

ENTRE EXCESSOS E AUSÊNCIAS: EXPERIMENTANDO CAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

BETWEEN EXCESSES AND ABSENCES: EXPERIMENTING PATHWAYS IN TEACHER EDUCATION

ENTRE EXCESOS Y AUSENCIAS: EXPERIMENTANDO CAMINOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Thalia Bordignon Reis ¹, Adriana Mohr ², Giordano Wosgrau Calloni ³

Resumo

O Antropoceno, marcado pela ação humana, revela-se como um lugar de excessos e ausências. A lógica capitalista intensifica essas contradições ao gerir o presente pela produtividade incessante, mercantilização da vida e supressão de tempo livre. Nesse cenário de esgotamentos emergem fissuras que podem se abrir como espaços para experimentar outros caminhos. Este artigo retoma um desses espaços: um relato autobiográfico produzido em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual a escrita de si, situada no processo de dismantling do racismo internalizado, possibilitou reflexões sobre a própria formação e o atravessamento pela *experiência* larrosiana. Ao articular afetos, registro e tempo, concluímos que as narrativas autobiográficas podem inspirar reflexões para (re)pensar estruturas curriculares e evidenciamos a *experiência* como elemento essencial e (trans)formador para formação docente.

Palavras-chave: currículo; prática como componente curricular; narrativa autobiográfica; licenciatura em Ciências Biológicas; racismo.

Abstract

The Anthropocene, marked by human action, reveals itself as a place of excesses and absences. Capitalist logic intensifies these contradictions by managing the present through incessant productivity, commodification of life, and suppression of free time. In this scenario of exhaustion, fissures emerge that may open as spaces to explore other possible pathways. This article revisits one of these spaces: an autobiographical account produced in an undergraduate thesis, in which self-writing, situated within the process of dismantling internalized racism, enabled reflections on teacher education and the crossing through Larrosian *experience*. By articulating affections, recording, and time we conclude that autobiographical narratives can inspire reflections for (re)thinking curricular structures, and we highlight *experience* as an essential and (trans)formative element in teacher education.

Keywords: curriculum; practicum as curricular component; autobiographical narrative; Biology Teacher Education Degree; racism.

Resumen

El Antropoceno, marcado por la acción humana, se revela como un lugar de excesos y ausencias. La lógica capitalista intensifica estas contradicciones al gestionar el presente mediante la productividad incesante, la mercantilización de la vida y la supresión del tiempo libre. En este escenario de agotamientos surgen fisuras que pueden abrirse como espacios para experimentar otros caminos. Este artículo retoma uno de esos espacios: un relato autobiográfico producido en un Trabajo de Conclusión de Curso (TCC), en el cual la escritura de sí, situada en el proceso de dismantling del racismo internalizado, posibilitó reflexiones sobre la propia formación docente y el atravesamiento por la *experiencia* larrosiana. Al articular afectos, registro y tiempo, concluimos que las narrativas autobiográficas pueden inspirar reflexiones para (re)pensar estructuras curriculares y evidenciamos la *experiencia* como un elemento esencial y (trans)formador formación docente.

Palabras clave: currículo; práctica como componente curricular; narrativa autobiográfica; licenciatura en Ciencias Biológicas; racismo.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: thaliareisq@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: adriana.mohr.ufsc@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: giordano.calloni@ufsc.br

1. Em desalinhos, surgem aberturas

1.1 Excessos e ausências

Estampado sobre nós, o retrato do Antropoceno revela um cenário de desordem e repleto de contradições: florestas em chamas e cidades submersas, estímulos em abundância e corpos famintos, direitos negociados e afetos terceirizados. Vivemos em um período em que a ação humana se tornou potência determinante de mudanças irreversíveis na natureza, ultrapassando os limites do que antes era considerado natural e assumindo o papel de força geológica, capaz de definir um novo tempo histórico, como argumentam diversos autores (Freyesleben, 2023). Um mundo de excessos e ausências. Essa estrutura desatinada se manifesta como projetores impiedosos, direcionando sua luz ofuscante sobre os vagalumes que ousem emitir qualquer fagulha de sobrevivência (Didi-Huberman, 2011). No Antropoceno, vivemos aceleradamente, como se cada dia fosse uma prova de desempenho. O tempo é cronometrado, os gestos são calculados, e até o descanso precisa justificar sua produtividade. Ganha prestígio aquele que realiza mais em menos tempo, ainda que ninguém saiba ao certo o que há nessa almejada linha de chegada.

Por trás das aparências caóticas — leis que não funcionam para o que declaram querer legislar, instituições corroídas, desigualdade naturalizada — há uma arquitetura meticulosa em operação. Ambientes artificiais criados para nos manter entretidos multiplicam-se em shoppings e torres erguidas como fachadas de progresso, enquanto a terra e a humanidade são dissociadas, como se constituíssem entidades separadas (Krenak, 2019). Normatizações entranhadas no que se entende por mundo regem silenciosamente todos os aspectos da trama que nos compõe: os modos de amar, de trabalhar, de aprender, de existir. Nesse cenário, a supressão do tempo livre não se dá por falha, mas por eficiência. É engrenagem, não acaso.

O capitalismo nos governa pela administração do que é supostamente nosso: o presente. Entre a exigência constante de produtividade e o bombardeio incessante de informações, não estamos apenas ocupados, mas cativados — e aqui o verbo carrega uma dualidade (Cunha, 2010) pertinente: somos cativos desse tempo que nos prende e, ao mesmo tempo, seduzidos por ele, encantados pelas promessas de eficiência e pelo brilho das metas inalcançáveis. Nesse cativeiro moderno, não há violência explícita: entramos por vontade própria, quase que hipnotizados, acreditando que estar sempre ocupados nos faz livres, enquanto nos afastamos da disponibilidade para as sensibilidades, como se os silêncios e as pausas fossem sinônimo de perder tempo (Larrosa, 2021).

Ainda assim, esse tempo acelerado é marcado por fissuras que, se nos permitirmos observá-las sem pressa, revelam-se, afetuosamente, como aberturas. Nas trilhas da formação docente, divagávamos ao encalço de lampejos surgidos nas brechas, nos desvios que se abriam pelo caminho. Questionamo-nos então: **como fazer da educação uma experiência?** E logo trazemos a resposta, sem suspense: através de afetos. Neste artigo, estendemo-nos por algo muito mais precioso que a resposta: o processo — um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Reis, 2025) que permaneceu em elaboração durante seis anos e que, mesmo após sua defesa,

seguir gerando debate, reflexões e acréscimos entre as três pessoas autoras deste texto. Nesse processo, a primeira autora ancorou-se na decisão de recusar o automatismo do meio acadêmico e debruçou-se sobre as entrelinhas de uma formação docente mais (trans)formadora. Uma travessia que ecoa as palavras de Tenório (2020), quando nos diz ser necessário preservar o avesso: “Preservar aquilo que ninguém vê. [...] Pois entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único. E é nesse lugar que estão os afetos. E são esses afetos que nos mantêm vivos” (p. 56).

