

A PEDAGOGIA DO PERTENCIMENTO E O REFLORESTAMENTO DO IMAGINÁRIO COMO PERCURSOS FORMATIVOS DO DEVIR-PROFESSOR

João Gomes Luiz¹

¹Doutorando em Educação (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil, eijoao94@gmail.com

Resumo

Neste trabalho, proponho uma discussão sobre o processo formativo de docentes da Educação Básica a partir de experiências vividas em territórios indígenas cearenses (Tapeba e Jenipapo Kanindé) com meus estudantes da escola pública do município de Fortaleza-CE, deslocando a noção tradicional de professor como sujeito que forma para compreendê-lo, primordialmente, como sujeito em constante formação, processo a que chamo devir-professor. Ancorado na autoetnografia crítica, parto da minha implicação pessoal para analisar como essas vivências tensionam as monoculturas do saber ainda presentes na formação universitária das licenciaturas brasileiras, evidenciando a necessidade de abertura a outros modos de produzir conhecimento e formar gente numa lógica anticolonial. Em diálogo com Daniel Munduruku, Geni Nuñez, articulo contribuições das epistemologias indígenas e da perspectiva freiriana, reescrevendo a potência da Pedagogia do Pertencimento e do Reflorestamento do Imaginário no tornar-se educador situado no enfrentamento à lógica do neoliberalismo, que condiciona pedagogias insurgentes à educação bancária, racista, colonial, sexista e reprodutivista de saberes hegemônicos no Sul Global. Ainda, a partir de aproximações com a Filosofia da Diferença em Gilles Deleuze e Félix Guattari, compreendo a formação de professores como processo, devir e deslocamento, em que identidades docentes são desestabilizadas e recriadas nos agenciamentos em que prolifera a Diferença. Discuto, portanto, como outras formas de saber emergem dessas experiências, reconfigurando as fronteiras entre ensinar-aprender, e reitero a urgência de uma formação docente que, quando tecida por territórios, corpos e saberes diversos, se afirme como prática aberta, inacabada e insurgente, exigindo uma revisão crítica dos paradigmas formativos hegemônicos.

Palavras-Chave: Formação docente, Pedagogia do Pertencimento, Reflorestamento do Pensamento, Epistemologias indígenas, Devir-professor.

Introdução: Minhas multiplicidades e a formação docente: como perpasso o caminho e como o caminho é perpassado por mim?

Importante não esquecer quem a gente é, de onde a gente veio, porque isso vai morar dentro de nós para sempre. E quando mora dentro, a gente nunca mais se perde.

Apolinário, avô de Daniel Munduruku

Sou um homem transgênero¹, cearense, negro e de origem periférica, filho de pai operário e mãe costureira. Além disso, dentre a multiplicidade² de coisas que sou e que me impulsionam a ser quem me torno, também costume e gosto de me identificar como professor da escola pública.

Dentro das possibilidades que se desenhavam para mim como profissão, decidi muito cedo ser educador (e tinha ganas de ser educador tão somente da escola pública!), antes mesmo de pensar em prestar o Exame Nacional do Ensino Médio. É preciso que eu aborde esse desejo o qual se inicia em um espaço muito comum para pessoas católicas de periferia no final dos anos 1990 no Ceará, onde a Teologia da Libertação ainda tinha alguma força: na igreja, ou na *comunidade*, como prefiro ainda chamar.

Voltando a esse passado, minhas raízes formativas da infância-juventude foram as que me levaram à profissão que hoje exerço. Essas raízes foram fincadas nos movimentos/causas sociais e em arranjos os quais aprendi na dinâmica do *Ver-Julgar-Agir* das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e na Teologia da Libertação (TL ou TdL)³, um modo de fé católica, dito como “de esquerda”, característico de países do Sul Global, que, por meio do Ecumenismo, trabalha a inculturação da fé ressaltando a preferência pelos pobres e a vivência harmônica com elementos das espiritualidades das culturas africanas e ameríndias.

