



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Graduação em Pedagogia a Distância
FACED/CEaD/UAB**



BRUNO SANCHES BARONETTI

**Travessias do Saber: Uma Jornada Acadêmica em Acordes Críticos
Memorial**

Uberlândia

2025

BRUNO SANCHES BARONETTI

Travessias do Saber: Uma Jornada Acadêmica em Acordes Críticos
Memorial

Trabalho de Conclusão de Curso ou
Dissertação ou Tese apresentado à Faculdade
de Educação (FACED) da Universidade
Federal de Uberlândia como requisito parcial
para obtenção do título de bacharel em
Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientador: Mário Borges Netto

Uberlândia

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B265 Baronetti, Bruno Sanches, 1987-
2025 Travessias do Saber: Uma Jornada Acadêmica em Acordes
Críticos [recurso eletrônico] : Memorial / Bruno Sanches
Baronetti.
- 2025.

Orientador: Mario Borges Netto.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em
Pedagogia.
Modo de acesso: Internet.
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Borges Netto, Mario ,1986-, (Orient.). II.

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

BRUNO SANCHES BARONETTI

Travessias do Saber: Uma Jornada Acadêmica em Acordes Críticos
Memorial

Trabalho de Conclusão de Curso ou
Dissertação ou Tese apresentado à Faculdade
de Educação (FACED) da Universidade
Federal de Uberlândia como requisito parcial
para obtenção do título de bacharel em
Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Uberlândia, 17 de junho de 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mário Borges Netto (UFU) – Orientador

Prof. Dr. Marco Aurélio Gomes de Oliveira (UFNT) – Avaliador Externo

Dedico este trabalho aos meus pais (Luvercy e Mariles), a minha avó Adelina, ao meu irmão Raul e a Karine, minha companheira de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente ao Prof. Dr. Mário Borges Netto, pela total confiança e orientação deste trabalho. Também agradeço ao Prof. Dr. Mauro Machado Vieira, que iniciou o processo de orientação e fez a sugestão da construção do memorial.

À minha amada Karine, que tanto me ajudou neste trabalho, me incentivando desde o início. São mais de 15 anos em que você apoia e acredita no meu trabalho. Amo-te muito e espero um dia poder retribuir ao menos uma parte de tudo o que você faz por mim.

O agradecimento mais que especial à minha família, em primeiro lugar, com muito orgulho, aos meus pais (Luvercy e Mariles), com quem posso contar em todas as horas. Obrigado mais uma vez pelo apoio, carinho e incentivo de toda uma vida. Espero honrar todos os dias o trabalho e o sacrifício da vida de vocês. Agradeço também meu irmão Raul, meu grande amigo que tanto admiro e de quem eu sinto saudades todos os dias. Mesmo distante carrego você sempre comigo. Tenham a certeza de que sem o apoio incondicional, a compreensão e o amor de vocês eu nunca teria chegado até aqui.

Quero agradecer ao tutor Marlon Cesar Silva e a coordenadora Mara Dutra Ramos pelo apoio e pela parceria nesses 4 anos. E o agradecimento especial as minhas colegas de turma do polo de Campinas, que resistiram bravamente durante esses anos: Inês, Júlia, Priscila, Lidiane e Luciene.

“Salve os que amam a vida

sem ter medo da morte

Salve os que amam a liberdade

sem ter medo de prisões e fuzilamentos

Porque a história continua

‘devagar e sempre’

Como diz um negro velho

meu vizinho...”

Solano Trindade

RESUMO

Este memorial, intitulado "Travessias do Saber: Uma Jornada Acadêmica em Acordes Críticos", constitui um Trabalho de Conclusão de Curso que explora a trajetória acadêmico-formativa do autor, desde sua infância na periferia de São Paulo até sua atuação como historiador, pesquisador e professor. A obra reflete sobre como vivências pessoais, como o acesso desigual ao capital cultural e as experiências de alfabetização, propõe discussões teóricas a partir do pensamento Paulo Freire, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jean-Paul Sartre e Sigmund Freud, abordando a educação, o poder e a memória. Detalha a formação universitária do autor em História, a pesquisa em escolas de samba e movimentos negros paulistanos, destacando o papel da educação não-formal e dos "territórios de vida" e a "pedagogia das encruzilhadas" na transmissão de saberes matriarcais e na luta contra o apagamento histórico. A atuação docente do autor, em redes pública e privada, é analisada sob uma perspectiva marxista, que denuncia a mercantilização do saber e a reprodução das desigualdades sociais na educação, dialogando com Karl Marx e Nildo Viana. A formação em psicanálise complementa essa análise, enriquecendo a compreensão dos processos de memória e a prática pedagógica com uma escuta atenta à subjetividade dos alunos. O memorial culmina na reflexão sobre o que significa ser professor e pedagogo, à luz de Paulo Freire e António Nóvoa, defendendo uma docência consciente, transformadora e metódica, que busca o desenvolvimento integral do educando e a construção de uma sociedade mais justa e democrática, evidenciando a interconexão entre as dimensões pessoal, teórica e prática da educação.

Palavras-chave: Educação; Memória; Periferia; Formação Docente.

ABSTRACT

This memoir, titled "Travessias do Saber: Uma Jornada Acadêmica em Acordes Críticos," constitutes a Capstone Project that explores the author's academic and formative trajectory, from his childhood in the periphery of São Paulo to his work as a historian, researcher, and teacher. The work reflects on how personal experiences, such as unequal access to cultural capital and early literacy, propose theoretical discussions based on the thought of Paulo Freire, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jean-Paul Sartre, and Sigmund Freud, addressing education, power, and memory. It details the author's university education in History, his research on São Paulo's samba schools and Black movements, highlighting the role of non-formal education, "territories of life," and the "pedagogy of crossroads" in transmitting matriarchal knowledge and fighting historical erasure. The author's teaching practice, in both public and private networks, is analyzed from a Marxist perspective that denounces the commodification of knowledge and the reproduction of social inequalities in education, dialoguing with Karl Marx and Nildo Viana. Psychoanalytic training complements this analysis, enriching the understanding of memory processes and pedagogical practice with an attentive listening to students' subjectivity. The memoir culminates in a reflection on what it means to be a teacher and pedagogue, in light of Paulo Freire and António Nóvoa, advocating for a conscious, transformative, and methodical teaching approach that seeks the comprehensive development of the student and the construction of a more just and democratic society, evidencing the interconnection between the personal, theoretical, and practical dimensions of education.

Keywords: Education; Memory; Periphery; Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
CAPÍTULO 2 – VIDA UNIVERSITÁRIA E INÍCIO COMO PESQUISADOR	ERRO!
INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
CAPÍTULO 3 – MESTRADO E DOUTORADO EM HISTÓRIA SOCIAL –	
AMADURECIMENTO COMO PESQUISADOR	42
CAPÍTULO 4 – A MINHA PRÁXIS COMO	
PESQUISADOR.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) será a construção do meu memorial acadêmico-formativo como reflexão e ferramenta pedagógica na educação, explorando como essas narrativas pessoais e coletivas podem influenciar a formação de professores e alunos e processos de aprendizagem em diferentes contextos e locais.

A presente pesquisa busca utilizar o memorial de vida como um instrumento para refletir sobre a formação pessoal e profissional. Ele irá examinar a trajetória de minha vida e carreira de um educador que cresceu na periferia de São Paulo, destacando suas experiências como pesquisador de relações étnico-raciais, historiador, estudante de pedagogia e psicanálise e professor.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um requisito obrigatório para a diplomação, conforme as Diretrizes Curriculares, oferecendo aos alunos uma oportunidade valiosa para se familiarizarem com a metodologia de pesquisa. Além disso, o TCC desperta o interesse por novas metodologias, que podem ser empregadas futuramente como ferramentas no cotidiano profissional. Essa prática está alinhada com a Resolução n. 3, de novembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior (CNE/CES), que busca formar pedagogos competentes e responsáveis.

Um memorial acadêmico é um relato reflexivo e narrativo que reúne experiências, vivências e momentos formativos de um estudante ou profissional, permitindo uma análise crítica de seu próprio percurso na formação. Essa metodologia se propõe a fundir a dimensão pessoal e acadêmica, tornando o processo de construção do conhecimento mais significativo e integrado, pois o indivíduo reflete sobre os eventos, ambientes e estratégias que contribuíram para seu aprendizado e desenvolvimento.

Esta abordagem tem ganhado força na pedagogia como uma área inovadora, justamente por valorizar a construção do saber a partir da experiência e da prática. Além disso, o memorial acadêmico dialoga com outras áreas do conhecimento – como a psicanálise, por meio da análise dos processos de subjetividade e memória, e a história, ao resgatar e interpretar o passado pessoal e coletivo –, ampliando os horizontes do debate e da reflexão interdisciplinar.

É interessante notar que essa metodologia não é recente na prática acadêmica brasileira. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tem trabalhado com esse recurso há mais de 15 anos, produzindo pesquisas relevantes e consolidando o uso do memorial como uma ferramenta pedagógica eficaz, especialmente quando aplicado em trabalhos de conclusão de

curso (TCCs) ou monografias no âmbito dos cursos de Pedagogia (NASCIMENTO, 2010). Esse enfoque reflexivo tem demonstrado ser um dispositivo pedagógico que, gradativamente estimula a crítica e a autonomia intelectual.

Como aponta Câmara (2012) dentre as principais discussões metodológicas envolvendo o memorial acadêmico, podem ser destacadas: a centralidade da experiência pessoal na formação do conhecimento: como as vivências individuais podem favorecer uma compreensão crítica dos processos educacionais e do ambiente de trabalho. Para a autora a metodologia incentiva os estudantes a identificarem e questionarem pressupostos e práticas tradicionais na educação, favorecendo a construção de novos entendimentos e práticas inovadoras.

O debate sobre o memorial acadêmico integra contribuições de áreas como a psicanálise (na análise da subjetividade e do inconsciente) e a história (na ressignificação da memória e identidade), enriquecendo a abordagem e ampliando os caminhos para a reflexão crítica.

O memorial de formação, utilizado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área de pedagogia, é um dispositivo pedagógico que desempenha um papel essencial na formação reflexiva dos estudantes. Ele permite que o aluno revisite e narre sua própria trajetória de vida e formação, integrando conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso. Este exercício de escrita autobiográfica promove um profundo autoconhecimento, essencial para a prática educacional, pois, para cuidar de si e dos outros, é necessário primeiro entender a própria subjetividade (BUOGO e CASTRO, 2013)

Já Bragança e Maurício (2008) descrevem o memorial de formação como um relato autobiográfico de memórias significativas escritas durante a formação, seja inicial ou continuada, desenvolvido como um TCC no ensino superior sob a orientação de um professor. Este memorial é um texto no qual o indivíduo documenta eventos importantes de sua vida, funcionando como um “documento de natureza autobiográfica, onde o narrador retoma sua trajetória de vida, a partir de objetivos previamente definidos” (Bragança e Maurício, 2008, p. 263). Bragança afirma que a formação é um processo interior que se liga à experiência pessoal do sujeito, transformando-o pelo conhecimento. Assim, todos os espaços e tempos da vida são, potencialmente, oportunidades de formação e transformação humana (Bragança, 2011, p. 158).

No memorial, o estudante narra sua história de vida de forma reflexiva, conectando experiências pessoais e profissionais ao cuidado de si e do Outro. “A finalidade de escrever sobre a própria aprendizagem é situar-se no processo e não no produto, na ação e não na produção, focando na relação da pessoa com o conhecimento” (Linhares e Nunes, 2008, p. 35).

Escrever um memorial é um exercício sistemático de autoconhecimento, revisitando a própria história e refletindo profundamente sobre a vida. Para cuidar de si e do Outro, é

essencial primeiro reconhecer sua própria subjetividade como sujeito do cuidado. O memorial formativo é um texto em que os eventos são narrados na primeira pessoa, estruturados com base nas memórias e escolhas do autor, com o objetivo de produzir efeitos nos leitores (Prado e Soligo, 2007). No memorial de formação, o autor é simultaneamente escritor, narrador e personagem de sua história.

Nascimento (2010) destaca que o memorial de formação pode ser um dispositivo reflexivo e formativo, com dimensões formativas e avaliativas. A dimensão formativa permite ao sujeito desenvolver a reflexão sobre si mesmo e sua formação, apropriando-se de seus processos formativos e reinventando-se (Nascimento, 2010, p. 76).

No campo da pesquisa (auto)biográfica, o memorial de formação do cuidado é um dispositivo de pesquisa e formação, inserido na filosofia do curso, que busca humanizar o cuidado. Ele aproxima teoria e prática, ainda incipientes na formação do estudante. Como dispositivo de pesquisa-formação, o memorial promove a reflexão crítica essencial para a formação do profissional de saúde. As dimensões formativa e avaliativa conferem ao memorial o status de pesquisa-formação, permitindo uma criação artística no desenvolvimento e apropriação de processos formativos biografados em um trabalho acadêmico, valorizando a subjetividade de quem escreve (Nascimento, 2010, p. 124).

Passeggi observa que a escrita do memorial é um processo de pesquisa-formação que permite aos autores refletirem sobre suas aprendizagens e formação, reinventando-as e reconhecendo-as (Passeggi, 2008, p. 126). Contudo, a escrita de si em um contexto institucional pode obscurecer suas potencialidades formativas, pois o foco pode recair na avaliação. Passeggi alerta que a exigência institucional e o ritual público de defesa podem tensionar o processo de escrita, tornando-o contraproducente (Passeggi, 2008, p. 114).

A pesquisa (auto)biográfica, segundo Abrahão, “é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. A memória é elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica” (Abrahão, 2004, p. 202). Neste contexto, o pesquisador se torna sujeito ativo da pesquisa. Abrahão ainda amplia o conceito de memorial, descrevendo-o como “processo e resultante da rememoração” (Abrahão, 2011, p. 166). O memorial é tanto um processo quanto o resultado da reflexão sobre fatos narrados, oralmente ou por escrito, que fazem sentido para o narrador, com a intenção de clarificar e ressignificar aspectos e momentos de sua formação (Abrahão, 2011, p. 166).

O processo do memorial de formação começa com a pergunta: “Que fatos marcaram minha vida intelectual e profissional?”. Inicialmente, o estudante narra oralmente essas memórias ao orientador, antes de escrevê-las. Ele rememora experiências significativas de sua formação,

entrando na reflexão sobre si (Passeggi, 2011). A segunda etapa pergunta: “O que esses fatos fizeram comigo?”. O estudante reflete sobre suas lembranças e seu significado na trajetória profissional, com o orientador ajudando a contextualizar em uma perspectiva social, histórica e cultural. Abrahão e Rosa (2012) afirmam que essa pesquisa valoriza o sujeito em seu contexto, tornando sua trajetória significativa. Essa etapa corresponde à dimensão maiêutica da biografia.

A terceira etapa encerra as reflexões: “O que faço agora com o que esses fatos fizeram comigo?”. O estudante usa a capacidade de abstração para compreender o que foi estruturante em sua formação, correspondendo à dimensão hermenêutica da biografia. Os encontros com o orientador enriquecem a narrativa e o trabalho, discutindo questões como crenças, valores e ética no cuidado. O aluno decide o que tornar público em sua história, baseando-se no conceito de autobiografia.

A escrita reflexiva visa ao entendimento da realidade vivida e ressignificada, promovendo a reinvenção de si. A mediação biográfica no memorial de formação do cuidado é uma relação individual entre orientador e orientando (Passeggi, 2011).

A construção do memorial é um processo sistemático de escrita que possibilita ao estudante refletir sobre eventos significativos de sua vida pessoal e profissional. Ao registrar essas experiências, o aluno desenvolve a capacidade de conectar teoria e prática, reconhecendo como eventos passados influenciaram seu desenvolvimento profissional. Essa reflexão crítica é necessária para formar educadores eficientes e responsáveis, alinhados com as diretrizes curriculares que exigem uma formação sólida e reflexiva.

Este memorial está organizado em capítulos que refletem os momentos decisivos e as transformações ocorridas ao longo de minha trajetória pessoal e acadêmica. Nele, procuro traçar um percurso que une a narrativa da minha vivência à construção do meu pensamento crítico e à prática de ser professor e pesquisador.

No Capítulo 1, apresento minhas raízes e minha infância vivida na periferia de São Paulo, detalhando como esse ambiente influenciou minha formação inicial. A partir desta base, relato o percurso acadêmico que culminou com minha entrada na Universidade de São Paulo (USP) em 2004, no curso de História, marcando o início de uma jornada de descobertas e desafios intelectuais.

O Capítulo 2 se dedica ao meu período universitário, onde reuniu-se o desenvolvimento da minha formação intelectual, a participação ativa no movimento estudantil e a intensificação das experiências enquanto estudante em formação e militante político. Essa etapa foi fundamental para moldar minha visão crítica sobre a realidade e para consolidar o compromisso com a transformação social.

No Capítulo 3, compartilho minha trajetória enquanto pesquisador em História, com ênfase no percurso realizado durante o mestrado e doutorado. O foco das investigações recaiu sobre temas relacionados ao Carnaval de São Paulo, às escolas de samba, à história oral e às inter-relações entre essas manifestações culturais e o movimento negro, desvendando as múltiplas camadas que compõem o contexto sociocultural dessas culturas.

Por fim, o Capítulo 4 aborda minhas reflexões enquanto professor de História, com experiências acumuladas em instituições públicas e privadas, desde 2009. Neste espaço, discuto minha práxis, o contínuo processo de se reinventar como educador e, sobretudo, o papel transformador que o curso de Pedagogia desempenhou na minha formação teórica, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente do meu papel enquanto professor.

Portanto a metodologia do memorial de formação apoia-se na pesquisa (auto)biográfica, que, segundo Abrahão (2011), é uma forma de história cheia de significado, onde a memória é um elemento-chave. Este tipo de pesquisa valoriza o sujeito em seu contexto histórico e cultural, transformando vivências em experiências significativas. O sujeito, ao narrar sua trajetória, comprehende a historicidade de seu percurso, situando-se como sujeito histórico de seu tempo.

Partimos de dois conceitos para construção de nosso memorial e refletir sobre aprendizagem e sobre educação, vivenciada em diversas posições, como estudante, professor, estagiário, morador da periferia de São Paulo, da região central da cidade a noção de assunção de si de Paulo Freire (2002), da defesa de uma educação como prática da liberdade da escrevivência de Conceição Evaristo (2024) para pensarmos práticas educativas que considerem, de modo plural, as perspectivas de sujeitos com base em suas vivências múltiplas. A "escrevivência" é um conceito desenvolvido por Conceição Evaristo, escritora e intelectual brasileira, que une os termos "escrever" e "vivência". Este conceito reflete o ato de escrever a partir das próprias vivências, especialmente aquelas ligadas às experiências pessoais e coletivas das comunidades afro-brasileiras marginalizadas. A escrevivência se diferencia da mera ficção por incorporar relatos que são ao mesmo tempo pessoais e representativos de uma realidade mais ampla e muitas vezes silenciada.