O presente texto nasce de uma narrativa autobiográfica de uma graduanda, entrelaçada às reflexões de seu orientador e de uma colaboradora. Tecida com o objetivo de preservar “aquilo que ninguém vê”, a narrativa reúne memórias e reflexões sobre o papel de uma futura docente e sobre a função das pessoas formadoras de professores/as que a acompanharam e que foram, todas as três, atravessadas pela *experiência* larrosiana. A partir dela podemos afirmar: a formação não se reduz ao acúmulo de conhecimentos nem à repetição de práticas pedagógicas, especialmente quando estas se tornam rotina e deixam de abrir espaço para o inesperado. Mais do que isso, a formação ocorre em aberturas — ao outro, ao mundo, a si — e por reflexões sobre o que nos passa, sobre nossas *experiências*. E se vivemos tempos que exigem respostas prontas, talvez seja justamente o caminho incerto que nos permita explorar novas formas de aprender, ensinar e existir. Porque, diante deste Antropoceno, deste presente em colapso, que outro lugar poderia ser mais potente para subverter a lógica, do que o ensino da vida?

1.2 Faróis que iluminam as aberturas

Movidos pela maré de Larrosa (2021), compreendemos a *experiência* (assinalada em itálico quando usada nesta concepção) não como um acontecimento qualquer, mas como o “[...] que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” (p. 10) — algo capaz de nos transformar e, quando compartilhado, capaz de ressoar em outras *experiências*. Trata-se de um tremor, uma reverberação, um atravessamento que tensiona as limitações do mundo contemporâneo (marcado por excesso de informação, excesso de opinião e falta de tempo). Nesse sentido, a *experiência* não é apenas vivida: ela interrompe, desloca e transforma.

Por reconhecer essa dimensão, nos aliamos à concepção de escola proposta por Masschelein e Simons (2018), para quem o tempo escolar não deve estar a serviço da produtividade, da eficiência ou da preparação para o mercado. Ao contrário, a escola se define por sua capacidade de suspender a lógica do desempenho. “O tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo”, afirmam os autores (p. 33). Essa suspensão não é perda, mas condição para que a *experiência* aconteça e, com ela, a formação.

Entre as muitas possibilidades de escrita sobre *experiência* e formação docente, optamos por discutir um recorte específico, situado nas vivências da primeira autora: o relato de seu processo de desmantelamento do racismo internalizado, enquanto licencianda em Ciências Biológicas. Nesse contexto, reconhecemos com Silvio Almeida (2019) que “[...] a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e racismo”, pois eles

“fornece[m] o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (p. 17).

Assim, longe de ser uma falha, o racismo funciona como uma engrenagem entranhada na própria arquitetura social — operando lado a lado com a lógica capitalista. Como pontua Achille Mbembe (2018), desde suas origens o capitalismo fez uso de “subsídios raciais”, inventando o “negro” como protótipo do sujeito transformado em coisa, em moeda. O que o autor chama de “universalização da condição negra” aponta justamente para um processo de ampliação dessa condição: se antes era a experiência histórica do escravizado africano, hoje alcança todos aqueles considerados descartáveis por essa engrenagem, como populações migrantes, periféricas, empobrecidas, racializadas e precarizadas. A essa compreensão somamos a provocação de Grada Kilomba (2019), que problematiza o uso de termos como “descobrimento” para se referir à expansão marítima europeia à América Latina: “Ora, não se descobre um continente onde vivem milhões de pessoas” (p. 17), afirma a pesquisadora. Essa interpelação nos impulsiona a questionar os sentidos que naturalizamos na linguagem, especialmente no contexto educativo — movimento já desenvolvido no campo da Educação em Ciências em pesquisas de análise de discurso com enfoque decolonial, onde se evidencia como as leituras e os textos que atravessam os conteúdos científicos produzem sentidos, apagamentos e posições de sujeito (Cassiani; Giraldi; Von Linsingen, 2012). A crítica, aqui, não é apenas semântica: é também política, histórica e formativa.

Esse movimento de desconstrução de saberes enraizados é compreendido através dos mesmos escritos de Kilomba (2019) que ressalta como o enfrentamento ao racismo exige também reinvenção: “Não se pode simplesmente se opor ao racismo, já que no espaço vazio, após alguém ter se oposto e resistido, [...] ainda há a necessidade de *tornar-mo-nos sujeitos*” (Kilomba, 2019, p. 29). Esse tornar-se sujeito implica reconfigurar-se nessa nova visão de mundo adquirida. Em sua escrita, Kilomba *torna-se sujeito* ao exprimir a realidade psicológica do racismo cotidiano, através de relatos subjetivos e autobiográficos de mulheres negras, e relacioná-los com sua própria realidade. Um ato de dar voz àquelas que foram mantidas “calada[s] por muito tempo” (p. 29). No item 2 do presente relato, a primeira autora deste texto *torna-se sujeito* ao escrever, como forma de compreender, os sentimentos despertados no combate do racismo internalizado. Ao transformar em palavras o que, de outra forma, permaneceria oculto, recusa o silenciamento desses afetos e os toma como ponto de partida: é expondo-os que se nega a convivência com o racismo — nesse gesto, ecoamos a provocação formulada por Barbosa e Lima (2025): “E se nós, professores e professoras, escolhêssemos falar do privilégio da branquitude ao invés, ou em complemento aos horrores do racismo?” (p. 91).

No caminho percorrido pela primeira autora, a reinvenção perpassa a compreensão da sua própria posição social que concorda com Lia Schucman (2020), quando esta afirma: “[...] ser branco e ocupar o lugar simbólico da branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam” (p. 60). Reconhece, então, que o sujeito branco não apenas usufrui dos privilégios racialmente distribuídos em nossa sociedade, mas também contribui ativamente para a manutenção dessa estrutura (Schucman, 2020). Parte do processo formativo que este texto se propõe a relatar é

justamente a tomada de consciência desse lugar de naturalizações: um gesto de implicação com o que se é e com o que se pode vir a ser, também como professora de Biologia e de Ciências. Esse posicionamento se faz necessário quando reconhecemos que ainda e muitas vezes o ensino de Ciências segue reproduzindo currículos e práticas marcados por perspectivas eurocêntricas e pelo apagamento de contribuições de povos africanos, asiáticos e ameríndios (Verrangia, 2016).

Por fim, é na escrita de si que ancoramos nossa travessia. Inspiramo-nos nas contribuições de Gastal e Avanzi (2016) que compreendem a narrativa autobiográfica como um gesto formativo: “[...] a produção da narrativa permite emergir aspectos da subjetividade que, à medida que dão sentido à experiência vivida, contribuem para a formação do professor” (p. 150). Importante salientar que diversas investigações do campo da Educação em Ciências têm tomado as narrativas autobiográficas como dispositivos de pesquisa-formação, possibilitando que professores reflitam sobre seus percursos, elaborem sentidos sobre o vivido e atualizem necessidades formativas (Borba, 2022; Ferreira; Dias, 2025; Maknamara, 2020; Maknamara, 2024). Assim, escrever sobre si não é apenas registrar o que passou, mas criar as condições para compreender, reinterpretar e, talvez, transformar: “Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela” (Larrosa, 2018, p. 23). Ao narrar-se, o sujeito tece sua história com o acontecimento e com a interpretação do outro — e é dessa tessitura que emerge a formação.

