


EPISTEMOLOGIAS DA TRAVESSIA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SABERES EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DO SERTÃO CEARENSE**EPISTEMOLOGIES OF THE JOURNEY: TEACHER TRAINING AND KNOWLEDGE PRODUCTION IN (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES FROM SERTÃO CEARENSE** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-036>**Francisco Renato Silva Ferreira**

Mestre em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.brLATTES: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>**RESUMO**

Este artigo analisa, por meio de uma abordagem (auto)biográfica e qualitativa, a formação de um sujeito oriundo do sertão cearense, cujas experiências educacionais foram atravessadas por ausências institucionais, precariedade estrutural, longas travessias geográficas e condições de trabalho juvenil que marcaram profundamente a construção do saber. A narrativa assume a experiência vivida como eixo epistemológico e reconhece, nas passagens entre a escola multisseriada, o trabalho diurno, o estudo noturno e o exílio urbano, a emergência de pedagogias encarnadas, enraizadas na resistência cotidiana e na luta por dignidade. O diálogo com Freire (2019), Santos (2022), Larrosa (2014), Josso (2010), Nóvoa (2017) e Passeggi (2021) sustenta a compreensão de que a docência não se limita à formação universitária, mas germina nos territórios periféricos, nas tensões de classe e nos deslocamentos que moldam a subjetividade. As análises evidenciam que essas experiências, ao se convertirem em palavra, tornam-se fonte legítima de conhecimento e instrumento político de afirmação das epistemologias do Sul. Conclui-se que reconhecer tais percursos amplia o horizonte da formação docente e reafirma a educação pública como espaço de justiça, pertencimento e emancipação social.

Palavras-chave: Formação docente; Narrativas (auto)biográficas; Justiça cognitiva.**ABSTRACT**

This article examines, through a qualitative and (auto)biographical perspective, the formative experience of a subject born in the hinterlands of Ceará, whose educational trajectory was shaped by structural absence, geographic displacement, youth labor and the constant negotiation of survival. Experience is adopted as the central epistemological axis, revealing how multigrade schooling, exhausting workdays, nighttime study and urban exile configure embodied pedagogies rooted in resistance, dignity and the pursuit of knowledge. The discussion engages Freire (2019), Santos (2022), Larrosa (2014), Josso (2010), Nóvoa (2017) and Passeggi (2021) to argue that teacher education does not emerge solely from academic institutions; it is forged in peripheral territories, class tensions and the lived contradictions that shape subjectivity. The analysis demonstrates that, once narrated, such experiences become a legitimate source of knowledge and a political gesture aligned with the epistemologies of the South. It concludes that acknowledging these trajectories expands the meaning of teacher education and reimagines public schooling as a project committed to justice, belonging and social emancipation.

Keywords: Teacher education; Autobiographical narratives; Cognitive justice.



1 INTRODUÇÃO

Nas franjas do Brasil profundo, onde o mapa se desenha com mais ausências do que presenças e o tempo se mede pelas estações da roça e não pelos sinos escolares, germinam histórias que escapam das estatísticas e resistem nas veredas do silêncio. É nesse chão seco e fértil do semiárido cearense, mais especificamente no Sítio Mulungú, distrito de Lima Campos na cidade de Icó/CE, que se inicia a travessia de um sujeito cuja existência educacional não foi escrita nas páginas douradas do privilégio, mas lavrada com suor, poeira e esperanças persistentes. Ali, onde a infância não conheceu creches nem brinquedos pedagógicos, e onde a educação infantil era palavra estranha ao vocabulário local, o saber nasceu da terra, do cuidado materno, das ausências que ensinaram mais do que muitos livros.

Mais do que um percurso escolar, a presente narrativa revela uma cartografia de ausências estruturais, de invisibilidades políticas e de resistências cotidianas. Trata-se de uma experiência que transcende o plano individual e se inscreve nas lutas coletivas daqueles que vivem nas margens do sistema educacional. Como observa Santos (2022, p. 113), “a grande maioria da população mundial não é objeto de conhecimento válido. Vive em zonas de não existência epistemológica”. Essa não existência, contudo, não impede que saberes se construam. Pelo contrário: é a partir dela que emergem formas outras de aprendizagem, forjadas no cotidiano de quem precisa atravessar açudes, encarar estradas carroçais e desafiar o cansaço para estudar.

O menino que cresceu sem a moldura da educação infantil formal, no espaço rústico de uma sala multisseriada com uma única professora para tantos anos, encarnou um Brasil que ainda pulsa no improviso. As paredes das escolas rurais, esburacadas e sem ventilação, tornaram-se catedrais de esperança. Ali se aprendeu o valor do esforço partilhado, da escuta sensível e da paciência diante do tempo que insiste em andar mais devagar nos sertões. Naquela realidade, o ensino não era sistematizado, mas profundamente significativo. E a formação escolar caminhava junto ao amadurecimento emocional, ao senso comunitário e à consciência de pertencimento.

Conforme aponta Freire (2019, p. 89), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. No sertão esquecido pelas políticas públicas, essa comunhão era construída entre crianças de diferentes idades, que aprendiam juntas não apenas conteúdos, mas a lidar com as faltas — de merenda, de cadernos, de carteiras, de transporte, de energia elétrica, de reconhecimento. Essa pedagogia da carência, contudo, não era vazia. Era potente. Forjava sujeitos resilientes, capazes de enxergar o saber como possibilidade de existência plena.

A travessia rumo ao Ensino Fundamental II intensificou as distâncias geográficas e simbólicas. Era preciso caminhar ou pedalar léguas de estrada carroçal, enfrentando o barro ou a seca, além de atravessar o rio que se interpunha entre a sede do saber e a sede de aprender. Cada metro percorrido era também uma afirmação de que a educação pode nascer da travessia. Larrosa (2014, p. 33) afirma que “a experiência não



é o que nos acontece, mas o que fazemos com o que nos acontece”. E, nesse sentido, a experiência educativa aqui narrada é mais do que um relato: é uma construção epistemológica, uma denúncia política e um ato de reinvenção do ser.

Quando a adolescência chegou com seus desafios e urgências, foi necessário migrar para os centros urbanos em busca de outras possibilidades. A travessia deixou de ser apenas física e tornou-se existencial. Em Juazeiro do Norte, a cidade do Cariri que respira cultura e religiosidade, o sujeito reencontrou o chão da escola, mas já com os pés cansados do trabalho diário. O Ensino Médio foi concluído à noite, entre a fome e o cansaço, e cada aula assistida tornava-se um ato de resistência. A universidade, por fim, apareceu como horizonte possível, não por facilidade, mas por teimosia. A entrada no ensino superior representou não apenas a conquista de um espaço acadêmico, mas o reconhecimento simbólico de que as travessias do sertão também produzem saberes legítimos.