O memorial como o próprio nome diz é um ato de memória. Segundo Marilena Chauí (1995), tempo e memória são elementos de um único processo, são elos de corrente que integram as extensões da própria temporalidade em movimento. A memória, por sua vez, como forma de conhecimento e como experiência, é um caminho possível para que sujeitos percorram a temporalidade de suas vidas. Como aponta Tzvetan Todorov (1999), os fundamentos da existência, fazem com que a experiência existencial, através da narrativa, integre-se ao

cotidiano, fornecendo-lhe significado e evitando, dessa forma, que a humanidade perca raízes, lastros e identidades.

CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA

Nasci na periferia da cidade de São Paulo, em abril do ano de 1987. O Brasil vivia um clima de esperança pela redemocratização após duas décadas de ditadura militar. A Constituição de 1988 estava sendo preparada e a esperança por eleições livres e diretas já era uma realidade que se concretiza apenas em 1989. Através deste memorial contarei um pouco de minha trajetória de vida e minha trajetória acadêmica e como elas se relacionam com a minha escolha profissional em ser um profissional da educação, primeiro como professor de História e agora também como pedagogo.

Passei minha infância no Itaim Paulista, último bairro da periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo e que até hoje ostenta alguns dos piores indicadores sociais. Não existia nas localidades que compõem o bairro nenhum equipamento cultural, esportivo ou social. Somente havia de presença do poder público algumas ruas asfaltadas, as lotadas escolas públicas, ainda que algumas novas tenham sido construídas durante a gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), e um posto de saúde. A maioria das casas da rua em que eu morava foram construídas nos anos 1970 e 1980. Meus pais, assim como os outros vizinhos, construíram a casa deles em sistema de autoconstrução, no ano de 1990.

Como em “Fim de semana no Parque”, dos Racionais MC’s, só havia na região bares, duas ou três igrejas católicas e algumas poucas igrejas evangélicas que começavam a crescer. Enquanto o país vivia a esperança de uma Constituição cidadã que incluía em seus artigos uma série de direitos sociais, estes não tinham chegado. Havia muita violência, chacinas eram comuns e as aparições do bairro na TV eram apenas noticiadas pelos programas policiais sensacionalistas, apresentados à época por Jacinto Figueira Júnior e Gil Gomes. Nos anos 1990 houve a explosão das drogas na periferia, o que aumentou os índices de violência e muitos vizinhos passaram a vivenciar uma rotina de ver seus filhos mudarem sua história de vida pelo vício em drogas, envolvimento com criminalidade, prisões e morte.

A noção de periferia, conforme analisada pelo sociólogo Tiaraju Pablo D'andrea (2013), refere-se a áreas localizadas nas margens dos centros urbanos que frequentemente apresentam baixos índices de desenvolvimento humano (IDH). Essas regiões, caracterizadas pela insuficiência de opções de lazer e acesso limitado a equipamentos públicos, tendem a ser marginalizadas no contexto das políticas urbanas. As condições socioeconômicas adversas das periferias acabam por influenciar a dinâmica social e cultural desses locais, onde os moradores enfrentam desafios diários relacionados à infraestrutura, violência urbana, educação e saúde. A falta de acesso a serviços públicos de qualidade reflete na qualidade de vida dos habitantes,

criando um ambiente que exige resiliência e inovação para superar as limitações impostas pelas desigualdades sociais e econômicas.

Apesar das dificuldades, a periferia é um solo fértil para a produção de uma cultura periférica rica e carregada de significados. Tiaraju D'andrea (2013) destaca que, nesses ambientes, emergem expressões culturais próprias, desenvolvidas como forma de resistência e afirmação identitária. A cultura periférica abrange uma ampla gama de manifestações, desde a música e a dança até a arte urbana e os eventos comunitários, que não apenas refletem as vivências cotidianas de suas populações, mas também desafiam as narrativas culturais dominantes. Através dessas expressões, as comunidades periféricas criam espaços de pertencimento e identidade, fortalecendo os laços sociais e promovendo a coesão comunitária. Assim, a cultura periférica não é apenas uma resposta às condições adversas, mas também uma declaração de criatividade e resiliência, sublinhando a capacidade destas comunidades de se ressignificarem e reivindicarem sua presença na paisagem cultural mais ampla.

Essa nova análise contemporânea das periferias urbanas de São Paulo é impulsionada por trabalhos como os de Tiaraju D'Andrea (2013), citado acima e Sheila Alice Gomes da Silva (2016) que modificou a compreensão sociológica sobre esses territórios. Rompendo com visões reducionistas que os associavam exclusivamente à privação material, esses autores reconstruem a periferia como espaço de contradições dinâmicas – onde a carência estrutural coexiste com redes de solidariedade, produções culturais insurgentes e pedagogias comunitárias. Este relatório explora como esses estudos deslocaram o eixo interpretativo da falta para a potência, articulando tais transformações com os desafios e inovações no campo educacional.

Segundo D' Andrea, (2008 e 2013) a noção de periferia como categoria geográfica fixa – marcada por indicadores de renda, acesso a serviços e localização urbana – dominou as análises acadêmicas até o final do século XX. Pesquisas quantitativas insistiam em mapear "áreas de vulnerabilidade social", reforçando uma narrativa de déficit que invisibilizava agências coletivas. D'Andrea argumenta que essa abordagem cristalizou uma "epistemologia da carência", onde o território era definido por aquilo que lhe faltava: saneamento básico, equipamentos culturais, escolas qualificadas.

Contudo, a emergência de movimentos culturais periféricos nos anos 1990, particularmente o hip-hop e os saraus literários, forçou uma revisão conceitual. O rap dos Racionais MC's, analisado por D'Andrea (2013, p.26), mostra a periferia não como espaço vazio, mas como locus de experiências densas e saberes específicos. Na esteira dessa virada, a dissertação de Sheila Alice Gomes da Silva em Guaianases (bairro contíguo ao meu, Itaim

Paulista) revelou como memórias negras redesenhadas em festividades locais, práticas religiosas e narrativas orais constituíam um "arquivo subterrâneo" de resistência histórica.

D'Andrea (2013, p.176) cunha o termo "sujeito periférico" para descrever indivíduos que transformam o estigma territorial em plataforma política. Mais que meros habitantes de áreas carentes, esses sujeitos elaboram uma "consciência espacial crítica" que os leva a intervir criativamente nas estruturas urbanas. Na educação, essa subjetividade se expressa em grêmios estudantis que ressignificam o currículo escolar através do grafite e da poesia marginal, criando pontes entre conteúdos formais e vivências locais. D'Andrea identifica cinco vetores que impulsionaram a proliferação de coletivos artísticos periféricos: A pacificação simbólica: substituição de dinâmicas violentas por expressões culturais (ex.: batalhas de rap como mediação de conflitos); a sobrevivência material: geração de renda através de práticas de empreendedorismo e economia solidária, Contudo, D'Andrea (2013, p.194) alerta para a apropriação neoliberal dessas práticas, onde o "empreendedorismo periférico" é cooptado por políticas que transferem para indivíduos a responsabilidade por falhas estruturais; construção identitária: afirmação positiva da condição periférica; ativismo pedagógico: oficinas culturais que funcionam como espaços não-formais de educação política e memória insurgente: resgate de histórias locais apagadas pelo planejamento urbano excluente de São Paulo.

Gomes da Silva (2016) aprofunda essa análise ao demonstrar como mulheres negras em Guianases utilizavam as escolas públicas como espaços de preservação cultural. Através de festas juninas que misturam congadas e samba rural, elas inscreviam narrativas afrodispóricas no cotidiano educativo, desafiando a monocultura eurocêntrica dos materiais didáticos. Musicalmente, nos anos 1990 na periferia de São Paulo surgiram três fenômenos: o sertanejo de apelo mais comercial, e dois produzidos diretamente a sua imagem e semelhança: o pagode e o rap. Nos anos 1990, jovens da periferia de São Paulo produziam e consumiam tanto o rap quanto o pagode, gêneros que capturavam diferentes aspectos de suas realidades. Enquanto o rap se impunha como uma expressão mais combativa e politizada – com letras críticas que denunciavam as dificuldades, a violência e o uso de drogas, problemas cotidianos enfrentados por esses jovens –, o pagode, fundamentado na estética do samba, explorava uma variedade de temáticas, incluindo letras românticas, humorísticas, narrativas do cotidiano e histórias de superação.

Enquanto o pagode se beneficiava de uma mediação direta pela indústria cultural, rádios e televisão, alcançando o mainstream, o rap se fortalecia por meio de festivais e shows realizados nas próprias periferias, sendo produzido em gravadoras menores e mantendo um perfil mais de nicho. Centenas de grupos de rap e pagode surgiram não apenas em São Paulo,

mas em diversas cidades do Brasil, expressando a identidade e as lutas comuns dos jovens pobres que enfrentavam uma realidade marcada pela desigualdade e pelas limitações de oportunidades na educação.

Essa dualidade refletia a vivência desses jovens, que viviam em um contexto de escasso acesso à educação – na década de 1990, apenas cerca de 7% a 10% dos jovens brasileiros estavam matriculados no ensino superior –, e buscavam na música tanto uma forma de protesto quanto de celebração da vida. O ensino superior brasileiro atendia, em 1999, a cerca de 2,38 milhões de alunos. Desse total, 65% estavam matriculados em instituições privadas. (CORBUCCI, 2001) Se considerada toda a década (1990/1999), o ritmo de crescimento da matrícula na esfera privada mostra-se bem mais intenso que o do conjunto das redes públicas, o que evidencia esse pequeno crescimento não pode ser entendido de forma isolada, mas sim como um reflexo direto das políticas neoliberais implementadas pelo governo na época.

Entre as principais medidas que impulsionaram a expansão do setor privado na educação, podemos destacar, como apontam Ricardo Antunes (1999) e Boaventura de Souza Santos (2003) a redução das barreiras e a desregulamentação do sistema financeiro permitiram a entrada de investidores estrangeiros e nacionais no setor educacional, criando condições mais favoráveis para o surgimento de novas instituições privadas. Foi a década da flexibilização dos processos de autorização para novos cursos e a simplificação das normas para a criação de instituições proporcionaram um ambiente em que o setor privado pôde se expandir rapidamente na educação brasileira. Segundo Demerval Salviani (2008) programas de privatização e políticas de incentivo à iniciativa privada foram que, ao mesmo tempo em que diminuíam o papel do Estado, incentivavam a participação do setor privado em áreas tradicionalmente públicas, incluindo a educação. Diante da pequena expansão do ensino superior público e das dificuldades de ingresso por parte de alunos de escolas públicas, uma das medidas criadas no período foi a implantação de mecanismos de financiamento estudantil, com a criação do FIES, criado em 1999, durante o segundo governo FHC para substituir o antigo Crédito Educativo (Creduc). O programa facilitou o acesso ao ensino superior privado, ampliando a demanda e contribuindo para o crescimento do setor.

Apesar desses avanços e incentivos, é importante destacar que o crescimento do ensino superior – mesmo aquele liderado pelo setor privado – foi insuficiente se comparado à dimensão da população brasileira na época. Em 1999, o Brasil tinha aproximadamente 170 milhões de habitantes (IBGE, 2000), o que significa que os 2,38 milhões de alunos matriculados representavam uma pequena fração da população. Essa discrepância revela que, embora as políticas neoliberais tenham contribuído para a expansão das vagas e a flexibilização do acesso

à educação superior, a cobertura e a democratização do ensino ficaram longe do necessário para atender a uma demanda nacional emergente.

Seja através da escuta de emissoras de rádio, seja por LPs, comprados e emprestados, fitas K7 adquiridas na feira, e posteriormente alguns poucos CDs, eu estava musicalmente mais próximo dos dois primeiros estilos que do rap, o que fazia meus amigos de infância, que gostavam mais de rap dizer que eu só gostava de música de “velho”, pois meus cantores preferidos eram de gêneros distintos e de uma geração anterior: Raul Seixas e Martinho da Vila, além de escutar muito Ivan Lins e Toquinho, por influência de minha mãe, que sempre escutava muito mais música brasileira a música internacional. Eu contava nos dedos das mãos o número de discos de cantores estrangeiros em minha casa. Outra referência musical de minha infância foram as músicas do Sítio do Pica-Pau Amarelo cantadas pelo Gilberto Gil, Dorival Caymmi, João Bosco e outros em um LP, da versão de 1977 que era de minha mãe e que eu escutava também, pois assistia essa versão do Sítio na TV Cultura no início dos anos 1990 e depois ficava ouvindo o LP por repetidas vezes. Por isso escutava de Negritude Jr a Vinicius de Moraes e gostava de uma musicalidade de um samba mais comercial que tocava nas rádios o tempo todo e da cultura dos discos que ouvia em casa.

Meus pais foram os primeiros de suas famílias a cursarem o ensino superior, em uma universidade em Mogi das Cruzes, mas infelizmente não puderam concluir o curso devido à falta de recursos. Assim como a minha geração, de 14 primos, eu sou o sétimo na ordem de nascimentos, mas o segundo a entrar em um curso superior, e o primeiro e até o presente momento o único a entrar e cursar uma universidade pública.

Quando eu nasci, minha mãe passou a trabalhar como autônoma para se dedicar a cuidar de mim e depois também de meu irmão. Ela passou a trabalhar em casa, complementando a renda familiar vendendo de tudo. Sapatos, roupas, plásticos, fraldas, absorventes femininos, produtos de limpeza e até geladinhos caseiros. Também passou a cuidar de minha alfabetização, feita entre os quatro e cinco anos de idade por um método desenvolvido por ela, que até hoje eu me lembro: pedaços de papelão cortados todos iguais com as letras do alfabeto e uma pequena lousa.

Brincava com meus amigos e primos em uma viela de terra quase em frente à minha casa. Meus dois avós e três tias moravam na mesma rua que eu, de modo que minha infância foi com muitas brincadeiras com meus primos na casa dos meus avós.

Iniciei minha vida escolar, aos 4 anos de idade (próximo de completar 5, pois faço aniversário em 15/04), no ano de 1992, há 30 anos atrás na Pré-Escola. Minha mãe me alfabetizou em casa aos 4 anos, com a Cartilha chamada Caminho Suave, então eu já entrei na

Pré-Escola conhecendo as letras e sabendo ler algumas palavras. Em poucos meses já estava lendo, ainda que com alguns tropeços textos simples e curtos, através do ensino que fazia com minha mãe em casa, muito mais que na pré-escola. O método da cartilha era o de alfabetização por imagens. Talvez a cartilha de alfabetização mais famosa do Brasil, foi publicada pela primeira vez em 1948 e é de autoria da professora Branca Alves de Lima. Ao longo de mais de 70 anos já possui mais de 100 edições de 50 milhões de livros vendidos. Existem diversos trabalhos de pesquisadores que se debruçaram sobre a cartilha Caminho Suave, sob diferentes aspectos e, entre eles, há alguns que abordam as imagens, através de enfoques variados (LIMA; SANTOS, 2009; ARAÚJO; SANTOS, 2011; AMANCIO, 2011) Entre 1949 e 1996, a cartilha "Caminho Suave" foi uma presença significativa nas escolas primárias de São Paulo e em programas federais de subsídios ao livro didático no Brasil. Inicialmente adotada em São Paulo, a cartilha participou de vários programas federais, começando com o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF) entre 1971 e 1976, sob a coordenação do Instituto Nacional do Livro. Esse envolvimento continuou através da Fundação Nacional de Material Escolar (1976-1983) e da Fundação de Assistência ao Educando (1983-1985). Finalmente, a cartilha integrou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde sua criação em 1985 até 1996, quando foi excluída. Essa exclusão levou ao encerramento das atividades da Editora Caminho Suave, que transferiu os direitos de publicação para a Editora Edipro. Em 2024, a cartilha alcançou sua 133^a edição. A participação nesses programas federais impulsionou significativamente a produção e venda das publicações da editora, especialmente da cartilha "Caminho Suave" (PERES e RAMIL, 2011, p. 56).

Nos anos 1940, quando a cartilha foi publicada, associar imagens a palavras, letras ou fonemas já era uma prática comum na alfabetização infantil há séculos. Este método pedagógico remonta à obra "Orbis Pictus", de Comenius (1658), reconhecida como o primeiro livro didático ilustrado, que utilizava imagens no ensino da leitura e escrita (MIRANDA, 2011). No Brasil, experiências pedagógicas semelhantes ocorreram, especialmente entre o final do século XIX e o início do XX, destacando-se o manual "Lição de Coisas". Este também adotava o uso de imagens para o ensino infantil, sendo amplamente apoiado pelos intelectuais da educação do país. PERES e RAMIL, 2011, p. 62). Parte de seu sucesso se deve pelo método de relacionar o design tipográfico das letras ou sílabas das palavras com a forma de suas respectivas imagens. Isso auxilia na memorização das crianças. Essa associação acontece porque as crianças conectam as formas das fontes tipográficas usadas nas palavras às formas das imagens representadas, já que os caracteres ocupam quase o mesmo espaço visual. Como exemplo, a letra o é associada ao formato do ovo, a letra u ao formato da unha, para memorização dos

alunos. Vale lembrar que o conteúdo da capa e contracapa da cartilha Caminho Suave varia no decorrer das edições, tanto nas ilustrações como nas informações textuais, nos destaques para adaptações, revisão e atualização,

O método de alfabetização por cartilhas era a ferramenta central do trabalho de educação e sofreu também diversas críticas ao longo do tempo. Seu método era na repetição de palavras soltas, e na criação de frases descontextualizadas para reforço das sílabas e palavras. Exemplos clássicos destas frases são "Eva viu a uva", "O boi baba" ou "A ave voa". Paulo Freire, no contexto das lutas sociais dos anos 1950 e 1960, estabelece um novo método de alfabetização que ganhou o seu nome "Método Paulo Freire".

Para Paulo Freire, a simples habilidade de ler frases como "Eva viu a uva" não é suficiente. É essencial entender o contexto social em que Eva está inserida, quem são as pessoas envolvidas na produção das uvas e quem realmente se beneficia desse trabalho. Além disso, o nome "Eva", assim como a fruta "uva", não são comuns no nordeste do Brasil, mas sim associados ao sul do país. Isso faz com que a frase seja totalmente descontextualizada para os alunos, não estimulando nada além da simples memorização.