2. Em aberturas, surgem *experiências*

No relato que segue, quem escreve é a primeira autora deste artigo. Antes de iniciá-lo, reconheço sua incompletude — como reconhece Fanon (2008): “É uma tarefa colossal, este inventário do real. Nós coligimos fatos, nós os comentamos, mas a cada linha escrita, a cada proposição enunciada, temos a impressão de algo inacabado” (p. 148). O que compartilho nestas linhas é apenas uma pequena parte da realidade: um recorte do meu processo de reconhecimento e desconstrução de padrões racistas assimilados, enquanto pessoa branca, mas também enquanto licencianda de Ciências Biológicas. E o ocasional uso do tempo presente é uma escolha deliberada, pois essa travessia não se encerrou no TCC, tampouco se conclui neste texto. Ela segue enquanto meus pensamentos continuam a se transformar e a ganhar forma na escrita. Esse relato, impregnado de afetos, revela com nitidez a dissonância entre o experimento mascarado de experiência e a *experiência* — viva e transformadora (Larrosa, 2021) —, evidenciando sua irradiância nos tempos incertos, de suspensão e ruptura.

2.1 *Início e marcos de ruptura*

Sinto, ao iniciar esta narrativa, a necessidade de expor o que me move a tecê-la. Se este é um texto que fala sobre a importância de preservar os afetos, busco fixá-los desde já, antes que se dissolvam ou transfigurem. Escrever, para mim, nunca foi simples: “É um processo lento: primeiro, preciso encontrar coragem para encará-la [a escrita]; então, suplico por várias horas

e dias até que finalmente saia, bem timidamente e aos poucos” (Reis, 2025, p. 13). Era assim há seis anos e continua assim hoje. Escrever sobre si implica a exposição do que há de mais íntimo e, portanto, exige coragem, tempo e entrega. No meu TCC, escrevi com a esperança de que as palavras dessem sentido àquilo que pensava e era. Neste artigo, escrevo com a esperança de que meus afetos e minha *experiência* ecoem na vivência de outras pessoas em formação — e talvez, quem sabe, as ajudem a encontrar sentido naquilo que pensam e são.

O ato de escrever sobre o vivido é marcado por escolhas: quais detalhes revelar, quais deixar em silêncio e de que forma costurar a narrativa entre eles (Louis, 2024). É nesse bordado de ideias que se encontram os momentos-chave: aqueles que desencadeiam toda uma sequência de eventos, semelhante a reações em cadeia — um após a outro, como se cada gesto inicial já carregasse o sopro do que viria. Início, então, pelo percurso trilhado até o primeiro ponto de inflexão.

Entre as certezas que me acompanhavam ao cursar Licenciatura em Ciências Biológicas, havia uma que ecoava com frequência: não quero ser professora. Enquanto colegas cultivavam fervorosamente paixões por diferentes áreas de estudo, eu caminhava pelos corredores da Biologia em busca de uma morada. Não habitava casa alguma, nem da Botânica, tampouco da Zoologia. Outorguei-me, então, a classificação dos “sem categoria definida”. Admirava a natureza e nutria grande apreço pela Ciência e pela Educação, mas não me sentia realmente engajada ou inspirada por nenhuma causa em particular. Talvez por isso, ancorei-me na aparente solidez dos conteúdos científicos — com bordas definidas, que pareciam limitar divagações e invenções —, pois quando se está insegura sobre qual estrada seguir, é natural a escolha daquela que parece oferecer menos incertezas. No entanto, ironicamente, aquilo que me afastava da docência naquele momento era justamente o que me aproximaria dela no futuro: a sua subjetividade, a sua vastidão e a sua abertura às experimentações de novos caminhos.

Ao longo da graduação, a realização de Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCC)⁴ esteve presente em diversas disciplinas. As PPCC têm como objetivo configurar espaços que permitam a articulação do conhecimento científico da área do curso de licenciatura com a prática docente, quando de seu ensino e/ou sua veiculação (Mohr; Wielewicki, 2017). Ou seja, na sua concepção teórica, essas práticas deveriam nos aproximar de um “saber da experiência”; um saber que se produz no atravessamento do sujeito pelo acontecimento, que se forma no modo como o sujeito responde ao que o interpela, na reflexão sobre o vivido (Larrosa, 2021).

Na vivência cotidiana, entretanto, geralmente a nossa compreensão — ou, ao menos, a minha — enquanto estudantes parecia seguir por outra via. Na elaboração de PPCC, certos elementos tornavam-se frequentes, quase padronizados: em sua maioria, o centro da proposta era o planejamento de uma aula: descrevíamos objetivos, metodologia e formas de avaliação com base em modelos fornecidos pelos próprios professores, sem, contudo, considerar os

⁴ O projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina acrescenta um ‘P’ (de ‘pedagógicas’) às PCC, atividades curriculares estabelecidas pelo parecer CNE/CES nº 1.301/2001/2001 (Brasil, 2001). Esta nova denominação pretende sublinhar que não são quaisquer práticas que podem ser tomadas como PCC (Mohr; Wielewicki, 2017).

objetivos e finalidades escolares do desenvolvimento do tema, as características dos sujeitos e do local para o qual preparávamos a atividade. Organizávamos ideias, estruturávamos passos, e cabia-nos demonstrar que sabíamos transformar conteúdo em sequência didática. Estaríamos sendo avaliados por nossa capacidade de ensinar ou, novamente, por nossa habilidade de sintetizar e ordenar o conhecimento? No fundo, este fazer não me parecia tão diferente de uma prova.

Outro ponto recorrente era a exigência de adequação ao público-alvo. A orientação era quase sempre a mesma: utilizar uma linguagem acessível, “compatível com o nível de ensino”. Traduzíamos isso como a necessidade de simplificar, de tornar o assunto mais leve, menos denso, talvez até menos complexo. A clareza se tornava sinônimo de superficialidade. E assim, mais uma vez, o que se esperava de nós era que demonstrássemos domínio do conteúdo — não exatamente para ensinar, mas para provar que sabíamos.

Por fim, havia a busca incessante de uma suposta criatividade. “Inovar”, “tornar lúdico”, “produzir algo novo”: essas eram as palavras de ordem. Assim, muitos trabalhos culminavam na criação de materiais didáticos — jogos, maquetes, cartilhas, infográficos, modelos tridimensionais de espécies de animais e outros. Em algumas disciplinas, a ideia de PPCC assumia outras formas: escrever textos de divulgação científica, analisar criticamente notícias midiáticas, ou ainda, apresentar o chamado “seminário-PPCC”, uma criatura híbrida, com a seguinte orientação: “não é pra fazer seminário de conteúdo... E sim, um seminário sobre como abordar esse conteúdo”. Em comum, permanecia a expectativa de entrega de um produto, uma solução. Eram exercícios que, em vez de se desdobrarem, se encerravam na apresentação, como se a docência pudesse ser ensaiada apenas com a execução e não se fosse essencialmente um movimento reflexivo, de escuta e retorno.

