico, mas dialogava com as tensões entre fé, política e sociedade no período imperial, especialmente na Paraíba. Era como se minhas raízes religiosas encontrassem ali uma interlocução acadêmica.

Em 2005, outro marco: o projeto de extensão “Cultura Popular na Escola: posturas e práticas”, coordenado pela professora Ana Marinho. Aprovada em primeiro lugar na seleção, pisei na Escola Dom Marcelo Carvalheira não mais como aluna, mas como educadora em formação. Com as crianças, os contos populares ganhavam corpo em dramatizações; com os adolescentes, vídeos e rodas de conversa provocavam reflexões; com os estudantes da EJA, músicas e encontros culturais despertavam memórias e pertencimentos. Ali compreendi que a escola é território de múltiplas vozes. Quando recebemos o Prêmio Elo Cidadão no Encontro de Extensão da UFPB, senti que aquele trabalho ultrapassa os muros da universidade: era compromisso social.

Minha primeira oportunidade como professora surgiu quase como um ato de ousadia. Ao saber que o Colégio CPMAC recebia currículos, dirigi-me até lá e falei com a diretora, Regina. Quando questionada sobre minha experiência, respondi com a sinceridade de quem acredita no próprio potencial: se não me dessem uma chance, jamais teria minha primeira experiência. Fui convidada a ministrar uma aula para o corpo docente. A aprovação veio acompanhada do frio na barriga e da certeza de que o sonho começava a se concretizar.

No Ensino Fundamental e Médio, experimentei os desafios reais da docência. O “Jornal da História” — aquele sonho juvenil — ganhou forma concreta. Entretanto, percebi que a prática docente também exige negociação com as estruturas institucionais. Na rede privada, a centralidade do livro didático, muitas vezes, limitava os espaços para metodologias mais participativas. Ainda assim, aprendi que ensinar é também adaptar-se sem perder a essência.

Paralelamente, lecionei no Instituto Augusto dos Anjos, onde encontrei estudantes atentos e participativos, cuja curiosidade renovava minha vocação. Cada sala de aula era um laboratório humano, onde teoria e prática se entrelaçavam.

Na reta final da graduação, encantei-me com o grupo Videlicet, coordenado pelo professor Carlos André Cavalcanti. Os estudos sobre o Imaginário ampliaram meus horizontes e consolidaram em mim o desejo de aprofundar a pesquisa em Ciências das Religiões. O Padre Ibiapina, que surgira como objeto de investigação histórica, transformava-se também em ponte para reflexões mais amplas sobre religiosidade, cultura e sociedade.

Ao olhar para trás, percebo que minha trajetória não foi linear, mas tecida por encontros: com professores inspiradores, com colegas comprometidos, com estudantes inquietos e com personagens históricos que atravessaram minha própria história. Entre a fé da juventude e o rigor da pesquisa acadêmica, fui construindo minha identidade docente e pesquisadora — sempre movida pela convicção de que ensinar História é, antes de tudo, um ato de esperança.

## As Ciências das Religiões: entre formações acadêmicas, viagens e vida profissional

Ao concluir a graduação em História, candidatei-me à segunda turma do Mestrado em Ciências das Religiões. Fui aprovada em primeiro

lugar, com bolsa CAPES. Aos vinte e três anos, iniciava uma etapa decisiva da minha formação. A pesquisa sobre Padre Ibiapina ganhava novos contornos, agora iluminada pelo imaginário de Gilbert Durand. As disciplinas, ministradas por psicólogos, historiadores, antropólogos e filólogos, ampliavam meu horizonte intelectual e consolidavam em mim a certeza de que estudar religião era também compreender as múltiplas camadas da experiência humana.

A bolsa exigia dedicação exclusiva. Despedi-me, então, do Colégio CPMAC e do Instituto Augusto dos Anjos, encerrando dois anos de atuação docente para dedicar-me integralmente à pesquisa. Foi um gesto de renúncia, mas também de profunda convicção.