De acordo com a filosofia de Paulo Freire, o ensino deve ser ancorado no contexto do aluno, partindo de suas experiências e do que lhe é familiar. Freire argumenta que a compreensão do mundo não ocorre por meio de uma relação mecânica entre signos e seus referentes, mas sim por meio de uma interação dialética entre o sujeito e a realidade, onde signos e objetos se conectam dentro de um contexto político, cultural e econômico. (GADOTTI, 1996) Assim, conceitos como "Eva" e "Uva" não devem ser entendidos de maneira abstrata, mas sim inseridos dentro de um contexto real e significativo para o estudante.

O método de alfabetização de Paulo Freire pode ser resumido em três fases principais: investigação, tematização e problematização. (FREIRE, 2016). Durante a investigação, são determinados os temas e palavras que refletem a realidade dos alunos. Esses temas devem ser parte do dia a dia dos educandos e estar intimamente ligados ao contexto em que vivem, garantindo que sejam familiares para eles. Na fase de tematização, os temas são codificados e decodificados enquanto se discute seu significado social e seu papel no mundo. O objetivo é fazer com que os alunos compreendam profundamente os contextos e significados associados a esses temas. Na fase final, de problematização, os significados discutidos são questionados com o intuito de promover uma reflexão crítica. Os alunos são incentivados a desafiar e transformar a realidade ao seu redor, desenvolvendo um pensamento crítico e a capacidade de agir sobre o mundo.

Lembro que foi muito difícil minha adaptação na pré-escola, pois eu fazia as atividades muito rápido, pois estava à frente dos outros alunos em termos de alfabetização e ficava atrapalhando os colegas muitas vezes, andando na sala, o que gerava atritos com a professora, que chegou a puxar minha orelha algumas vezes e me colocar de castigo fora da sala de aula. A escola tinha um canil com alguns cachorros que eu morria de medo, então eu pedia para a professora para voltar para a sala e ficava sentado o resto do período todo para não ficar fora da sala perto dos cachorros.

Segundo Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (2024), a prática punitiva nas prisões reflete um controle ostensivo sobre os indivíduos, uma forma de poder exercida em instituições como prisões, escolas e outros espaços estruturados. Essa dinâmica é profundamente explorada em seu conceito de "poder disciplinar". Na educação, esse poder é reproduzido pelos professores que, muitas vezes, adotam práticas punitivas em sala de aula. Tais práticas resultam em uma educação excludente, que prioriza a conformidade a modelos de comportamento padronizados em vez de focar no aprendizado individual e nas necessidades específicas dos alunos. Isso pode ser observado na forma como a disciplina é utilizada para moldar comportamentos, muitas vezes suprimindo a criatividade e a diversidade de pensamento, e valorizando apenas aqueles que se encaixam no modelo comportamental ideal imposto pela instituição educacional. Essa abordagem pode levar à exclusão de alunos que não se conformam a esses padrões, comprometendo assim a eficácia educacional ao não reconhecer a pluralidade de formas de aprendizagem.

Como a memória é uma construção múltipla e com boas e más lembranças, me recordo também de músicas e brincadeiras de massinha de modelar, de desenhos que fazíamos na escola. Meu avô me ensinou a fazer aviões de papel e isso também causava atritos com a professora, que era uma senhora idosa (Tia Candinha). Mas ao final do ano, fui o orador da turma e ela ficou muito orgulhosa da minha leitura, e ela falou que não era todos os anos que a Pré-escola tinha um orador que sabia ler tão bem.

Através das perspectivas de Jean-Paul Sartre e Sigmund Freud, podemos compreender a memória não apenas como repositório de fatos passados, mas como processo constitutivo da subjetividade. Enquanto o existencialismo sartriano concebe a memória como ato de liberdade projetiva, a psicanálise freudiana a situa na dinâmica conflituosa entre consciente e inconsciente, revelando estruturas fundamentais da psique humana.

Para Sartre, a memória não é um arquivo de dados, mas uma atividade da consciência que se realiza no presente. Em "O Ser e o Nada" (1943), ele estabelece que "o passado não é, mas foi-sido" (le passé n'est pas, mais il a été), indicando que a memória não constitui um

repositório estático, mas uma relação dinâmica que a consciência estabelece com sua própria facticidade. A memória torna-se, assim, parte do projeto existencial, onde o sujeito, como ser-para-si, transcende continuamente seu passado na direção de possibilidades futuras.

Conforme Sartre argumenta, o meu passado é inicialmente meu, isto é, existe em função de um certo ser que eu sou. O passado não é nada, também não é o presente, mas pertence à totalidade temporal do ser que eu tenho-de-ser, como seu passado. (SARTRE, 2015) Esta concepção de temporalidade implica que as recordações infantis (sejam de brincadeiras com massinha ou aviões de papel) não são simplesmente eventos ocorridos, mas significações continuamente reinterpretadas pelo projeto existencial atual.

Como apontam Ferrarini e Magalhães (2014, p.110) o tema da memória sempre esteve presente nos escritos de Freud e na construção da teoria psicanalítica. O autor trata da memória em diversos momentos da formulação dos pressupostos da psicanálise, modificando sua concepção na medida em que avançava em sua discussão acerca do aparelho psíquico e do inconsciente. A problematização da memória e suas diferentes manifestações no psiquismo faziam parte das inquietações teóricas de Freud, desde as relacionadas ao funcionamento da memória e suas distorções, a influência das fantasias nas rememorações e a amnésia que cobre os primórdios dos anos infantis.

Em "Nota sobre o 'Bloco Mágico'" (1925), Freud propõe uma metáfora para compreender o funcionamento mnêmico: "Então, basta erguer a folha de cobertura da prancha de cera para que as inscrições desapareçam e não voltem a surgir. A superfície do Bloco Mágico está vazia para receber novas anotações". O bloco mágico é descrito pelo autor como sendo formado por uma prancha de cera escura por cima da qual se sobrepõe um papel encerado e uma lâmina de celuloide. Seu mecanismo funciona a partir pela pressão de um instrumento pontiagudo sobre sua superfície. As incisões resultantes tornam-se visíveis pelo contato do celuloide e do papel encerado com a base de cera. Entretanto, quando levantada à folha de cobertura da prancha de cera, a escrita desaparece, sem mais surgir, possibilitando assim fazer uma nova inscrição no Bloco Mágico. Para o autor os traços escritos continuam permanentes no aparelho, mesmo que sua base em celuloide possa ser apagada repetida vezes. Estes traços na prancha de cera, em determinada luz, podem ser legíveis, identificando assim que os traços, mesmos constantemente apagados em dada superfície, continuam fixos em outra. (FERRARINI e MAGALHÃES, 2014, p.111) Nessa perspectiva freudiana, analisada pelas autoras, as memórias infantis (como conflitos com professores ou atividades lúdicas) não são recuperadas em sua forma original, mas reconstruídas através de processos inconscientes.

No ano seguinte, concluída a pré-escola eu fui direto para a 1^a série. Fiz uma prova na Secretaria de Educação, como fui aprovado ganhei o direito de frequentar o Ensino Fundamental I, um ano antes da idade ideal. Na 1^a série, mudei de escola e fiz muitos amigos, alguns são meus amigos até os dias de hoje, uma vez que estudamos até o final da 7^a série juntos. Como eu já estava alfabetizado comecei a ganhar gosto pela leitura. Meu pai comprava para mim, religiosamente, todos os domingos alguns gibis para eu ler durante a semana.

Em minha casa sempre houve uma grande valorização por bens culturais, sempre tive acesso a livros, revistas, gibis e discos. Quando fui para a 5^a série, meus pais optaram por ficar com a velha Brasília que eles tinham e investiram o dinheiro na compra da Enciclopédia Balsa, para que eu pudesse estudar e fazer meus trabalhos escolares. Como não havia biblioteca no bairro e era a única Enciclopédia completa da região, logo a cozinha de minha casa passou a receber em quase todas as tardes meus primos, vizinhos e amigos para consultarem os livros. Como o bairro era muito pobre alguns meninos embora estivessem matriculados na escola, praticamente não frequentavam as aulas optando por trabalharem como pedintes, engraxates e vendedores de bugigangas na região central da cidade, lembro de alguns meninos que tinham a minha idade e que falavam para mim que pegavam ônibus e metrô sozinhos.

A relação entre bens culturais e a constituição subjetiva representa campo investigativo fecundo no pensamento de Pierre Bourdieu (1989, 1997 e 2007). Por "bens culturais" compreende-se não apenas artefatos materiais de valor histórico ou estético, mas toda produção simbólica que corporifica valores, saberes e práticas socialmente elaborados – desde patrimônios arquitetônicos e artísticos até manifestações imateriais como rituais, tradições orais e performances. A questão central que orienta esta análise refere-se aos mecanismos pelos quais o acesso, a apropriação e a valorização destes bens participam na formação identitária, na estruturação cognitiva e no desenvolvimento sociocultural dos sujeitos, configurando-se como dimensão constitutiva da experiência humana.

O autor considera que:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar". (BOURDIEU,1989, P. 5)

Esta problemática inscreve-se na intersecção de múltiplos campos disciplinares, mobilizando referenciais da sociologia da cultura, antropologia social, psicologia cultural, filosofia da educação e estudos culturais. Como observa Nestor Garcia Canclini (2013, p. 67),

"os bens culturais não são meros repositórios de valor simbólico, mas dispositivos dinâmicos de produção de significados e subjetividades".

Para Bourdieu, a valorização diferencial de determinados bens culturais estrutura hierarquias sociais e mecanismos de distinção. O habitus – sistema de disposições estruturadas e estruturantes – forma-se precisamente na relação com bens culturais legitimados. Conforme o sociólogo francês, "os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los" (BOURDIEU, 2007, p. 297). Em outras palavras habitus é o conjunto de disposições internalizadas que guia as percepções e ações dos indivíduos. Ele é formado a partir do capital cultural incorporado e influencia como os sujeitos interagem com os bens culturais. O habitus de uma pessoa de classe média alta, por exemplo, pode levar a um maior interesse por arte e literatura "clássicas", enquanto o de uma classe trabalhadora pode valorizar expressões culturais mais populares.

Bourdieu (2014) argumenta ainda que o sistema educacional desempenha um papel crucial na reprodução social através do capital cultural. As escolas tendem a valorizar e recompensar o capital cultural das classes dominantes, perpetuando assim a desigualdade. Aqueles que chegam à escola com um capital cultural alinhado ao esperado têm vantagens significativas sobre os que não o possuem. Nesse ambiente de interesse por arte e literatura "clássicas" e expressões culturais populares que me formei e consegui circular por diferentes meios. Sabemos que o acesso desigual ao capital cultural resulta em barreiras significativas para muitos indivíduos, especialmente aqueles de grupos marginalizados. A capacidade de acessar e apreciar bens culturais frequentemente requer um código que é passado ao longo de gerações dentro de famílias mais privilegiadas.

E como mostra o trabalho de D'Andrea (2013) citado anteriormente apesar das barreiras, estratégias inovadoras têm emergido para democratizar o acesso a bens culturais. Projetos de educação popular e iniciativas culturais comunitárias buscam fornecer capital cultural a grupos que historicamente foram excluídos, oferecendo novas oportunidades para o desenvolvimento social e pessoal.

A minha escola no Ensino Fundamental I e II utilizava um método apostilado que era desenvolvido para toda rede em uma concepção bem tradicional de ensino. O professor tinha que seguir os módulos em sequência e na maioria das aulas repassava o conteúdo dos módulos aos alunos, normalmente, por meio de aula expositiva. O estudante era sempre reduzido a expectador da aula, visto como "tábula rasa" a quem cabe apenas memorizar e reproduzir os saberes. Apenas alguns professores trabalhavam um projeto ao longo do ano, que era exibido no "desfile" que a escola realizava anualmente no bairro durante o 7 de setembro. Inicialmente

eu preferia ficar com o grupo de educação física que apenas marchava seguindo uma fanfarra durante o desfile. Nas aulas de educação física o professor muitas vezes apenas colocava a bola no centro da quadra e deixava os alunos jogarem.

Uma das coisas que mais me marcou no Ensino Fundamental II, foi o ano que participei um ano do grupo de trabalho de Artes e História em que construímos uma caravela para o desfile e nos apresentamos de portugueses e em outro ano passei a tocar bombardino na fanfarra, mas acabei desistindo do instrumento de sopro quando comecei a aprender a tocar violão.

Sempre tirei boas notas nas provas e praticamente não tive problemas de relacionamento durante a escola, sempre tive vários amigos e durante 2 anos participei do time de futebol da escola, participando de alguns campeonatos na zona leste da cidade.

Mas a minha paixão eram os livros. Gostava de passar horas lendo e vendo a Enciclopédia Barsa como também ler os livros de história e literatura como a coleção do Sítio do Pica-Pau Amarelo que ganhava de meus pais e também de meu avô, que me presenteou com quase todos os livros da coleção Vagalume, da editora Ática, que ele comprava em um sebo que se localizava ao lado do prédio em que ele trabalhava como porteiro no centro da cidade de São Paulo. Gostava principalmente das histórias de mistério e com tipos malandros de Marcos Rey, açúcar amargo, o escaravelho do diabo, dentre outros inúmeros títulos que li com voracidade durante o meu Ensino Fundamental II. Nos dias de hoje vejo meus alunos gastando muito mais tempo em redes sociais e fazendo uso do aparelho celular do que com leitura e esses livros que li na infância “saíram de moda”, hoje o que mais faz sucesso são livros estrangeiros de literatura infanto-juvenil como Harry Potter e os livros da coleção “Diário de um banana”. Livros da literatura nacional estão cada vez mais raros de ser vistos.

Meus pais tiveram durante minha infância uma pequena quitanda no bairro do Glicério, próximo ao Largo e a Rua do Lavapés, território negro histórico, e por suas características de baixada, um lugar muito pobre da região central da cidade. O bairro, localizado de maneira contígua ao bairro da Liberdade era afetado por constantes alagamentos do Rio Tamanduateí devido ao excesso de água que escoa da região da Praça da Sé, Liberdade e Cambuci, em posição topográfica mais elevada. As moradias em porões eram as primeiras a serem atingidas pelos alagamentos, o que fazia com que as famílias do Glicério perdessem parte de seus bens, de tempos em tempos. As constantes enchentes possibilitavam uma moradia a baixo custo para a população mais pobre da cidade, negros, imigrantes africanos e latino-americanos, migrantes nordestinos, dentre outros. Era um bairro com características periféricas no vizinho ao centro da cidade.

Depois do nascimento de meu irmão, meus pais montaram um pequeno bar e “casa do norte” na garagem de minha casa, no Itaim Paulista, chamado “Bar do Preto”, apelido como meu pai é conhecido até hoje no bairro, alcunha essa claramente em referência ao seu fenótipo. Eram vendidos pratos e iguarias nordestinas e era ao lado dos outros três bares do quarteirão, local de sociabilidade de operários e trabalhadores informais que moravam na região.

O bairro, assim como São Miguel Paulista, vizinho, passou por um intenso processo de migração nordestina a partir da década de 1960, de forma que boa parte dos moradores que construíram suas casas nos anos 1980 e 1990 tinha ascendência nordestina. Essa memória foi corretamente valorizada na região, que passou a contar com uma avenida com o nome de Nordestina e uma praça, conhecida como Praça do Forró.

Meus pais, incomodados com a violência e com a falta de perspectiva no Itaim Paulista, uma vez que o índice de desemprego era gigantesco na virada dos anos 1990 e 2000, e as vendas da pequena “casa do norte” eram cada vez menores, venderam seu único bem, nossa casa, e adquiriram uma pequena lanchonete, novamente ali próximo ao Glicério, agora no início da rua Vergueiro, no bairro da Liberdade. Com isso, aos 15 anos, fomos morar de aluguel em um apartamento naquele bairro.

Isso foi muito importante, retomando o conceito de “capital cultural” de Bourdieu, pois eu nunca tinha ido ao cinema, ao teatro ou a uma biblioteca, e passei a morar em um lugar que eu poderia ir à pé ao centro da cidade, à Biblioteca Mário de Andrade, ao Centro Cultural São Paulo, à Avenida Paulista e tinha acesso a inúmeras experiências culturais gratuitas que até hoje os moradores do Itaim Paulista não têm. Pude estudar em uma escola que tinha um grêmio estudantil, do qual eu logo fiz parte e passei a atuar, pedindo inicialmente por melhorias na infraestrutura da escola e maior diálogo e transparência na gestão escolar. Nas primeiras semanas em que eu estava na nova escola, no bairro da Liberdade, tive um encontro que marcou definitivamente a minha vida como cidadão, posteriormente como historiador e agora também como estudante de pedagogia.

Fui convidado pelos amigos do grêmio da escola a participar de uma conversa com o dirigente comunista João Amazonas, que ocorreria no Instituto Maurício Grabois, ligado ao Partido Comunista do Brasil, localizado na rua Condessa de São Joaquim, no bairro da Bela Vista. Aquele senhor de 90 anos, fisionomia franzina, que escutava com certa dificuldade e falava de maneira baixa, poderia não chamar a atenção de adolescentes, mas o efeito foi justamente o contrário para mim. Sua fala, firme, transmitiu a mensagem de que o caminho era duro, árduo, mas que era necessário lutar por um Brasil mais humano, justo e fraterno. Aprendi naquele dia,

ao contrário do que dizia o senso comum à época, que ser comunista era defender uma sociedade em que todos fossem de fato iguais – em direitos e oportunidades.

Comprei alguns livros que estavam sendo vendidos ali no Instituto e comecei a me interessar mais pela história do Brasil, não em uma perspectiva enciclopédica e apenas política, com uma sucessão de governantes que passavam a cada aula, mas a História do povo que de fato edificou este país.

Como sempre gostei muito de ensinar, ajudava os meus amigos, meu irmão, que é cinco anos mais novo que eu, decidi ao final da 3^a série cursar História, para ser professor. Para um jovem da periferia de São Paulo, que sempre valorizou a educação, ser professor seria a profissão que me realizaria profissionalmente. Então, em 2004, com 16 anos, prestes a completar 17, fui aprovado na Fuvest e entrei no curso noturno de História da Universidade de São Paulo.