Assim, quando as atividades propostas em uma disciplina me convidaram a refletir sobre a “ilha” que habita em mim⁵ e a formular práticas pedagógicas que priorizassem os afetos acima dos conteúdos, fui instigada a pensar sobre dimensões da docência que até então permaneciam invisíveis na minha formação: a criação de espaços de suspensão, a valorização das *experiências* e a atenção ao que mobiliza os estudantes para além do aprendizado do conteúdo *per se*. As vivências nessa disciplina despertaram inquietações que me levaram a questionar os modelos habituais de planejamento e a buscar alternativas que não se encerrassem na entrega de um produto final, mas que abrissem possibilidades de continuidade, diálogo e transformação. Como sintetiza Guimarães (2017, p. 582), “[...] estar em desassossego nos permite, quem sabe, encontrar uma saída potente para tudo aquilo que insiste em se impor tristemente a nós”. Um primeiro marco de ruptura havia sido fincado.

Com os sentimentos aflorados pelas atividades desestabilizadoras, uma ideia de Projeto de TCC floresceu: movida pelo desejo de ecoar no íntimo dos outros, arquitetei a criação de uma vídeoaula sensível, que ensinasse conhecimentos científicos, mas que, antes, ou por causa

⁵ Atividade proposta na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, no primeiro semestre de 2019: escrever uma carta, destinada a alguém de escolha, com o tema “a ilha que habita em mim”, abordando experiências que transformam o modo como cada um se insere na ilha de Florianópolis.

disso, tocasse os espectadores. O texto do TCC teria como tarefa narrar essa tentativa de construção do vídeo e refletir sobre os encontros e tensões entre conhecimento científico e conhecimento espontâneo.

Assim, nomeei a proposta como “uma experiência de docência”, com o anseio de criar algo que possibilitasse, nos termos de Larrosa (2021), espaço de abertura e disponibilidade. Contudo, por não compreender naquele momento a dimensão da ideia de *experiência*, acabei por repetir a mesma lógica que antes critiquei nas PPCC. O projeto que elaborei seguia roteiros estruturados, pensado com o objetivo de desenvolver uma prática e relatar sua execução, afastando-me assim da vivência transformadora que dizia buscar — um experimento escondido sob aparência de *experiência*. Esse paradoxo entre o desejo de *experienciar* e a elaboração meticulosa de um experimento, (como se fosse possível planejar e controlar a *experiência*), permeou o início do meu TCC. Foi em meio a essas contradições que emergiu um movimento de busca: o esforço de articular o eixo do conhecimento científico com o eixo de temas socialmente relevantes, capazes de ressoar para além da sala de aula, em consonância com os PCN⁶ (Brasil, 1998). Dessa busca decorreu um segundo marco: a escolha do racismo como fio condutor da proposta didática.

O que a princípio representava apenas um recorte temático a ser debatido no âmbito escolar logo se tornou algo maior — um ponto de ruptura que, inesperadamente, passou a reorganizar não só a proposta, mas também o meu modo de pensar e agir. Estávamos então em maio de 2020. Em meio ao confinamento global por COVID-19 e à suspensão das atividades universitárias, imagens de uma violência explícita e recorrente irromperam nas telas: a execução cruel de George Floyd, sob a luz do dia, diante de testemunhas e câmeras. A brutalidade transmitida ao vivo e a indignação transbordando pelas ruas desertas e redes superlotadas afloraram em mim como uma percepção incômoda: enquanto eu, como pessoa branca, acreditava poder escolher quando me importar com o racismo, pessoas não brancas são privadas dessa pretensa alternativa e vivem permanentemente expostas à racialização e a todas as violências que dela decorrem. Esse abismo, sempre presente silenciosamente, naquele momento, escancarou-se. O racismo, nesse momento, deixou de ser uma pauta a ser estudada e enraizou-se como um nó a ser desatado. Internamente! Escrevia, então, por uma necessidade de me libertar do silenciamento.

2.2 *Leitura implicada: informação versus experiência*

Eis como a situação me atravessava: eu tinha a convicção de que não era racista. Não praticava atos discriminatórios, ao menos não conscientemente. Sabia, no entanto, que já havia abrigado pensamentos preconceituosos escondidos, resquícios que eu reconhecia como errados e, assim, não os mencionava de forma alguma. De onde surgiam? Por que estavam ali? Na

⁶ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), temas socialmente relevantes, ali chamados “temas transversais”, devem ser integrados às áreas tradicionais do conhecimento, promovendo a articulação entre saberes científicos e dimensões éticas, sociais e culturais, com vistas à inserção dos alunos à realidade em que vivem.

ocasião, minhas noções sobre racismo eram frágeis e superficiais. Quando meu orientador e eu definimos a proposta didática objeto do TCC, nosso contra-argumento inicial, a ser desenvolvido em uma videoaula, partia de um dado objetivo: do ponto de vista biológico, não existem raças humanas — e, pensávamos, isso seria suficiente para auxiliar a combater o preconceito racial. No vídeo que imaginávamos produzir, mostraríamos que pessoas negras e brancas são biologicamente iguais; que a diferença, reduzida à quantidade de melanina, não poderia sustentar distinções sociais. Uma solução científica para um problema social.

À medida que o estudo se aprofundava, um desconforto começou a se insinuar: onde eu, uma pessoa branca, me situo nessa conversa? Essa pergunta ganhou corpo logo nas primeiras reuniões de orientação, quando propusemos duas provocações que abalaram nossas posições de conforto: i) como o racismo se manifesta em nossas vidas, enquanto docentes e discentes? ii) a forma como ensinamos biologia celular é racista? As inquietações nascidas a partir dessas questões intensificaram minha busca para compreender como o racismo permeia as nossas relações e ações.

Foi então que uma lista de leituras e materiais se desdobrou como um labirinto. Eu os percorria como quem observa uma paisagem a distância, sem vivenciar, ainda, seus *tremores* — aqueles abalos que, como postula Larrosa (2021), anunciam deslocamentos e transformações. A cada material lido ou assistido, desvelavam-se lacunas de conhecimento que desencadeavam novos tópicos a serem estudados: branquitude, racismo estrutural, racismo institucional, racismo ambiental, biopoder, biopolítica, necropolítica, ideia de raça... Era como se cada conteúdo causasse mais conflito do que resoluções.

Quase como em uma manifestação palpável dos escritos de Grada Kilomba (2008), descobri-me trilhando as etapas que a autora descreve quando menciona os cinco mecanismos de defesa do ego pelos quais os sujeitos brancos transitam ao serem confrontados com sua própria branquitude e, sobretudo, ao se reconhecerem como participantes na manutenção do racismo: a negação, a culpa, a vergonha, o reconhecimento e a reparação. Eu oscilava entre um estágio e outro, num movimento que, embora desconfortável, impulsionava novas formas de pensar e agir. No fluxo intenso das leituras, eu era assolada por um sentimento de culpa que se transfigurava com frequência — ora inspirava a leitura e escrita, ora as paralisava completamente —, e com isso, assumi a posição de pessoa informada que Larrosa descreve:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber [...], o que consegue é que nada lhe aconteça (Larrosa, 2021, p. 19).