Embora, atualmente, eu possua fé em nenhuma religião, carrego uma virtude (a capacidade ou a única forma que aprendi a ser, com as CEBs), que é viver navegando nas diferenças. Por também ser uma pessoa LGBTQIA+⁴, que, desde muito jovem, já se entendia

¹ A transgeneridade compreende uma série de subjetividades humanas que rompem com o binarismo de gênero (homem/mulher) e com as configurações fixas dadas pelo sexo biológico (pênis/vagina). Travestis, Transexuais, Transgêneros, Não Binários, Intersexuais, todas essas nomenclaturas fazem parte de um conjunto de existências e experiências corporais, sociais e identitárias que compõem o grande guarda-chuva da transgeneridade, as quais promovem ruptura à cisgeneridade, a esta noção de que há uma equivalência simples e fixada de que nascer com uma genitália (pênis e vagina) corresponde diretamente às respectivas categorias de homem e mulher, desprezando a multiplicidade da vida.

² Aqui, tomo emprestado do filósofo Gilles Deleuze o conceito multiplicidade em vez de diversidade, nomenclatura amplamente utilizada nos estudos de subjetividades minoritárias. Assim como Deleuze, encaro as subjetividades como uma postura no mundo em que se admite um processo em que não há um centro de onde se parte, nem as periferias deste centro. Na multiplicidade, o que existem são relações, trocas, linhas de fuga sem uma identidade “original” a que identidades dissidentes possam se contrapor. Desse modo, enquanto na diversidade há a existência de um Eu-Outro, na multiplicidade, vê-se o Diferente-Diferente acontecer.

³ Para saber mais, ver: GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação**: perspectivas. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

⁴ Sigla que se refere a um conjunto de identidades de gênero e orientações sexuais (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, entre outras. O “+” se insere como uma forma de abranger outras vivências que promovem dissidência ante a cisheteronormatividade.

como um *hacker*⁵ da norma do que se estabelecia como o padrão feminino de ser uma menina, compreendi a importância de se agenciar com os demais excluídos do mundo.

Nos tempos de minha graduação em Letras-Português na Universidade Federal do Ceará, concluída em 2017, quando ainda militava nas CEBs, tive contato com as aulas de um professor maranhense, de Literatura Brasileira, que me fazia encher os olhos e o coração diante do modo com o qual ele trazia as questões de nossa brasilidade nos estudos literários e na maneira muito freiriana de nos formar nas conversas tecidas conosco sobre suas experiências com a espiritualidade popular/afro-indígena na EJA e na Educação Básica e na Educação Popular. Curiosamente, este professor fez parte de movimentos sociais e das CEBs no Maranhão, em sua juventude. Embora, já naquele momento de nosso encontro, não mais se enxergasse como católico, sinto que seu modo inspirador de ser professor foi cunhado, principalmente, nessas andanças formativas da Teologia da Libertação. Esse encontro fez manter aceso o ânimo para eu querer permanecer na licenciatura, pois percebi neste professor a interlocução com os modos de pertencimento e convívio com diferenças que já me foram provocados nas CEBs e no florescimento de minhas descobertas de gênero e sexualidade na mocidade.

Após esta explanação de meus caminhos e aproximação com a temática da diferença, ainda quero ressaltar que tenho apreço por me apresentar como professor da educação pública e reconheço o tamanho da responsabilidade que essa nomeação leva. Tal responsabilidade, que muito dialoga com a ética freiriana, preenche de seriedade e do *pensar*⁶ certo que ela implica ao sujeito educador, perpassa as motivações que me levam a me debruçar a este texto.