Este artigo, portanto, propõe uma reflexão sobre os itinerários de formação docente a partir das margens, assumindo uma postura epistemológica que valoriza os saberes subterrâneos da vida e as pedagogias forjadas no enfrentamento das ausências. A experiência aqui narrada — real, concreta e profundamente significativa — será interpretada à luz das epistemologias do Sul (Santos, 2022), da pedagogia crítica (Freire, 2019), da hermenêutica da experiência (Larrosa, 2014) e das narrativas formativas (Passeggi, 2021). O objetivo é evidenciar que a formação docente não se dá apenas nos bancos da universidade, mas se inicia nas pegadas poeirentas da infância, nos olhos cansados da juventude trabalhadora e nos gestos insistentes de quem acredita que o saber liberta.

Neste cenário em que a educação brasileira enfrenta políticas públicas regressivas, fragilização institucional e cortes que atingem de forma mais contundente aqueles que já vivem nas bordas do direito, registrar e analisar narrativas formativas oriundas dessas margens torna-se gesto ético e posicionamento político. As histórias que emergem do sertão, do trabalho precoce, da fome, dos estudos noturnos e da resistência cotidiana revelam dimensões que escapam às estatísticas e que, por isso mesmo, precisam ser escutadas com radical seriedade. A formação docente que nasce nesse terreno marcado pela desigualdade exige abertura para a palavra do sujeito e para a memória das travessias que o constituem. Como assinala Nóvoa (2017), a formação só se realiza quando se reconhece a potência das narrativas, pois toda prática educativa se funda na escuta e no diálogo entre a experiência vivida e o mundo que ela busca transformar. Assim, a escuta dessas travessias invisíveis não apenas ilumina zonas silenciadas da educação brasileira, mas reforça a necessidade de uma pedagogia comprometida com o Brasil real — aquele que caminha a pé, atravessa açudes, concilia trabalho árduo e estudo escasso, e ainda assim insiste em aprender para continuar existindo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a formação docente a partir de um território marcado pela escassez de políticas, pela negligência estrutural e pela potência das resistências silenciosas exige uma ruptura com os paradigmas clássicos que situam o conhecimento em territórios hegemônicos. É necessário, como aponta Santos (2022), desestabilizar as fronteiras do saber oficializado e dar voz às epistemologias subterrâneas, aos saberes tecidos na travessia, às pedagogias que brotam nos interstícios da dor e da esperança. Não se trata apenas de incorporar novas fontes ao discurso acadêmico, mas de deslocar o eixo epistêmico para que as margens falem — não como coadjuvantes da história, mas como sujeitos fundadores de seus próprios mundos interpretativos.

Santos (2022, p. 48) afirma, com contundência, que:

As epistemologias do Sul partem do princípio de que a grande maioria da população mundial vive em condições de exclusão epistêmica. Suas experiências, conhecimentos e modos de vida são ignorados ou descartados pelos critérios modernos de validação do saber, o que evidencia que a injustiça cognitiva se tornou tão estruturante quanto a desigualdade econômica. Recuperar essas formas de conhecimento é, portanto, um ato de justiça histórica e política, capaz de ampliar o horizonte das possibilidades humanas.

Essa exclusão, muitas vezes mascarada sob discursos técnicos e neutros, impõe àqueles que vivem nas periferias geográficas e simbólicas da nação um lugar de subalternidade epistêmica. A vida que se desenrola entre estradas carroçais, salas multisseriadas e escolas de chão batido é constantemente apagada pela lógica da homogeneização curricular e pela desconsideração de outras formas legítimas de aprender e ensinar.

A obra de Paulo Freire emerge, nesse contexto, como um marco ético-político imprescindível. Sua concepção de educação como prática da liberdade não apenas legitima as experiências dos oprimidos como também convoca a uma pedagogia que transforme a dor em denúncia e a denúncia em ação crítica. Para Freire (2019, p. 85):

A educação libertadora consiste num ato de conhecimento e de ação, em que o sujeito se reconhece como ser histórico e capaz de transformar a realidade a partir da leitura crítica do mundo. É neste movimento de conscientização que se rompe com a passividade, superando a condição de objeto e assumindo-se como sujeito da própria história. Ao transformar sua leitura da realidade, o educando inicia o processo de reescrevê-la com seus próprios gestos, palavras e escolhas.

Essa leitura crítica, que se dá a partir das vivências concretas dos sujeitos e não de teorias distanciadas de sua realidade, é o motor da pedagogia de resistência que permeia este artigo. Não há como compreender a formação docente de sujeitos que emergem das margens sem reconhecer a dimensão política de seus itinerários. Cada gesto de caminhar léguas para alcançar a escola, cada caderno molhado pela



travessia do açude, cada noite de estudo com fome e sono é também um ato pedagógico. A pedagogia, aqui, não está apenas no conteúdo aprendido, mas no modo como se aprende a existir no mundo.

Nesse horizonte, a perspectiva das narrativas (auto)biográficas se impõe não como método isolado, mas como território de resistência e construção de identidade. Ao narrar sua trajetória, o sujeito não apenas rememora, mas reorganiza simbolicamente sua existência, ressignificando a dor, a escassez e a luta como elementos constituintes de seu ser-professor. Passeggi (2021, p. 17) sustenta que:

As narrativas de si constituem instrumentos potentes na formação docente, pois permitem ao sujeito tornar-se autor de sua própria história e compreender os sentidos que a perpassam. Ao narrar-se, o professor reconhece em sua trajetória marcas que o constituem e, ao mesmo tempo, resignifica vivências, produzindo sentidos que orientam sua prática. Trata-se de um processo formativo que se faz pela escrita, mas que transcende o texto, alcançando a constituição identitária e o compromisso ético-político com a educação.

Tal compreensão não se esgota na dimensão individual. Ao ecoar a voz de um, abrem-se janelas para que outras vozes, tantas vezes silenciadas, encontrem terreno fértil para se enunciar. A experiência particular do autor deste estudo, oriundo de uma realidade sertaneja, atravessa-se de múltiplas outras que, embora não nomeadas aqui, estão simbolicamente presentes em cada metáfora, em cada gesto pedagógico de resistência.