Acreditava que, antes de ousar escrever sobre o tema, precisaria dominar cada detalhe sobre ele. E, paradoxalmente, quanto mais informações eu absorvia, mais distante me sentia de uma compreensão mais profunda. Mergulhei num mar de referências: acompanhei debates,

assisti a vídeos, li diversos livros e vi comentários repletos de críticas, inclusive àqueles considerados especialistas no assunto. E, diante disso, as inseguranças apenas aumentavam: se até quem dedica anos ao estudo do assunto ainda comete equívocos, como eu poderia não errar?

Assim, a escrita “[...]” foi sendo postergada, como se houvesse uma ordem lógica e linear a seguir: primeiro, saber tudo; depois, compreender e internalizar; só então, escrever” (Reis, 2025, p. 54). Essa lógica, porém, revelou-se ilusória. Quando enfim me permiti escrever, precisei dedicar um esforço ainda maior: não bastava apenas resgatar o que havia lido, era preciso contemplar aquilo que havia sentido durante essa caminhada. Quais transformações estariam desabrochando após o encontro com cada conhecimento novo? Mesmo os diários que tentei manter ao longo do trabalho, que poderiam guardar essas impressões, acabaram sendo preenchidos mais com registros práticos e observações técnicas do que com aquilo que realmente me movia. Nesse processo, reconheço o que Larrosa afirma:

Ler, escrever e pensar não podem acontecer separadamente. Lê-se escrevendo, com um lápis na mão. Escreve-se lendo, sobre uma mesa cheia de livros. E entre ler e escrever, às vezes, acontece algo, acontece algo conosco. Talvez isso que chamamos de “pensar” seja a experiência desse “entre” (Larrosa, 2021, p. 139).

Como quem desperta de um sono profundo, entendi que não bastava apenas absorver o que cada texto dizia, era preciso abrir-me ao que ele podia suscitar, ao que pulsava nesse espaço chamado “entre”. Deixar que a escrita seguisse o seu próprio tempo, sem me curvar aos chamados da ansiedade que me apressavam amiúde, foi uma decisão tomada inconscientemente. Hoje, celebro essa entrega como uma forma de resistência, inspirada nas palavras de Silveira e Guimarães (2018): “Tomar a lentidão enquanto processo, no encontro com o que nos chega [...]. Estar disponível a arriscar-se. Arriscamo-nos em uma dança incerta e florescemos (p. 129-130).

Há algo de potente nessa escolha, que ressignifiquei através da escrita. Ela reafirma a escola, básica e superior, como um espaço de suspensão dedicada à viabilização de tempo livre, distante da lógica da produção e do rendimento que insiste em desvalorizar a *experiência* intrínseca à formação (Masschelein e Simmons, 2018). Essa disponibilidade para que algo nos aconteça envolve tempo, mas também uma abertura radical para deixar-se tocar pelo mundo. Tal abertura exige risco — inclusive o risco de errar. Como lembra Freire (2019), “pensar certo” implica aceitar que, por vezes, pensaremos errado, e reconhecer “[...] não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (p. 35). É nesse movimento, tenso e corajoso, que se vive o verdadeiro “eu”, pois, como afirma o autor, “[...] não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética” (p. 29).

É aí que a *experiência* ganha centralidade. E não é possível educar, tampouco formar, sem *experienciar*. Afinal, “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu

caráter formador” (Freire, 2019, p. 34-35). Ao revisitar as memórias da minha graduação, encontro poucos momentos em que me permiti parar, refletir ou acolher minhas incoerências. A ânsia por me adequar às normatizações sufocava qualquer possibilidade de exposição de afetos, ainda que houvesse espaços para isso. É assim que, na escrita do meu TCC, recorri ao meu diário pessoal em diversos momentos, a fim de ressaltar a complexidade da minha jornada de escrita, a qual exigia mais tempo e profundidade do que impõe a lógica da sociedade. Escrever, então, tornou-se um exercício de disponibilidade: aceitar a lentidão, assumir o risco de errar e reconhecer-me como parte implicada no processo.

Naquela sequência, deixei vir à tona fragmentos de sentimentos e tentativas de resolução guardados em meus diários pessoais. Foram rastros de um processo que me mostrou que não há outro caminho senão voltar o olhar para si mesma: atravessar o próprio corpo, a própria memória, para compreender que o dismantelamento do racismo só pode ocorrer no íntimo de quem o tece. Entre as prioridades da nossa lista de leituras estava a obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (Fanon, 2008), livro que oferece uma análise psicanalítica extensiva referente às particularidades das relações raciais. O autor descreve como, em consequência de um regime de opressão, o sujeito negro anseia por escapar da sua condição de oprimido e, com esse intuito, busca integrar-se ao grupo que detém a suposta superioridade racial: os sujeitos brancos. Desde ajustar seus gestos e modos de falar até desejar uma transformação interior — tudo se torna um movimento em direção a um ideal moldado pela estrutura colonial. Como efeito da união desta e outras referências que me atravessavam então, nasceu um esboço de roteiro para o vídeo, o que naquele momento ainda estava no plano do TCC: a história de um menino que, ao tomar consciência de que é negro, busca, por meio de seus estudos em Biologia Celular, uma forma de mudar a cor de sua pele. Em seguida, porém, instala-se uma dúvida: como eu, pessoa branca, posso escrever as emoções de um protagonista negro sem incorrer no silenciamento ou na distorção?

Quando o TCC tomou o rumo da escrita autobiográfica, entendi que era o peso da culpa que havia me levado a tecer uma representação que se aproximasse das dores vividas na pele do “outro”. Uma tentativa marcada pela distância, bordada por alguém que jamais havia experimentado a violência que ecoa na existência negra. Logo percebi a impossibilidade de o sujeito branco se identificar plenamente com a experiência racializada. Esses dilemas — tentativas de deslocamento — parecem integrar um inconsciente coletivo que se manifesta na forma de “apagar” ou “pintar” identidades, ora para fugir delas, ora para entendê-las. Nesse movimento, sentir pena ou compaixão diante da dor do “outro” já faz parte da moralidade que sustenta a ideia socialmente estabelecida de “não ser racista”. É esse o discurso que autoriza sujeitos brancos a se eximirem da culpa afirmando: “eu não discrimino, eu me solidarizo”. Tal exercício de alteridade, embora frequente no processo de desenvolvimento da consciência, revela seus limites: assumir apenas esse gesto de empatia como solução não basta, pois sozinho é incapaz de promover uma transformação efetiva.

Como lembra Lia Schucman (2020), se perguntássemos a pessoas brancas se aceitariam ser tratadas como os negros são tratados no Brasil, a resposta seria um uníssono “não”. Todos conhecem a desigualdade que permeia nossas relações sociais e, ainda assim, a estrutura racista

permanece. Nesse sentido, compreender o racismo não é apenas reconhecer a dor do outro, mas olhar para si e entender como a própria presença branca atua na manutenção de suas estruturas. É nesse ponto que se insere o desafio do “desaprender”: deslocar-se da falsa neutralidade e desestabilizar as certezas que asseguram a posição de privilégio. Como sustenta Fresquet:

Fazer da educação uma possibilidade de experiência nos remete a um aprender em três tempos: aprender, desaprender e reaprender. A cada dia *aprendemos* coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, valorização social, transcendência. Porém, é necessário e não menos importante *desaprender* conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes, nem totalmente conscientes, carregados como mochilas pessoais, familiares, culturais (Fresquet, 2007, p. 9).