O mestrado foi marcado por deslocamentos — geográficos e interiores. Participei de eventos acadêmicos em cidades como São João del-Rei (MG), Assis (SP), Franca (SP) e Campo Grande (MS), experiências que ampliaram minha rede de interlocução e fortaleceram minha identidade como pesquisadora. Um dos momentos mais significativos foi o estágio-sanduíche de seis meses no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da UMESp, por meio do convênio PROCAD. Sob a orientação do Prof. Dr. Leonildo Campos, refinei meu olhar teórico e metodológico. Na residência que acolhia pós-graduandos de diversas regiões do país, construí amizades e partilhas acadêmicas que permanecem até hoje. Entre os colegas que participaram do PROCAD estavam Valter Valdevino, à época mestrando pela UNICAP e hoje professor da instituição, e Idelbrando Lima, da UFPB.

Defendi minha dissertação no prazo regulamentar, obtendo nota máxima com distinção e indicação para publicação, diante de uma banca composta pelos professores Sylvana Brandão (UFPE), Ariane Sá e Carlos André Cavalcanti. Foi a confirmação de um caminho trilhado com rigor e entrega.

A convite da professora Ariane Sá, então Secretária de Educação, passei a atuar na SEDEC como assessora pedagógica do Polo IX. Posteriormente, fui convidada a assumir a chefia do Polo V, ficando responsável pelo acompanhamento de nove escolas e seis CREIS da rede municipal de João Pessoa. A gestão educacional revelou-se outro campo de aprendizado: compreender a escola para além da sala de aula, nas suas estruturas, desafios e potências.

Desde o mestrado, algo me inquietava: a maneira como Padre Ibiapina se inspirava na figura de Maria, mãe de Jesus, como modelo para

as Irmãs de Caridade. Nas horas vagas, comecei a estudar Mariologia. Foi nesse percurso que encontrei textos da professora Ivoni Reimer, da PUC Goiás. Iniciei correspondência com ela em busca de referências, e, incentivada por sua generosidade intelectual, candidatei-me ao doutorado em Ciências das Religiões na PUC Goiás, sendo novamente aprovada em primeiro lugar.

Sem bolsa inicial, decidi, ainda assim, ir para Goiânia. Levei comigo economias, coragem e a disposição de recomeçar. Deixei a função de coordenadora de polo na SEDEC e apostei no sonho. Seis meses depois, fui contemplada com bolsa PROSUP (cursos novos), que, além de garantir a isenção das mensalidades, possibilitou minha manutenção financeira. No doutorado, construí laços importantes, entre eles com a professora Sandra Célia (UNEB) e com a professora Cilma Freitas, então doutorandas.

Foi a professora Cilma quem, acreditando em meu potencial, convidou-me para lecionar na FACMAIS, em Inhumas (GO), entre 2011 e 2012. Àquela altura, a legislação já permitia vínculo empregatício para pós-graduandos. Lecionei Metodologia Científica, Sociologia da Saúde e Antropologia Jurídica nos cursos de Direito e Enfermagem. A docência no ensino superior ampliou minha compreensão interdisciplinar e fortaleceu minha autonomia acadêmica.

Por razões pessoais, após a qualificação, decidi retornar a João Pessoa. Desliguei-me da FACMAIS e concluí o doutorado à distância, enviando as correções do texto por e-mail à professora Carolina Lemos, que assumiu minha orientação após a qualificação, dada a afinidade temática que se consolidou naquele momento.

De volta à Paraíba, atuei como professora voluntária na graduação em Ciências das Religiões da UFPB (2012–2013). Ao assumir turmas de estágio, conheci o professor Marinilson Barbosa da Silva, coordenador dos estágios à época, que se tornou um importante parceiro acadêmico e me convidou a integrar o grupo de pesquisa FIDELID (CNPq/UFPB). A partir dessa experiência, aproximei-me cada vez mais do campo do Ensino Religioso. Passei a pesquisar a área, indicar leituras de teses e dissertações aos estudantes e refletir sobre seus desafios epistemológicos e pedagógicos. Tornei-me palestrante em seminários do grupo e atuei em formações continuadas destinadas a professores de Ensino Religioso da rede municipal de João Pessoa, além de contribuir também com formações para docentes de História.

