

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO

A central image showing a close-up of several yellow flowers with green leaves, embroidered on a white fabric. The embroidery is detailed, with visible stitching for the petals and leaves. The flowers are arranged in a cluster, with some fully open and others partially visible. The background is a light, neutral color.

P DE
PROFESSORA

A DOCÊNCIA RECONFIGURANDO AS VIDAS
DE PROFESSORES/AS E A POTÊNCIA DAS
VIDAS ESCULPINDO DOCÊNCIAS

MARIA DO ROZÁRIO AZEVEDO DA SILVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO ROZÁRIO AZEVEDO DA SILVA

“P DE PROFESSOR/A”: a docência reconfigurando as vidas de
professores/as e a potência das vidas esculpindo docências

Recife

2022

MARIA DO ROZÁRIO AZEVEDO DA SILVA

“P DE PROFESSOR/A”: a docência reconfigurando as vidas de professores/as e a potência das vidas esculpindo docências

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosangela Tenório de Carvalho

Coorientador: Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas

Recife

2022

MARIA DO ROZÁRIO AZEVEDO DA SILVA

“P DE PROFESSOR/A”: A DOCÊNCIA RECONFIGURANDO AS VIDAS DE PROFESSORES/AS E A POTÊNCIA DAS VIDAS ESCULPINDO DOCÊNCIA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 02/05/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosangela Tenório de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Maria Thereza Didier de Moraes (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Silke Weber (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Patrícia Ignácio (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande
[Participação por videoconferência]

Dedico esta tese ao meu filho, Antônio, pois, todos os dias, o acordo e lhe digo que não sei de onde vem tanto amor... Mas eu sei: vem desta vida dentro de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Quando fazemos algo, quando pensamos, escrevemos, pintamos, sonhamos, quase nunca é só, é coisa de muita gente junto, ali, no inconsciente, no presente, na subjetividade. Eu parei de escrever agora a análise porque é inevitável ler as transcrições e não me emocionar com a vida, com as pessoas muitas que me atravessam, que me compõem. Antes já tinha parado a análise para mandar um “zap” para uma das professoras que entrevistei e disse o seguinte a ela:

“Como amo ouvir milhares de vezes sua entrevista/relicário! Olhe, tô que não consigo fazer mais nada da vida, só lamber essa parte da tese” (risos)

“Por fim, já já entrego isso e defendo”

“Sou a utopia de meus/minhas ancestrais” e é tão bom concretizar isso. Como sou feliz por ser a guardiã de histórias de professoras! Isso é uma honra, uma dádiva”.

Parei também a análise pra mandar um “zap” para Antônio, que está na praia com uma amiga e dizer que o amo. Parei a análise e mandei outra mensagem para perguntar ao meu companheiro: “Meu amor, já almoçou? Ainda está na redação?” Interrompi a análise, pois, ouvia uma das professoras dizer que é muito emocionada pela vida. Acabei nesse meio tempo de receber a imagem do bebê de uma amiga que acabara de nascer e uma outra que me chama pra tomar um chope, e eu, em troca, reclamo que não sei mais sair, mais conviver e nem tenho uma roupa para isso.

Horas antes, eu tinha descompensado com um vídeo que indagava o que as mães faziam com seu tempo livre. Quase uma piada e, simultaneamente, em pleno sábado, recebo uma mensagem de trabalho. Estava respondida a pergunta sobre o tempo livre materno...

É isso, esse agradecimento é para meus melhores atravessamentos conscientes, inconscientes, presentes. Escreveria milhares de páginas sobre essas pessoas, pois sou adepta de Saramago, quando escreveu o diálogo de Cristo e Maria de Magdala, quando ela diz para ele que nunca acabará de agradecê-lo. Vou assim, agradecendo, incorrendo no erro de não mencionar alguém. Aqui agradeço aos meus atravessamentos manifestados de diversas formas, mas sem os quais esta tese não seria possível.

Agradeço ao meu pequeno Antônio pela possibilidade de amar imensamente, de apoiar essa estrada, de entender as ausências e minhas limitações enquanto mãe. Acredite, Antônio, cada caractere destes tem tua inspiração. Amo muito você! Grata por cada dia nosso.

Minhas irmãs são um capítulo à parte: não sei o que seria de mim sem elas. Grata por todo amor e por dividir comigo a maternidade e a maternagem, mesmo vocês deixando Tom pintar o sete! Corrinho, Didi e Dora, muito obrigada por toda inspiração, incentivo e cuidado. Maninho e Gê, grata por me ensinarem também a ser menino, foram e são aprendizagens valiosas em minha vida.

Ao meu namorado/companheiro, Júlio Gomes, meu Kinder ovo, surpresa em momentos de descrença, com quem divido dias, séries, memes, experiências gastronômicas, a faxina, os sonhos. Obrigada, meu amor, por sempre me dizer: “Rozário, vai estudar!” Sempre soube o tanto de amor e cuidado dessa frase.

Aos meus pais, já não mais presentes neste plano, mas que fizeram de mim uma pessoa cheia de teimosia, persistência e amor que me tornei. Aprender a vida com vocês foi uma das experiências mais lindas que pude encontrar. Para mim, sempre estarão comigo e esta tese está repleta de vocês também, em todos os sentidos.