CAPÍTULO 2 – VIDA UNIVERSITÁRIA E INÍCIO COMO PESQUISADOR

Em “Pegagogia da Autonomia” (1996) Paulo Freire Freire aborda o ensino como um ato de liberdade e enfatiza a importância do diálogo, da conscientização e do papel transformador do educador. Ser professor transcende o simples ato de transmitir informações. Na visão freireana, o educador é um facilitador do processo de aprendizagem, que promove a conscientização crítica dos alunos. Este papel está enraizado em princípios de diálogo, respeito mútuo e construção coletiva do conhecimento. Freire defende que a educação deveria ser um ato de liberdade, incentivando alunos a questionar e transformar a realidade ao seu redor. O papel do professor, portanto, é fomentar a curiosidade intelectual, estimular o pensamento crítico e capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. O compromisso ético e político do educador também é fundamental. O ensino é um ato político, onde o professor deve estar ciente das dinâmicas de poder e opressão presentes na sociedade e trabalhar para superá-las através de uma pedagogia inclusiva e emancipatória. (FREIRE, 1996)

Com esse compromisso ético e político entrei na universidade, onde pude ser aluno dos principais historiadores do país e ter uma formação integral como pesquisador e igualmente como professor de História. Marc Bloch(2002), em sua obra fundamental “Apologia da História”, definiu a história como “a ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2002, p.42). Essa perspectiva destaca que a história não se resume a uma mera coleção de datas e eventos, mas consiste em investigar e compreender os processos, as relações e os contextos que moldaram a experiência humana. Para Bloch, a investigação histórica era uma forma de analisar os modos de vida, as instituições e as transformações ocorridas ao longo do tempo, o que contribuiu para desvendar como o passado influencia o presente.

Michel de Certeau (1982) oferece uma ampliação dessa visão ao enfatizar que o historiador não é apenas um relator de fatos, mas também um construtor de narrativas e interpretações. Em obras como “A Escrita da História”, ele ressalta que a prática historiográfica envolve escolhas metodológicas e interpretativas, nas quais o passado é ressignificado de acordo com as demandas e perspectivas do presente. Para Certeau, a história é um processo dinâmico de construção cultural, que possibilita a compreensão dos significados sociais e das práticas cotidianas, abrindo espaço para múltiplas leituras e interpretações. A partir das reflexões dos dois mestres historiadores percebemos que a História nos permite desenvolver o pensamento crítico ao ensinar a questionar narrativas estabelecidas e a interpretar diferentes fontes e perspectivas.

Ela desempenha um papel central na formação da identidade cultural e na preservação da memória coletiva, contribuindo para o sentimento de pertencimento a uma comunidade ou nação. Ao conhecer a trajetória dos povos e as transformações ocorridas ao longo do tempo, os cidadãos podem compreender melhor a complexidade das relações sociais, políticas e econômicas, tornando-se mais preparados para participar ativamente na sociedade e exercer sua cidadania.

Na educação, a História não é apenas uma disciplina acadêmica, mas um instrumento fundamental para a formação de indivíduos conscientes, capazes de reconhecer e analisar as contradições do mundo em que vivem. Essa compreensão promove uma participação mais ativa nos debates públicos e na luta por uma sociedade mais justa e democrática.

Em meu tempo na universidade atuei nos três segmentos formadores da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Também atuei no movimento estudantil, sendo eleito pelos meus pares como representante discente da Congregação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), tendo a oportunidade de conhecer como realmente a faculdade funcionava em termos administrativos. Tive a oportunidade de, ao lado dos outros representantes discentes, ter algumas reuniões com o grande professor Sedi Hirano, então diretor da FFLCH, que recebia a todos com sua conhecida educação e elegância nipônicas. Ainda dentro do movimento estudantil, fui diretor do DCE, no ano de 2007 e atuei na direção da União Estadual dos Estudantes (UEE-SP), além de participar como representante de São Paulo e da Universidade nas reuniões por Estado da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Voltando a falar de meu local de moradia no período, quando venceu o contrato de aluguel do apartamento da Liberdade alugamos outro apartamento, dessa vez no bairro Bela Vista, numa região popularmente conhecida como Bexiga, mais um dos espaços tradicionais negros da cidade. Aí pude pisar pela primeira vez em uma quadra de escola de samba, pois passei a ser vizinho da escola de samba Vai-Vai. Pude ver o quanto a comunidade se esforçava para a realização dos desfiles, como eram animados os ensaios e o quanto era vivo o cotidiano da escola. A experiência na escola de samba me fez vivenciar uma outra modalidade de ensino, não formal, calcado na oralidade e na transmissão direta.

Em 2009 saí do bairro da Bela Vista, uma vez que a especulação imobiliária na região central tinha aumentado o preço dos alugueis e dos apartamentos e retornoi para a Zona Leste da cidade – não para o Itaim Paulista, último bairro a partir do centro, mas desta vez para a Mooca, o primeiro bairro da Zona Leste, a partir do centro, onde resido até o momento.

Também sempre estive próximo à ala progressista do clero, ligado à Teologia da Libertação, tendo participado de mesas com Frei Carlos Josaphat e o padre Júlio Lancelotti, cuja paróquia está no bairro da Mooca e é onde participo até os dias de hoje como voluntário de ações sociais com pessoas em situação de rua.

No ano de 2005, já como estudante do curso de História, assisti a uma reportagem televisiva que narrava algumas das atividades promovidas pela União das Escolas de Samba Paulistanas (UESP) no Dia Nacional do Samba, dia 02 de dezembro, e que contava com a presença da Embaixada do Samba e de diversos membros das Velhas Guardas. Por causa da reportagem fiquei sabendo que a UESP possuía um acervo histórico, aberto ao público. Como eu morava a 300 metros da UESP, decidi comparecer à festa, conversei com diversos membros das Velhas Guardas das Escolas de Samba e fiquei espantado com a liderança e a influência que três pessoas que eu não conhecia exerciam ali: Seu Carlão do Peruche, Seu Nenê da Vila Matilde e Edléia Santos, presidente da entidade.

O meu contato com música popular e folclórica vem desde criança, através de meu pai e de meus avós, migrantes do interior dos estados de São Paulo e de Minas Gerais, que escutavam tristes modas de viola e participavam de festas do Divino.

Dessa intensa relação com a musicalidade interiorana, aprendi a tocar viola caipira e cheguei a participar de festividades, como a Folia de Reis. Minha família é fruto de casamentos inter-raciais. Meu avô paterno era italiano, minha avó era negra, natural de Santa Juliana em Minas Gerais; meu avô materno era nordestino, natural de Pernambuco e minha avó materna era filha de italianos e natural de Jaú; meu pai é mulato e minha mãe é branca de olhos claros. Fenotípicamente, sou branco e sei que essa condição sempre me abriu muito mais portas do que a meu pai, tios, alguns primos e meus avós.

Meus avós paternos e maternos moravam na mesma rua que eu, uma casa em frente à outra, sendo necessário apenas atravessar a rua para chegar à casa dos meus avós paternos, e subir três casas para chegar à casa de meus avós maternos. As duas famílias eram extremamente matriarcais, quem dava as ordens eram minhas avós. Infelizmente, perdi minha avó materna aos oito anos. Ela faleceu aos 60, após ficar três dias em um corredor de um hospital público sem uma unidade de terapia intensiva e sem a realização de uma cirurgia cardíaca necessária; com isso, sofreu múltiplos infartos e veio a óbito. Desta forma, me aproximei ainda mais de minha avó paterna, que também é minha madrinha e herdeira dessa experiência de migração e festividades populares e religiosas afro-caipiras. Essa experiência é a mesma vivida por aqueles que se fizeram o chamado “samba paulista”.

Após o Carnaval de 2006 retornei à UESP e fui muito bem recebido por todos os funcionários. Conheci então o acervo do Centro de Documentação e Memória do Samba (CDMS) e percebi ali uma rica documentação a respeito das escolas de samba, carnavais, da própria entidade e de sua relação com outras entidades e com o Estado.

As práticas da educação não-formal são as que se desenvolvem normalmente no ambiente não –escolar, fora da rede formal de ensino, normalmente administrado e gerido pela sociedade civil em organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Trata-se de um campo que, na atualidade, domina a cena do associativismo brasileiro no meio popular, cria cenários e paisagens urbanas específicas e não são vistas ou tratadas como objeto de estudo na área da educação. (GOHN, 2011)

Para Mikhail Bakhtin (2010), o carnaval, em sua essência, ignora a distinção entre atores e espectadores, já que neste evento todos seriam iguais, pois participam e se divertem da mesma forma, ignorando hierarquias e interdições sociais. Também elimina o palco, mesmo na forma embrionária. Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o vivem, uma vez que o carnaval, pela sua própria natureza, existe para todo o povo. Durante o período em que a festa está vigente deve-se viver pela sua lei, que é a liberdade. O carnaval está associado ao tempo, pois representa a ideia de um retorno efetivo e completo (embora provisório) a uma espécie de Éden, convertendo-se em uma segunda vida das camadas menos favorecidas do povo, penetrando temporariamente a sua entrada em um reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância, contrastando com a exploração, desigualdade e carestia da realidade.

Nas escolas de samba, o processo de pertencimento vai muito além da preparação para o Carnaval. Trata-se de um caminho multifacetado, no qual o envolvimento dos jovens representa a construção de uma identidade e um compromisso com uma "cultura de vida" que contrasta diretamente com a "cultura de morte" associada à violência nas periferias.

Em primeiro lugar, a escola de samba é um espaço formador onde se aprende diversas habilidades de forma integrada – desde tocar um instrumento e dançar até desenhar, cortar, costurar e criar. Essa multiplicidade de atividades não só enriquece o aprendizado dos participantes, mas também fortalece os laços comunitários, pois cada gesto, cada ensaio, e cada construção coletiva — sejam fantasias ou enredos — contribuem para a vivência de um projeto comum. O jovem, ao se engajar neste ambiente, passando a fazer parte de um grupo que valoriza a criatividade, o trabalho manual e a expressão artística, começa a ver o próprio potencial para transformar realidades.

Além disso a conexão com a escola de samba envolve uma identificação com elementos simbólicos importantes, como as cores, os ritmos e os mitos construídos ao longo do tempo. Essa identificação não acontece de forma instantânea, mas é resultado de um processo contínuo de participação e envolvimento. Frequentar os ensaios, contribuir para a construção do espetáculo e viver as atividades cotidianas permite que o jovem se aproprie de um legado cultural que o capacita a compreender sua própria história e a história de seu meio social.

Segundo Gordo (2015), essa educação do corpo, com o corpo e para o corpo é uma marca essencial do processo vivido na escola de samba. Esse tipo de educação enfatiza a aprendizagem prática e sensível, em que o movimento, a dança e o trabalho manual se tornam linguagens poderosas para a expressão e a comunicação. Em uma realidade em que a violência e a falta de oportunidades ameaçam a vida dos jovens nas periferias, a escola de samba oferece uma alternativa que revigora a autoestima, promove a solidariedade e resgata valores de convivência e respeito mútuo.

O conceito de "território de vida" e "território de morte" foi desenvolvido pela assistente social Cláudia Rosalina Adão (2017 e 2023) para descrever realidades antagônicas presentes nas periferias brasileiras. Segundo sua análise, os "territórios de morte" representam espaços marcados por altos índices de violência, precariedade e exclusão social – ambientes onde a falta de oportunidades e a marginalização histórica deixam marcas profundas, refletindo uma realidade de risco e vulnerabilidade. Em sua dissertação de mestrado, intitulada "Territórios de morte: homicídio, raça e vulnerabilidade social na cidade de São Paulo" (2017), Adão evidencia como essas condições afetam de maneira desproporcional os jovens e a população negra, evidenciando um cenário de violência sistêmica.

Por outro lado, os "territórios de vida" correspondem a espaços onde há oferta de alternativas, cuidado e resiliência – lugares onde as iniciativas culturais, educacionais e comunitárias criam caminhos para o desenvolvimento, a autoestima e a afirmação da identidade. Nas escolas de samba, é possível observar esse processo de transformação, na qual os jovens aprendem não apenas técnicas artísticas, mas também valores de pertencimento, solidariedade e criatividade.

A escola de samba se torna um espaço para a educação do corpo e da mente, através de atividades práticas como tocar instrumentos, dançar, compor, desenhar, cortar, costurar e criar fantasias, que estimulam tanto o desenvolvimento artístico quanto o senso de comunidade.

Esse ambiente de aprendizagem e expressão cultural atua como um verdadeiro "território de vida" – um espaço que propicia a transformação social e a resistência às condições adversas impostas pelos contextos de violência e marginalização.

Por exemplo através dos enredos e sambas-enredos é possível desenvolver uma aprendizagem sobre cultura e religiosidade africana. As escolas de samba utilizam em seu discurso externo (para o público) que são justamente o enredo e o samba-enredo os elementos de identidade nacional, com um peso nas tradições folclóricas que aos poucos vai incorporando explicitamente um discurso de identidade africana como uma forma de resistência cultural e política. O discurso interno (para a comunidade), como as festas, cerimônias, a instrumentação musical, processo de feitura de fantasias e rituais religiosos, esses sempre foram de preservação da cultura e religiosidade africanas que se entrecruzam de maneira sincrética.

O compartilhamento do espaço da escola de samba entre os moradores do bairro pertencentes à comunidade, artistas das mais diversas áreas, antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores, escritores, compositores, costureiras, sapateiros, serralheiros etc., pode proporcionar saberes importantes para o desenvolvimento geral do indivíduo, os quais são provenientes de uma categoria da educação denominada de educação não formal.

A educação não-formal nas escolas de samba não se restringe a métodos pedagógicos tradicionais. Ela se estrutura em oficinas práticas, aprendizados coletivos e relações interpessoais, como demonstra a pesquisa de Margarida Gordo (2015) sobre a escola Bole-Bole em Belém (PA). Nesses espaços, ensina-se: Artesanato: Confecção de adereços e alegorias, combinando técnicas ancestrais e inovações; música e dança: transmissão de ritmos como o samba de roda e toques de atabaque, ligados a matrizes africanas e gestão comunitária: Organização de eventos e administração coletiva, fortalecendo lideranças locais.

Esses saberes não são hierarquizados: aprendem-se fazendo, em um processo circular onde mestres e aprendizes coexistem. Como aponta Gohn (2011), a educação não-formal nessas instituições fortalece laços sociais e forma cidadãos críticos, capazes de articular conhecimentos técnicos e culturais.

Grande parte da transmissão e do aprendizado nas escolas de samba é transmitido de maneira não-formal como mencionado anteriormente e de forma matrilinear, através das mulheres mais velhas, chamadas nas escolas de samba de tias-madrinhas. Normalmente eram mulheres que vinham do interior do Estado de São Paulo ou de origem baiana e mineira, que praticavam samba de roda, jongo e outras danças rurais. Exerciam além de uma liderança “terrena”, mas também uma liderança espiritual, pois muitas eram mães de santo do Candomblé e agiam como “benzedeiras” e conselheiras. Suas casas também eram locais de festas e de reunião de afrodescendentes, que se tornavam seus “afilhados”, e que mesmo morando em outros bairros sempre iam visitar suas “tias-madrinhas”. (BARONETTI, 2021)

Isso ocorria porque as famílias negras, com raras exceções, não adotavam o modelo patriarcal. Na cidade de São Paulo do pós-abolição as mulheres negras encontravam mais colocação profissional do que os homens. Sobretudo em serviços domésticos diretos e prestação de serviços domésticos como lavadeira, diarista e passadeira. Essa dinâmica do mercado de trabalho trouxe autonomia de circulação, autoridade moral e papel principal como provedora do lar para boa parte das mulheres negras paulistanas. Essa composição de organização familiar fugia do “padrão” burguês de família patriarcal.

A educação não-formal manifesta-se através conhecimentos que transcendem estruturas burocráticas, articulando saberes práticos, afetivos e comunitários. Nas escolas de samba, essa modalidade educativa ganha corpo por meio de práticas matriarcais e afrodispóricas, onde o conhecimento é transmitido por griôs (membros da velha-guarda) e matriarcas, configurando espaços de resistência epistêmica e formação política. Analisaremos como essa dinâmica opera, suas riquezas e diálogos com o saber institucional.

Essas matriarcas são as “tias-madrinhas” quem comandavam a sociabilidade da população negra em São Paulo, através de laços que iam muito além da família natural. Viviam em moradias coletivas como cortiços, vilas e favelas e criavam laços através de vínculos espirituais da religiosidade afro-brasileira, e por laços de compadrio e afetividade. Segundo Lélia Gonzalez (2018, p. 109), a valorização da mulher como figura materna e a estruturação dos laços familiares e de sociabilidade a partir delas são um dos principais traços de diferentes culturas negro-africanas. E, por isso, a importância dessas mulheres “mães”, “tias” e “madrinhas” na formação e no desenvolvimento das religiões e sociabilidades afro-brasileiras rurais (Candomblé, tambor de mina, Umbanda etc.), como também urbanas, como as festas de devocão, irmandades e escolas de samba.

Elas criavam núcleos familiares extensos¹, que criavam redes por toda a cidade e também vínculos com outras famílias interioranas. Essas famílias extensas ou “estendidas” são

¹ O Artigo 25 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90, dispõe sobre a organização familiar no Brasil. O ECA entendia por “família natural” a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. No entanto, a lei nº 12.100/2009 incluiu a categoria de família “extensa ou ampliada” como núcleos familiares reconhecidos pela lei, tornando-os mais próximos da realidade histórica das composições familiares das famílias negras e das classes populares do Brasil. Diz a lei: “Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade” (BRASIL, 1990; 2009).

característica de muitas sociedades tradicionais de matrizes africanas. Ao analisar sob um olhar antropológico a cultura bantu o padre Raul Ruiz Altuna (2004, p.120) descreve que as redes de solidariedade são construídas em diversas culturas bantus a partir dessa concepção de família estendida, que vai muito além de indivíduos com laços consanguíneos, como é o modelo de família europeia. A noção de família bantu recriada na diáspora pela população negra brasileira afirma-se por meio de trocas vitais que relacionam tanto o mundo real (dos vivos) quanto o mundo invisível (dos mortos ancestrais), uma vez que os vivos tentam viver ao mesmo ritmo e sob a inspiração dos ancestrais, em uma simbiose constitutiva.

Essa relação mais ampla de núcleo familiar também se estabelece na ligação direta com seus vizinhos, tratados como pessoas íntimas, com laços de solidariedade tecidos consolidando-se, assim, uma ampla relação familiar que dá novas dimensões e significações para o conceito ocidental de “lar”. Essa relação com a vizinhança também se dá na partilha do solo, uma vez que se refere a comunidades agrárias.

Toda essa vivência com diversas tias madrinhas e com a experiência da religiosidade afro-brasileira e o sentimento de pertencimento a um pavilhão foram também uma grande formação para mim como brasileiro, como cidadão e como pesquisador da área de humanidades.