Nesse percurso, compreendi que o aprendizado não acontece em linha reta. Ele se dá em movimentos cíclicos e, muitas vezes, incômodos: aprender o que antes me era desconhecido, desaprender certezas que pareciam sólidas e reaprender a partir de novas perspectivas. Esse processo permeou minhas práticas de leitura e escrita, mas, sobretudo, tensionou aquilo que eu naturalizava em meu cotidiano como pessoa branca. Era como se cada leitura exigisse não apenas a assimilação de um conteúdo, mas a desconstrução de uma parte de mim, num gesto que, por vezes, paralisava e, em outras, abria rachaduras para um deslocamento possível. Desaprender é uma travessia que exige não apenas disposição para o novo, mas também a coragem de largar aquilo que lhe é habitual. Como quem se despe de uma roupa herdada que já não serve mais ao corpo em transformação.

Ao revisitar esse trajeto através da escrita autonarrativa, percebi como ele também havia sido marcado por “anti-experiências” (Larrosa, 2021): o excesso de informação que me sufocava, o acúmulo de opiniões que me confundia e a constante falta de tempo que impedia a sedimentação do que era lido. Essas barreiras permeiam a *experiência* de leitura na contemporaneidade e revelam o quanto envolver-me, naquele momento, exigia ultrapassar esses obstáculos que silenciavam aquilo que os textos podiam mobilizar em mim.

Primeiro, eu havia me refugiado na negação ao afirmar que não fazia parte da manutenção do racismo, pois não era racista; depois, entendi que o racismo é, na verdade, estrutural — ele permeia a forma como compreendemos o mundo: manifesta-se nos significados coletivos atribuídos ao que é bom ou ruim em todos os aspectos, e assim, os sujeitos que vivem em um sistema racista aprendem inevitavelmente a serem racistas (Almeida, 2019). Por fim, assumi que, apesar disso, a culpa não era minha, pois o racismo já existia muito antes de mim. A autoexclusão de responsabilidade e o silenciamento dessas considerações é reflexo de como a identidade racial branca se ergue em um lugar de privilégio com a negação do outro, de como nos enxergamos como pessoas não-racializadas e assim, continuamos despreocupadas com o enfrentamento do racismo internalizado (Schucman, 2020; Kilomba, 2019).

Se, num primeiro momento, me coloquei no lugar de observadora e julgadora, logo precisei confrontar-me com o fato de que não há possibilidade de neutralidade e, como diz

Freire (2019), “Como presença consciente no mundo não posso escapar, à responsabilidade ética do meu mover-me no mundo” (p. 20). O desconforto ao perceber meus próprios preconceitos enraizados não poderia ser evitado, deveria ser tomado como ponto de partida. Pois, ao reduzir a discussão a um jogo de culpados e inocentes, do status de ignorância accidental ao de conscientização plena, eu estaria me eximindo da necessidade de uma real transformação. Nessa travessia percebi a necessidade de me voltar para a escrita narrativa como espaço de exposição e escuta, um lugar onde os afetos, antes contidos, agora poderiam brotar e ecoar na *experiência*.

2.3 Afetos e escrita que configuram experiência

Sinto-me entrando em um nevoeiro, sempre que me sento para escrever. É difícil enxergar qual caminho devo seguir. Se acabo em um beco sem saída, tenho que deixar tudo aquilo que conquistei e encontrar uma nova direção. Mas, mesmo que alcance o ponto final, é possível que tenha deixado para trás infinitos trajetos melhores que estavam ofuscados pela neblina (Reis, 2025, p. 59).

A escrita de si é feita de idas e voltas, de tentativas e rupturas, de atravessamentos e inquietudes. Narrar-se é arriscar-se: iluminar encantos, fragilidades, culpas e contradições — afetos que, em outras circunstâncias, permaneceriam na sombra. A incerteza acompanha o processo, como provoca Schlindwein (2018): “Pois há um falar certo? Não, não há resposta, há apenas procura” (p. 30). Contar o vivido é abrir-se ao olhar do outro, sem máscaras nem ornamentos, e é justamente nessa exposição que reside sua força formativa. Diz-se que escrevemos aquilo que pensamos; no entanto, reconheço com Anselmo (2018) que por vezes acontece o inverso: “Se lhe parece que as palavras surgem para a satisfação de um pensamento, existem vezes que elas o antecedem. A mão que escreve, a boca que fala, parecem saber mais que a mente que as patrocina.” (p. 13). É nesse entrelaçamento entre pensamento e palavra, entre ocultamento e exposição, que a escrita de si se torna espaço de formação: lugar onde o sujeito se deixa surpreender por aquilo que emerge.

Assim, a narrativa autobiográfica possibilita que aspectos da subjetividade venham à tona e, ao ganharem sentido, contribuam para a formação docente; que o ato de contar para o outro favoreça a reconstrução da experiência e a autocompreensão; e que narrar em primeira pessoa abra espaço para a criatividade e a reflexão, qualificando o próprio exercício formativo (Gastal; Avanzi, 2016; Ferreira; Dias, 2025). Nesse ponto, minhas próprias reflexões sobre as PPCC encontram forte ressonância com o que aponta Maknamara (2020): se, por um lado, ainda persiste a crença de que dominar conteúdos e métodos bastaria — como se a boa docência pudesse ser garantida por um repertório técnico bem elaborado —, por outro, o movimento narrativo mostra que a formação se tece de modos mais delicados.

Por isso, no momento em que concluo minha licenciatura em Ciências Biológicas, apoio-me na poeticidade dos escritos de Guido e Carvalho (2016) para afirmar que “[...] a

criação e as ideias são sempre bem-vindas para pensar Biologias. Atravessamentos. Correntes de ar que nos tiram do chão. Para enxergarmos no deslocamento. / Em tentativas. / Em esperanças. / Com os outros. / Conosco. / Com alegria” (p. 138). Suas palavras nos convidam a pensar uma formação docente tecida nas vivências, nos silêncios, nas *experiências* que nos deslocam, muito além de uma mera somatória de teorias e práticas.

Relaciono essa necessidade de expor o íntimo, tão essencial para a formação, ao desmantelamento do racismo internalizado, pois ele exige a mesma abertura e coragem. A tomada de consciência é um processo denso e invariavelmente desconfortável: um caminho em que cada barreira psicológica se ergue como forma de resistência ao desvelamento de convicções profundamente enraizadas. Ela exige uma leitura demorada e implicada, capaz de nos deslocar de nós mesmos. Não há (trans)formação possível sem esse movimento. É nesse gesto que a narrativa autobiográfica se torna indispensável, porque cria a abertura necessária para que a *experiência* nos atravesse. Os afetos expostos — culpa, vergonha, ansiedade — revelam-se, então, como matéria formativa, em oposição à escrita impessoal, ainda tão em voga e supostamente tão necessária nos meios acadêmicos. Como lembra Freire (2019), “[...] as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (p. 63). Vislumbro na escrita autobiográfica, no entrelace entre palavra e ação, uma via para uma docência verdadeiramente comprometida com a formação. A escrita, nesse sentido, pode ser compreendida como prática ética: um esforço contínuo de coerência entre discurso e vida. Mais do que exercício acadêmico, é um movimento que abre brechas para (re)inventar modos de ensinar a aprender. Foi nesse ponto que, ao concluir meu TCC, compreendi que a articulação entre exposição, formação e antirracismo é justamente o que revela a força da *experiência* e da escrita autobiográfica na formação docente.