Por compreender que estar à frente de uma sala de aula significa algo muito próximo do que Pinheiro (2023) aborda sobre o que podemos fazer hoje para termos uma escola antirracista⁷, o fio condutor deste trabalho está intimamente ligado ao senso de responsabilidade que fui tomando mediante o contato com os locais formativos pelos quais realizo conexões, onde fui tomado pela percepção das situações de injustiça e fui impelido à ação e à compreensão

⁵ Em seus estudos sobre identidades dissidentes, o filósofo espanhol Paul Preciado utiliza, frequentemente, o termo “hacker” e “hackeamento” de gênero para se referir a subjetividades que promovem ruptura às normas de gênero e resistem nas fronteiras e nas frestas do binarismo, no entre-lugar, e incitam a novas formas de discussão sobre gênero e sexualidade, bem como a novas maneiras de se pensar sobre o uso das tecnologias na (re)invenção de nossas identidades.

⁶ Para Freire (2025), pensar certo significa a promoção de um viver a docência, por exemplo, com uma responsabilidade ética que se contraponha às injustiças, à falta de rigorosidade quanto à lapidação do pensamento do senso comum à curiosidade epistêmica. É a construção de um querer aprender com sentido, vontade e compromisso social.

⁷ Para a autora, urge compreendermos que a Escola, apesar de ser influenciada pelo sistema, possui o igual dever de influenciá-lo também à mudança, pois é dela que os agentes de mudança sairão para outras instâncias sociais.

de que a educação pode libertar as pessoas de um estado de coisas que o sistema capitalista neoliberal pretende justificar e manter.

Por me perceber responsável pelo que digo, afirmo e construo com meus estudantes, procurei, ao longo de meu caminho como docente, me aproximar cada vez mais de epistemologias não hegemônicas pautadas nos saberes indígenas, estendendo esse contato, por conseguinte, para os adolescentes que fui conhecendo ao longo desse tempo de profissão na rede municipal de Fortaleza-CE.

Desse modo, diante das tensões identitárias, éticas e ideológicas da educação pública e da construção da docência no mundo contemporâneo, este trabalho busca tensionar a formação de educadores da Educação Básica a partir de experiências em territórios indígenas cearenses (Tapeba e Jenipapo-Kanindé) com estudantes do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas de Fortaleza-CE. A proposta desloca a noção de professor como aquele que apenas forma, compreendendo-o como sujeito em constante formação relacional, processo que denomino devir-professor e que será aprofundado na seção seguinte.

Acerca do percurso metodológico que utilizo neste trabalho, me valho da autoetnografia crítica, investindo minha “multiplicidade de identidades” (Reed-Danahay, 1997, p. 2), isto é, minhas experiências pessoais-profissionais, na compreensão de fenômenos individuais-coletivos no campo educacional. Nesse processo, enxergo as epistemologias indígenas como auxílio no tensionamento e no alargamento de rupturas com cadeias formativas hegemônicas de docência nos espaços formais e informais de constituição de educadores.

Como desdobramento do que proponho discutir, destaco os seguintes objetivos específicos a serem desenvolvidos no *intermezzo* deste trabalho: 1. compreender a cosmopercepção das epistemologias indígenas a partir das contribuições de Daniel Munduruku e Geni Núñez, destacando o reflorestamento do imaginário e a pedagogia do pertencimento; 2. analisar os conceitos de singularidade e circularidade os quais compõem os processos formativos do devir-professor e 3. problematizar o devir-professor como uma “educação em transe”, tomando o ousar reflorestar o pensamento e tramar o pertencimento como movimentos centrais na constituição docente.

2 A cosmopercepção das epistemologias indígenas a partir de Munduruku e Núñez: o reflorestar o imaginário e a pedagogia do pertencimento

Ao me aproximar das epistemologias indígenas, procurei exercer o movimento de escuta e de deslocamento de mim. Minha entrada na rede municipal de ensino de Fortaleza como

professor efetivo no ano de 2023 “casa” com essa procura por modos de conhecimento que rompem com as formas ocidentais do pensar. Como professor temporário da rede estadual de ensino do Ceará, de 2017 a 2022, ainda como graduando em Letras, já buscava ter uma abordagem em sala mais plural e me fazer professor com leituras e meios formativos os quais estendesse meu caminho rumo aos saberes tecidos por movimentos sociais e grupos congêneres.