Os membros das velhas guardas das escolas de samba atuam como verdadeiros griots, como são chamados os ancestrais portadores dos saberes em diversas sociedades africanas. Eles são como pontes entre gerações, ensinando a história da agremiação e técnicas artísticas. Suas narrativas orais resgatam memórias de resistência negra, como a fundação de escolas em territórios periféricos, combatendo o apagamento histórico. Apesar de autônoma, a educação não-formal das escolas de samba não opera em isolamento. Projetos como a Lei Griô Nacional buscam integrar mestres populares ao sistema formal, promovendo trocas entre saberes. A Lei Griô Nacional é uma proposta de lei que visa proteger e incentivar a transmissão de saberes e conhecimentos tradicionais. Ela está em tramitação no Congresso Nacional através do Projeto de Lei 1786/2011. O objetivo é fortalecer a identidade e ancestralidade do povo brasileiro.

Nas escolas de samba, a educação não-formal revela-se como pedagogia das encruzilhadas conceito cunhado pelo educador Luiz Rufino (2019) – espaço onde saberes matriarcais, artísticos e políticos se entrelaçam. Sua pedagogia pode ser sintetizada em três pontos principais: a experiência da escola de samba demonstra que o corpo é instrumento epistemológico e que a dança, música e ritual também educam. Para Rufino a memória é ação política e os griots e matriarcas combatem o apagamento da cultura negra através da oralidade e por fim que a educação liberta quando é comunitária. Como propôs Freire, o conhecimento

só se completa na práxis coletiva. Integrar esses saberes ao sistema formal não significa colonizá-los, mas reconhecer seu valor na construção de uma educação plural e antirracista.

Comecei a pesquisar a bibliografia a respeito do carnaval, das escolas de samba e sobre as relações étnico-raciais em São Paulo, mesclando livros, dissertações e teses que estavam disponíveis na própria entidade, e clássicos como os estudos de Florestan Fernandes sobre o negro em São Paulo. Após escrever um pequeno projeto que abarcava a história dos cordões carnavalescos e sua passagem para escolas de samba, procurei o Prof. Dr. Francisco Alambert, de quem havia sido aluno do curso de História Social da Arte. Ele prontamente aceitou me orientar e muito contribuiu para o desenvolvimento de minha Iniciação Científica, intitulada “Os cordões carnavalescos em São Paulo: transformações e continuidades”, que abordou aspectos estéticos dos desfiles carnavalescos na cidade de São Paulo.

Em 2007 fui convidado por Marcos dos Santos, diretor do CDMS para realizar o curso de formação de jurados carnavalescos, promovido pela UESP. Aos 20 anos, me tornei um dos jurados mais jovens do carnaval de São Paulo. Entre 2008 e 2015 fui membro do corpo de jurados da entidade, atuando como jurado dos desfiles oficiais da Prefeitura de São Paulo em diversas cidades do interior, e nos desfiles realizados pela UESP, presenciando um pouco, desta maneira, as tensões vivenciadas por dirigentes e sambistas dentro do carnaval paulistano, o que motivaria meu tema de pesquisa no mestrado e que me acompanha por toda a minha trajetória acadêmica.

Nesse mesmo ano, devido aos estudos de italiano, que fiz na própria FFLCH, tendo concluído até o nível VIII do curso Italiano no Campus, tive a oportunidade de ganhar uma bolsa de estudos para estudar língua e cultura italiana na Università Dante Alighieri, na cidade de Reggio Calabria, na Itália, onde cursei duas disciplinas: uma na área de língua italiana, nível B2, e outra na área de cultura e arte italiana, com ênfase no Renascimento Italiano. Ainda sobre os estudos sobre a cultura italiana, cursei como matéria optativa durante a graduação a disciplina de Introdução à História e Arqueologia de Roma, no Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE).

Terminei a graduação (Licenciatura e Bacharelado) no final do ano de 2008, sem nenhuma reprovação. Durante toda a graduação trabalhei em tempo integral em regime CLT (Consolidação das Leis de Trabalho), mas na área de alimentação. Como sempre trabalhei aos finais de semana, tinha algumas folgas durante os dias úteis, que investia em minha atuação no movimento estudantil, nas leituras dos textos da faculdade (que também eram feitas no percurso de uma hora de ônibus que eu realizava diariamente para chegar ao campus e retornar à minha

casa) e também na participação de seminários e simpósios promovidos pela ANPUH (Associação Nacional de História) e pelo próprio departamento.

CAPÍTULO 3 – MESTRADO E DOUTORADO EM HISTÓRIA SOCIAL – AMADURECIMENTO COMO PESQUISADOR

No ano de 2009 recebi uma bolsa parcial de estudos para cursar uma especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* em História da Arte, na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), com carga horária de 364 horas, o qual concluí em agosto de 2011, com nota 10,0 na monografia intitulada “Dos Cordões ao Sambódromo: o carnaval de rua da cidade de São Paulo durante o século XX”, sob orientação da Profa. Dra. Verônica Antonine Stigger. O curso me deu grande bagagem cultural, em História das Artes Visuais, com ênfase em arte do Renascimento e Arte Brasileira, Estética, Curadoria de exposições e História da Literatura.

Em 2010 iniciei o mestrado em História Social, também na Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Maurício Cardoso, concluído em 2013. Procurei compreender as transformações institucionais, estéticas e musicais pelas quais os desfiles carnavalescos e as escolas de samba passaram, a partir da oficialização do carnaval de São Paulo até a construção do projeto do Sambódromo. Tive, ao longo da pesquisa, o financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Conhecimento Científico e Tecnológico), o que possibilitou que eu optasse apenas pela jornada inicial de aulas na rede estadual e tivesse a possibilidade de me dedicar o máximo possível à realização do mestrado.

Durante a pesquisa tive a oportunidade de ter uma grande vivência no universo do carnaval popular em São Paulo, pois visitei diversas escolas de samba, conversei com muitos membros dessas escolas e percebi que muitos tinham muitas críticas ao carnaval atual e a forma como eram historicamente tratados em São Paulo, principalmente os membros das Velhas Guardas das escolas de samba. Nessas conversas, percebi que eles eram fonte indispensável para a minha reflexão sobre a história dos folguedos carnavalescos na cidade, as relações raciais e o lugar que o negro ocupou e ocupa dentro da cidade de São Paulo, visto que a memória coletiva e a trajetória dos sambistas da Velha Guarda trazem novos elementos para minha interpretação e análise restando, ainda, muitas lacunas a serem percorridas na história das agremiações carnavalescas paulistanas. Isso foi incorporado à pesquisa que utilizou a história oral como um de seus procedimentos metodológicos.

Ainda durante os créditos obrigatórios tive a oportunidade de ser aluno da Profa. Dra. Ecléa Bosi, em um curso que foi muito importante para minha formação como historiador oralista e que iria trabalhar com entrevistas a partir da memória de pessoas idosas ligadas à cultura popular.

Ainda em 2010 recebi o convite do prof. Arnaldo Daraya Contier, coordenador da área de música da Enciclopédia Itaú Cultural de Artes e Cultura Brasileiras, para contribuir como redator de verbetes sobre cantores e compositores da Música Popular Brasileira. Era um trabalho muito desafiador em que eu precisava ampliar minha capacidade de escuta e análise musical de diversos gêneros e períodos. Permaneci até o ano de 2013 como redator de diversos verbetes da Enciclopédia, inclusive alguns de destaque, como João Gilberto, Erasmo Carlos e João Bosco. Escrevi nesses quatro anos os seguintes verbetes: Belmonte e Amaraí, Garotos Podres, Henricão, Padeirinho da Mangueira, Pedro Bento e Zé da Estrada, Silas de Oliveira, Mano Décio da Viola, Paulo Sérgio, Jamelão, Orlando Silva, Celly Campello, Jerry Adriani, Helena Meirelles, Nelson Ned, Cauby Peixoto, Marina de la Riva, Banda Blitz, Erasmo Carlos, Samba da Vela, Wanderley Cardoso, Cascatinha e Inhana, Léo Canhoto, Altemar Dutra, Camisa de Vênus, João Bosco, João Gilberto, Renato Teixeira, Júlio Barroso, Fernando Faro, Inocentes, Wanderléa e Lindomar Castilho.

Em 2012 passei a fazer parte como pesquisador do Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), entidade especializada em estudos sobre juventude. Fundada na década de 1980, tem como principal característica registrar e armazenar a documentação produzida pelos movimentos juvenis e estudantis brasileiros, a partir do processo de redemocratização do país. Organizada por jovens, a maioria deles lideranças do movimento juvenil, o Centro aglutina historiadores, cientistas sociais, jornalistas e outros profissionais para trabalhar o tema na sua abrangência.

O CEMJ tem atuado principalmente no registro da participação da juventude brasileira e na produção de estudos, buscando subsidiar tanto os movimentos juvenis quanto os gestores públicos em nível executivo e legislativo. Trata-se de uma iniciativa ímpar no país, que busca, com base nos esforços dos próprios jovens, entender os fatores que condicionam a relação da juventude com o restante da sociedade.

O movimento juvenil brasileiro acumula uma quantidade considerável de feitos. Os jovens estiveram presentes em praticamente todos os grandes momentos da história do país. Essa participação, que se dá ora com estardalhaço, ora de forma silenciosa, confere a esse segmento da sociedade uma importância a mais em relação à sua presença numérica. Trata-se de um segmento que tem opinião, forma opinião e é levado por ela. Por tudo isso é imprescindível a sistematização de informações sobre a realidade desse segmento da sociedade, de forma que possamos melhor conhecer seu perfil, suas opiniões, seus anseios e perspectivas. Esse esforço tem o objetivo de aumentar a quantidade e o alcance dos

estudos isolados realizados até o momento, perseguindo a formulação de uma autêntica política para a juventude brasileira.

Ao longo desses anos realizei diversas atividades, como a produção e apresentação do programa de rádio “A hora e a vez do samba”, em que apresentamos a produção musical de grupos, cantores e cantoras jovens do gênero samba. Também participei da comissão editorial da revista Juventude.br, especializada em artigos sobre questões de políticas públicas para juventude e memória sobre o movimento juvenil e de cursos de formação para jovens lideranças dos movimentos juvenis.

Ainda durante o mestrado participei de diversos Congressos e Simpósios no Brasil e também no Chile. Apresentei no “Primeiro Congresso Chileno de estúdios en música popular”, promovido pela Asociación Chilena de Estudios en Música Popular (ASEMPCH); no Seminário Internacional NEHO 20 Anos, promovido pelo Núcleo de Estudos em História Oral da USP e pelo Laboratório de Estudos sobre a Intolerância; no VI EPOG, Encontro de pós-graduandos da FFLCH/USP, promovido pela Comissão de Pós-Graduação da FFLCH/USP; no XXVI Simpósio Nacional de História, promovido pela Anpuh; e no XXIV Congresso Nacional da ANPPOM – sendo que nos dois últimos publiquei os seguintes artigos completos nos anais dos Congressos: “Das Transformações à padronização: as escolas de samba de São Paulo entre 1968 e 1996” e “Samba-Exaltação, Samba-Tema e Samba-Enredo: os caminhos da música de carnaval na cidade de São Paulo durante o século XX”.

Em março de 2014 defendi e fui aprovado no programa de História Social da Universidade de São Paulo, com minha dissertação de mestrado intitulada “Da oficialização ao Sambódromo. Um estudo sobre as escolas de samba de São Paulo (1968-1996)”, sob orientação do Prof. Dr. Maurício Cardoso. A banca contou com a participação da Prof. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson, da Unicamp, e do Prof. Dr. Francisco Alambert, da USP. O parecer da comissão julgadora apontou o seguinte: “A banca destaca a contribuição original no campo da documentação escrita e oral sobre o tema tratado, demonstrando sua capacidade de pesquisador. A banca recomenda a publicação após a revisão indicada”.

A dissertação recebeu no ano de 2014 dois prêmios acadêmicos: a primeira menção honrosa no Concurso Sílvio Romero, principal concurso acadêmico na área de cultura popular do país, promovido pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e melhor dissertação de mestrado no 1º Prêmio Édison Carneiro, promovido pela Fundação Palmares e pela UNIRIO.

Por decorrência dos prêmios recebidos e pela indicação da banca, em 2015 fui convidado pela editora LiberArs, especializada em produção acadêmica e artística, que havia

publicado alguns livros de meu orientador, para publicar uma versão da dissertação em livro. No dia 02 de dezembro de 2015, Dia Nacional do Samba, foi lançado na sede da União das Escolas de Samba Paulistanas, com a presença das principais lideranças do samba paulistano, meu primeiro livro, intitulado “Transformações na Avenida. História das Escolas de Samba na cidade de São Paulo (1968-1996)” (ISBN Nº 978856478367-6). O livro contou com prefácio de Maurício Cardoso, apresentação de Olga Rodrigues de Moraes von Simson e contracapa de Osvaldinho da Cuíca, um dos principais sambistas de São Paulo.

Em 2015 ingressei no doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo, também sob orientação do Prof. Dr. Maurício Cardoso. Por conta dos compromissos assumidos com o doutorado e questões familiares, não pude mais conciliar as aulas na escola pública e privada e optei pelo pedido de exoneração da rede estadual de ensino. Devido à situação econômica do país e um caso grave de saúde em minha família, minha mãe sofreu um terrível aneurisma, permanecendo mais de cinco meses no hospital e posteriormente um lento e caro processo de recuperação pós-operatório, que gerou sequelas permanentes, optei por não pedir bolsa no doutorado, uma vez que o valor que recebia como professor da rede privada de ensino era muito superior ao da bolsa de pesquisa, que teria duração determinada. Conciliar uma carga de trabalho de mais de 30 aulas por semana na rede privada e a pesquisa de doutorado fez com que durante os anos de 2015 a 2020 praticamente todos os meus finais de semanas e feriados, além de férias de julho e janeiro fossem utilizados integralmente para a dedicação ao doutorado.

No doutorado continuei meus estudos sobre o universo das escolas de samba e das relações étnico-raciais em São Paulo. A tese se propôs a realizar um mapeamento das principais manifestações do associativismo negro paulistano a partir do pós-abolição até a década de 1970, e compreender quais são suas intersecções com as agremiações carnavalescas. E, a partir dessas intersecções, interpretar o papel e a importância que os cordões carnavalescos e escolas de samba tiveram para a população negra na cidade de São Paulo a partir das suas próprias posições e das relações estabelecidas com outros espaços associativos negros no período entre 1949 e 1978.

Para isso, foi fundamental compreender o processo de transformação das escolas de samba e cordões carnavalescos de pequenas agremiações que nasciam, e morriam, nas ruas da cidade ou em pequenos quartos, cortiços e salas de seus membros nos principais espaços culturais da população negra na cidade, a grandes entidades que estabeleceram uma extensa rede de sociabilidade e protagonismo na luta política em suas localidades, e também na valorização da contribuição do negro na construção da cidade de São Paulo e do país.

A tese foi propositiva e procurou defender que houve um protagonismo das agremiações carnavalescas (cordões e escolas de samba) dentro do movimento negro paulistano. Essas agremiações ocuparam papel central no associativismo negro e em torno delas orbitaram dezenas de entidades dos mais diversos tipos. O carnaval de rua negro inicia-se no pós-abolição, em 1914, com a fundação do grupo carnavalesco Barra Funda e, ao contrário de muitos outros segmentos associativos, como clubes, times de futebol, associações e até mesmo templos religiosos que foram surgindo e desaparecendo, as entidades carnavalescas negras atravessaram o século XX e nela militaram os principais ativistas do movimento negro paulistano. Das diversas entidades do movimento associativo negro, as escolas de samba foram as que obtiveram maior protagonismo, destaque, diálogo mais amplo com a sociedade e embates e negociações com o Estado. Surgida nos redutos negros tradicionais, as agremiações carnavalescas conseguiram sobreviver, se adaptar às transformações urbanas e ao crescimento populacional de São Paulo, formar novas lideranças, expandir-se por todas as regiões da cidade e converter-se a partir da oficialização no principal evento festivo e turístico da cidade.

Um dos procedimentos metodológicos foi novamente a utilização da história oral, onde foram feitas extensas entrevistas com quatro protagonistas do movimento negro paulistano e que hoje são septuagenários e octogenários. Foram realizadas entrevistas com Oswaldo de Camargo, Liberto Solano Trindade, Rafael Pinto e seu Carlão do Peruche.

Do encontro com seu Carlão do Peruche nasceu uma grande amizade e um dos maiores aprendizados que tive na vida. Nascido em 1930, neto de escravizados, seu Carlão do Peruche foi fundador da escola de samba Unidos do Peruche, na zona norte da cidade, em 1956, e importante dirigente do movimento negro paulistano por décadas. É o único dirigente vivo da geração de fundadores das escolas de samba tradicionais paulistanas, ocorridas principalmente entre os anos 1930 e 1950. Durante um ano, fiz visitas quinzenais às sextas-feiras à tarde à casa de seu Carlão, realizando entrevistas e conversas com ele. Essas conversas foram gravadas inicialmente como fonte para a pesquisa de doutorado.

Por ocasião da aproximação dos 90 anos de seu Carlão decidi reunir e registrar um livro de aspecto biográfico com sua memórias. Utilizando o método da transcrição, desenvolvido pelo historiador José Carlos Sebe Bom Meihy e utilizado pelo Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO-USP), publiquei em setembro de 2019 meu segundo livro, intitulado “O Cardeal do Samba. Memórias de seu Carlão do Peruche” (ISBN Nº 978859459180-7), também pela editora LiberArs, que investiu no projeto. O livro conta com um ensaio que escrevi sobre o protagonismo negro no carnaval e a importância e contribuições de seu Carlão para as transformações pelas quais o carnaval de São Paulo passou, sobretudo após sua oficialização

em 1968. O prefácio foi escrito por Tadeu Kaçula, um cordel escrito por Téo Azevedo e apresentação de Leci Brandão, uma das mais importantes sambistas do Brasil e deputada estadual pelo PCdoB.

Fizemos, seu Carlão e eu, entre setembro de 2019 e fevereiro de 2020, diversas rodas de conversa em unidades do Sesc e em escolas de samba para apresentarmos o livro. Em todas essas conversas o aprendizado e a oportunidade de conviver com o mestre griot também representou uma grande formação para mim como cidadão, professor e historiador. Infelizmente com a pandemia e a idade avançada de seu Carlão, as rodas de conversa tiveram que ser interrompidas e minhas visitas a ele também, o que pretendemos retomar após o fim da pandemia. Prestes a completar 91 anos, ele está com o mesmo entusiasmo e lucidez que vi em João Amazonas lá atrás, quando eu ainda era um adolescente. Espero um dia chegar a uma fração da sabedoria que aprendi com esses mestres.