Eu tenho uma outra irmã. Ela é bússola e companheira. Companhia das aventuras mais inimagináveis. Alma gêmea epistemológica, é uma de minhas melhores pessoas, sem dúvida alguma! Não poderia ter escrito esta tese sem esta amizade, Andréa Castro. Obrigada por compreender e acalmar cada angústia, por me fazer rir com suas melhores observações sobre a vida, por amar meu Tom. São tantos anos de amizade que se confundem com a própria vida. Nenhum poema daria conta de ser um agradecimento a você. A amo enormemente! “Especialíssimaés tu!”

Agradeço a Talita Cesar por estar há tanto tempo comigo nessa montanha russa que é viver. Por me mandar um meme desavisado sempre quando tudo estava difícil, por desejar me arrancar sorrisos. Minha amiga, grata por ter você por perto sempre e por toda a força.

Edmilsa, sempre e para sempre os agradecimentos. Desde lá, na 3ª série, até às angústias que cercam uma tese. Obrigada por tanto! João Américo, amigo e irmão que arranjei na vida, grata pelos afetos que reverberam.

Ana Figueiredo (Orleans e Bragança), não poderia nunca deixar de agradecer por sua fraternidade, por seu companheirismo. Por me ensinar a ser mãe, a ser professora, a ser amiga. Grata por estar sempre a postos de renovar o amor e a vida em mim.

Aos meus queridos e maravilhosos orientadores, Rosangela Tenório e Alexandre Freitas. Grata por tanto! As leituras, a compreensão, a paciência, as orientações, as observações e por entenderem meu caos. Muito obrigada por todos esses anos de ensinamentos e compreensão.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE (minha UFPE!), por possibilitar diálogos fundamentados na democracia, numa educação libertária e em defesa da ciência como instrumento de crescimento e fortalecimento da Educação. Aos funcionários do Centro de Educação, que sempre estiveram dispostos a ajudar resolver desde as questões mais simples até a gestão de uma vida acadêmica em plena pandemia.

Aos estudantes do Centro de Educação da UFPE dos quais fui professora simultaneamente ao período do doutorado. Vocês compuseram os anos e as experiências mais felizes de minha vida docente até aqui! As discussões, os planejamentos, as reflexões, os impasses, as conversas, as confidências. São memórias que estão dentro do meu relicário. Grata por cada dia.

À minha incrível turma de doutorado, a turma 15. Queridos e queridas, imensamente grata por cada momento e cada aprendizagem, particularmente às trocas com Barbhara, Priscila, Edma, Flávia e Vitória. Meninas, grata pela amizade e cumplicidade construída.

Agradeço também a Flávio Gonzalez, amigo imensamente querido, a quem devo muito do que sou enquanto intelectual e pessoa. Obrigada por me possibilitar ser quem sou através de você. E a Alice Mirtes, pessoa sensível e incrível com quem compartilho meu caos e com quem aprendi que o “amor é meu” e que é minha decisão de permanecer ou ir embora.

Às minhas amigas com quem divido risos, lágrimas, piadas teóricas, vinhos, figurinhas de WhatsApp, versos, alegrias, reflexões, acolhida, colo e amor. Que nossa amizade siga pela eternidade, Isa, Belle, Aninha, Déa, Sirlene, Priscila, Leila, Silvana e Monica. Por tudo e por cada coisa, grata, minhas queridas.

Amigas de maternagem que se tornaram irmãs: Priscilla Pontes, Sandra

Figueiredo, Fernanda França, Vivian Rodrigues e Zana Rodrigues. Meninas, um dia, o patriarcado não existirá mais no presente, nem nos livros de História. Viver aforça e a potência de ser mãe com vocês e através de vocês faz com que eu tenha certeza de que o mundo é nosso, de que a justiça pode e deve existir, de que o caos é nossa metodologia e o amor, seguramente, nosso maior poder. Grata por cada desabafo, choro e partilha de momentos felizes!

Grata de forma muito singular a Rayra, pelas trocas, confidências, memes e amizade. Pelas revisões, incentivos, pelo riso como força revolucionária. E a Rodrigo Bnery, amigo de quase duas décadas, que sempre me salva em momentos singulares que vão desde uma mensagem “como vai, minha querida?” às dicas tecnológicas. Resumir essas duas presenças aqui chega ser ingrato.

Aos meus colegas desses últimos dez anos de Educação: Ana Paula, Fernanda França, João Marcelo (você sempre será parte), Fátima Lemos, Sandra Spinelli, Márcia Guedes, Erika Nobre, Isabel Baizek, Adriana Fornari, Rosamaria Batista, Gustavo Vasconcelos, Joana Caldas, Paula Uchoa, Paulina, Cilene... Cleide Barros, Julianne Tavares, Fabianne Moraes, Rayra Farias, Adriano Rodrigues, Alex Souto Maior, Marli Rodrigues, Kátia Valéria, Amanda..., Sr. Torres, Vlademir e todos/as os/as outros/as colegas que dividiram comigo a experiência de inventar uma educação inclusiva e feliz: grata por toda a construção feita ao longo desses anos e que possibilitou as minhas construções enquanto pesquisadora, enquanto ser humano.

Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído o oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, e pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas. (HEILBRUN, 1988, p. 37).