Na Graduação, através do contato com meu professor de Literatura Brasileira, imergi na estética modernista de Primeira Fase no Brasil e me encantei com o modo dos artistas Mário de Andrade, Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade de ousarem remexer em nosso passado ancestral e trazer à tona nossa característica nacional mais profunda que é a Antropofagia. Somos essa miscigenação, embora forçada, prene de potência e boniteza das quais ainda precisamos tomar posse.

Com o tempo, direcionando meu olhar para leituras étnico-raciais de pensadoras/pensadores negro e indígenas, vi com Cuti (2010), que o Modernismo de que eu tanto gostava (cheguei a tatuar um bonito Abaporu em meu braço esquerdo) foi uma maneira interessante de pensar o Brasil, mas ainda tomava das culturas indígenas e africanas uma narrativa simbólico-folclórica em que os conflitos raciais e sociais careciam de uma maior contraposição aos arquétipos colonialistas da cosmovisão branca sobrepostos à cosmopercepção⁸ africana e ameríndia.

À procura de percursos formativos com epistemologias afro-indígenas, fui tomado pela necessidade de alargar a formação que a Universidade me propunha na Graduação e na pós-Graduação em Letras no que dizia respeito às preconizações das Leis 11.645/2008 e 10.639/2003⁹. As leituras que fui exercendo de Geni Núñez, Daniel Munduruku, Julie Dorrico, Márcia Kambeba, Conceição Evaristo, Bárbara Carine, Frantz Fanon, Eliane Potiguara, João Nyn, Jota Mombaça, Davi Kopenawa, dentre outras autorias afro-indígenas fortaleceram meu desejo pelas andanças nas aldeias (a primeira em 2025 e a segunda em 2026) e reverberaram em meu percurso formativo de educador.

⁸Oyèwùmí (2021) propõe o conceito de cosmopercepção em lugar de cosmovisão, ao indicar que as epistemologias negras compreendem o mundo para além da centralidade da visão. Ao acionar sentidos como audição e olfato, amplia-se o perceber para uma experiência integral do ser, na qual viver implica sentir o mundo de maneira plural, não apenas visual. Nessa perspectiva, pensar o gênero pela cosmopercepção é compreendê-lo para além do que se vê. Tal deslocamento tensiona o sistema binário e abre espaço para múltiplas formas de existência, em diálogo com proposições da Teoria Queer/Cuir/Cu, presentes em autorias como Judith Butler, Sayak Valencia, Paul B. Preciado e Larissa Pelúcio.

⁹ Ambas modificam a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A primeira tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira no ensino fundamental e médio (público e privado) no Brasil complementando a segunda, que tinha como foco apenas a cultura afro-brasileira.

O conceito de Pedagogia do Pertencimento é cunhado como uma maneira de reflexão “sobre a necessidade de criarmos uma pedagogia que parte da nossa ancestralidade brasileira, ou seja, dos indígenas e das culturas africanas”. (Munduruku, 2023a, s.p.). Seria, ainda, essa pedagogia, segundo o autor, uma forma de nos

encontrarmos enquanto povo, enquanto cultura, e termos orgulho daquilo que somos efetivamente. Essa miscigenação, que é fundante da nossa nacionalidade, tem sido muito desprezada por conta de um discurso hegemônico, que prefere que a gente seja o que nos colonizou, porque ainda temos a ideia de que o colonizador é superior ao colonizado. (Munduruku, 2023, s.p.).

Para Munduruku (2023a), superar esse complexo incutido em nós significa ir à procura dos aspectos positivos de nossa miscelânea cultural, indo ao encontro do nosso lugar de pertencimento na cultura indígena, por exemplo, que muito corrobora a ideia radical de que somos parte deste território imenso chamado Brasil, sem a divisão de que somos seres superiores aos demais seres não humanos. Seria também um movimento de desfolclorizar nosso olhar sobre as riquezas presentes no patrimônio material e imaterial, nas histórias, nas tradições e em tudo aquilo que o colonizador não enxerga como realidade, mas como folclore, e que não é visto como Saber, embora a cultura brasileira tenha conservado em seus jeitos, danças, ritos e festas toda uma variedade de elementos culturais afro-indígenas.