Ao longo do doutorado apresentei a pesquisa em diversos congressos, encontros e simpósios, além de ter ministrado cursos de formação de professores e para o público mais amplo. Destaco a apresentação no XIX Simpósio Nacional de História, promovido pela ANPUH em 2017, e do XIV Encontro Nacional de História Oral, promovido pela Associação Brasileira de História Oral (ABHO) em 2018, com a publicação de artigo completo nos anais do Simpósio da ANPUH e artigo resumido no Encontro da ABHO.

Também apresentei em diversas escolas, sindicatos de professores como formação e também no CPF do Sesc-SP o curso intitulado “A Ditadura Militar em 33 Discos”, que iniciou-se de um projeto que desenvolvi com meus alunos de Ensino Médio no Colégio Santo Antônio de Lisboa. Como colecionador de discos, apresentei as aulas sobre a ditadura militar a partir da análise de fontes sonoras com a escuta de discos originais produzidos por diversos artistas da MPB no período da ditadura militar, e como fonte visual com a análise de elementos das capas dos álbuns. O período analisado é um dos mais ricos da história da música popular brasileira e marca diversas mudanças na indústria fonográfica do país. O ano de 1964 foi o último em que foram prensados os discos de 78 rpm. Daí em diante, até os anos 1980, foi vivida a “era do vinil” – os LPs. As mudanças nas condições técnicas de produção, o barateamento do preço dos discos e dos aparelhos de reprodução, as populares “vitrolas”, deram espetacular impulso à indústria fonográfica no período.

Tem destaque no curso as canções de protesto, na qual muitos compositores e cantores fizeram de sua arte uma forma de protesto para denunciar a violência e opressão da ditadura militar. Alguns artistas atraídos pelo bom momento da indústria e da “popularidade” do regime buscaram realizar músicas ufanistas e patrióticas. Foram analisados também diferentes artistas

e distintos gêneros musicais do período, como a Tropicália, Samba, Sambas-Enredos, Jovem Guarda, Rock e o Brega.

As canções abordam problemas sociais, econômicos, políticos e montam retratos do cotidiano brasileiro no período e expressam o ideal de construção de uma sociedade democrática. As apresentações em minicursos buscaram contribuir para a formação de professores que desejam utilizar a música como fonte histórica e recurso didático em sala de aula, com uma análise das canções em dois aspectos: a interpretação de sua letra e a observação da melodia da música.

Também participo desde 2017 do grupo de pesquisa Marxismo e Cultura: fundamentos teóricos e procedimentos de pesquisa, coordenado por meu orientador e com a presença de seus orientandos de graduação e pós-graduação. O grupo de pesquisa objetiva o levantamento e análise de textos teóricos e de interpretação social, produzidos a partir do início do século XX, por inúmeros autores envolvidos com estudos sobre cultura e sociedade e vinculados à tradição marxista, tais como Georg Lukács, Benjamin, Adorno, Raymond Williams e Thompson, entre os autores clássicos, e Ângela Davis e Silvia Federici, inseridas nos debates mais recentes sobre gênero e classe. A pesquisa também procura interpretar as obras de autores brasileiros inseridos nessa tradição, no campo historiográfico e entre os estudos literários e culturais, tais como Emilia Viotti, Antonio Cândido, Roberto Schwarz e Ismail Xavier. Trata-se de um trabalho de investigação coletiva, que procura sistematizar posições teóricas e procedimentos metodológicos que contribuam para a interpretação dos processos históricos, centrado nas complexas relações entre as práticas culturais e as condições materiais de determinadas épocas. O grupo também se propõe a ler os relatórios de qualificação e capítulos das teses dos próprios pares. Um dos capítulos da minha tese teve a leitura atenta do grupo e discussão coletiva, além das reuniões privadas de orientação.

Em março de 2021, sob orientação do Prof. Dr. Maurício Cardoso, defendi minha tese de doutorado intitulada “Espaços de sociabilidade das populações negras em São Paulo: as escolas de samba e suas intersecções com os movimentos associativos (1949-1978)”. A banca contou com a presença da Profa. Dra. Ana Paula Pereira da Gama Alves Ribeiro (UERJ), Prof. Dr. Salomão Jovino da Silva, o Salloma (Fundação Santo André) e do Prof. Dr. Francisco Alambert (USP), que acompanhou minha trajetória desde a iniciação científica na graduação. A tese foi aprovada e o parecer foi: “A banca destaca a importância da investigação para os estudos sobre a cidade de São Paulo, a atualização da pesquisa sobre o ativismo e as culturas negras e o cuidado no tratamento das fontes. A banca recomenda ainda a publicação da tese”.

Após a aprovação da tese, seguindo a recomendação da banca, estou trabalhando em três artigos diferentes para submetê-los a revistas acadêmicas, e para o ano que vem pretendo lançar uma parte da tese em livro, com algumas adaptações. Ela foi dividida em dois volumes, o primeiro com a pesquisa e o segundo com a transcrição das entrevistas com as lideranças do movimento negro, como forma de registro de suas trajetórias de vida, também na academia, uma vez que suas próprias trajetórias aconteceram fora da mesma, e também como fonte para novos trabalhos que poderão ser feitos sobre o tema.

Como forma de complementar minha formação e aumentar minha capacidade de reflexão e escuta comecei, em agosto de 2020, em nível de pós-graduação, o curso de Formação Fundamental em Psicanálise, pelo Corpo Freudiano de São Paulo. O curso possui a duração de oito semestres e considero muito importante a formação em psicanálise tanto nos diálogos entre História e Memória, quanto na minha capacidade de análise como historiador que utiliza como fonte a história oral de vida de idosos. Também penso que a formação como psicanalista é uma forma de atuação como voluntário em meu trabalho com moradores em situação de rua, que carregam traumas e necessitam de diálogo e uma escuta atenta, que possa ser terapêutica.

A formação em psicanálise oferece um conjunto importante de perspectivas e procedimentos metodológicos que enriqueceram minha formação como historiador e professor da educação básica. Essa intersecção de saberes possibilitou um olhar diferenciado tanto para a pesquisa histórica quanto para a mediação pedagógica em sala de aula. Historiadores como Michel de Certeau já demonstraram como categorias psicanalíticas podem iluminar a compreensão de fenômenos históricos como movimentos religiosos, processos de colonização e construção de identidades nacionais. A noção freudiana de "elaboração" (Durcharbeitung) oferece um modelo para entender como sociedades processam eventos traumáticos, como guerras, genocídios ou períodos ditoriais.

No campo da educação básica, a formação psicanalítica permite reconhecer a sala de aula como um espaço atravessado por processos inconscientes e transferências afetivas. Você poderá identificar como a relação professor-aluno é mediada por dinâmicas transferenciais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. O conceito de transferência, elaborado por Freud (1912), ajuda a compreender por que certos alunos estabelecem resistências ao conhecimento ou vínculos particulares com determinadas disciplinas.

A psicanálise fornece ferramentas para abordar temas históricos sensíveis ou traumáticos (escravidão, Holocausto, ditaduras) de maneira que respeite os processos psíquicos dos estudantes. Ao compreender mecanismos de defesa como repressão, negação e projeção,

você poderá criar estratégias didáticas que facilitem a elaboração desses conteúdos dificeis, sem traumatizar ou simplificar excessivamente.

A escuta psicanalítica – atenta não apenas ao conteúdo manifesto, mas também às entrelinhas do discurso – enriquece sua capacidade de interpretar as participações dos alunos, identificando ansiedades, resistências e potencialidades que não seriam perceptíveis numa escuta convencional. Isso permite uma avaliação mais profunda e humanizada do processo de aprendizagem.

Ao pensar em minhas formações (História-Pedagogia-Psicanálise) percebo que a integração entre psicanálise, história e educação materializou-se mais que em artigos e textos acadêmicos, mas em práticas pedagógicas com análise de narrativas históricas através de textos literários considerando seus elementos inconscientes, permitindo que os alunos identifiquem não apenas "o que aconteceu", mas os desejos, medos e fantasias que permeiam documentos históricos e interpretações historiográficas.

O meu trabalho com memória e história oral foi também enriquecido pela compreensão dos processos de reminiscência, esquecimento e elaboração psíquica, fundamentais para entender como indivíduos e coletividades constroem narrativas sobre o passado.

Também pude elaborar projetos pedagógicos que exploram conexões entre subjetividade e processos históricos, ajudando estudantes a perceberem como suas próprias identidades são historicamente construídas e atravessadas por heranças culturais, traumas intergeracionais e ideais coletivos.

CAPÍTULO 4 – A MINHA PRÁXIS COMO PROFESSOR

Após o término da graduação eu finalmente poderia exercer a profissão que escolhi, ser professor. Em 2010 prestei concurso para professor da rede estadual de ensino, fui aprovado e assumi como professor concursado em 2011. Comecei a lecionar na rede pública de ensino, iniciando minha carreira na área de minha formação. Fui lecionar na E.E. Nossa Senhora Aparecida, no bairro da Vila Carioca, na divisa com a comunidade de Heliópolis, onde a maior parte dos alunos da escola residia. Ali tive a oportunidade de ministrar aulas para Ensino Fundamental II e Médio. Vários alunos meus tiveram a oportunidade de ganhar bolsas de estudo em colégios em São Paulo e também fora do Brasil, graças à atuação do Instituto Bacarelli e da Orquestra Sinfônica de Heliópolis.

Em 2012 comecei minha trajetória também como professor da rede privada de ensino em São Paulo. Ingressei como professor do Colégio Santo Antônio de Lisboa, escola filantrópica mantida pelas irmãs Vicentinas, no bairro do Tatuapé. Lecionei aulas desde então para o Ensino Fundamental e Médio. Ao longo desses anos desenvolvi diversos projetos dentro do colégio, estimulando sempre a reflexão dos alunos para a questão das lutas sociais e por uma história vista de baixo, trazendo minha experiência como historiador e pesquisador para a prática em sala de aula. Em 2017 ingressei também como professor de História e Sociologia para o Ensino Fundamental II e Médio do Colégio Santa Amália Maple Bear, também um colégio filantrópico católico no bairro do Tatuapé. Neste colégio privado tive a oportunidade de trabalhar também com ensino bilíngue inglês-português, o que vem contribuindo bastante para minha formação como docente. Estabeleci também diversos projetos no colégio Santa Amália, dentre eles destaco a criação da equipe de debates acadêmicos no Ensino Médio.

Durante uma Feira do Livro aqui na USP conheci a equipe do Debate USP, projeto de extensão universitária com alunos da graduação da universidade que conta com dezenas de estudantes que estudam, treinam e participam de debates acadêmicos. Uma das integrantes me disse que o projeto era chancelado pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade e que eles tinham interesse em estabelecer parcerias com escolas de Ensino Médio para a implementação de grupos de debate. A parceria foi feita e os alunos tiveram a oportunidade de visitar a universidade e participar de atividades do grupo e os alunos da universidade também desenvolveram atividades na escola. O método utilizado pela equipe de debates é o chamado *parli*, em referência ao modelo de debates da Câmara dos Comuns do Parlamento Britânico.

A educação, na perspectiva marxista, é um campo de luta de classes onde se manifestam contradições entre o direito social e sua transformação em mercadoria. A mercantilização,

analisada por autores como Karl Marx (1982) e Nildo Viana (2018, 2019) converte o saber em produto voltado à acumulação capitalista, reproduzindo desigualdades. Esta dinâmica estrutura diferenças materiais e simbólicas entre redes pública e privada, refletidas nas condições de trabalho docente, como pude analisar sendo professor das duas redes de ensino.

Para o marxismo, a escola capitalista cumpre dupla função, reproduzir a força de trabalho ao formar indivíduos adaptados à divisão técnica do trabalho e inculcar ideologia dominante, ao naturalizar hierarquias sociais através de conteúdos que favorecem a classe burguesa.

A compreensão marxista da educação na sociedade capitalista parte da análise fundamental do conceito de mercadoria. Para Karl Marx (1982), no capítulo A Mercadoria, do livro 1 do Capital, a mercadoria constitui a célula econômica da sociedade capitalista – um bem produzido não para satisfazer necessidades humanas diretas, mas para ser trocado no mercado, gerando valor excedente (mais-valia). A mercadoria possui duplo caráter: valor de uso (utilidade prática) e valor de troca (sua capacidade de ser permutada por outras mercadorias). O que caracteriza a mercantilização é justamente a subordinação do valor de uso ao valor de troca, onde a utilidade social de um bem torna-se secundária frente à sua capacidade de gerar lucro.

Quando aplicamos esta análise à educação contemporânea, observamos um processo acelerado de transformação do conhecimento em mercadoria. Como explica Nildo Viana (2018 e 2019) em seus estudos sobre educação e marxismo, o capital avança sobre esferas antes predominantemente estatais, convertendo direitos sociais em serviços comercializáveis. A educação, que ontologicamente constitui processo de humanização e desenvolvimento das potencialidades intelectuais e sociais do ser humano, é reduzida a um produto vendável, sujeito às leis de mercado e à lógica da acumulação privada.

Esta mercantilização se manifesta concretamente na divisão entre sistemas públicos e privados de ensino. Nas instituições privadas, o acesso ao conhecimento é mediado diretamente pelo dinheiro, através de mensalidades que, no Brasil, podem chegar a mais de 10 salários mínimos. Esta segregação não é mero efeito colateral, mas elemento estrutural da educação capitalista, que reproduz a divisão social do trabalho, formando quadros dirigentes (através de escolas privadas de elite) e trabalhadores subordinados (majoritariamente através da escola pública precarizada).

As condições materiais das escolas evidenciam esta bifurcação de projetos educativos. Enquanto as instituições privadas que trabalhei dispõem de laboratórios equipados, bibliotecas atualizadas, quadras esportivas e recursos tecnológicos adequados, as escolas públicas sofriam

com infraestrutura deteriorada, falta de materiais básicos e superlotação de salas. Estudos recentes indicam que mais da metade das escolas públicas brasileiras não possuem laboratórios de ciências, e aproximadamente 40% têm problemas de saneamento básico² – realidade praticamente inexistente nas instituições privadas de médio e grande porte. Esta disparidade material reflete a lógica denunciada por Marx, onde o acesso a recursos fundamentais para o desenvolvimento humano é determinado pela capacidade de pagamento, não pela necessidade social.

A mercantilização também transforma profundamente as relações de trabalho docente. A diferença salarial entre professores das redes pública e privada é sintomática do valor desigual atribuído à educação nos diferentes contextos. Na minha experiência profissional, constatei que os salários na rede privada das escolas que trabalhei chegavam a ser três a quatro vezes superiores aos da rede pública para cargas horárias equivalentes. Esta disparidade reflete não apenas o subfinanciamento crônico da educação estatal, mas também a precificação da educação como serviço premium no setor privado, onde escolas comercializam não apenas conhecimento, mas status social e promessas de mobilidade econômica através de aprovações em vestibulares.

Entretanto, o maior salário no setor privado frequentemente vem acompanhado de controle rígido sobre a prática pedagógica. Professores em escolas particulares enfrentam pressões constantemente por resultados quantificáveis, tendo sua autonomia docente cerceada por apostilas padronizadas, currículos inflexíveis e avaliações externas que determinam seu valor profissional. O trabalho docente, nesse contexto, sofre intenso processo de alienação: o professor é separado do produto de seu trabalho (o conhecimento) e do controle sobre o processo pedagógico, tornando-se executor de projetos educacionais formulados por especialistas distantes da realidade escolar. Essa dinâmica reproduz, no campo educacional, a alienação do trabalho analisada por Marx em seus escritos sobre a produção industrial.

O perfil dos estudantes também reflete a segmentação de classe produzida pela mercantilização. O que se observa é uma homogeneidade étnica e socioeconômica significativa. Escolas privadas atendem predominantemente a estratos médios e altos da sociedade, com variações internas que não alteram sua composição de classe fundamentalmente privilegiada. Já as escolas públicas, especialmente em periferias urbanas, recebem

² CRESCE número de escolas públicas sem banheiro e internet banda larga; coleta de esgoto não chega a 35,8 mil prédios escolares. G1, 21 mar. 2021. Disponível em: g1.globo.com. Acesso em: 12 abr. 2024.

majoritariamente filhos da classe trabalhadora, muitos em situação de vulnerabilidade social. Esta segregação espacial e social limita drasticamente as possibilidades de intercâmbio cultural e construção de solidariedade interclasse, reforçando preconceitos e naturalizando desigualdades historicamente construídas.

Na perspectiva marxista, a educação não deve ser mercadoria precisamente porque o conhecimento constitui patrimônio coletivo da humanidade, produto do trabalho social acumulado ao longo de gerações. Sua apropriação privada e comercialização contradizem sua natureza intrinsecamente social. (VIANA, 2018) Além disso, a mercantilização educacional promove uma formação instrumental e fragmentada, voltada à adaptação do indivíduo às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação omnilateral – conceito que designa o desenvolvimento integral das capacidades humanas, incluindo dimensões intelectuais, físicas, éticas e estéticas.

A mercantilização afeta diretamente a qualidade e os objetivos do ensino. Nas instituições privadas, observa-se crescente padronização curricular, com conteúdos selecionados por sua utilidade imediata (aprovação em exames) e não por seu potencial emancipatório. A lógica mercantil favorece um ensino tecnicista, que prioriza competências imediatamente conversíveis em força de trabalho qualificada, em detrimento de uma formação humanística abrangente que desenvolva capacidades de análise crítica, sensibilidade estética e compromisso ético-político. Já na rede pública, a precarização sistemática compromete as condições básicas de aprendizagem, com professores sobre carregados atendendo turmas numerosas, sem recursos adequados e com formação continuada insuficiente. Ambos os modelos, por diferentes vias, comprometem o potencial transformador da educação.

As consequências desta mercantilização extrapolam o ambiente escolar, manifestando-se na reprodução ampliada das desigualdades sociais. Estudantes de escolas privadas, beneficiando-se de melhores condições de ensino e de um capital cultural valorizado socialmente, têm acesso privilegiado às universidades públicas mais prestigiosas, como a própria universidade que estudei e, consequentemente, a posições mais vantajosas no mercado de trabalho. Já estudantes de escolas públicas enfrentam barreiras sistemáticas para acessar educação superior de qualidade, frequentemente direcionados a cursos menos valorizados ou ao mercado de trabalho precarizado. Este ciclo de reprodução da desigualdade, analisado tanto por Marx quanto por sociólogos marxistas contemporâneos, evidencia o papel da educação mercantilizada na manutenção da estrutura de classes.