Outro aporte teórico fundamental para esta reflexão está nas contribuições de Larrosa (2014), cuja noção de “experiência” rompe com o sentido raso da vivência cotidiana e convida à escuta do que permanece não dito. Para o autor, experiência é aquilo que nos atravessa e nos transforma, que nos arranca da neutralidade e nos convoca à reflexão profunda sobre quem somos e como nos tornamos. Como afirma:

A experiência não é o que nos acontece, mas aquilo que nos acontece e nos transforma. O acontecimento só se torna experiência quando há um sujeito capaz de se deixar afetar e de se deixar modificar, alguém que não apenas registra o fato, mas o incorpora, o reelabora e o inscreve na própria existência. A experiência exige tempo, silêncio e escuta — e é por isso que ela se opõe ao ruído do imediato e à pressa dos discursos utilitários que cercam a educação (LARROSA, 2014, p. 38).

A formação docente, neste sentido, é menos um acúmulo de conteúdos e mais um processo de elaboração existencial. Cada obstáculo enfrentado na trajetória educativa – da ausência da educação infantil à labuta para concluir o ensino superior – é um momento de subjetivação. A docência se constitui, então, como um lugar de insurgência, de contestação, de invenção de si.

Nóvoa (2017), ao tratar da formação de professores, também enfatiza que não se pode compreender a docência sem compreender o sujeito que a exerce. Ele propõe que a formação docente seja atravessada por uma dimensão narrativa e reflexiva que permita ao professor compreender-se no tempo, como ser em devir. Para o autor:



A identidade do professor não é algo pronto ou fixo, mas um campo de construção permanente, atravessado pelas experiências vividas, pelos contextos sociais e pelas relações que estabelece com o saber e com os outros. Trata-se de um processo dinâmico, que se reinventa ao longo da trajetória profissional, sendo marcado por deslocamentos, crises, reencontros e significações sucessivas. A docência, assim, deve ser compreendida como espaço de subjetivação e de compromisso com os sentidos atribuídos à prática educativa (Nóvoa, 2017, p. 54).

Assim, o presente estudo se ancora numa perspectiva epistemológica que rompe com os modelos normativos de formação docente. Assume-se que o saber não se esgota nas paredes das universidades, tampouco se inicia nelas. O saber começa na escassez, na infância silenciosa que aprende a ler o mundo muito antes de ler as palavras. Começa na sala única da escola rural, na canoa que atravessa o açude, na bicicleta que enfrenta o sol e a lama. Começa no corpo cansado do trabalhador-estudante que, mesmo exaurido, ainda acredita que o conhecimento pode abrir horizontes.

Portanto, o referencial teórico que fundamenta este trabalho está alinhado a uma postura contra-hegemônica, que valoriza os saberes das margens, as epistemologias insurgentes, as narrativas como ato político e a formação docente como processo vivo, poético e ético. O diálogo entre autores como Santos (2022), Freire (2019), Larrosa (2014), Nóvoa (2017) e Passeggi (2021) permite entrelaçar reflexão e sensibilidade, rigor e afeto, crítica e poesia — elementos indissociáveis quando se pensa a educação como travessia e transformação.

3 METODOLOGIA

A investigação que fundamenta este estudo demanda uma abordagem capaz de acolher a densidade das vivências, o alcance simbólico das memórias e a profundidade ética que caracteriza trajetórias formativas forjadas nas margens do sistema educacional brasileiro. Por essa razão, optou-se pelo campo da pesquisa qualitativa, assumindo-se o paradigma (auto)biográfico como eixo teórico-metodológico central. Tal escolha está diretamente vinculada ao objetivo de compreender a formação docente a partir de experiências concretas, inscritas em geografias periféricas e atravessadas por desigualdades históricas. A escrita de si, quando entendida como prática de reflexão e de produção de conhecimento, oferece um território fértil para a elaboração crítica da própria existência, constituindo-se como dispositivo ético-político que reconhece o sujeito como autor de sua formação.

A adoção dessa metodologia se ancora no pressuposto de que a vida, quando narrada com rigor reflexivo, torna-se fonte legítima e robusta de conhecimento. Em contextos de vulnerabilidade, como os que atravessam a trajetória aqui analisada, a narrativa autobiográfica não é mero exercício memorialístico, mas gesto de resistência epistemológica, ao reinscrever nos espaços acadêmicos aquilo que historicamente foi silenciado. Josso (2010, p. 45) destaca essa potência ao afirmar:



As histórias de vida, quando assumidas como objeto de reflexão e elaboração, constituem um poderoso instrumento de compreensão de si e do mundo, operando como prática de formação e de emancipação. Elas não apenas resgatam trajetórias, mas desvelam sentidos, iluminam processos e dão inteligibilidade ao vivido, permitindo ao sujeito reconhecer rupturas, permanências e aprendizagens que configuram sua existência. Assim, a narrativa biográfica torna-se um caminho para interpretar o passado e projetar novas formas de ser e agir.

A metodologia, portanto, se estrutura como escolha consciente de deslocamento do eixo tradicional da pesquisa para valorizar aquilo que Santos (2022) denomina epistemologias do Sul, reconhecendo como saber válido aquilo que emerge da experiência concreta dos sujeitos que habitam os territórios da exclusão. Essa perspectiva amplia os limites convencionais do conhecimento científico e revela formas de aprender e resistir que se constituem fora das instituições hegemônicas. A narrativa (auto)biográfica, como argumenta Passeggi (2021, p. 33), assume papel estruturante nesse processo ao reconhecer que:

A narrativa (auto)biográfica é uma forma potente de produção de conhecimento, pois permite ao sujeito refletir sobre sua trajetória formativa, reinscrever simbolicamente suas vivências e projetar novas possibilidades de existir e atuar no mundo educacional, rompendo com lógicas de silenciamento. Ao narrar-se, o indivíduo revisita experiências, produz sentidos e reconhece aprendizagens que orientam sua ação, fazendo da escrita de si um exercício crítico de compreensão, autoria e emancipação.

Nesse horizonte, o método adotado se concretiza na elaboração de uma narrativa densa, literária e crítica, construída com base em um processo sistemático de rememoração, interpretação e escrita analítica. A experiência vivida é convertida em linguagem, e a linguagem devolve ao sujeito uma compreensão renovada de si. Esse movimento hermenêutico encontra respaldo em Larrosa (2014, p. 44), que ressalta:

A experiência é sempre do sujeito e acontece nele, mas só ganha existência ao ser compartilhada, ao ser convertida em palavra. E, ao narrá-la, o sujeito também se transforma, pois a linguagem, ao dar forma ao vivido, o reorganiza e o reinscreve, permitindo que sentidos dispersos se articulem e que novas compreensões emergem. A palavra não apenas expressa a experiência: ela a recria, abrindo caminhos para outras leituras de si e do mundo.