3. Em *experiências*, surgem (trans)formações

Pensamos que a utilização da narrativa autobiográfica é potente ferramenta para oportunizar, desenvolver, analisar e comunicar *experiências* (Larrosa, 2021). A *experiência* como lastro, fundamento e método de formação não admite formatação, nem resultados pré-estabelecidos e uniformes. Cada pessoa tem a sua. Mas, a diversidade não é valor a cultivar? A formação profissional (na licenciatura e no bacharelado) quer formar pessoas que façam boas e originais perguntas ou que respondam a indagações formuladas por outrem, com respostas já disponíveis?

Na narrativa autobiográfica precedente há, explicitamente em duas ocasiões, mas também de forma indireta em diversos outros momentos, menção a idiossincrasias individuais ou pessoais para que a *experiência* possa ter lugar. Sem dúvida, e por definição, *experiência* é única, personalíssima, sem duplo ou repetição. Mas, quando tratamos de um percurso formativo, em especial aquele de pessoa professora (mas não só), devemos nos perguntar: qual o papel do currículo de um curso de licenciatura (ou de bacharelado)? Que componentes e atividades devem integrar um currículo que possa capacitar indivíduos a exercer uma profissão?

O que faz uma pessoa tornar-se profissional? Pode-se dizer que houve formação quando não existiu a *experiência*?

Para definir e analisar o conceito de currículo, Sacristán (2000) elenca alguns possíveis âmbitos analíticos: de função social, como projeto ou plano educativo e sua execução em atividades e processos, além da pesquisa que se realiza sobre esses âmbitos. Desta forma pode-se vislumbrar a complexidade desta estrutura que organiza o percurso formativo escolar (na educação básica, mas também na educação superior). Sem negar ou diminuir a diversidade e a complexidade de um currículo, é importante indagar: ele propicia *experiências*? Que formação resulta de um currículo que não proporciona *experiência*?

Consideramos que este relato autobiográfico é um exemplo de *experiência* e, portanto, de formação durante um curso de licenciatura. No entanto, e como narrado, parece-nos que oportunidades para *experiências* ainda são escassas, insuficientes e dependem da ocorrência de eventos e conjunções que ocorrem raramente, quando, ao contrário, deveriam ser a regra em uma trajetória formativa. Verificamos que muitas vezes o excesso de informação paralisa, constrange e limita. Outro aspecto que sobressai no relato diz respeito ao tempo: se por um lado o tempo livre é desejado, mas escasso, por outro a estrutura e o sistema acadêmico exigem que ele seja usado com rapidez e compactação. Desta forma, parece-nos que o presente relato poderia inspirar reflexões sobre a estrutura curricular de um curso de formação em pelo menos três aspectos: seus objetivos e conteúdos (incluindo aqui relações com afetos dos participantes), registros e o tempo.

Neste panorama, cada disciplina e cada pessoa docente implicada no currículo poderia indagar: qual a proporção entre conceitos, informações, reflexões, saberes e conhecimentos existentes neste currículo? Qual o papel da informação para formação nesta disciplina? A disciplina propicia ocasiões que concorrem, propiciam e estimulam a *experiência* das pessoas discentes? O currículo leva em consideração e proporciona tempo suficiente para estudo e reflexão? Possibilita e desenvolve, de fato, reflexões para além da entrega de informações? As disciplinas e/ou atividades presentes no curso favorecem a abordagem de temas socialmente relevantes como racismo, mas também, por exemplo aqueles de sexo/gênero, drogas, alimentação? O curso dá espaço a novos enfoques como os propostos pelas feministas biólogas, por exemplo?

Não há receitas prontas que permitam responder a essas questões ou equacionar um planejamento. Contudo, e a partir do percurso formativo relatado neste texto, arriscamos sugerir algumas pistas para docentes e discentes interessados em *experienciar*. Por exemplo, indagar sobre os objetivos de dada disciplina: eles permitem aberturas ou, ao contrário, estabelecem vedações e trancas? Os conteúdos conceituais em determinada disciplina estão a serviço do quê? Há outros tipos de conteúdos (Zaballa, 1988), além dos conceituais e das informações, presentes e desenvolvidos na disciplina (por exemplo, procedimentais e atitudinais)? Há tempo e espaço para reflexão individual e coletiva? Qual é o modo de trabalho de docentes e discentes na disciplina?

Enfrentar tais questões não é tarefa fácil, mas nos parece etapa necessária e *sine qua*

non, para questionar estruturas vigentes, muitas vezes ultra naturalizadas e/ou cristalizadas que dificultam ou mesmo impedem modificações radicais (no sentido da base, da raiz) que, estas sim, propiciariam formações mais significativas.

4. Em (trans)formações, surgem novos desalinhos

Paradoxalmente, na presente época do Antropoceno, as rochas não têm protagonismo. A liquidez da modernidade anunciada por Zygmunt Bauman (2001) foi vaporizada pela catálise exotérmica promovida por nossa espécie. Na fase pós-moderna apenas o éter parece subsistir como matéria. Já não há mais espaço para o sólido, muito menos para o sólido que sofreu uma fissura. A rachadura acidentalmente produzida em um vaso de cerâmica prenuncia seu descarte, sua morte. Não há mais lugar nem espaço para supostas imperfeições. A durabilidade do sólido incomoda, pois, contrapõe-se à velocidade, à fluidez e, sobretudo, à lógica mercantilista, que metastaticamente invade lugares antes preservados: florestas, escolas. Na melhor das hipóteses, o que foi quebrado será reciclado para tornar-se algo novo, irreconhecível. Apagar-se-ão os rastros da imperfeição.