Em 2013, outro convite marcou minha trajetória: Francio Xavier, então coordenador do Programa Brasil Alfabetizado na Gerência Estadual de Educação de Jovens e Adultos, me convidou para atuar como assessora pedagógica na Educação em Prisões, na Secretaria Estadual de Educação. Foi uma das experiências mais impactantes da minha vida profissional. Ao visitar unidades prisionais pelo estado da Paraíba, compreendi a potência da educação como possibilidade de reconstrução de trajetórias. Quinzenalmente, junto às professoras Anelita Lopes e Eliane Aquino, organizávamos planejamentos e discutíamos metodologias adequadas ao contexto do cárcere, sempre escutando atentamente os docentes e suas dificuldades. Recebi, nesse período, bolsa para coordenar turmas do Brasil Alfabetizado no sistema prisional.

Também em 2013, fui aprovada em concurso público para a Prefeitura Municipal de João Pessoa. No início de 2024, retornei a Goiânia para defender minha tese de doutorado, entregando a versão final em agosto do mesmo ano. De volta a João Pessoa, permaneci atuando na educação prisional enquanto aguardava a convocação para o cargo de professora de História na rede municipal.

Em setembro de 2015, iniciei minha atuação como professora efetiva de História na rede municipal de João Pessoa. Foi um reencontro com aquele sonho juvenil que nascera aos dezenove anos: aulas vivas, diálogo constante, História como experiência. Ao mesmo tempo, compreendi que a trajetória acadêmica e profissional também exige cuidado consigo mesma. Em meio às responsabilidades e desafios pessoais, busquei terapias holísticas como forma de preservar a saúde mental e manter o equilíbrio necessário para continuar ensinando com sentido.

Ao revisitar esse percurso, percebo que minha história é feita de deslocamentos, escolhas corajosas e fidelidade a uma vocação que une fé, pesquisa e compromisso social. Entre a universidade, a gestão, o cárcere e a sala de aula, sigo acreditando que educar é sempre um ato de transformação — do outro e de si.

**As terapias holísticas e a busca por saúde mental: educação emocional, Reiki, constelação familiar e o retorno de sonhos profissionais**

Um marco significativo em minha trajetória foi o curso de Educação Emocional, ministrado pelos professores Elisa Gonçalves e Fabrício Possebon. As vivências ali experimentadas ultrapassaram o campo

teórico e alcançaram dimensões profundas da minha existência. Naquele espaço formativo, compreendi com maior clareza que o cuidado com o outro começa, necessariamente, pelo cuidado de si. A educação emocional deixou de ser apenas um conteúdo e tornou-se uma prática cotidiana, um exercício contínuo de autoconhecimento e responsabilidade afetiva.

Eu vivia o período probatório como professora efetiva e buscava, com dedicação, realizar aulas dinâmicas, cultivar diálogo aberto com os adolescentes e estar disponível sempre que solicitada. Entretanto, percebia que a intensidade da docência, somada às exigências institucionais e às demandas pessoais, exigia equilíbrio interior. Foi nesse contexto que intensifiquei minha aproximação com práticas integrativas e holísticas. Realizei formação em Reiki nos três níveis e aprofundi estudos em Constelação Familiar, ampliando minha compreensão sobre vínculos, pertencimento, padrões relacionais e dinâmicas familiares que, muitas vezes, atravessam o espaço escolar.

Essas experiências provocaram uma transformação sensível em minha postura profissional. Passei a exercer uma escuta mais atenta, a olhar colegas e estudantes com maior empatia e a mediar conflitos com serenidade. Ressignifiquei também aspectos da minha vida pessoal, integrando dimensões que antes pareciam dissociadas. Não se tratava de abandonar o rigor acadêmico que sempre orientou minha formação, mas de harmonizar razão e sensibilidade, ciência e experiência, técnica e humanidade.