O corpus da pesquisa é constituído pela trajetória real do autor, revisitada por meio de memória crítica e elaborada de forma ética e responsável. O processo de construção narrativa observou três movimentos integrados: a recuperação minuciosa das vivências da infância, juventude e vida adulta; a interpretação dessas experiências à luz de referenciais teóricos sólidos, como Freire (2019), Santos (2022), Larrosa (2014), Nóvoa (2017) e Passeggi (2021); e a transformação desse material em texto acadêmico-literário, sem perder o rigor científico exigido pela pesquisa educacional. Na medida em que rememora o vivido, o pesquisador faz emergir não apenas sua própria voz, mas vozes coletivas que habitam o sertão periférico e que, embora raramente nomeadas, ressoam nas ausências estruturais, nos itinerários escolares interrompidos e nos gestos cotidianos de resistência.

Considerando que a narrativa autobiográfica aqui utilizada não envolve outros participantes e se refere exclusivamente à experiência pessoal do autor — analisada de forma crítica, reflexiva e autorreferenciada —, entende-se que o estudo não demanda submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme prevê a Resolução CNS nº 510/2016 para pesquisas que não envolvem risco a terceiros. A utilização da própria trajetória como objeto de reflexão não implica exposição ou identificação de sujeitos externos, preservando-se, assim, o compromisso ético com a integridade de todos os envolvidos.

Em diálogo com a perspectiva da pesquisa narrativa, conforme formulada por Clandinin e Connelly (2015), compreende-se que a experiência humana torna-se inteligível quando expressa por meio de histórias que se desdobram no tempo e no espaço. Os autores defendem que:

A narrativa não é apenas uma forma de representar a experiência; ela própria é experiência. Ao contar nossas histórias, reconfiguramos o passado, interpretamos o presente e construímos futuros possíveis, criando sentidos que ultrapassam a simples linearidade do vivido. Nesse movimento, a narrativa atua como prática formativa e investigativa, permitindo que sujeitos produzam compreensões mais densas de si mesmos e dos contextos nos quais estão inseridos (Clandinin; Connelly, 2015, p. 112).

A metodologia adotada, portanto, ultrapassa a mera exposição cronológica de acontecimentos. Ela se propõe como mergulho epistêmico e existencial nas práticas de formação que emergem das margens, reconhecendo nelas uma pedagogia própria, marcada por improvisos, resistências e saberes subterrâneos. A narrativa se torna, assim, arena de elaboração crítica, espaço de enunciação política e instrumento de justiça cognitiva, ao permitir que a história de um sujeito periférico dialogue com teorias, dispute sentidos e ocupe o lugar que lhe foi negado no discurso hegemônico da educação.

Ao privilegiar a vida como fonte, este estudo reafirma que a formação docente não é evento isolado, mas processo contínuo, tecido nas travessias do cotidiano, nas ausências institucionais, nos deslocamentos geográficos e simbólicos, nas práticas comunitárias e nos gestos de sobrevivência. A metodologia aqui adotada se converte, assim, em gesto epistemológico que sustenta a tese maior deste trabalho: os percursos formativos inscritos nas margens constituem saber legítimo, profundo e indispensável para a compreensão das múltiplas formas de ser e fazer educação no Brasil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A AUSÊNCIA COMO PRIMEIRA PROFESSORA

Em determinados recantos do sertão nordestino, o silêncio não é mero acaso, mas uma pedagogia em estado bruto. Ali, onde o Estado não chegou com suas políticas públicas estruturadas, e onde o nome da infância não era reconhecido nos registros da educação infantil, formou-se um sujeito entre o barro da estrada e os gestos cotidianos da sobrevivência. A ausência institucional, nesse contexto, não significou um



vazio de significados, mas uma presença invisível que ensinou mais do que qualquer currículo formal poderia prever. Foi a ausência — com sua face dura e intransigente — que assumiu o posto de primeira mestra.

Na comunidade rural onde se dá início à travessia existencial aqui analisada, não havia creche, tampouco pré-escola. O que havia eram olhos atentos à natureza, ouvidos abertos aos sons da vida cotidiana, e o tempo marcado pela estiagem e pela colheita. O aprendizado não se dava por meio de metodologias sistematizadas, mas nas entrelinhas da convivência, nas tarefas familiares, no cuidado mútuo e na escuta dos mais velhos. Nessa tessitura do cotidiano, a infância era convocada a aprender com a terra, com os ciclos da natureza, com os silêncios entrecortados pelos cantos dos galos e pelas histórias contadas à sombra de algarobas. Era uma educação sem sala, mas com mundo.

Nesse sentido, o não acesso à educação infantil formal não implicou em não aprendizagem, mas em aprendizagem outra — ancestral, intuitiva, prática e profundamente vinculada ao território. Como ressalta Santos (2022, p. 92):

Há saberes que não passam pelas escolas, mas atravessam os corpos e as memórias dos sujeitos, constituindo-se como epistemologias subterrâneas, nascidas da vida, da dor e da resistência. Esses saberes, silenciados pelo cânone ocidental e pelas formas hegemônicas de produção do conhecimento, persistem como testemunhos vivos de outras formas de existência. Valorizar tais epistemologias implica romper com o monopólio da razão tecnocrática e abrir espaço para a pluralidade cognitiva que sustenta a dignidade dos povos.

Essas epistemologias subterrâneas, ignoradas pelos indicadores de qualidade educacional, conformam uma pedagogia das margens, forjada no silêncio da política pública e na potência da experiência. A ausência de creche, nesse contexto, não impediu que se aprendesse. Pelo contrário: ensinou-se a observar o comportamento dos animais, a reconhecer os sinais da chuva, a cuidar dos irmãos, a ajudar na roça, a respeitar os ciclos da existência. Ensinou-se, sobretudo, a resistir.

Larrosa (2014, p. 41), ao refletir sobre o conceito de experiência, afirma que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. E, ao nos tocar, nos transforma. A experiência é aquilo que nos atravessa e nos constitui. Mas não basta que algo nos aconteça: é preciso que haja um sujeito disposto a se deixar afetar, alguém que acolha o acontecimento e o inscreva em sua narrativa. A experiência, nesse sentido, é sempre uma construção simbólica e sensível do que fomos atravessando com intensidade e com tempo.

Nesse caso, a ausência não foi uma lacuna passiva, mas uma experiência fundante. Ela atravessou o sujeito, moldou sua percepção de mundo e constituiu, paradoxalmente, sua primeira gramática educativa. A ausência ensinou a esperar, a observar, a adaptar-se. Ensinou que o tempo não se mede em horas-aula, mas em vivências. Ensinou que o saber pode brotar do chão seco, desde que haja olhos que saibam colher.