Para a ótica colonial de vida, então, outras epistemologias não fazem sentido nem podem coexistir. Nesse horizonte, irrompe a monocultura do pensamento, um conceito de Geni Núñez, que nos incita a elaborarmos maneiras alternativas de resistir a um *modus operandi* do homem branco que tem por premissa a negatificação de outros seres para que sua existência se positive. Para Núñez (2021, p. 2),

Nessas monoculturas um dos eixos centrais é o pressuposto da não concomitância: só um deus seria verdadeiro, só um amor seria legítimo, apenas uma sexualidade a ser escolhida, apenas um plantio na terra e assim por diante. Esse modo unívoco de existir só consegue se positivar na negatificação de outros seres, operando através de uma lógica parasitária. Nela, humano seria a negação do animal, civilizado a negação do selvagem, além de não haver concomitâncias: nunca azul e rosa, masculino e feminino, humano e animal ao mesmo tempo.

Nesse sentido, a autora acossa o juízo da hegemonia branca colonial quando afirma que “Enquanto não combatermos a monocultura do pensamento, não será possível reflorestar nossa existência” (Núñez, 2021, p. 5). O reflorestamento nos impulsiona a um plano de imanência que convoca todas as formas de vida a um estado de coisas que conclamam os fluxos e os encontros sem uma centralidade, uma ode à multiplicidade. Reflorestar o imaginário (pensando, aqui, imaginários culturais por Frantz Fanon, como um conjunto de imagens e valores coloniais

internalizados, que estruturam a identidade e a percepção de si) no processo de tornar-se e formar-se professor no Brasil é movimento ativo, de retomada, discurso que não pretende cristalizar identidades ou levantar uma bandeira identitarista¹⁰, mas hastear, com orgulho o estandarte do pertencimento ao múltiplo e do seu direito de dizê-lo. O direito de devir.

Assim, o devir-professor, ancorando-me em Deleuze e Guattari (2012) e tomando deles emprestadas as relações edificadoras que os devires-animais ensinam ao devir-homem, devir-mulher, devir-criança, fui sendo provocado em meu fazer-me professor a desafiar a lógica neoliberal bancária do pensar, pautada na linearidade e no utilitarismo do Saber, dando lugar a um pensamento em que as multiplicidades evocam saberes outros. Tal como na matilha, em que a existência não se sustenta na figura isolada, mas nas relações que se tecem no coletivo, compreendo que o devir-professor não se faz sozinho, mas no emaranhado de vidas, encontros e forças que o atravessam. São por esses caminhos que me debruço na subseção a seguir.

2.1 Singularidades e circularidades: tecendo o devir-professor no emaranhado de vidas

*Vestida estou de minha alegria
Tenho em mim todas as idades do mundo
Se a maior parte do meu corpo é água, também sou rio
Se só existo, se respiro, também sou vento
Os trilhões de microorganismos que convivem em mim, em nós, não me deixam reivindicar a
autoria individual do ser que somos
Com quantos milhões de seres se faz nosso sorriso, lágrimas, gozo?*
Geni Núñez

No final do mês de novembro de 2025, em Brasília, participei do 12º Congresso Internacional Associação Brasileira de Estudos da Trans-Homocultura (ABETH), evento que reuniu docentes e pesquisadores LGBTQIA+. No último dia de evento, tive contato próximo com Sayak Valencia, pessoa pesquisadora que tece estudos imprescindíveis sobre o Capitalismo Gore¹¹ e sua disseminação nas regiões fronteiriças na América Latina e Caribe. Foi uma roda de conversa em que elu¹² nos ouvia e debatia sobre assuntos diversos, acerca de nossas pesquisas acadêmicas e transições de gênero. Comentei sobre minha masculinidade, que “assustava” os estudantes num primeiro momento, e que, por vezes, sentia-me inseguro por ser um homem que esboça ternura em seu comportamento, com uma masculinidade vista como