Enquanto educador, historiador e agora pedagogo, preciso reconhecer estas contradições e atuar criticamente dentro delas, buscando construir práticas pedagógicas contra

hegemônicas que, mesmo nos limites do atual modelo, apontem para possibilidades de uma educação efetivamente emancipadora, que contribua para a formação de sujeitos capazes não apenas de compreender a realidade, mas de transformá-la coletivamente. Como nos mostra o mestre Walter Benjamin é necessário “escovar a história a contrapelo”.

Minha jornada enquanto jovem morador da periferia de São Paulo, depois como estudante de uma universidade pública, militante político e professor foi profundamente balizada por uma perspectiva crítica enraizada teoricamente nas análises do marxismo e suas diversas vertentes. A obra de Karl Marx, em especial “O manifesto do partido comunista” e o primeiro volume do “Capital” (1968) revelou as dinâmicas intrínsecas do sistema capitalista, expondo as relações de produção, a exploração do trabalho e a incessante acumulação de capital. Essa abordagem materialista-histórica forneceu as ferramentas essenciais para desvendar as estruturas econômicas que subjazem às formações sociais e as contradições inerentes que impulsionam a história. Complementarmente, Antonio Gramsci, com seu conceito de hegemonia cultural, ampliou a compreensão marxista ao demonstrar como o poder não se restringe à força bruta, mas se manifesta também através da persuasão e do consenso. Em seus "Cadernos do Cárcere" (2022), Gramsci detalha a importância da luta ideológica e do papel crucial que a cultura, a educação e as instituições desempenham na perpetuação de ideologias dominantes, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para a construção de uma contra hegemonia visando a transformação social. A análise de Louis Althusser (2016), por sua vez, introduziu o conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), elucidando como instituições como a escola, a família e a mídia funcionam como mecanismos de reprodução social, inculcando valores e ideologias que asseguram a manutenção do status quo. Esses pensadores, em conjunto, forneceram uma base analítica robusta para compreender as complexas interações entre economia, política e cultura, e como estas moldam a realidade e as subjetividades.

No panorama brasileiro, a lente marxista se refinou através das contribuições de notáveis historiadores e sociólogos. Caio Prado Júnior, com sua obra "Formação do Brasil Contemporâneo", me ofereceu uma interpretação da história do país, sublinhando o impacto duradouro do colonialismo e da economia agrária na conformação social brasileira. Sua análise crítica revelou as continuidades históricas e as raízes das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Fernando Novais, com seus estudos sobre "Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial" e "História da vida privada no Brasil" aprofundou a compreensão das transformações econômicas e políticas que culminaram na independência do Brasil, expondo as tensões e contradições internas do sistema colonial e toda a formação do Brasil enquanto

país independentes.. Seus trabalhos são cruciais para entender as transições e rupturas históricas que moldaram o país. Por fim, Edgar Carone, com sua vasta produção historiográfica, especialmente sobre o período republicano brasileiro, investigou as estruturas políticas e sociais pós-independência, evidenciando as continuidades e as rupturas no processo de modernização do Brasil. A obra desses intelectuais brasileiros foi fundamental para aplicar a teoria marxista ao contexto nacional, proporcionando uma compreensão crítica e contextualizada das dinâmicas sociais e políticas do Brasil.

Minha formação também foi significativamente enriquecida pelos Estudos Culturais, que ampliaram minha visão sobre a complexidade da cultura e suas manifestações. Autores como Stuart Hall (2003), com seu trabalho sobre cultura e representação, desvelaram como as identidades culturais são construídas, negociadas e contestadas, enfatizando o papel central da mídia e das práticas culturais na formação de significados. Ele demonstrou que a cultura não é um campo neutro, mas um terreno de disputa e negociação de sentidos. Raymond Williams, em "Cultura e Sociedade" , examinou a evolução do próprio conceito de cultura em relação à sociedade industrial, destacando a relevância das práticas culturais na vida cotidiana e a cultura como um modo de vida integral. Esses estudiosos foram essenciais para aprofundar minha compreensão da cultura como um campo de lutas e de produção de significados, oferecendo ferramentas valiosas para a análise das dinâmicas sociais contemporâneas e a complexidade das identidades em um mundo globalizado.

No campo da pedagogia, minha perspectiva foi moldada pela abordagem pedagogia freireana e pela visão histórica de Demerval Saviani. Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido" lançado em 1968, propôs uma educação libertadora, que se opõe à "educação bancária", na qual o aluno é um mero depositário de informações. Freire (1987) defendeu uma prática pedagógica dialógica, baseada na problematização e na conscientização, que valoriza a experiência do educando e o impulsiona a ser um sujeito ativo na construção do conhecimento e na transformação de sua realidade. Sua pedagogia vê a educação como um ato político, indissociável da práxis de libertação. Demerval Saviani (2013), por sua vez, com sua proposta da pedagogia histórico-crítica, oferece uma compreensão da educação como um instrumento de transformação social, que deve considerar as condições sociais e históricas em que o processo educativo ocorre. Saviani defende uma educação que, ao mesmo tempo em que se apropria dos conteúdos científicos e culturais historicamente acumulados, os relaciona com a realidade social do aluno, fomentando sua criticidade e participação ativa na sociedade.

Também iniciei, após a conclusão do doutorado, o presente curso de graduação em pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na modalidade EAD (ensino a

distância). Quase 20 anos depois, prestei uma prova vista como “vestibular” e encaro o desafio de iniciar mais uma vez uma graduação. Como professor da educação básica e com aspirações a me tornar um bom professor também no nível superior, que irá formar outros professores, o curso com certeza irá contribuir para que eu possa realizar leituras e participar de debates sobre educação e, o mais importante, que contribua para a minha formação teórica, o que já está acontecendo ao longo desses dois semestres em que pude refletir sobre pedagogia de diversos pontos de vista, sobre a prática pedagógica e a docência e elencar os princípios que fundamentam as práticas pedagógicas, reflexões sobre a docência e o mais importante, o impacto nas minhas próprias aulas, com o objetivo principal que meus alunos alcancem cada vez mais a excelência em aprendizagem.

A graduação em Pedagogia pela UFU representou um divisor de águas em minha trajetória, proporcionando bases teóricas e experiências práticas que expandiram minha compreensão sobre educação. Através das disciplinas como a de História da Educação, pude contextualizar as práticas pedagógicas dentro de processos históricos, percebendo como as concepções de infância, aprendizagem e papel docente foram construídas e transformadas ao longo dos séculos. O estudo das metodologias de ensino me forneceu um repertório de estratégias didáticas, permitindo adaptações conforme os contextos e necessidades dos educandos. Foi nos estágios supervisionados, sobretudo na Educação Infantil – campo inicialmente distante de minha realidade – que a integração entre teoria e prática se materializou. Acompanhar o desenvolvimento de crianças pequenas, planejar atividades lúdicas e mediar descobertas cotidianas desafiou minhas ideias sobre ensino-aprendizagem, revelando a complexidade dos processos cognitivos nas primeiras fases do desenvolvimento. A práxis nesses espaços transformou minha percepção sobre o papel docente, ao mostrar que a construção do conhecimento na primeira infância demanda um equilíbrio entre intencionalidade pedagógica e respeito às manifestações espontâneas, entre planejamento e acolhimento da imprevisibilidade – aprendizados que hoje permeiam minha atuação nos níveis educacionais que atuo (Ensino Fundamental II e Médio)

Na graduação em Pedagogia, ampliei minha compreensão sobre o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem que foi profundamente influenciada pelos estudos de Lev Vygotsky. Embora não seja um psicanalista, sua teoria histórico-cultural oferece uma perspectiva crucial para entender a formação da infância a partir da mediação social e cultural. Nos ensaios que compõe a obra póstuma "A Formação Social da Mente" (2007), Vygotsky argumenta que o desenvolvimento cognitivo é intrinsecamente mediado pela interação social, pela linguagem e pela cultura. Ele introduziu o conceito de "Zona de Desenvolvimento

Proximal" (ZDP), que se refere à distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. Para Paula, Marques Filho e Cerqueira (2014, p. 5), a ZDP possui um aspecto importante no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no ambiente organizacional. Em relação ao ensino refere-se essa importância a oportunizar pessoas mais experientes a se desenvolverem no sentido metodológico da transmissão do conhecimento e em relação à aprendizagem; o indivíduo ao se inteirar com outras pessoas potencializará suas capacidades profissionais. Ainda de acordo com os autores (2014, p. 5) A partir da identificação da ZDP, que se dá a partir da observação do colaborador na execução de suas atividades, compreendendo o que ele já sabe e o que é capaz e fazer sob orientação hoje, e amanhã vir a fazer sozinho. Assim, otimiza-se o desenvolvimento das capacidades profissionais dos colaboradores, pois antecipa o processo de aprendizagem, ou seja, da consolidação do conhecimento. Os autores partem para um princípio de ZDP aplicado na otimização das atividades e competências, relacionando também com a gestão do conhecimento, e que atinjam simultaneamente as metas quantitativas da empresa, mas também o desenvolvimento do trabalhador como um todo, "estabelecendo entre o colaborador e o meio envolvente, um circuito de trocas mútuas que condicionam e modelam reciprocamente as suas reações e a sua inteligência" (2014, p. 6). Essa perspectiva enfatiza a importância do contexto social e cultural na constituição do indivíduo, oferecendo insights valiosos para práticas pedagógicas que consideram a singularidade de cada criança em seu ambiente social e o papel fundamental da interação para o desenvolvimento do pensamento e das funções psicológicas superiores.

Ainda na graduação em Pedagogia ampliei o meu contato com a obra de Sigmund Freud, sobretudo os conceitos relacionados a cultura e as pulsões (FREUD, 2020). Em mal-estar na cultura, obra de 1930, Freud argumenta que a civilização, para garantir a segurança, a ordem e a coexistência entre os indivíduos, impõe restrições significativas às pulsões humanas mais primitivas, como as sexuais (libidinosas) e as agressivas. Essa repressão dos instintos, embora necessária para a formação e manutenção da sociedade, gera um constante sentimento de insatisfação, culpa e sofrimento — o "mal-estar" que dá título à obra.

O autor austríaco aponta que o sofrimento humano provém de três fontes: a força avassaladora da natureza, a fragilidade do corpo e as inadequações nas relações sociais. Para mitigar esse sofrimento e possibilitar a vida em comunidade, a civilização desenvolve normas, leis e instituições que exigem a renúncia de gratificações instintivas. No entanto, essa renúncia não elimina os desejos reprimidos, que podem se manifestar de outras formas, como neuroses.

Freud (2011, p.15) também destaca o papel do supereu, a instância psíquica que internaliza as normas sociais e atua como uma espécie de "consciência moral". O supereu impõe padrões de comportamento, e a incapacidade de atingi-los gera sentimentos de culpa, que são uma das principais manifestações do mal-estar.

Freud argumenta que a civilização, para garantir a segurança, a ordem e a coexistência entre os indivíduos, impõe restrições significativas às pulsões humanas mais primitivas. Ele identifica duas pulsões (instintos) fundamentais que coexistem no inconsciente humano: Eros (Pulsão de Vida) que impulsiona a união, a criação, a autopreservação e a busca pelo prazer e ligação com os outros. Thanatos (Pulsão de Morte) representa uma tendência inconsciente à autodestruição, à dissolução e, quando direcionada externamente, à agressividade e destrutividade (FREUD, 2011, p. 64-65).

Essas forças antagônicas estão em constante tensão. A civilização exige a renúncia pulsional, ou seja, a contenção e o direcionamento dessas pulsões, especialmente as sexuais e agressivas, para fins socialmente aceitáveis. O Sentimento de culpa é segundo Freud o problema mais importante do desenvolvimento da cultura e de demonstrar que o preço a pagar pelo avanço da cultura é uma perda de felicidade em consequência da intensificação do sentimento de culpa. Fica claro que a sobrevivência da civilização só é possível com a exigência da supressão e renúncia dos impulsos do sujeito, o que intensifica o sentimento de culpa. Assim, para a sobrevivência da civilização e evolução da cultura existem elevadas normas de conduta moral às quais cada pessoa deve se adequar, controlando seus impulsos e renunciando a satisfações. Portanto, como Freud afirmou novamente em “O mal-estar na cultura” “pode- se representar o sentimento de culpa como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização”. (FREUD, 2011, p.84).

No ano passado iniciei um novo desafio educacional tornando-me professor do Colégio Pentágono, no bairro de Perdizes aqui em São Paulo. Dou aulas para Ensino Fundamental II, 8ºs e 9ºs anos. Tem sido uma experiência muito bacana, a proposta pedagógica do curso é toda voltada para a cidadania e leitura de documentos e fontes. Também desenvolvemos um projeto cultural interdisciplinar com a disciplina de Teatro em que fizemos alguns estudos do meio no centro de São Paulo, em Bananal e em São Luís do Paraitinga, voltado para a questão da cultura afro-brasileira e carnaval.

Como historiador especialista em carnaval dei diversas entrevistas para a mídia impressa, rádio e televisão, além de participação de *lives* em diversos canais de internet. Sobretudo no período da festa carnavalesca. Também participei como colaborador e entrevistado de alguns documentários, com destaque para “Batuque Paulista”, dirigido por

Thaís Vianna, e “Deixe que digam, a trajetória de Jair Rodrigues” dirigido por Rubens Rewald, professor da ECA-USP. Também tive a experiência de ser comentarista de carnaval pela TV Cultura, comentando na TV o desfile das campeãs do carnaval de São Paulo.

Também desenvolvi semanalmente, de maio de 2020 a outubro de 2022, com os professores Fábio Adorno e Alencar Ferreira, ex-ministro do Trabalho, uma *live* chamada “No Coração da Tormenta”, em que no contexto de pandemia conversamos semanalmente com professores, líderes comunitários e gestores públicos, como ex-ministros, deputados e senadores, sobre temas da pauta política, econômica e social do país, buscando através do debate de ideias, contribuir para a construção de um projeto político de desenvolvimento com justiça social para o país.

Tudo isso está ligado diretamente a minha atuação como professor e como eu me vejo no exercício da docência. Concordo com Paulo Freire, que diz que o papel do professor é mais do que transmitir conteúdos e o papel de ensinar é mais do que treinar, mais do que transferir conhecimentos, é criar possibilidades para o aluno pensar e refletir de forma autônoma sobre aquilo que ele está aprendendo, é o momento de produção e construção do conhecimento. Quem ensina precisa desenvolver a curiosidade dos educandos, para que ele passe de uma curiosidade ingênua mas para a curiosidade epistemológica.

A aprendizagem não pode ser bancária ou mecânica, mas compreensão da realidade e do mundo. Isso também vale para o docente, por isso ensinar deve ser sempre um ato consciente, pois ensinar exige respeito a autonomia do educando, além de uma crença na mudança, o professor não pode ser um conformado, mas alguém que acredita que a educação é um ato de transformação social.

Mas a maior contribuição que a faculdade de pedagogia me deu foram as reflexões teóricas e práticas sobre a própria práxis do tornar-se professor e ser professor. O que é ser um professor no Brasil e no mundo? Quais seus compromissos éticos e teóricos?

Para António Nóvoa (2019) a docência se manifesta em múltiplas formas, com diversas possibilidades de atuação. Contudo, independentemente da abordagem adotada, ele defende que é imprescindível que o professor compreenda a complexidade multifacetada de sua profissão, abrangendo seus aspectos teóricos, práticos (ou experienciais), culturais, políticos, ideológicos e simbólicos. Esse conhecimento profissional docente, que é intrinsecamente contingente, coletivo e de natureza pública, deve ser a base sólida para a estruturação de novos modelos de formação. Tal formação, segundo Nóvoa, precisa garantir aos educadores o espaço e o tempo necessários para cultivar o autoconhecimento e a autorreflexão, integrando as dimensões pessoais, profissionais e coletivas da prática docente.

É através dessa compreensão aprofundada e contínua que o professor pode não apenas aprimorar sua performance individual, mas também contribuir para a construção de uma identidade profissional mais robusta e consciente das suas responsabilidades sociais e pedagógicas. Nóvoa chama ainda a atenção que a cada ano, em todo o mundo, publicam-se milhares de títulos sobre a profissão docente e a formação de professores. Essa literatura prolixa tem uma falha maior: reflete insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente. E mesmo quando essa reflexão existe, ela é dinamizada por acadêmicos, não pelos professores como eu da educação básica. (NOVOA, 2022).

Para o pedagogo português as investigações experimentais ou teóricas conduzidas e escritas por universitários e outros especialistas são muito importantes, mas são insuficientes para devolver toda a riqueza e complexidade da educação. Os relatos de inovações ou de experiências concretas feitos por professores são muito importantes, mas não são suficientes para compreender toda a dimensão do trabalho educativo. É preciso completar estas duas abordagens com um terceiro tipo de escrita e de publicação, a saber, textos escritos por professores que, com base em vivências pessoais, produzam uma reflexão e sistematização das suas experiências e iniciativas, como este memorial que busca ser uma escrita universitária somada a vivência de mais de uma década em sala de aula. O esforço feito aqui foi de não ser apenas um relato ou narrativa individual, mas antes um esforço de sistematização que possa desencadear dinâmicas de partilha e ser inspirador para outros educadores noutros contextos. (NÓVOA, 2019, p.4)

Segundo Nóvoa “Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de conhecimento das coisas, dos outros e de nós próprios”. (BOTO, 2018, p.9) O pensador condensa uma visão profunda e abrangente sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente. Ela destaca que a docência não é um estado inato, mas sim um processo contínuo de construção, que demanda esforço, intencionalidade e uma reflexão em múltiplas direções.

Nóvoa sublinha que a docência é uma aprendizagem constante, sistemática e processual. Não se trata apenas de adquirir técnicas ou conhecimentos isolados, mas de um percurso de desenvolvimento que integra saberes teóricos, práticos, pessoais e relacionais. Ser professor é um "vir a ser", uma identidade que se molda e se aprimora ao longo da vida e da carreira. Essa ideia rompe com a concepção de que a formação docente termina com a graduação; pelo contrário, ela se estende por toda a trajetória profissional, exigindo permanente atualização e autoavaliação.

Retomando as palavras, metódico implica seguir um método, uma abordagem planejada e intencional. A formação não pode ser aleatória; ela requer etapas definidas, objetivos claros e estratégias bem delineadas para o estudo, a prática e a reflexão. É um esforço consciente para aprimorar-se. E sistemático, que reforça a ideia de constância, regularidade e integração. O aprendizado é contínuo e interconectado, não fragmentado. Isso significa que o professor deve dedicar-se de forma consistente à sua formação, articulando a teoria com a prática, buscando coerência entre os diversos saberes e experiências. É um trabalho que se desenvolve de forma organizada e regular ao longo do tempo.