O brincar, frequentemente ausente de brinquedos industriais ou espaços planejados, se dava com o que havia: pedras, paus, folhas, água do açude, animais. Era uma ludicidade precária em forma, mas rica em potência. O corpo da criança tornava-se espaço pedagógico: corria, subia em árvores, se ferida, aprendia o limite da dor. Tudo isso sem manuais, sem fichas de acompanhamento, sem alfabetização precoce. Aprendia-se a ser no mundo antes mesmo de aprender a ler o mundo pelas palavras.

A ausência, aqui, aparece como figura paradoxal. Ao mesmo tempo em que nega direitos, ela revela uma potência inesperada: a de formar sujeitos por meio da resistência. A infância que não teve sala de aula foi, talvez, a mais radicalmente educativa. Porque forjou um olhar atento, um espírito indagador e um corpo em permanente disponibilidade para o aprender. Foi essa infância silenciosa, esquecida pelos planos de governo, que preparou o terreno para a travessia educacional que viria a seguir.

Freire (2019, p. 68) já alertava que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e talvez não haja saber mais legítimo do que aquele que nasce do próprio enfrentamento das ausências. O respeito à experiência concreta de uma infância que aprendeu sem escola é, portanto, o primeiro passo para a construção de uma pedagogia verdadeiramente libertadora. Não se trata de romantizar a carência, mas de reconhecer que, mesmo diante do abandono, o ser humano é capaz de produzir significados, elaborar sentidos e construir saberes.

A análise da ausência como mestra inaugura, neste artigo, uma perspectiva que se desvia dos parâmetros convencionais de avaliação da qualidade educacional. Em vez de olhar para os indicadores oficiais, olhamos para os sulcos deixados pela vida. Cada gesto cotidiano, cada silêncio imposto, cada imprevisto necessário compôs uma pedagogia encarnada no corpo do sujeito. E essa pedagogia, invisível aos olhos das burocracias, é o que sustenta a possibilidade de um projeto educativo comprometido com a justiça, a memória e a dignidade dos que vieram do sertão da ausência.

4.2 O MULTISSERIADO COMO TERRITÓRIO DE REINVENÇÃO

Na cartografia esquecida da educação rural brasileira, as escolas multisseriadas não são apenas espaços de ensino: são territórios de reinvenção. Ali, sob um mesmo teto, misturam-se vozes de diferentes idades, saberes em tempos diversos, histórias que compartilham o mesmo chão e a mesma precariedade. Não há luxo, não há infraestrutura. Mas há presença. Há luta. Há uma mestra que, sozinha, transita entre os mundos da alfabetização e das operações matemáticas, das primeiras letras e dos verbos conjugados no futuro do pretérito. A sala única, que à primeira vista pode parecer um erro de planejamento, transforma-se em um espaço de complexidade pedagógica, onde o aprender não é linear, mas profundamente relacional.

Foi neste espaço de escassez e encontros que germinaram os primeiros laços entre o sujeito e o conhecimento sistematizado. Os bancos improvisados, os livros compartilhados, o giz que faltava, a lousa que esfarelava — tudo isso compunha uma estética da resistência. A professora, figura quase mítica na



memória do educando, não era apenas mediadora de conteúdos. Era também quem aquietava choros, resolvia conflitos, improvisava atividades com papel de embrulho e merenda com o que havia. Sua pedagogia era artesanal, intuitiva, situada, moldada não por manuais, mas pela escuta e pela afetividade.

Freire (2019, p. 99) já apontava que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. É nesse sentido que o educador não pode reduzir-se à função de mero transmissor de conteúdos prontos. Seu papel é o de provocar, desafiar, estimular a curiosidade e a autonomia dos educandos, numa relação dialógica em que ambos se formam e se transformam.

E foi exatamente isso que se operava na sala multisseriada: um ambiente de construção coletiva do saber, onde os mais velhos ensinavam os mais novos, e os mais novos aprendiam a observar os passos dos mais experientes. Era uma pedagogia da entreajuda, em que o conhecimento circulava por vias não oficiais, mas profundamente eficazes. A ausência de segmentação etária impunha desafios, é certo, mas também criava possibilidades para uma aprendizagem mais plural, mais sensível e menos engessada.

Esse modelo, embora frequentemente visto pelas lentes do déficit, revela-se, sob um olhar crítico, como um campo fértil de inovação pedagógica. O multisseriado rompe com a lógica do ensino fragmentado e propõe uma ecologia do saber em que diferentes tempos convivem e se entrelaçam. Como defende Nóvoa (2017, p. 60):

A escola é, antes de tudo, um espaço de convivência de gerações. Nela, o tempo não é homogêneo, mas feito de sobreposições, de passados que ainda não passaram e de futuros que já começaram. Esse tempo plural que atravessa os muros escolares permite a constituição de identidades docentes marcadas por memórias, rupturas e reconstruções, revelando que ensinar e aprender são sempre atos enredados no tempo vivido e no tempo por vir.

A experiência vivida pelo autor neste ambiente não se restringe, portanto, a um registro de precariedade, mas aponta para um modo alternativo de construção do conhecimento, marcado pela oralidade, pela observação e pela coletividade. A sala de aula, mesmo com suas janelas quebradas e seu piso de cimento frio, era um abrigo simbólico: lugar onde o mundo se abria por meio da palavra, da escuta e da curiosidade. Aprender ali era mais do que adquirir conteúdos — era inscrever-se em uma comunidade de saberes resistentes.

A prática pedagógica da professora multisseriada, embora solitária em termos institucionais, era coletiva em sua essência. Havia ali uma racionalidade pedagógica que escapava às diretrizes do Ministério da Educação, mas que dialogava com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos. Era a racionalidade da sobrevivência, da adaptação criativa, da pedagogia como afeto e presença. Em cada pergunta respondida com paciência, em cada lição repetida para alunos de séries diferentes, manifestava-se uma ética do cuidado que atravessava o ofício docente.



Nesse cenário, o sujeito aprendente não era um receptáculo passivo. Ele se via compelido a buscar o conhecimento por outros meios — observando, escutando, imitando. E essa forma de aprender, tão distinta da lógica unidirecional dos sistemas urbanos, fortaleceu a autonomia intelectual e o senso de responsabilidade coletiva. Havia, no gesto de esperar sua vez para usar o livro, um aprendizado sobre tempo e partilha. Havia, na escuta da aula alheia, uma antecipação do saber futuro. A educação se dava por contágio, por afeto, por convivência.

Como observa Passeggi (2021, p. 37), ao refletir sobre as narrativas de vida e a formação docente:

A aprendizagem significativa está profundamente conectada à experiência vivida e à rede de relações que a constitui. O que se aprende não é apenas o conteúdo, mas o modo de estar no mundo com os outros, o modo de perceber-se em relação ao tempo, à memória e às interações sociais. A aprendizagem acontece, assim, como produção de sentidos, como elaboração simbólica do vivido, e se materializa na própria trajetória do sujeito em formação.