RESUMO

Quando revirmos memórias guardadas, estamos dando a nós mesmos a possibilidade de nos reconectarmos com o que fomos, mas também com o que somos no agora. Quando somos docentes, rememorar esse caminho nos possibilita reconstruir nossa trajetória, cartografando a nós mesmos, na potência de perceber que docência e vida estão entrelaçadas, produzindo, assim, a vidocência. As vertentes para discutirmos docência são muitas: questões que vão desde as políticas públicas de formação, a formação inicial e continuada até os saberes docentes, entre outras temáticas tão importantes quanto a própria prática pedagógica ou o currículo. Nesta pesquisa, no entanto, abordo a questão da vida, da vida docente, a docência reconfigurando a vida de professoras e professores e a potência dessas vidas esculpindo essa docência. As perguntas que nortearam este estudo foram muitas. Perguntas sustentam uma investigação e, aparentemente, nunca findam de acontecer. As que nortearam esta tese interrogaram: pode o exercício da docência reconfigurar uma vida? Como se dá a constituição da docência pela perspectiva e essa mesma docência atravessando a vida, afetando-a? O que pode uma vida docente? A partir desses questionamentos, o objetivo foi enxergar com outras lentes a docência, investigando-a através de histórias, memórias e relíquias guardadas, compreendendo os atravessamentos que vida e docência, juntas, provocam e evocam. Como composição teórica, articulei os conceitos de Docência e arte em Corazza (2005, 2006 e 2009); Vida, imanência e vontade de potência em Deleuze (2002a) e Nietzsche (2011), e memória a partir de Bergson (1999) e Benjamin (2012). Metodologicamente, criei possibilidades a partir da bricolagem de Denzin e Lincoln (2006), usando a perspectiva analítica dos afetos de Spinoza (2016) e Fraydoun Saada (1990). Como instrumento de coleta, utilizei relicários. Artefatos que as professoras e o professor entrevistados nesta pesquisa reuniram, organizaram, separaram sob a aura de relíquias, que reuniram ao longo de suas vidas. Tais relíquias são artefatos reunidos ao longo de suas trajetórias: bilhetes, fotos, papéis, livros, objetos vários. Essas relíquias visaram dar materialidade à resposta de uma única pergunta da entrevista: o que para você é viver a docência? As respostas trazidas, guardadas dentro dos relicários, são hecceidades, não se repetem, não se copiam. Transitam em nossas

práticas docentes, em nossas vidas docentes. Em resposta às perguntas de pesquisa, pude perceber que os atravessamentos perduram: são os/as estudantes professores e professoras que se eternizam em nós. Que cada docente abriga em si a força revolucionária da alegria e resiste aos encontros e paixões tristes. Que se deixa afetar por outras vidas, pois somente assim é possível viver a docência.

Palavras-chave: Docência. Vida. Afetos. Formação docente. Memória.

ABSTRACT

When we turn over kept memories, we are giving ourselves the possibility of reconnecting with what we were, as well with what we are in the present time. When we are teachers, remember this path allows us to rebuild our trajectory, mapping ourselves, in the power of noticing that teaching and life are intertwined, producing like this “vidocência”. There are many strands to discuss teaching and it embraces issues such as public training policies, initial and continuing training, education, teaching knowledge, among other topics as relevant as the pedagogical practice or the curriculum. In this research, however, I approach the question of life, teaching life, teaching reconfiguring the lives of teachers and the power of these lives carving this teaching. There were many questions that led this study. For this thesis clipping, we list out: Can the exercise of teaching reconfigure a lifetime? How the constitution of teaching takes place from the perspective of life and this same teaching going through life and affecting it? What can a teaching life do? From these questions, the objective was to see teaching with other lenses, investigating it through stories, memories and relics kept, including the crossings that life and teaching together provoke and evoke. As a theoretical composition, I articulated the concepts of “‘artistagem’ teaching” in Corazza (2005, 2006 and 2009); “life, immanence and will to potency” in Deleuze (2002a) and Nietzsche (2011); “memory” in Bergson (1999) and Benjamin (2012). Methodologically, I created possibilities from Denzin's and Lincoln's bricolage (2006), using the analytical perspective of Spinoza's affects (2016) and Fravest-Saada (1990). As collection instruments, I used reliquaries. I understand by reliquaries artifacts that the teachers interviewed in this research gathered, organized and separated under the aura of relics, gathered along their paths: notes, photos, papers, books, several items. These relics aimed to give materiality to the response of the only question of the interview: what does it mean for you to experience teaching? The answers brought kept inside the reliquaries, they are heccecities, as they are not repeated and not copied, transiting in our teaching practices and lives. In response to research questions, I was able to know that crossings remains: they are students and teachers who eternalize in us. I also understood that each teacher shelters the revolutionary strength of joy and resists encounters and sad passions. It's only by letting oneself be affected by other lives that it is possible to experience teaching.

Keywords: Teaching. Life. affections. Teacher training. Memory.