E como Nóvoa aponta o professor tem que ser/ter "de conhecimento das coisas" É necessário ao docente saberes disciplinares e pedagógicos. O professor precisa ter um conhecimento aprofundado dos conteúdos que leciona, indo além da superficialidade. Isso inclui não apenas o domínio técnico da matéria, mas também a capacidade de a contextualizar, de estabelecer conexões com outras áreas do conhecimento e de transmiti-la de forma clara e significativa aos alunos, para que eles possam também agir no mundo. Além disso, o "conhecimento das coisas" abrange as metodologias de ensino, as didáticas específicas, as teorias da aprendizagem e as estratégias de avaliação mais eficazes. O professor deve ser um "eterno aprendiz" de sua própria área e das formas de ensiná-la.

O professor não tem apenas o "conhecimento das coisas", mas "dos outros e de nós próprios". "Dos outros" ressalta a importância da compreensão do universo alheio, essencialmente o dos alunos, mas também dos colegas, pais e da comunidade escolar. Conhecer "os outros" significa entender suas individualidades, seus contextos sociais e culturais, suas necessidades, interesses, dificuldades e potencialidades. Isso permite planejar aulas mais significativas, criar ambientes de aprendizagem inclusivos e respeitosos, e valorizar a diversidade presente na sala de aula. Um professor deve sobretudo desenvolver empatia, habilidades de comunicação e escuta ativa para construir relações positivas e colaborativas. A docência é uma profissão relacional, transferencial e a capacidade de interagir com diferentes sujeitos é crucial para o sucesso do processo educativo.

E por último de nós próprios", finalmente, Novea (2019, p.8) enfatiza o autoconhecimento e a autorreflexão como bases para o desenvolvimento profissional docente. Conhecer "nós próprios" implica refletir sobre as próprias crenças, valores, emoções, preconceitos, motivações e limitações. Essa consciência permite ao professor compreender como sua própria subjetividade influencia sua prática em sala de aula. A autorreflexão permite ao professor ajustar suas metodologias, lidar com desafios e crescer continuamente como educador, consciente de que sua identidade profissional é inseparável de sua dimensão pessoal.

Portanto a partir das reflexões sobre o ser professor concluo esse memorial em que apresentei a minha trajetória pessoal, como professor e pesquisador com a frase de Paulo Freire “A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”, por isso julgo tão importante a conclusão deste rito de passagem para tornar-me pedagogo, ou seja, aquele que ajuda a conduzir o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos às considerações finais deste memorial, "Travessias do Saber: Uma Jornada Acadêmica em Acordes Críticos", é imperativo que não o façamos com a finalidade de encerrar um ciclo, mas sim de consolidar um trajeto de reflexão contínua, uma jornada que se reinventa a cada aprendizado e a cada desafio na práxis educacional. Este memorial, em sua própria essência, é um convite à introspecção e à sistematização, buscando alinhavar as minhas vivências pessoais e as construções teóricas que moldaram a minha compreensão sobre o ser e o fazer docente e pesquisador. Ele se propõe, conforme expresso na Introdução, a ser uma ferramenta pedagógica que demonstra como as narrativas, tanto individuais quanto coletivas, se entrelaçam e influenciam profundamente a formação e os processos de aprendizagem em múltiplos contextos.

A narrativa inicial da minha infância na periferia de São Paulo não é um mero relato autobiográfico; ela se configura como um ponto de partida fundamental para a compreensão das bases teóricas que perpassam todo este trabalho. A noção de periferia, desmistificada por autores como Tiaraju D'Andrea (2013), emerge não como um espaço de carência exclusiva, mas como um locus de produção cultural e resistência. Como D'Andrea destaca, nessas comunidades, "emerge uma cultura periférica rica e carregada de significados", com "expressões culturais próprias, desenvolvidas como forma de resistência e afirmação identitária"(D'Andrea, 2013, p. 176). Essa perspectiva desafia a "epistemologia da carência" para revelar a potência e a resiliência dos "sujeitos periféricos". Minha própria trajetória, da alfabetização precoce pela "Cartilha Caminho Suave" à incompreensão de uma professora que via o adiantamento como indisciplina, se conecta diretamente à crítica de Paulo Freire à "educação bancária". Freire nos lembra que a simples habilidade de decodificar palavras, como em "Eva viu a uva", é insuficiente; é "essencial entender o contexto social em que Eva está inserida, quem são as pessoas envolvidas na produção das uvas e quem realmente se beneficia desse trabalho". Essa vivência pessoal ilustra a necessidade de uma pedagogia enraizada na realidade do aluno, que promova a investigação, tematização e problematização do mundo, conforme o método freireano. A punição em sala de aula, como a experiência de castigo perto do canil da escola que tanto me assustava, encontra ressonância na análise de Michel Foucault (2014) sobre o "poder disciplinar" do Vigiar e Punir, evidenciando como a escola, por vezes, reproduz mecanismos de controle que sufocam a criatividade e a pluralidade.

A discussão sobre a memória, sob as lentes de Jean-Paul Sartre e Sigmund Freud, é igualmente central para entender a construção do percurso narrado. Sartre concebe a memória não como um arquivo estático, mas como uma atividade de consciência que se realiza no presente, continuamente reinterpretada pelo projeto existencial. Complementarmente, Freud, com a metáfora do "Bloco Mágico", nos mostra que as memórias são reconstruídas através de processos inconscientes, longe de serem cópias fiéis do passado. Ferrarini e Magalhães (2014, p. 111) notam que na perspectiva freudiana, as memórias, mesmo as infantis, "não são recuperadas em sua forma original, mas reconstruídas através de processos inconscientes." Essa dualidade da memória – ativa e reconstruída – é a própria base da escrita de um memorial, que busca dar sentido ao passado para projetar o futuro. A entrada em contato com os "bens culturais" e o conceito de "capital cultural" de Pierre Bourdieu (1989, 2007) se mostrou crucial em minha trajetória. A mudança do Itaim Paulista para a Liberdade, que proporcionou acesso a museus, bibliotecas e centros culturais, não foi apenas uma alteração geográfica, mas uma expansão do meu capital cultural. Essa experiência, que me permitiu "ir à pé ao centro da cidade, à Biblioteca Mário de Andrade, ao Centro Cultural São Paulo, à Avenida Paulista e ter acesso a inúmeras experiências culturais gratuitas sublinha a tese de Bourdieu de que o acesso desigual à cultura perpetua a reprodução social, mas também, como D'Andrea (2013) aponta, que a periferia pode gerar suas próprias formas de capital cultural e resistência.

A entrada na universidade, no curso de História da USP, representou a formalização de um compromisso ético e político com a educação, inspirado pela "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire (1996). Ser professor, nessa visão freireana, transcende a figura do mero transmissor de conteúdo para se tornar um facilitador da conscientização crítica. A História, para Marc Bloch (2002) e Michel de Certeau (1982), não é uma coleção de fatos mortos, mas a "ciência dos homens no tempo", uma construção de narrativas que permite o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de uma identidade cultural. Minha atuação nos três pilares universitários – ensino, pesquisa e extensão – e no movimento estudantil, demonstra a aplicação prática dessa visão. A vivência e pesquisa no universo do samba paulistano, tema do meu mestrado e doutorado, revelaram a profunda riqueza da educação não-formal, um campo de saberes que, embora muitas vezes invisibilizado pela academia, é vital para a formação de indivíduos e comunidades. Conforme Maria da Glória Gohn (2011) pontua, a educação não-formal abrange as práticas que se desenvolvem fora da rede formal de ensino, em organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais.

As escolas de samba, longe de serem apenas espaços de folia, são verdadeiros "territórios de vida" (Adão, 2017, 2023), contrapondo-se aos "territórios de morte" marcados pela violência nas periferias. Nelas, aprende-se não apenas técnicas artísticas, mas valores de pertencimento, solidariedade e resiliência. O conceito de Mikhail Bakhtin (2010) sobre o carnaval como um espaço de suspensão das hierarquias, onde todos são participantes, ressoa com a dinâmica das escolas de samba, onde a "educação do corpo, com o corpo e para o corpo" (Gordo, 2015, p.75) se manifesta. A transmissão de saberes, muitas vezes matrilinear, pelas "tias-madrinhas", verdadeiras griots, reitera o papel central dessas mulheres na sociabilidade negra e na preservação da cultura afro-brasileira, como apontam Lélia Gonzalez (2018) e Raul Ruiz Altuna (2004). Essa "pedagogia das encruzilhadas" de Luiz Rufino (2019) é um poderoso modelo para pensar uma educação plural e antirracista, que valoriza os conhecimentos produzidos fora dos cânones institucionais. Para Rufino, a experiência da escola de samba demonstra que "o corpo é instrumento epistemológico e que a dança, música e ritual também educam", e que "a educação liberta quando é comunitária". Aprofundar-me nesses estudos de carnaval e associativismo negro paulistano, utilizando a história oral e o método da transcrição (Meihy), como em "O Cardeal do Samba. Memórias de seu Carlão do Peruche", não foi apenas um caminho de pesquisa, mas uma profunda imersão em epistemologias e formas de aprendizado que enriqueceram minha visão como historiador e educador.

A formação em História e o aprofundamento em Estudos Culturais (Stuart Hall, Raymond Williams) e Marxismo (Karl Marx, Antonio Gramsci, Louis Althusser, Nildo Viana, e autores brasileiros como Caio Prado Júnior, Fernando Novais, Edgar Carone) ampliaram a capacidade de análise crítica das estruturas sociais, econômicas e culturais que moldam a realidade. A educação, nesse prisma, é um campo de luta de classes, onde a mercantilização do saber (Viana, 2018) a transforma em mercadoria, reproduzindo desigualdades. Minha experiência como professor tanto na rede pública quanto na privada tornou evidente essa disparidade material e simbólica, e a alienação do trabalho docente frente à lógica do mercado. Viana (2018, p.32) argumenta que a educação é "reduzida a um produto vendável, sujeito às leis de mercado e à lógica da acumulação privada", o que pude constatar nas condições de trabalho e nos salários.

A psicanálise, introduzida mais tarde na minha formação, ofereceu uma lente complementar. A leitura de Freud, especialmente "O mal-estar na civilização" (2011), ajudou a compreender as tensões entre as pulsões humanas e as exigências da civilização, e como isso se reflete na dinâmica da sala de aula. Ferrarini e Magalhães (2014) discutem como Freud tratou da memória em diversos momentos, modificando sua concepção à medida que avançava na

discussão do aparelho psíquico e do inconsciente, o que foi fundamental para minha prática como historiador oralista. A escuta psicanalítica, atenta ao não dito, às transferências e aos processos inconscientes, revelou-se uma ferramenta valiosa para a mediação pedagógica, permitindo abordar temas sensíveis e complexos de forma mais humanizada e profunda.

Então, o que significa ser professor diante de todas essas "travessias do saber"? A pergunta, que perpassa o percurso profissional, nos leva de volta à essência da educação. Ser professor, para além da transmissão de conteúdo, é, como Paulo Freire (1996) nos ensina, um ato de criação de possibilidades. Segundo ele, quem ensina precisa desenvolver a curiosidade dos educandos, para que ele passe de uma curiosidade ingênua mas para a curiosidade epistemológica. Essa visão impulsiona o docente a ser um agente de transformação social, um profissional que instiga a curiosidade epistemológica e fomenta a autonomia crítica do educando. Minha práxis como professor, seja nos projetos de debate acadêmicos que promovi com a USP, nas aulas sobre ditadura militar usando a música como fonte, ou nos estudos do meio sobre cultura afro-brasileira e carnaval, sempre buscou essa perspectiva.

A reflexão de António Nóvoa (2019) sobre a complexidade da profissão docente é um farol nesta discussão. O professor não é um mero aplicador de técnicas, mas um produtor de conhecimento, cuja formação é um processo contínuo e multifacetado. Nóvoa destaca que "aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de conhecimento das coisas, dos outros e de nós próprios" (BOTO, 2018, p. 9). O conhecimento dos conteúdos, a compreensão profunda dos alunos em seus contextos sociais e culturais, e a contínua autorreflexão sobre as próprias crenças e limitações são pilares para uma prática pedagógica robusta e consciente. Nóvoa nos lembra que a literatura acadêmica, por vezes, falha em dar voz aos professores da educação básica como detentores de um saber profissional único. Este memorial é, em parte, uma tentativa de preencher essa lacuna, sistematizando vivências e reflexões para inspirar outros educadores e validar a riqueza do conhecimento produzido na sala de aula.

A decisão de cursar Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), após minha experiência como historiador e professor, não foi um desvio, mas um aprofundamento. É o reconhecimento de que, para ser um educador verdadeiramente integral, é preciso compreender as bases teóricas e práticas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade. A pedagogia freireana e a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani (2013) consolidaram a visão da educação como um instrumento de transformação social, que deve dialogar com a realidade do aluno e fomentar sua criticidade. A graduação em Pedagogia ampliou a compreensão sobre o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem,

como através dos estudos de Lev Vygotsky. Sua teoria histórico-cultural e o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP) (Vygotsky, 2007) revelaram como a interação social e cultural são mediadores cruciais no desenvolvimento cognitivo. A aplicação da ZDP, conforme explorado no memorial, transcende o ambiente escolar, mostrando sua relevância na otimização de competências profissionais em diversos contextos, estabelecendo um "círculo de trocas mútuas que condicionam e modelam reciprocamente as suas reações e a sua inteligência" (PAULA, MARQUES FILHO e CERQUEIRA, 2014, p. 6).

O aprofundamento em Freud, para além da psicanálise clínica, trouxe insights valiosos sobre a cultura e as pulsões. Em "O mal-estar na civilização" (2011), Freud (2011, p. 84) afirma que o "sentimento de culpa [é] o mais importante problema no desenvolvimento da civilização", ajudando a compreender as tensões entre as pulsões humanas e as exigências da civilização, e como isso se reflete na dinâmica da sala de aula. Entender que a sociedade impõe restrições às pulsões, gerando culpa, ajuda a perceber as dinâmicas subjacentes às relações humanas, inclusive as pedagógicas. Isso permite uma abordagem mais empática e completa dos desafios enfrentados por alunos e educadores. Procurei em todo esse memorial demonstrar a interação entre História, Psicanálise e Pedagogia, e que ela foi uma chave para que eu busque construir uma educação que não se limita à transmissão de fatos, mas que convida à reflexão sobre a subjetividade, a memória e a construção das identidades. É a possibilidade de analisar narrativas históricas considerando seus elementos inconscientes, de entender como os desejos e medos permeiam documentos e interpretações, e de ajudar os alunos a perceberem como suas próprias identidades são moldadas por processos históricos e culturais.

Este memorial, portanto, é a materialização de um trajeto que, "embora pessoal, busca dialogar com o coletivo", como foi muito bem evidenciado pelo orientador desse trabalho, professor Mário Borges Netto em nossa primeira reunião de orientação. É a afirmação de que a educação é um campo vasto e complexo, que exige um olhar interdisciplinar e uma práxis engajada. Concluir o curso de Pedagogia significa, para mim, não apenas adquirir um novo título, mas reafirmar o compromisso com a educação, munido de um arcabouço teórico ainda mais robusto e de uma sensibilidade aguçada para as nuances da experiência humana. Como Paulo Freire (1996, p.13) nos legou: "A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática". Tornar-me pedagogo é assumir a responsabilidade de "ajudar a conduzir o ensino" de forma consciente, crítica e transformadora, contribuindo para que cada aluno não apenas aprenda, mas se torne um sujeito capaz de compreender e, mais importante, de agir sobre a realidade para construí-la de forma mais justa e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores*. São Paulo: Editora Gente, 1997.
- ADÃO, Claudia Rosalina. Territórios de morte: homicídio, raça e vulnerabilidade social na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ADÃO, Claudia Rosalina. Territórios de vida: resistências, existências e produção de cuidado por mulheres negras. Tese (Doutorado em Habitat) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
- BARONETTI, Bruno Sanches. *Da oficialização ao Sambódromo. Um estudo sobre as escolas de samba na cidade de São Paulo (1968-1996)*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BARONETTI, Bruno Sanches. *Da oficialização ao Sambódromo. Um estudo sobre as escolas de samba na cidade de São Paulo (1968-1996)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: a desigualdades frente à escola e à cultura*. Educ. Rev., Belo Horizonte (10): 3-15, dez. 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOTO, Carlota. *António Nóvoa: uma vida para a educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e201844002003, 2018.
- CÂMARA, S. C. X. *O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do Ensino Superior no Brasil*.
- CASTRO, Edward Bertholine de. *Saberes docentes a partir de uma história de vida na educação: como me fiz professor*. Revista Prática Docente, v. 6, n. 2, e050, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n2.e050.id1302.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CORBUCCI, Paulo. O ensino superior brasileiro na década de 90. In: *POLÍTICAS SOCIAIS: Acompanhamento e análise*, 2001.
- D'ANDREA, Tiaraju Pablo. *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREUD, Sigmund. *Nota sobre o 'bloco mágico' (1925)*. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas, volume 16: O eu e o id, "autobiografia" e outros textos (1923-1925)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. *A dinâmica da transferência (1911-1913)*. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas, volume 10: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O caso Schreber"), artigos sobre técnica e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, S. (1930) O mal-estar na civilização. São Paulo: Penguin Classics e Cia das Letras, 2011.
- FERRARINI, Pâmela Pitágoras Freitas Lima; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. *O conceito de memória na obra freudiana: breves explanações*. Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 5, n. 1, p. 109-118, jun. 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2014.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...* Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.
- GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha. *O carnaval é o quintal do amanhã: saberes e práticas educativas na escola de samba Bole-Bole em Belém do Pará*. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11^aed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.
- NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa ação - formação. Natal167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- PAULA, Jussara de; MARQUES FILHO, Adair; CERQUEIRA, Leandro Moura de. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como elemento de otimização das competências profissionais

- em organizações que compõem o arranjo produtivo de confecções de Jaraguá-Goiás. Jaraguá: [s.n], 2014.
- PASSERON, Jean-Claude; BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- PINHEIRO, Jair (org.). Ler Althusser. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SIMAS, Luiz Antônio. *Pedrinhas miudinhas: Ensaio sobre ruas...terreiros*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2013.
- VIANA, Nildo. *A mercantilização das relações sociais: modo de produção capitalista e formas sociais burguesas*. Curitiba: Appris, 2018.
- VIANA, Nildo. *Marxismo e Escola*. In: VIANA, Nildo. *Sociologia e Educação: Debates Necessários*. vol. 01. Goiânia: Edições Redelp, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. a
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell*. Petrópolis: Vozes, 2011. b