Foi nesse “modo de estar no mundo” que se forjou o sujeito que atravessa este artigo. Aluno de uma escola sem energia elétrica, sem biblioteca, sem laboratório e sem divisão por níveis, mas rica em humanidade, em escuta e em improviso. A escola multisseriada foi, assim, não um obstáculo, mas um território de reinvenção — do currículo, da prática docente, da própria ideia de ensino e aprendizagem. Ela revelou que, mesmo nos cenários mais inóspitos, há potência formativa quando o laço humano se sobrepõe à carência material.

Portanto, discutir o multisseriado a partir desta vivência é recusar o olhar que o associa à deficiência pedagógica. É reconhecer, antes, que ele pode ser lugar de invenção, de cuidado e de construção de sentido. E que a docência — tal como a vida — não se dá apenas no ideal, mas sobretudo no real. Um real que, mesmo ferido pela ausência do Estado, é capaz de educar, de formar e de transformar.

4.3 A TRAVESSIA DO CORPO COMO SÍMBOLO DA TRAVESSIA DO SABER

Há caminhos que não se percorrem apenas com os pés, mas com a inteireza da existência. No sertão cearense, onde a poeira se levanta como véu sobre as estradas, a travessia entre o lar e a escola não era apenas um deslocamento físico, mas um ritual diário de enfrentamento, um mergulho no imponderável, uma afirmação da vontade de saber contra as forças do cansaço, da distância e da escassez. O corpo — fatigado, faminto, persistente — tornou-se o primeiro livro lido pela experiência. Cada pedalada na estrada de terra, cada passo descalço na lama, cada travessia de canoa no açude eram páginas de uma pedagogia não escrita, mas gravada na pele, nos músculos, na memória.

A escola local já não bastava para acolher o anseio de continuar aprendendo. Foi preciso deixar a segurança frágil do sítio e enfrentar longos trajetos para alcançar a próxima etapa do ensino. A Vila mais próxima ficava a mais de 15 quilômetros, e entre um ponto e outro havia um rio. E não era apenas um



obstáculo hídrico — era um símbolo do abismo entre o direito e a realidade. Cruzá-lo não se dava por pontes ou transportes garantidos pelo Estado: era necessário improvisar meios ou, em tempos de seca, atravessar a pé os vestígios de sua correnteza. Era preciso desafiar os elementos com a coragem dos que sabem que o saber liberta.

Conforme defende Larrosa (2014, p. 39):

O que chamamos de experiência é sempre atravessamento. Atravessamento do tempo, do espaço, do outro. A experiência nos transforma porque nos exige o corpo inteiro, porque nos toca profundamente. Não se trata de um simples acúmulo de vivências, mas de um movimento interior de elaboração, de um modo de ser afetado pelas coisas que nos acontecem e que, ao nos atravessarem, deixam marcas, reformulam sentidos e nos reposicionam no mundo.

A travessia diária entre o mundo doméstico e o espaço escolar configurava, portanto, uma experiência fundante, onde o ato de aprender se confundia com o esforço de resistir. O saber não era ofertado com facilidade: ele se fazia conquista. E, como toda conquista, implicava dor, renúncia, esforço, espera. O corpo do estudante era também território pedagógico: marcava os limites entre o possível e o impossível, forjava-se na luta contra a desistência, escrevia no suor e no cansaço a cartografia de uma educação feita por insistência.

Mais tarde, no início da juventude, essa travessia se intensificou. O caminho até a escola de Ensino Médio implicava, agora, uma travessia aquática mais profunda: a travessia do açude Lima Campos. Todos os dias, ao meio-dia, o sol fincava seus raios no alto do céu, era necessário cruzar aquelas águas quentes. A canoa — frágil, instável, sem colete, sem amparo — transformava-se em barco da esperança. Em cada remada, havia uma pergunta não dita: será que vale a pena? E, a cada chegada, uma resposta não enunciada: vale porque educar-se é desafiar as margens.

Santos (2022, p. 115), ao discutir os efeitos da exclusão territorial no acesso ao saber, afirma:

A injustiça cognitiva começa quando se nega ao sujeito o direito de deslocar-se rumo ao conhecimento. Quando o saber exige percursos impossíveis, ele se torna privilégio e não mais direito. Essa desigualdade epistêmica se manifesta não apenas na ausência de acesso material, mas na própria negação do valor dos saberes locais e das formas plurais de aprender. É neste cenário que se revela a urgência de reconhecer e integrar epistemologias outras, oriundas da experiência vivida e da luta cotidiana dos que habitam as margens.

No caso aqui narrado, o conhecimento só se tornou possível por meio do corpo que o buscava. O corpo, antes de qualquer material pedagógico, foi o instrumento de aproximação do saber. Ele rompeu distâncias que o poder público não encurtou. Ele enfrentou obstáculos que as estatísticas educacionais jamais contabilizaram. Ele foi, enfim, o primeiro e mais legítimo mediador entre a vontade de aprender e a realidade que desestimulava a permanência escolar.



Esse processo de formação, mediado pelo esforço físico e pela precariedade da locomoção, implicou não apenas aprendizado formal, mas o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e existenciais que ultrapassam qualquer currículo prescrito. Perseverança, disciplina, capacidade de enfrentamento, tolerância à frustração, resiliência — todas essas habilidades foram construídas no barro das estradas e nas margens das águas.

Freire (2019, p. 103), ao falar da educação como ato de coragem, escreve:

A educação é, antes de tudo, um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. Não pode fugir à controvérsia. Não pode evitar o enfrentamento da realidade. Ao contrário, deve se comprometer com a denúncia das injustiças e com o anúncio de possibilidades. Uma pedagogia verdadeiramente libertadora exige que educadores e educandos se posicionem diante do mundo, como sujeitos históricos, conscientes de sua tarefa de transformá-lo com lucidez e compromisso.

No cenário vivido pelo autor, a coragem não se manifestava em grandes debates públicos, mas na simplicidade heróica do cotidiano: no levantar antes do sol, no atravessar um açude, no caminhar longas distâncias com os livros nas costas e a fome no estômago. A travessia do corpo era também a travessia do saber — pois era o corpo quem garantia, apesar de tudo, a possibilidade de continuar aprendendo.