RESUMEN

Cuando le damos la vuelta a los recuerdos almacenados, nos estamos dando la posibilidad de reconectarnos con lo que fuimos, pero también con lo que somos en el ahora. Cuando somos docentes, recordar este camino nos permite reconstruir nuestra trayectoria, mapeándonos, en el poder de darnos cuenta de que la enseñanza y la vida se entrelazan, produciendo así la “vidocencia”. Los caminos para discutir la docencia son muchos y abarcan temas como las políticas públicas de formación, la formación inicial y continua, los saberes docentes, entre otros temas tan importantes como la propia práctica pedagógica o el currículo. En esta investigación, sin embargo, abordo la cuestión de la vida, la vida docente, de la docencia reconfigurando la vida de profesores/as y del poder de esas vidas esculpiendo la enseñanza. Las preguntas que guiaron este estudio fueron muchas. Para el corte de esta tesis, enumeramos: ¿Puede el ejercicio de la docencia reconfigurar una vida? ¿Cómo es la constitución de la docencia desde la perspectiva de la vida y esta misma docencia atravesando la vida y afectándola? ¿Qué puede hacer una vida docente? A partir de estos cuestionamientos, el objetivo fue ver la docencia con otros lentes, indagarla a través de relatos, memorias y reliquias guardadas, comprendiendo los cruces que la vida y la docencia, juntas, provocan y evocan. Como composición teórica, articulé los conceptos de “docencia ‘artistagem’” en Corazza (2005, 2006, 2009); “vida, inmanencia y voluntad de poder” en Deleuze (2002a) y Nietzsche (2011); “memoria” en Bergson (1999) y Benjamin (2012). Metodológicamente creé posibilidades a partir del bricolaje de Denzin y Lincoln (2006), utilizando la perspectiva analítica de los afectos de Spinoza (2016) y Favret-Saada (1990). Como instrumentos de recolección de datos utilicé relicarios. Entiendo por relicarios los artefactos que los docentes entrevistados en esta investigación recogieron, organizaron y separaron bajo el aura de reliquias, reunidos a lo largo de sus trayectorias: apuntes, fotos, papeles, libros, objetos diversos. Esas reliquias pretendían dar materialidad a la respuesta de una sola pregunta de la entrevista: ¿qué significa para ti vivir la docencia? Las respuestas traídas, guardadas dentro de los relicarios, son haecceidades, ya que no se repiten ni se copian, transitando en nuestras prácticas y vidas docentes. En respuesta a las preguntas de investigación pude saber que

los cruces persisten: son alumnos y docentes que se eternizan en nosotros. También me di cuenta de que cada docente alberga la fuerza revolucionaria de la alegría y resiste los encuentros y las pasiones tristes. Sólo dejándose afectar por otras vidas es posible experimentar la enseñanza.

Palabras clave: Docencia. Vida. Afectos. Formación docente. Memoria.

RÉSUMÉ

Lorsque nous retournons des souvenirs stockés, nous nous donnons la possibilité de renouer avec ce que nous étions, mais aussi avec qui nous sommes dans le présent. Lorsque nous sommes enseignants, se souvenir de ce chemin nous permet de reconstruire notre trajectoire, de nous cartographier, dans le pouvoir de réaliser que l'enseignement et la vie sont entrelacés, produisant ainsi une « vidocência ». Il ya de nombreux aspects à discuter de l'enseignement : des questions allant des politiques publiques de formation, de la formation initiale et continue aux savoirs pédagogiques, entre autres sujets aussi importants que la pratique pédagogique elle-même ou le programme d'études. Dans cette recherche, j'aborde cependant la question de la vie, de l'enseignement de la vie, de l'enseignement reconfigurant la vie des enseignants et du pouvoir de ces vies sculptant cet enseignement. Les questions qui ont guidé cette étude étaient nombreuses. Les questions sous-tendent une enquête et apparemment ne cessent jamais de se produire. Ceux qui ont guidé cette thèse se sont interrogés : l'exercice de l'enseignement peut-il reconfigurer une vie ? Comment la constitution de l'enseignement du point de vue et ce même enseignement traverse-t-elle la vie, l'affecte-t-elle ? Que peut faire une vie d'enseignant ? À partir de ces questions, l'objectif était de voir l'enseignement avec d'autres lentilles, de l'enquêter à travers des histoires, des souvenirs et des reliques conservés, de comprendre les croisements que la vie et l'enseignement, ensemble, provoquent et évoquent. En tant que composition théorique, j'ai articulé les concepts de « docência artístagem » à Corazza (2005, 2006 et 2009); Vie, immanence et volonté de puissance chez Deleuze (2002a) et Nietzsche (2011), et mémoire chez Bergson (1999) et Benjamin (2012). Méthodologiquement, j'ai créé des possibilités à partir du bricolage de Denzin et Lincoln (2006), en utilisant la perspective analytique des affects de Spinoza (2016) et de Fravest-Saada (1990). Comme instrument de collection, j'ai utilisé des reliquaires. Des artefacts que les enseignants et le professeur interrogés dans cette recherche ont rassemblés, organisés, séparés sous l'aura de reliques, qu'ils ont rassemblés tout au long de leur vie. Ces reliques sont des artefacts rassemblés le long de leur chemin : notes, photos, papiers, livres, objets divers. Ces reliques visaient à matérialiser la réponse à une seule question de l'entretien : que signifie pour vous l'expérience de l'enseignement ? Les réponses apportées, conservées à l'intérieur des reliquaires,

sont des heccités, elles ne sont pas répétées, elles ne sont pas copiées. Ils transitent dans nos pratiques d'enseignement, dans nos vies d'enseignants. En réponse aux questions de recherche, j'ai pu constater que les croisements persistent : ce sont les élèves et les professeurs qui s'éternisent en nous. Que chaque enseignant abrite la force révolutionnaire de la joie et résiste aux rencontres tristes et aux passions. Cela se laisse affecter par d'autres vies, car ce n'est qu'ainsi qu'il est possible de vivre l'enseignement.