Movida por essa inquietação permanente de aprender e expandir horizontes, decidi cursar simultaneamente a graduação em Pedagogia e o Doutorado em Educação. Nesse mesmo período, as práticas de autoconhecimento reacenderam um antigo sonho: retornar à UFPB como docente. Candidatei-me à vaga de professora substituta no Departamento de Ciências das Religiões e fui aprovada. Voltar à universidade, agora na condição de professora, foi profundamente simbólico. Retomei o trabalho com turmas de estágio e ministrei disciplinas como Sociologia da Religião e Judaísmo, reafirmando meu compromisso com a formação de futuros educadores.

Foi também nesse momento que o professor Dr. Marinilson Barbosa da Silva me convidou para assumir a vice-liderança do grupo de pesquisa FIDELID. Juntos, organizamos dois volumes da obra *Religião e suas Diversas Faces*, além de coordenarmos seminários e outras produções

acadêmicas vinculadas ao grupo. Essa atuação consolidou minha inserção na pesquisa em Ensino Religioso e fortaleceu minha identidade acadêmica.

Entre 2015 e 2018, vivi intensamente esse período de múltiplas formações — Pedagogia e Doutorado em Educação — conciliando estudos, docência, pesquisa e as responsabilidades do serviço público. Foi uma fase exigente, mas profundamente fecunda, marcada por amadurecimento intelectual, fortalecimento emocional e ampliação do meu olhar sobre a educação como prática integral.

### A pedagogia e o Doutorado em Educação: formação acadêmica, pesquisa e gestão educacional

Ao ser aprovada para cursar Pedagogia na UFPB Virtual e o Doutorado em Educação, enfrentei questionamentos quanto à viabilidade de concluir ambos os cursos estando em período probatório, sem direito a afastamento para estudos. O desafio era concreto, mas ainda maior era minha convicção de que aquela etapa era necessária para consolidar minha identidade como educadora e gestora.

No doutorado, propus-me a investigar a trajetória do Colégio Lourdinás, desde sua fundação até o ano de 1999, período em que a instituição atendia exclusivamente mulheres. A pesquisa exigiu rigor metodológico e imersão em fontes históricas como relatórios de fundação, cadernos, agendas escolares e outros documentos institucionais. Dialoguei com referenciais teóricos voltados à história das instituições escolares e à história das mulheres, buscando compreender como práticas educativas contribuíram para a formação feminina em determinado contexto sociocultural. Iniciei o percurso sob orientação do professor Antônio Carlos Pinheiro e concluí a investigação sob a orientação da professora Fabiana Sena, defendendo a tese no prazo regulamentar.

Paralelamente, na graduação em Pedagogia, aprofundei meus estudos sobre políticas públicas inclusivas, analisando dissertações e teses sob orientação da professora Márcia Paiva. Esse momento teve um significado especial, pois durante anos atuei na Secretaria de Educação sem possuir a formação específica em Pedagogia — curso essencial para o exercício qualificado da assessoria e da gestão pedagógica. Sentia que estava, de certo modo, fechando um ciclo formativo e fortalecendo minha base teórica para a prática administrativa e educacional.

Após a conclusão do estágio probatório, fui convidada pelo professor Gilberto Cruz para assumir a Direção Pedagógica da Escola Municipal Zulmira de Novais, instituição localizada no bairro onde resido e na qual já havia atuado como professora de História por três anos. Assumi a gestão no período de 2019 a 2024. Logo nos primeiros anos, ao lado da gestora Teresa Albuquerque, alcançamos resultados expressivos: a escola figurou entre os vinte maiores IDEBs de João Pessoa e conquistou nota 10,0 na premiação Escola Nota 10 por dois anos consecutivos.