¹⁰ Para saber mais sobre o identitarismo como uma ferramenta de dominação de grupos minoritários utilizada pelo Capitalismo Tardio, essa fase mais recente do capitalismo, marcada por um nível alto de desenvolvimento tecnocultural, globalização e centralidade do consumo, ver: BARROS, Douglas. **O que é identitarismo?** - 1a ed. - São Paulo: Boitempo, 2024. 208 p.

¹¹ Para saber mais, ver: VALENCIA, Sayak. **Capitalismo gore**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

¹² Durante o evento, Sayak, pessoa transgênero, referiu-se a si com pronomes neutros, embora os registros ainda que recentes sobre elu na Internet estejam tratando-a no feminino. Mantive, aqui, o tratamento neutro.

“menor”, não no sentido deleuze-guattariano, mas como num nível descartável numa hierarquia de masculinidades hegemônicas. O que se seguiu dessa conversa foi um momento tocante em que Sayak nos comoveu falando sobre o que ela nomeou de minha “ternura radical” e que ser homem poderia ser muitas coisas, inclusive ser o que eu estava sendo. Acredito que Sayak definiu bem o que seria a singularidade, no sentido de Geni Núñez e no sentido de Gilles Deleuze.

Compreender Sayak e nos aproximar das epistemologias singulares e circulares indígenas não é que “[...] necessariamente, teremos de dizer sim a tudo e a todos, mas é um exercício de não tomar a decisão binária como um a priori inescapável, irrevogável”. (Núñez, 2023, p. 108). O binarismo visa a um mundo com apenas possibilidades fixas, coisa que a circularidade indígena e o emaranhado de vidas presente na leitura dos povos originários sobre as existências contrapõem. A singularidade, portanto, dentro de uma grande dança circular, abraça outras singularidades e diz sim a elas, permitindo que possam pertencer, mesmo sabendo-se todos e todas diferentes dentro de uma coletividade. Este é o percurso formativo que as epistemologias indígenas desafiam a nós, professores e professoras, a trilharmos.

Na Educação Básica, lidamos com muitas crianças e adolescentes a cada ano. São seres em formação e em desenvolvimento; mas nos esquecemos de que também somos isso: pessoas que estão em mudança a cada milésimo de segundo, às vezes, tão inseguras e carentes de acolhimento como nossos estudantes. Meu diploma da Graduação, meu diploma de Mestre e meu futuro diploma de Doutor me certificam para um mundo de burocracias, contudo, só o cotidiano poderá me forjar. É a vivência no imanente que me fará identificar se onde estou pisando é terra firme ou areia movediça.

No emaranhado de vidas, a Pedagogia do Pertencimento aborda a responsabilidade, que muito tem de freiriana, a partir do momento que a comunidade toda é responsável pela educação de um curumim. Não há apenas um pai e uma mãe. Todos aqueles que têm filhos são pais das outras crianças também, de modo que Munduruku (2023b) relata crescer sem medo e sem travas: “É um pouco desse pensamento circular. De que tudo caminha bem, se todos se responsabilizarem pelo andamento das coisas.” (Munduruku, 2023a, s.p.). Percebi isso, esta circularidade de relações, nas andanças pelas aldeias em 2025 e 2026. As crianças dançando o Toré livremente, sem adultos silenciando-as ou retirando-as da roda. Todos e todas bailavam naquele arrasta-pé indígena, com cuidado com as crianças que entrecortavam o ritual circular no terreiro Tapeba. Vi crianças correndo sem hipervigilância dos adultos, mas sob o cuidado e a acolhida por onde passavam, comportando-se espontaneamente nos momentos, sem serem

silenciadas na aldeia Jenipapo-Kanindé. Por fim, eram crianças de alguém, portanto, responsabilidade de todos.