Mots clés : Enseignement. Vie. Affections. Formation des enseignants. Mémoire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Relicários católicos (Igreja Sevilla)	35
Figura 2 –	Relicário Barroco de Santa Caterina da Siena (século XVII)	36
Figura 3 –	Exemplo de relicário	36
Figura 4 –	Relicário de escrita 7 (Sebastião Pedrosa)	37
Figura 5 –	Relicário francês (Chasse com St. Valérie)	37
Figura 6 –	Relicário de sapatos (1350-1400)	38
Figura 7 –	Relicário Chasse com a crucificação de Cristo em majestade (1180-1190)	38
Figura 8 –	Relicário Moderno	39
Figura 9 –	Relicário Moderno (Frida Kahlo por Cristina Bottallo)	39
Figura 10 –	Relicário em formato de pingente para fotos	40
Figura 11 –	Relicário português em formato de pingente	40
Figura 12 –	Relicário com cabelo (século XX)	41
Foto 1 –	Caixa de música (Bohemian Rhapsody, da banda Queen)	42
Foto 2 –	Caixa de música aberta (Bohemian Rhapsody, da banda Queen)	42
Foto 3 –	“Relicário-herança”	43
Foto 4 –	Baú como relicário	43
Foto 5 –	Pequeno oratório	44
Foto 6 –	Pingente (aberto) como relicário	44
Foto 7 –	Pingente (fechado) como relicário	45
Foto 8 –	Corpo como relicário (tatuagens)	45
Foto 9 –	Corpo como relicário (tatuagem preferida)	46
Figura 13 –	O Mago do Tarô de Marselha	71
Figura 14 –	O Mago do Tarô Mitológico	72
Figura 15 –	O Mago do Tarô Rider Waite	72
Figura 16 –	A bricolagem, a gambiarra: bicicleta com cortador de grama	74
Figura 17 –	Reprodução da capa de Aventuras de Réco-Réco, Bolão e Azeitona (SÁ, 1940)	94

Figura 18 –	Escola Normal Pinto Júnior	96
Foto 10 –	Caixa do Relicário Nº 2	120
Foto 11 –	Fita métrica (Relicário Nº 2)	123
Foto 12 –	Detalhe de artefato: primeira experiência profissional (Relicário Nº 2)	125
Foto 13 –	Detalhe de artefato: colação de grau em Pedagogia (Relicário Nº 2)	126
Foto 14 –	Detalhe de artefato: foto de colega do Curso de Pedagogia (Relicário Nº 2)	129
Foto 15 –	Detalhe de artefato: foto de produção pedagógica (Relicário Nº 2)	131
Figura 19 –	Capa do livro mencionado pela docente do Relicário Nº 2	134
Foto 16 –	Detalhe de artefato: livro significativo (Relicário Nº 2)	135
Foto 17 –	Detalhe de artefato: livro de Paulo Freire (Relicário Nº 2) ..	136
Figura 20 –	Exemplos de caleidoscópio (artefato citado no Relicário Nº 2)	137
Foto 18 –	Detalhe de artefato: ficha de curso (Relicário Nº 2)	138
Foto 19 –	Artefato representativo da conciliação com a maternidade (Relicário Nº 2)	139
Figura 21 –	Reprodução da capa de livro citado (Relicário Nº 2)	140
Foto 20 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	141
Foto 21 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	142
Foto 22 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	142
Foto 23 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	143
Foto 24 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	143
Foto 25 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	144
Foto 26 –	Registro de vínculo institucional (Relicário Nº 2)	145
Foto 27 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	146
Foto 28 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	147
Foto 29 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	148
Foto 30 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	149
Foto 31 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	150
Foto 32 –	Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)	151

Foto 33 –	Registro de artefato que remete à maternidade (Relicário N° 2)	152
Foto 34 –	Registro de artefato que remete à amizade docente (Relicário N° 2)	154
Foto 35 –	Registro de artefato que remete à amizade docente (Relicário N° 2)	155
Foto 36 –	Registro de livros como artefatos (Relicário N° 2)	156
Figura 22 –	Reprodução da capa de livro citado (Relicário N° 2)	157
Foto 37 –	Registro de livros como artefatos (Relicário N° 2)	176
Foto 38 –	Registro de artefatos de atividade pedagógica (Relicário N° 3)	158
Foto 39 –	Registro de bilhete como artefato (Relicário N° 3)	164
Foto 40 –	Registro de <i>print</i> como artefato (Relicário N° 3)	167
Foto 41 –	Registro de <i>print</i> como artefato (Relicário N° 3)	168
Foto 42–	Registro de atividade pedagógica como artefato (Relicário N° 3)	172
Foto 43–	Registro de atividade pedagógica como artefato (Relicário N° 3)	173
Figura 23–	Reprodução da capa de livro citado (Relicário N° 3)	176

SUMÁRIO

1	P DE PROFESSOR/A, D DE DOCÊNCIA, C DE COMEÇO AVENTUREIRO: UMA INTRODUÇÃO	25
2	POSSIBILIDADES DE PARTIDAE DISPOSIÇÕES	34
2.1	POSSIBILIDADES DE PARTIDA	34
3	CONCEITOS EM PROFUSÃO PARA ARTICULAÇÃO DE PENSAMENTOS E ARGUMENTOS	54
3.1	DOCÊNCIA-ARTISTAGEM	54
3.2	VIDA COMO ENTENDIMENTO E ARTICULAÇÃO DE IMANÊNCIA, HECCEIDADE E VONTADE DE POTÊNCIA	59
3.3	MEMÓRIA	63
4	DAS ESCOLHAS, DOS RECORTES, DOS MODOS DE FAZER UMA METODOLOGIA	69
5	ABRINDO OS RELICÁRIOS, ENCONTRANDO AFETOS	88
5.1	RELICÁRIO Nº 1: UM CANDEEIRO DE VIDRO AZUL-ANIL TRANSPARENTE, UMA CHALEIRA E A POESIA	93
5.2	RELICÁRIO Nº2: QUANDO COSTUREI CAMINHOS NÃO LINEARES NA DEFESA INTUITIVA DE MINHA DOCÊNCIA	120
5.3	RELICÁRIO Nº 3: UM AFETO, UM PÁTHOS... QUANDO A DOCÊNCIA E A FILOSOFIA SÃO O MESMO MODO DE VIDA	160
5.4	SER UM RELICÁRIO	180
5.4.1	O começo professora “de agora”	181
5.4.2	O começo professora “mãe”	183
5.4.3	Começo professora “estudante”	186
5.4.4	Começo professora “de nascença”	197
5.4.5	Começo professora “dos encontros com outros/as professores/as”	199
5.4.6	Começo “trajetória profissional”	203
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: P DE PROFESSOR/A, A POTÊNCIA DE UMA VIDA DOCENTE	214
	REFERÊNCIAS	225