Durante minha gestão, priorizei o acompanhamento pedagógico sistemático dos docentes e o fortalecimento das relações interpessoais. Promovi espaços formativos voltados à comunicação e convivência, convidando profissionais das práticas integrativas para dialogar com a equipe. Solicitei apoio institucional da AFYA em situações de crise de ansiedade vivenciadas por estudantes, implementei ações permanentes de enfrentamento ao bullying, valorizei momentos formativos com música e mantive diálogo constante com as famílias. Também fortalecemos a parceria com o Conselho Tutelar, garantindo mediação responsável em situações de vulnerabilidade social.

Em 2020, fui convidada a representar os gestores da rede municipal no Conselho Municipal de Educação de João Pessoa. Integrei a comissão responsável pela elaboração do plano de retorno às aulas durante a pandemia, dialogando com o SINTEM e outros órgãos representativos. Posteriormente, fui eleita vice-presidente na chapa liderada por Conceição Silva e participei da construção de resoluções importantes para o município, como a implantação do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais e o fortalecimento da produção textual como eixo estruturante na disciplina de Língua Portuguesa.

Coordenei a elaboração da Resolução de Ensino Religioso, convidando membros do grupo FIDELID para contribuir nos debates técnicos e pedagógicos. Atuei na Câmara de Legislação e Normas e, em 2024, assumi a presidência do Conselho Municipal de Educação. Esse período foi marcado por intensa responsabilidade institucional e amadurecimento político-pedagógico.

Desde 2023, integro também o corpo docente da Ivy Enber University, orientando trabalhos na pós-graduação em Educação e Teologia, ampliando minha atuação para além do contexto local. Destaco ainda que concluí a graduação em Teologia (modalidade virtual) pela UNINTER,

com ênfase em Teologia Católica — área que sempre permeou meus objetos de estudo e que foi fundamental para minha seleção na instituição.

Ao revisitar essa etapa da minha trajetória, percebo que a integração entre formação acadêmica, autoconhecimento e experiência em gestão constituiu um processo de amadurecimento integral. Aprendi que liderar exige competência técnica, mas também sensibilidade, escuta qualificada e equilíbrio emocional. Educar, seja na docência, na gestão ou nos espaços deliberativos, permanece sendo para mim um exercício permanente de humanidade.

## A pandemia e o pós-doutorado no MPIES/UNEB

Durante o período em que exercia a gestão escolar, realizei estágio pós-doutoral pelo MPIES/UNEB. A pesquisa teve como foco a atuação de professores de História em uma unidade escolar durante a pandemia. Foi um momento singular em minha trajetória acadêmica, pois, diferentemente de minhas investigações anteriores — centradas em pesquisa documental e histórica —, desenvolvi pesquisa de campo, devidamente aprovada pelo Comitê de Ética.

Os depoimentos de professores de História que vivenciaram o ensino remoto revelaram desafios, fragilidades e reinvenções pedagógicas. Foram narrativas comoventes e instigantes, que resultaram na produção de artigos publicados em periódicos acadêmicos, dialogando com referenciais sobre formação docente e ensino de História, sob supervisão da professora Ivonete Amorim.

Trabalhar com esse tema, tão sensível e contemporâneo, levou-me a refletir sobre a efemeridade da vida e a potência da educação em contextos de crise. Foi também um reencontro com minha formação inicial em História, ao ouvir e analisar as experiências de colegas da área.

Mesmo nesse período, mantive atuação em formações continuadas para professores de Ensino Religioso nos municípios de João Pessoa e Bayeux. Em razão desse envolvimento, em 2024, fui convidada a assumir a chefia da Divisão de Ensino Religioso do município de João Pessoa.

## A divisão de Ensino Religioso: contribuições à consolidação da área

Embora eleita pelos gestores para o quadriênio 2024–2028 no Conselho Municipal de Educação e reconduzida pela comunidade escolar

para a gestão pedagógica da Escola Zulmira de Novais (2024–2025), optei por aceitar o convite da professora América Castro para assumir a chefia da Divisão de Ensino Religioso.