A seguir, concluo este trabalho manifestando meu sim à educação em transe, que, tal qual um xamã enxerga novos horizontes em sua vidência, o devir-professor, pelo pertencimento e reflorestamento do imaginário, pode desvelar novos amanhãs.

3.1 Por uma educação em transe: blocos de devir nas aldeias Tapeba e Jenipapo-Kanindé no Ceará

Ser brasileiro deveria ser uma atitude de cuidado com esse lugar, com a Terra Mãe, e que, portanto, nos levaria a um comprometimento de cuidado com esse lugar, considerando a própria pedagogia da natureza, que é a pedagogia sistêmica, da generosidade e da partilha.

Daniel Munduruku

Diferentemente de “A terra em transe” (1967), filme de Glauber Rocha, em que um país fictício vivendo em crise política na América Latina é retratado com as ilusões de militantes e a manipulação de poderosos políticos, a *educação em transe* que aqui proponho nasce das aulas de campo vivenciadas nas aldeias indígenas Tapeba e Jenipapo-Kanindé, em que o “transe” seria feito o torpor xamânico de uma liderança indígena a qual, lançando mão de bebidas e iguarias sagradas, entra em contato com uma ritualística em que não há separação do possível e do impossível, ou do imaginário e do concreto.

A educação em transe que descrevo teve como pontos centrais dois anos: 2025, com a ida de alunos de 6º ano da EMTI Dom Antônio de Almeida Lustosa, escola situada na periferia do Grande Bom Jardim em Fortaleza-CE no mês de outubro à Festa da Carnaúba Sagrada na Aldeia Tapeba; e 2026, com a visita de estudantes do 9º ano da EM Taís Maria Bezerra Nogueira, situada na periferia do Bairro Jangurussu, em Fortaleza-CE, no mês de abril, à uma visita guiada à Aldeia Jenipapo-Kanindé. No primeiro, na Festa da Carnaúba, os estudantes puderam circular livremente pelo espaço, tendo contato com várias apresentações de escolas indígenas tapeba, com a venda de alimentos e pratos típicos, artesanatos e pintura de grafismo nos corpos. Além desse processo, o contato com movimentos sociais e estudantes indígenas proporcionaram um encontro de realidades que desterritorializaram as (in)certezas de meus estudantes e minhas também. Muito dedicados, os alunos transmitiram a experiência à escola em formato de exposição cultural, replicada na II Semana de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) ainda em 2025, na cidade de Redenção.

Em 2026, atuando em outra periferia de Fortaleza, realizei uma visita com a turma à aldeia Jenipapo-Kanindé, em Aquiraz. Um dos alunos, ao ver um colar indígena que eu usava,

contou ser neto da Cacique Pequena, primeira mulher cacique do Brasil e da América Latina. A partir disso, iniciamos diálogos sobre a temática indígena e organizamos a visita à aldeia de seus familiares. Embora a turma tivesse histórico de dificuldades de comportamento, a aula de campo surpreendeu positivamente, evidenciando engajamento, responsabilidade e participação muito acima do observado nas atividades escolares cotidianas.

Acredito que presenciei coisas que não caberão nestas últimas páginas do artigo, mas quero finalizar os *blocos de devir*, uma noção deleuze-guattariana, que se encaixa nesta subseção. O que afirmo é que meu devir-professor encontrou, nesses momentos nas aldeias, os devires-estudantes dessa meninada, formando o que os filósofos da Diferença chamam de “blocos de devir”. Tais blocos caracterizam-se como agenciamentos de relações, afetos e intensidades que se formam quando *diferentes* existências entram em processo de transformação conjunta.