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	234
---	------------

1 P DE PROFESSOR/A, D DE DOCÊNCIA, C DE COMEÇO AVENTUREIRO: UMA INTRODUÇÃO

Discutir a docência é recorrentemente um movimento de reconstituição da própria ação de ser/estar e se fazer docente. As vertentes de abordagens possíveis dessa discussão são inúmeras: as políticas de formação de professoras/es, a prática pedagógica, as temporalidades da formação, a sociologia dos saberes e das competências, o currículo. Contudo, sua problematização cada vez mais parece apresentar novos limites diante da gama de desafios e questões que a docência coloca.

Uma dessas questões é a própria vida. A vida docente. A vida dos professores/as. A docência reconfigurando a vida das/os professoras/es. Penso e uso a expressão **reconfigurar** nesta pesquisa, porque ela parte da ideia de “forma”, (re)formar, “desenhar”, (re)redesenhar, “esculpir” (re)esculpir. No caso da vida docente, a expressão leva a perceber e olhar com alteridade os processos de se fazer e refazer docente.

Assumi os riscos de pesquisar de forma menos tradicional, digamos. Foi de certa forma difícil, posto que tratar das questões que abracei para este estudo, quase sempre, foi (e possivelmente ainda é) algo visto como não tão importante. Como se questões que realmente precisam ser investigadas fossem as agonias didáticas e as queixas estruturais. Elas são parte de todo esse amálgama e decidi, em minhas escolhas teóricas, fazer um pequeno “arrudeio” e me abraçar com a vida docente. Vida essa que traz todas as questões, problemas e queixas da formação de professores/as, mas traz também a força política e revolucionária da vontade e rompendo com a inclinação de decifrar o que é um bom professor¹ ou quais ferramentas o professor precisa para munir-se e vivenciar as salas de aula. Concordo com Skliar (2012, p. 316-317) ao dizer que

[...] acho que, na hora da relação (o que eu chamo educar: é uma relação, não é uma instituição), uma relação com pessoas concretas, que estão frente a frente, nesse momento, acho que uma das questões principais do ato de educar seria acabar com a mesmice do professor e do aluno. Educar seria criar a alteridade todo o tempo. Outros autores chamam isso de outra forma; podemos abrir um orifício

¹ A ideia de bom professor ancorada na dicotomia bom e ruim, um padrão, um jeito de ser professor ruto de uma delimitação, de um dever ser já idealizado.

na ideia do normal. E isso também é acabar com a mesmice. A pedagogia do acontecimento; a pedagogia das experiências, das narrativas, mas todas elas – me parece – se voltam para uma questão do ato de educar que seria o fato de poder criar alteridade, o que na síntese seria como ser outras coisas diferentes daquilo que já pensamos que somos e como a educação poderia contribuir para além de nós mesmos.

A técnica, a didática, as metodologias são consequências, são produzidas a partir desses encontros e não o inverso, onde estudantes e professores encaixam-se, cumprindo as determinadas competências e habilidades que, geralmente, são de instrumentalização para o mercado e não necessariamente para vida.

Sabe-se que, etimologicamente, o sentido da docência vem de *docere*, ensinar, instruir, indicar, um movimento de condução, de tomada pela mão. Na atualidade, discute-se a possibilidade de subverter esse paradigma do gesto fundador da docência nos sistemas de pensamento ocidental. Daí me interessa uma questão aparentemente óbvia: “o que é, de fato, viver a docência?”. Por essa aparente obviedade, busquei devolver à docência uma espécie de ilegibilidade que lhe seria própria. Como dito por Jorge Larrosa (2004), visamos “converter em desconhecido o demasiado conhecido”, devolvendo um aspecto fosco ao que se apresenta como bastante claro ou esclarecido. O desejo é interrogar a docência como um gesto genuinamente pedagógico, pois entendo que a ação e a reflexão pedagógica consistem também em abrir uma distância entre o saber e o pensar; uma distância que “só se abre quando o que já sabemos se nos dá como o que se há de pensar” (LARROSA, 2014, p. 16).

E a partir desse pensamento, concordando com Costa (2007, p. 38), reflito que

[...] não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceder as relações entre saber e poder. Os “novos olhares” dizem respeito, exatamente, a essas novas – e talvez seja melhor dizer incomuns – formas de conceber um tema como problema de investigação.

Assim, me mantive atenta a conhecer o que acontece com professores/as em suas trajetórias, mais que isso, quais são as sensações e sentimentos de viver a docência? De ouvir a docência, de sentir o cheiro da docência, de mastigar adocência? Pode o exercício da docência reconfigurar a vida de professoras/es? Comose dá a construção da docência pela perspectiva da vida e a docência esculpindo tais

vidas? Quais afetos esculpem a docência nos professores/as, em seus processos formativos e de atuação? O que pode a vida de uma professora?