À frente da Divisão, priorizei a consolidação de políticas estruturantes para a área. Coordenei processos técnicos e licitatórios que garantiram a adoção de livros didáticos específicos para os anos iniciais e finais, alinhados à matriz curricular de João Pessoa. Organizei acervo digital com materiais pedagógicos e documentos normativos para subsidiar o trabalho docente, estabeleci parcerias com a AFYA e profissionais da área de saúde mental para realização de oficinas formativas e ampliei o suporte aos professores recém-concursados.

Em colaboração com o professor Marinilson Barbosa da Silva, fortalecemos as formações continuadas e promovemos eventos em instituições religiosas, atendendo à demanda dos próprios docentes por vivências formativas contextualizadas.

Recentemente, publicamos a obra *“Religiões e religiosidade na Paraíba: um início de conversa”*, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e contextuais aos professores, valorizando o estudo da religião e da religiosidade local conforme previsto na matriz curricular municipal.

Essa etapa reafirma meu compromisso com a consolidação do Ensino Religioso como área de conhecimento fundamentada, plural e pedagogicamente qualificada.

## **Considerações finais**

Revisitar essa trajetória é reconhecer que a formação docente não se encerra com títulos acadêmicos ou cargos assumidos; ela é um processo contínuo de reinvenção, escuta e amadurecimento. Entre a jovem estudante que atravessou os portões da universidade aos dezenove anos e a profissional que hoje atua na consolidação de políticas educacionais, há um fio condutor: a convicção de que educar é um ato profundamente humano e transformador.

A articulação entre História, Ciências das Religiões, Educação e gestão pública revelou que o conhecimento não é compartimentado, mas interdependente. A pesquisa histórica ensinou o rigor; as Ciências das Religiões ampliaram a compreensão da experiência humana; a Pedagogia e o Doutorado em Educação fortaleceram a base teórica e metodológica;

a gestão escolar e a atuação em políticas públicas trouxeram a dimensão prática e coletiva da educação.

Também se tornou evidente que o cuidado com a saúde emocional não é elemento periférico, mas condição para a permanência ética e sustentável na docência. Integrar saber científico, sensibilidade e autoconhecimento foi fundamental para sustentar a caminhada diante dos desafios institucionais e pessoais.

Assim, esta narrativa não se encerra como ponto final, mas como pausa reflexiva. A trajetória descrita reafirma que ensinar História, pesquisar religiões, formar professores e gerir políticas educacionais são expressões de um mesmo compromisso: contribuir para uma educação plural, crítica e humanizadora. Permanecem os sonhos, renovados pela experiência, e a certeza de que cada etapa vivida foi preparação para novos horizontes.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 2003.
- LIMA, Danielle Ventura Bandeira de. **Devoção e santidade nas casas de caridade: a idealização mariana do Padre Ibiapina**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.
- PINHEIRO, Danielle Ventura de Lima (et. al.). **Religiões e religiosidades na Paraíba: um início de conversa**. Editora: Autores. João Pessoa, 2025.
- PINHEIRO, Danielle Ventura de Lima. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes na Capital Paraibana: um modelo educacional para um público feminino**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 4**, de 12 de julho de 2022. Dispõe sobre

a oferta do Componente Curricular do Ensino Religioso no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto história**, São Paulo, n. 10, 1993.

REIMER, Ivoni Richter. **Maria, Jesus e Paulo com as mulheres**: textos, interpretações e história. São Leopoldo: Oikos, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



## SOBRE AS AUTORAS

**CLÁUDIA REGINA DE OLIVEIRA VAZ TORRES:** Professora adjunta da Universidade Salvador (UNIFACS - ANIMA) do Programa de Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas. Doutorado pela Universidade Federal da Bahia (2010). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004). Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1992). Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (1988). E-mail:

**DEYSE QUEIRÓS SANTOS:** Possui graduação em Administração de Empresas. É doutora em Território, Ambiente e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Território, Ambiente e Sociedade (PPGTAS/UCSAL), mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB) e especialista em Gestão de Varejo pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-BA). Também possui MBA em Marketing pela Universidade Estácio de Sá. Atuou como docente no Instituto Federal da Bahia (IFBA Campus Ilhéus), na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), no eixo temático de Logística e Comércio, e na Faculdade Madre Tháís (FMT-BA). Foi colaboradora em instituições como a Faculdade Zacarias de Góes (FAZAG-BA) e o Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Turismo (IBEC-BA). Atualmente, é professora com dedicação exclusiva na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVII, em Bom Jesus da Lapa-BA e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (PPGIES - UNEB -DEDC - Campus XI – Serrinha em Cooperação Interdepartamental – DCHT- Campus XVII- Bom Jesus da Lapa). Desenvolve projetos de extensão voltados ao letramento financeiro, à economia solidária, meio ambiente e agroecologia. Email: [dqsantos@uneb.br](mailto:dqsantos@uneb.br).

**IVONETE BARRETO DE AMORIM:** Pós-Doutora pelo Programa Bachillerato en Ciencias y Humanidades da Universidad de Santiago de Chile. Pós-Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC). Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica do Salvador. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela

Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC). Especialista em Educação Infantil e em Avaliação pela Universidade do Estado da Bahia. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus I). Professora Permanente, orientadora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB/Campus XI). Avaliadora integrante do BASIS do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Coordenadora Pedagógica aposentada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Líder do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Atua nos seguintes temas: Formação de Professores; Currículo e Avaliação; Pesquisa de Intervenção; Políticas Públicas; e Mestrado Profissional. E-mail: [ebamorim@uneb.br](mailto:ebamorim@uneb.br)

**ROZIMEIRE SOARES DE OLIVEIRA PORTO:** Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no DCTH, Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social/ PPGIES/UNEB; Doutora em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino/UESB/Bahia; Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC/Bahia; Especialista em Matemática Aplicada pela FERLAGOS/RJ. Graduada em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia, Licenciada em Ciências pela FAFILE/ atualmente UEMG. Faz parte dos grupos de pesquisa REPARE em EdMat - UESC e, GEEM- UESB. Atualmente coordena o curso de bacharelado em Administração do DCHT,17-UNEB. Atua na área de formação de professores na perspectiva da Educação Matemática, com experiência na early álgebra e no ensino de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: [rporto@uneb.br](mailto:rporto@uneb.br)

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**SANDRA CÉLIA COELHO GOMES DA SILVA:** Pós-doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Doutora em Ciências da Religião (PUC-GO), Mestra em Ciências da Religião (PUC-GO). Pós-Graduação Lato Sensu em Sociologia (UFMG); História Econômica; Terapia Transpessoal e Práticas Integrativas do Cuidado à Saúde (PICS). Bacharela em Psicologia (em andamento), Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE). Formação Profissional em Terapia Holística e Transpessoal, Programação Neurolinguística (PNL), Hipnoterapia, Constelação Familiar. Membro da Associação de Cientistas Sociais da Religião do Mercosul (ACSRM) e da Sociedade de Teólogos e Cientista da Religião (SOTER). Atualmente é Professora Permanente (Linha I - Novos Contextos de Aprendizagem) e estar Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (PPGIES - UNEB -DEDC - Campus XI – Serrinha em Cooperação Interdepartamental – DCHT- Campus XVII- Bom Jesus da Lapa); Editora - Chefe da Revista Diálogos e Perspectivas Interventivas (DIAPI)/UNEB- ISSN: 2675-682X. Professora Titular A da Universidade do Estado da Bahia. UNEB- DCHT - Campus XVII - Bom Jesus da Lapa. Tem experiência na área de Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Sociologia, Antropologia, Antropologia e Saúde; Ciências Sociais Aplicada à Saúde; Antropologia e Sociologia das Emoções; Metodologia da Pesquisa; Gênero; Espiritualidade; Religião e Internacionalização. Autora do Método (socioemocional) Faxina da Mente: Terapia para Todas: VIVA na V/IDA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental, Interinstitucional e Internacional em Culturas e Religiões (CEPICR/UNEB). E-mail: scsilva@uneb.br



ISBN 978-656135283-3



9

786561

352833



EDITORA

**ILUSTRAÇÃO**