Desse modo, a educação em transe é composta pelo devir, que não significa “virar outra coisa”, mas entrar em relação. Para os autores, o devir não é uma correspondência de relações, tampouco uma semelhança ou imitação. Muito menos, não é, em última instância, uma identificação. “Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. [...] Ele é da ordem da aliança”. (Deleuze; Guattari, 2012, p. 18-19). Concluo, portanto, evocando uma imagem que materializa essa experiência de aliança, pertencimento e partilha: meus alunos do 9º ano, o professor de Arte e eu com a Lagoa Encantada testemunhando nosso devir:

Figura 1. Aula de campo na Aldeia Jenipapo-Kanindé, em Aquiraz-CE.



Fonte: Acervo do autor.

Conclusões

Ao longo deste trabalho, compreendo que minha formação docente se constituiu no encontro de experiências e no deslocamento ao qual me deixo percorrer. Pela autoetnografia

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Pós-Graduação em Pedagogia

crítica que aqui proponho e pela implicação do meu imaginário às epistemologias indígenas, especialmente a partir de Daniel Munduruku e Geni Núñez, fui sendo convocado a reflorestar meu pensamento, reconhecendo que o saber não se limita ao racionalismo ocidental, mas se enraíza nos territórios e encarna nas relações de pertencimento.

Nesse movimento, o devir-professor se revela como um processo tecido por *singularidades* e *circularidades*, no qual permito-me desocupar uma posição fixa para me constituir no emaranhado de vidas que me circundam. Reafirmo, como imprescindíveis para essas percepções, as experiências nas aldeias Tapeba e Jenipapo-Kanindé no estado do Ceará, que evidenciam que a formação docente não se dá de forma isolada, mas em *blocos de devir* produzidos nos encontros com o diferente-diferente, em que noções de centro e periferia não cabem mais. A identidade, assim, abre espaço para a singularidade.

Por fim, afirmo a *educação em transe* como uma abertura a outros modos de pensar, sentir e existir, os quais o pertencimento e o reflorestamento do imaginário tornam-se peças-chaves. Nesse horizonte, meu devir-professor se configura como prática insurgente e inacabada, capaz de desvelar possibilidades e tensionar os paradigmas hegemônicos que ainda insistem em conduzir a formação docente por rotas coloniais na contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

BARROS, Douglas. **O que é identitarismo?** - 1a ed. - São Paulo: Boitempo, 2024. 208 p.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a LDB para incluir a temática História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a LDB para incluir a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Brasília, DF, 2008.

CUTI. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. - 6a ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4 / Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução de Suely Rolnik. – São Paulo: Editora 34, 2012 (2a Edição). 200 p. (COLEÇÃO TRANS)

FRANTZ, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. - Salvador : EDUFBA, 2008. p. 194

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2025.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação**: perspectivas. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. “Pedagogia do pertencimento é educar para o presente”, explica Daniel Munduruku. **Revista Educação**, 14 set. 2023a. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/09/14/daniel-munduruku-evento/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MUNDURUKU, Daniel. “Ser brasileiro deveria ser uma atitude de cuidado com a Terra Mãe”. **Revista Casa Comum**, 26 out. 2023b. Disponível em: <https://revistacasacomum.com.br/ser-brasileiro-deveria-ser-uma-atitude-de-cuidado-com-a-terra-mae-afirma-daniel-munduruku/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

NÚÑEZ, Geni. “Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário”. **Revista ClimaCom**, ano 8, n. 21, 2021. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

NÚÑEZ, Geni. “As monoculturas como violação da singularidade”. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 56, n. 105, p. 107–120, 2023.

OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero / Oyèrónké Oyěwùmí; tradução wanderson flor do nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 324 p.; 23 cm.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

REED-DANAHAY, Deborah. “Introduction”. In: REED-DANAHAY, Deborah (ed.). **Auto/ethnography: rewriting the self and the social**. Oxford: Berg, 1997. p. 1–17.

TSUJI, Fernanda. Entrevista com Daniel Munduruku: o poder do entorno na criação dos filhos. **Quindim**, 27 fev. 2023. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/daniel-munduruku-o-poder-do-entorno/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

VALENCIA, Sayak. **Capitalismo gore**. São Paulo: n-1 edições, 2019.