O estudo aqui apresentado e intitulado “P de professor/a”: a docência reconfigurando as vidas de professores/as e a potência das vidas esculpindo docências² propôs olhar com outras lentes³ a docência, mais precisamente investigar essa docência através de histórias, reflexões e memórias, isto é, como uma experiência capaz de produzir uma reconfiguração da vida dos sujeitos envolvidos. Trata-se, sim, de investigar a vida de professores/as, abrindo uma reflexão acerca do que significa a docência. E abordar o exercício da docência a partir do problema da vida.

A docência é um exercício que, diante de tempos e espaços politicamente conturbados, torna-se uma paradoxal ação/atitude na qual se cruzam a diferença e a repetição, a conservação e a renovação. Por isso, nesta pesquisa, elegi a docência como terreno sensível de investigação, uma vez que me move pensar as reconfigurações na vida dos/as professores/as a partir dos próprios ditos sobre docência. Tendo como objeto de estudo as vidas das/os docentes, minhas questões de pesquisa pautam-se em problematizar as reverberações dessa docência, através de suas memórias e reflexões sobre suas práticas e o que delas pode vir, ser criado, inventado. Assim, questiono de um modo mais abrangente: o que pode a vida de um/a professor/a? Como se constituem as vidas que se deixam esculpir pela docência? O que cabe nas vidas docentes? E se/como ecoam essas vidas na docência?

Sim, são muitas questões mas elas serviram para manter um certo norte para minhas reflexões traçadas. No entanto, a questão central desta investigação é saber: se é possível a vida atravessar a docência de tal modo que a docência não resista e se misture à vida.

² “P” de professora faz uma alusão à famosa entrevista concedida por Gilles Deleuze: *L’Abécédaire de Gilles Deleuze*. Trata-se do verbete “P de professor” e dava esteio ao projeto de pesquisa que antecedeu esta tese. Antes, a pesquisa tinha como uma das vertentes a aula como acontecimento. E nessa entrevista Deleuze discorre incrivelmente sobre a preparação de um professor e suas aulas. Em decorrência de escolhas teóricas, da problematização e do tempo de estudante trabalhadora, decidimos subtrair essa dimensão da pesquisa, ficando para um estudo posterior. No entanto, sinto uma necessidade afetiva de deixar postos que ideia e que eco sobre aspectos da docência permeiam esta tese. É uma opção teórica deixar pairando a ideia de professor deleuziano: um modo de ser docente afetado pela própria vida e a vida entrelaçada, lucidamente, nessa docência. ³ Chamo de “lentes” conceitos como a alegria e a potência. O desejo é colocar os dois focos através de uma perspectiva também política.

Busquei, através da articulação metodológica⁴, as memórias docentes, os rastros, como nos disse Benjamin (2012), pautando-me na memória dessas professoras, inspirada em Bosi (1994), para instaurar a polissemia que é a *vidocência*⁵, ouvir as histórias sobre a docência e, assim, aproximar-me de tais rastros e da docência por vir. As narrativas foram coletadas por meio dos relicários. Tive a intenção de ouvir as histórias, as narrativas a partir de um ponto que evocasse mais fundo a ideia de docência e seus entrelaçamentos com a vida para que não trouxessem discursos comumente ouvidos no campo da educação ou que realizassem uma descrição sumária. Pedi que elegessem para um pequeno relicário artefatos que pudessem contar a respeito desse entendimento de docência. Assim, as memórias foram sendo evocadas sem muitos filtros.

Em seguida, realizei conversas, que foi outra forma de provocar e ter contato com as narrativas, que pudessem desse modo contar sobre os pontos que engendram o grande rizoma que é a vida docente, *vidocente*. Para esse percurso metodológico, dialoguei com Nóvoa (1995), Corazza (2005) e Larrosa (2018) basicamente. A escolha e organização da metodologia encontram sintonia com a abordagem da bricolagem, fundamentadas em Denzin e Lincoln (2006) e Kincheloe (2007), pautando-se nos conteúdos mobilizados pelas narrativas de si e de histórias da vida docente, conforme nos conta Nóvoa (1995, p. 7, 9):

As abordagens (auto)biográficas mantêm intactas todas as suas potencialidades heurísticas e constituem um marco de referência para a renovação das formas de pensar a atividade docente, no plano pessoal e profissional. [...] Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.

Tal organização me é cara, por estar dentro de uma abordagem que também é transformadora de si, posto que um trabalho “ligado à narração das histórias de vida e a partir delas tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. “As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e

⁴ As relações provocadas pelas pontes feitas entre conceitos, categorias, métodos e proposições analíticas.

⁵ Chamo de “vidocência” essa profusão de encontros que a docência causa e produz. É próximo do que diz Skliar quando não há uma definição, uma regra, uma didática para ser docente, tão pouco para ser gente, por mais que nos cerquem.

sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p. 413).

O referencial teórico dialoga com os conceitos/ideias como Docência e artístia em Corazza (2005 e 2009); Vida articulando o entendimento de vida como imanência, hecceidade vontade de portência em Deleuze (2002a) e Nietzsche (1978, 2002, 2008 e 2011) e memória com Bergson (199) e Bosi (1994), pois entendo que, conforme Deleuze (1992, p. 29), um conceito não é uma descrição sumária, mas, sim, uma composição feita de pedaços vindos de outros conceitos que respondem a outros problemas e supõem outros planos. Cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos e, por isso, deve ser visto como relativo ou recortado.