O relato de *experiência* aqui exposto é a manifestação concreta e ao mesmo tempo imaterial da arte Kintsugi. Kintsugi é a tradicional arte japonesa de consertar cerâmicas quebradas utilizando-se ouro. Em vez de esconder as imperfeições do objeto, a técnica as celebra colocando-as em evidência. Tal como na arte Kintsugi, onde as fissuras são expostas como cicatrizes douradas de um acontecimento infeliz (a quebra de um objeto querido), fraturas transformaram uma graduanda em outra. Kintsugi nos lembra da impermanência de tudo que existe, inclusive de nossas tão arraigadas certezas. Às vezes precisamos rachar para que o que nos continha, nos circunscrevia, nos delimitava, por fim, escape, se esvaia, desmorone. Talvez apenas assim, algo novo possa nos deslocar, ocupar, preencher, transbordar. Trabalhar a fissura não significa descartar tudo: ao contrário, manter seus contornos e seu contexto pode ser imprescindível para nos lembrar constantemente que ela foi necessária, bem vinda e processada. A anteriormente considerada imperfeição é então não mais vista como um incômodo, algo a ser apagado, mas a marca de que um *tremor* ocorreu. Como advoga Jorge Larrosa (2021), a *experiência* não se produz, não se projeta, não se cria, mas se padece. E apenas estando abertos e expostos podemos sofrê-la. Vasos guardados em armários estão seguros, mas também, não são vistos: o risco de expô-los é que se quebrem, fissurem. Mas afinal, eles não existem para isso mesmo: serem usados, sustentar, embelezar e realçar a beleza de flores e plantas? Vasos clamam por ter sua solidez exposta. Suas eventuais fissuras cantarão, contarão e lembrarão momentos: engraçados, tortuosos, melancólicos. Momentos... *experiências*.

Se, vendo nossas certezas abaladas, resistirmos à tentação de simplesmente restaurá-las e em vez disso enaltecermos suas fragilidades (para que não sejam esquecidas), talvez assim tenhamos a oportunidade de viver a *experiência* de algo. Olhemos para as fragilidades não como entraves, mas como catalisadoras de processos. A *experiência* aqui descrita mostra que uma estudante durante seu processo formativo, teve a coragem de abdicar de suas certezas, de

recolher seus fragmentos e de juntar seus cacos, para (trans)formar-se em outra. Teve também a paciência e sensibilidade necessárias para suturar suas rachaduras com ouro e entregar uma alma nova, reluzente: um vaso Kintsugi pronto para ser novamente adornado por belas e vivas flores. Um vaso transformado e exposto a novas fissuras e que celebra seus antigos *tremores*. A formação descrita no relato foi capaz de entregar não um vaso formatado, daqueles que vemos aos milhares nas lojas *prêt-à-porter*, mas sim um vaso (de)formado de morfologia indefinida, desalinhado, e que nos convida a refletir sobre o fato de que produzir algo novo é muito diferente do que se costuma entender por inovar. Enfim, mostra que formar-se é muito diferente de formatar-se. Assim, os aparentes seis longos anos de escrita de um TCC são relativos, uma vez que possivelmente muitas pessoas vendo seus alicerces destroçados passarão uma vida inteira sem coragem para reconstruí-los, utilizando novas formas e materiais. A pergunta, quiçá redundante, é: como viabilizar e ensinar *experiências* formativas sólidas em tempos gasosos? Pelo relato aqui exposto, arriscamos a sugerir que a reflexão propiciada pelas autonarrativas do percurso formativo constitui ao menos uma boa ferramenta para tentar possibilitar uma eventual *experiência* e assim, quem sabe ensinar que alguns vagalumes criem aberturas para o surgimento de novos vagalumes.

Agradecimentos

Agradecemos aos pareceristas que com suas sugestões e observações contribuíram para aperfeiçoar o texto. Agradecemos também ao Euclides Calloni pela leitura e pelos comentários que nos sensibilizaram para as nuances da linguagem e para uma escrita ainda mais intencional.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

ANSELMO, Victor. **Não há vida fora da diferença**: gesto, solidão, alteridade. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192280>. Acesso em 23 nov. 2025.

BARBOSA, Juliana; LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de. Pode a escrevivência atuar enquanto mobilizadora para uma formação antirracista de professoras/es de Ciências e Biologia? **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio – REnBio**, v. 18, n. 1, p. 79-96, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v18i1.1623>. Acesso em 23 nov. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento. Quantas histórias cabem na história de uma vida? In: SANTOS, Sandro Prado; DINIZ, Vania Sardinha dos Santos; MARTINS, Matheus Moura (Orgs.). **Redes formativas (e)m (com)vivências na educação em ciências e biologia**. Uberlândia: Culturatrix, 2022. p. 34-37.

DOI: 10.46667/renbio.v18inesp1.2093

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/ttransversais.pdf>. Acesso em 23 nov. 2025.

CASSIANI, Suzan; GIRALDI, Patrícia Montanari; LINSINGEN, Irlan von. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 22, n. 40, p. 43-61, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6270>. Acesso em 23 nov. 2025.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Gustavo Lopes; DIAS, Deise Barreto. Narrativas autobiográficas: reflexões acionadas em um ateliê biográfico com professores de Biologia. **Revista Triângulo.** Uberaba, v. 18, n. Esp. 1, p. e025030, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rt.v18iEsp.1.7911>. Acesso em 27 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRESQUET, Adriana. **Cinema, infância e educação.** Anped, n. 30, 2007.

FREYESLEBEN, Alice. Os tempos do Antropoceno: reflexões sobre limites, intensidade e duração. **História**, São Paulo, v. 42, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2023038>. Acesso em 23 nov. 2025.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 116-134, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150010010>. Acesso em 23 nov. 2025.

GUIDO, Lucia de Fátima Estevinho; CARVALHO, Daniela Franco. Biologias atravessadas por sensibilidades e inquietações da contemporaneidade. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 125-139, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119659>. Acesso em 23 nov. 2025.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Andanças e desassossegos em cartas que não exigem respostas. **Quaestio**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 579-590, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n3p579-590>. Acesso em 23 nov. 2025.

DOI: 10.46667/renbio.v18inesp1.2093

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOUIS, Édouard. **Entrevista ao programa Roda Viva**. São Paulo: TV Cultura, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/wn7RxTuQc4U>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MAKNAMARA, Marlécio. Encontros entre pesquisas (auto)biográficas e necessidades de formação docente em Ciências. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 3, n. 2, p. 135-155, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i2.11339>. Acesso em 23 nov. 2025.

MAKNAMARA, Marlécio. Pesquisas (auto)biográficas e subjetivação de professores de ciências. **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 23, n. 37, p. e24021, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v23.n37.3760>. Acesso em 23 nov. 2025.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MBEMBE, Achille. **O fardo da raça**. São Paulo: n-1 edições, 2018. (Série Pandemia).

MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (orgs.). **Prática como componente curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

REIS, Thalia Bordignon. Enquanto escrevo, deixo-me (trans)formar: experiência, formação docente e educação antirracista a partir de uma narrativa autobiográfica. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/266148>. Acesso em 23 nov. 2025.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHLINDWEIN, Ana Lara. **Caminhos decoloniais às margens do Ensino de Ciências através do poema Morte e Vida Severina**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192760>. Acesso em 23 nov. 2025.

DOI: 10.46667/renbio.v18inesp1.2093

SILVEIRA, Eduardo; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Gambiarras inventivas de ambientes. In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa; VIEIRA, Virgínia Tavares (org.). **Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente**. Curitiba: Editora Appris, 2018. p. 129-137.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. *E-book*.

VERRANGIA, Douglas. Criações docentes e o papel do ensino de ciências no combate ao racismo e a discriminações. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 79-103, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119657>. Acesso em 23 nov. 2025.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: agosto de 2025
Aceito em: dezembro de 2025

Revisão gramatical realizada por: Thalia Bordignon Reis
E-mail: thaliareisq@gmail.com