Essa pedagogia do deslocamento impõe uma crítica severa às políticas educacionais que desconsideram a geografia do país e tratam o acesso à escola como se fosse dado universal. No Brasil rural, o caminho até a sala de aula ainda é, para muitos, um caminho de sobrevivência. E cada corpo que insiste em percorrê-lo é também um corpo político: denúncia viva de um Estado ausente, mas também anúncio de uma educação que se reinventa a partir da própria carne.

Assim, ao olhar retrospectivamente para essa travessia do corpo, reconhece-se que ela não apenas antecedeu, mas fundou a travessia do sujeito rumo ao saber. Foi a partir do esforço físico, da fadiga e da superação diária que se construiu a base ética e sensível de uma futura prática docente comprometida com a dignidade de todos os corpos — inclusive daqueles que ainda hoje seguem remando silenciosamente em direção à escola.

4.4 O EXÍLIO URBANO COMO REINÍCIO

A migração em direção à cidade não se realizou como gesto de conquista, mas como imposição silenciosa da estrutura social que restringe o horizonte de possibilidades daqueles que nascem nos interstícios da desigualdade. O deslocamento para Juazeiro do Norte, em 2003, rompeu o vínculo afetivo com o território de origem, obrigando o jovem sertanejo a deixar para trás o sítio, o açude, a roça e a paisagem que lhe moldara a infância. Essa travessia, marcada mais por necessidade que por escolha,



inaugurou um exílio que não se nomeia, mas que se inscreve no corpo como perda, estranhamento e urgência.

O espaço urbano, regido pelo ritmo acelerado do capital, impôs um modo de existência avesso à lógica do campo. A convivência com ruas estreitas, ônibus superlotados, longas jornadas de trabalho e escassez alimentar introduziu uma nova pedagogia da sobrevivência. Essa pedagogia é produto direto dos marcadores de classe que organizam a divisão social do trabalho no Brasil, impondo à juventude periférica o ingresso precoce em atividades laborais precarizadas. De acordo com o que argumenta Antunes (2020), o capitalismo contemporâneo recrudescer formas de exploração que afetam especialmente jovens pobres, convertendo-os em força de trabalho disponível, flexível e descartável, submetida a rotinas extenuantes e à ausência de direitos.

Nesse cenário, a escolarização noturna emergia como única possibilidade de continuidade dos estudos. As salas de aula, iluminadas por lâmpadas fracas e preenchidas por corpos cansados que haviam trabalhado durante todo o dia, constituíam espaços de resistência, ainda que precários. Concluir o Ensino Médio à noite não representou apenas uma etapa institucional; foi experiência de enfrentamento, rito silencioso que desafiava as determinações de classe responsáveis por restringir o acesso de jovens trabalhadores à educação formal. A vivência de estudar sob fome, sono e exaustão se converteu em prática cotidiana de insurgência.

A literatura sociológica demonstra que tais trajetórias são comuns entre jovens das classes populares. Abramovay (2002) evidencia que a juventude pobre é empurrada para percursos educacionais marcados por interrupções, atrasos e sobrecarga laboral, configurando um ciclo de exclusão que atrela trabalho precoce a dificuldades de permanência escolar. Esse processo reforça a naturalização da ideia de que o jovem periférico deve trabalhar antes de estudar, comprometendo seu projeto educativo e produzindo desigualdades intergeracionais. A realidade vivida em Juazeiro do Norte insere-se exatamente nessa lógica, na qual o imperativo da sobrevivência precede qualquer direito.

O sentimento de inadequação experimentado na cidade expressa aquilo que Sawaia (2002) denomina sofrimento ético-político: afeto resultante da vivência concreta da desigualdade, em que o sujeito internaliza a percepção de que a cidade não lhe pertence e de que os espaços urbanos o devolvem constantemente à posição de subalternidade. A cada jornada de trabalho exaustiva, a cada refeição ausente e a cada dificuldade de acompanhar os conteúdos escolares, o jovem encontrava a materialidade desse sofrimento.

Nesse contexto, o pensamento de Dussel (2021, p. 82) torna-se elucidativo ao assinalar que:



A modernidade urbana, para quem vem das margens, não é uma promessa, mas um campo de batalhas. Cada esquina pode ser armadilha. Cada oportunidade, um risco. Cada direito, uma conquista instável. Os sujeitos periféricos não chegam à cidade como beneficiários de seus direitos, mas como combatentes num território desigual, onde o reconhecimento, a dignidade e o acesso ao saber precisam ser constantemente disputados.

Esse campo de batalhas era vivido diariamente entre o labor diurno e a escola noturna. Cada caderno reaproveitado, cada livro emprestado e cada prova realizada sob cansaço físico profundo constituíam monumentos invisíveis da resistência social. A educação deixava de ser ideal distante e convertia-se em necessidade vital. A fome do corpo coexistia com a fome de saber; e, como demonstra Freire (2019, p. 112), somente quem lê criticamente o mundo é capaz de transformá-lo, ainda que silenciosamente. O jovem sertanejo aprendia a ler a cidade pela dureza de suas ausências e a interpretar sua posição social por meio do enfrentamento cotidiano.

Desse processo derivou uma formação que escapava aos limites da escola. A docência, ainda distante naquele momento, era gestada na relação direta entre trabalho extenuante, desigualdade estrutural e luta por dignidade. A compreensão de que o saber poderia romper destinos previamente traçados pela estrutura de classes forjou uma consciência pedagógica que antecedeu a universidade. Conforme defende Bourdieu (2011), as trajetórias populares só se compreendem plenamente quando analisadas a partir dos condicionantes sociais que delimitam o possível e impõem mecanismos invisíveis de reprodução das desigualdades.

O ingresso posterior no ensino superior não se apresentou como fruto da linearidade educativa, mas como prolongamento de um longo itinerário marcado pela precariedade, pelo esforço e pela recusa em aceitar o lugar social destinado aos jovens do campo. A universidade foi consequência tardia de um percurso já profundamente formativo, iniciado nas escolas multisseriadas do sertão, amadurecido nas madrugadas de estudo após jornadas de trabalho e consolidado nas salas noturnas da educação pública.

A cidade não apagou o sertão; apenas reorganizou sua presença. A travessia que antes se dava entre o barro e a água do açude transformou-se em deslocamento simbólico entre desigualdades e possibilidades. No choque entre a violência urbana e a memória rural, constituiu-se um sujeito atento às contradições que atravessam a formação docente em contextos periféricos. Esse sujeito aprendeu — pela experiência e pela dor — que ensinar é também enfrentar estruturas, reivindicar direitos e criar brechas onde parecia haver apenas fechamento.

Por essa razão, o exílio urbano não se configura como ruptura, mas como reinício. Reescrever o próprio destino tornou-se tarefa diária. Foi nesse território duro de exploração laboral, falta de alimento, solidariedades anônimas e escolas noturnas que se consolidou a certeza de que o saber transforma. Não porque elimina a pobreza, mas porque constrói sentido, dá nome às injustiças e inaugura um posicionamento



ético diante do mundo. Desse itinerário emergiu um futuro educador que não aprendeu tudo, mas aprendeu a nunca desistir — e que fez da persistência sua primeira lição pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este percurso narrativo e analítico, torna-se possível afirmar que os itinerários de formação docente que se constroem nas margens do sistema educacional brasileiro configuram um campo legítimo de produção de conhecimento, capaz de alargar o entendimento sobre o que significa tornar-se professor. A trajetória reconstruída a partir do sertão cearense, entre ausências estruturais, escolas multisseriadas, travessias corporais e exílio urbano, confirma a hipótese de que a docência não nasce apenas em espaços institucionalizados, mas se forja na experiência concreta de enfrentar a desigualdade, a distância e a precariedade como dimensões permanentes da vida.

Neste estudo, o objetivo geral de compreender a formação docente a partir de uma narrativa (auto)biográfica situada em contextos de vulnerabilidade foi alcançado de maneira articulada com o referencial teórico escolhido. A análise da ausência como primeira professora, da sala multisseriada como território de reinvenção, da travessia do corpo como metáfora do acesso ao saber e do exílio urbano como reinício formativo evidenciou que as experiências vividas em condições adversas operam como dispositivos de construção identitária, ética e política. Em vez de simples pano de fundo, o sertão, a roça, o açude, as estradas de barro e as ruas estreitas da cidade aparecem como categorias analíticas que estruturam a forma como o sujeito se compreende e se projeta como educador.

Do ponto de vista dos resultados, a pesquisa demonstrou que os processos formativos em contextos periféricos articulam dimensões cognitivas, afetivas, corporais e sociopolíticas de modo indissociável. A ausência da educação infantil formal não impediu aprendizagens significativas, mas produziu uma pedagogia da experiência vinculada ao território. A escola multisseriada revelou-se espaço de sociabilidade, entreajuda e invenção pedagógica, em que a precariedade material conviveu com práticas de cuidado e de compartilhamento de saberes. As longas travessias diárias, tanto no campo quanto na cidade, mostraram que o corpo é lugar de inscrição de uma pedagogia da resistência. O trabalho diurno articulado com o estudo noturno, por sua vez, explicitou a marca da classe social e da divisão do trabalho na configuração das oportunidades educacionais.

No plano teórico, o estudo reforçou a pertinência de uma abordagem ancorada nas epistemologias do Sul, na pedagogia crítica, na hermenêutica da experiência e nas narrativas de si. Ao mobilizar esses aportes, foi possível sustentar que a formação docente não pode ser reduzida a percursos lineares de escolarização, nem a modelos normativos de carreira que ignoram as condições concretas de existência de professores oriundos das camadas populares. A narrativa analisada mostrou que é precisamente na tensão



entre ausência de direitos, violência simbólica, exploração laboral e desejo de saber que se produz um tipo de conhecimento pedagógico sensível às feridas do território e às urgências da justiça social.

Em termos metodológicos, a pesquisa contribuiu para legitimar a auto-pesquisa como caminho rigoroso de produção científica na área da educação. A escrita de si, tratada aqui com densidade reflexiva e compromisso ético, demonstrou ser um dispositivo potente para romper o silenciamento de trajetórias historicamente invisibilizadas e para reinscrever a voz de sujeitos periféricos no espaço acadêmico. A narrativa não foi tomada como relato individual isolado, mas como lugar de enunciação de experiências compartilhadas por muitos outros estudantes e docentes que atravessam itinerários semelhantes em diferentes regiões do país.

Quanto às contribuições para o debate sobre formação docente, o estudo indica que políticas e programas formativos que desconsideram os marcadores de classe, território, raça e trabalho tendem a reproduzir a mesma lógica excludente que marca a origem de muitos professores. Reconhecer que a docência nasce também na roça, nas escolas sem estrutura, nos trajetos exaustivos até a sala de aula e nas jornadas duplas ou triplas de trabalho implica rever concepções de qualidade que privilegiam apenas parâmetros técnicos e estatísticos. A narrativa aqui elaborada aponta para a necessidade de práticas formativas que incluam a escuta das histórias de vida, que valorizem a experiência e que assumam o compromisso explícito com a justiça cognitiva.

Embora tenha alcançado seus objetivos, a investigação apresenta limites inerentes ao recorte adotado. A focalização em uma única trajetória, ainda que densa e representativa, não abarca a pluralidade de experiências de formação docente nas margens. A natureza (auto)biográfica do estudo não permite generalizações estatísticas, mas oferece pistas interpretativas e categorias de análise que podem ser exploradas em outras pesquisas. A reflexão aqui desenvolvida sugere que novas investigações poderiam dialogar com narrativas de outros professores oriundos de contextos rurais, quilombolas, indígenas ou urbanos periferizados, bem como explorar comparativamente as condições de formação em diferentes regiões do Brasil.

Considerando essas possibilidades, futuros estudos podem aprofundar a análise da relação entre formação docente e trabalho juvenil precarizado, discutir as implicações das políticas educacionais para trajetórias de estudantes trabalhadores, examinar a presença de narrativas de vida nos currículos de cursos de licenciatura e investigar como experiências de exclusão e resistência são ressignificadas na prática pedagógica cotidiana. Tais desdobramentos podem fortalecer uma agenda de pesquisa comprometida com a transformação das condições concretas de formação e exercício da docência.

Em síntese, a principal conclusão deste trabalho é que as travessias invisíveis da formação docente, quando escutadas e elaboradas com rigor teórico e sensibilidade ética, iluminam dimensões decisivas da educação brasileira que frequentemente permanecem ocultas sob estatísticas, indicadores e discursos



abstratos. A trajetória narrada confirma que o professor que emerge das margens carrega, em seu corpo e em sua memória, uma pedagogia marcada pela resistência, pela dignidade e pelo compromisso com os que ainda caminham em estradas de terra, atravessam rios e enfrentam a fome para permanecer na escola. Reafirmar o valor dessas experiências é, ao mesmo tempo, gesto científico, político e pedagógico, na medida em que amplia o horizonte dos sentidos possíveis para a educação como projeto de justiça e de emancipação.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Alfredo T. C. dos Santos. Porto Alegre: Penso, 2015.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Notícias de si: experiência, subjetividade e narrativa**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. 3. ed. Lisboa: Educa, 2017.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas (auto)biográficas e formação docente: cartografias de si na educação**. Natal: EDUFRN, 2021.
- SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.