Essas referências e conceitos deram esteio à discussão que trago nesta pesquisa, sobre a vida docente e a docência, e que problematizo do ponto de vista de uma discussão timidamente filosófica. Vivemos tempos difíceis na tarefa de educar, tendo em vista que, em uma sociedade produtora voraz de intolerâncias e desigualdades diversas, ser professor/a tornou-se uma tarefa de risco. Por serem questões emergentes quanto à docência, à formação de professoras/es e a suas práticas, temos não casualmente as políticas públicas para formação docente voltando-se para as demandas de desenvolvimento da profissionalidade, procurando regular e intervir na produção e no desenvolvimento de saberes, competências e habilidades que reverberem positivamente na ação docente (GATTI, 2011).

No entanto, o que pode ser observado são algumas tentativas frágeis de legitimar uma racionalidade política que visa regular a docência e os docentes, na perspectiva de que estes possam *agir na urgência e decidir na incerteza*. Uma forma de racionalidade que contribui para tornar irrelevante uma reflexão mais alargada sobre as bases, conceitos/ideias, metodologias, relegados aos enfoques de cunho primordialmente técnico e operativo.

Dessa forma, concordo com um recorte da entrevista de Professora Carmem Sanches ao Professor Carlos Skliar, quando ela lhe pergunta se é possível afirmar que encontrar o outro, ouvir o outro e conversar são constitutivos das relações pedagógicas. Skliar responde:

Sim, eu concordo. Mas precisa mudar muito como pensamos a figura do professor porque estamos formando professores pesquisadores, professores falantes, professores ativos. E penso em um outro tipo de professor: um professor que escuta; um professor que lê, não tanto

que pesquisa. Vejo uma diferença fundamental entre ler e pesquisar. Um professor atento, disponível! Parece que, com as características que a formação está tendo, não estamos deixando muito espaço para o estudo, para a leitura. Há uma ação, mas sem o outro. Sem a conversa, não é possível escutar. Se não escutamos, não há conversa. Há depoimento, há discurso, mas não há conversa. E entendo a conversa como uma conversação sobre o que você e eu podemos fazer para além do que você e eu podemos fazer sozinhos. (SANCHES, 2012, p. 319).

Assim, o que configurei enquanto problematização da docência e o entrelaçamento com a vida foi um contexto que não se afasta de uma urdidura de queixas, de limitações e de impossibilidades. Entretanto, não abordar explicitamente tais questões (pois acredito que essas questões não se separam) não significa romancear a docência, não há um desprezo do cenário de dificuldades e dos avanços também conquistados nas últimas décadas. Posicionei-me em defesa de uma ação política, comprometida com os estudantes e com a sociedade, por meio da formação docente.

São muitas questões e estas articulam-se em uma trama discursiva que, possivelmente, não será respondida na totalidade, mas que, na medida que vão sendo desveladas, vão traduzindo as brechas, as lacunas de processos formativos, da relação que existe entre professores/as e docência, as escolhas, as omissões, as dores e a alegria de ser docente. Sim, a alegria!

Tive um grande cuidado de não esbarrar nos discursos que relacionam as questões que propus com a ideia limitada de que estamos a apontar a felicidade, por exemplo, como algo ingênuo ou um discurso que remete ao cristianismo. A alegria é uma força revolucionária e que, como muitos outros termos e palavras, passou a ser desqualificada no uso cotidiano como forma de enfraquecimento de ações políticas.

É nessa esfera da possibilidade, da potência inerente ao exercício da docência, que construí o objeto de estudo desta tese: a docência como geradora de reconfigurações nas/das vidas de professores/as, discutindo-o, à luz das memórias/reíquias de formação, atuação e vida de professores/as em início de carreira, com uma trajetória já percorrida ou aposentados, protagonistas de diversas modalidades que vão desde a educação básica ao ensino superior, bem como professores/as que saíram da atuação de sala de aula para desempenhar atividades de gestão.

O objetivo foi encontrar os rastros de uma docência por vir que me levassem a pensar e construir possibilidades que fundamentem novas fronteiras para a formação de professores/as, para além do desenvolvimento técnico-metodológico, rompendo com um cenário de subalternização de formas outras de processos formativos de professores/as através da escansão da docência para, assim, tecer diálogos mobilizadores de uma docência repleta de potência. Foram objetivos ainda conhecer elementos constitutivos da docência que fazem dela uma ação de alteridade e afecção da vida dos professores/as; e instaurar os afetos abrigados nos relicários, que contassem sobre a docência para além do debate da vocação e da profissionalização. Justifico o estudo pela necessidade de tornar visível o debate sobre docência diante dos questionamentos urgentes em nossos dias, processos formativos e atuação de professores/as. Diante da incursão sobre pesquisas acerca da formação de professores/as, fui percebendo que o debate quase sempre gira em torno de questões de ordem prática, da atuação técnica e metodológica. Assim, creio ser

importante buscar outras formas de "olhar" e sentir esse/a professor/a.

Segundo Gatti (2011, p. 89), "a maior área de pesquisa em Educação diz respeito à formação de professores/as". Gatti aponta as fragilidades da formação docente que, conseqüentemente, reverberam na atuação do/a professor/a. Contudo, nas produções desenvolvidas ainda é bastante escassa a atenção rigorosa para o exercício da docência como processo de produção das subjetividades. Outro ponto que percebi é que a atenção para a docência pouco nos diz do professor "pessoa", suas memórias, seus desejos e reflexões. Assim, fui buscar em Naranjo (2013)⁶ fragmentos para produzir uma referência sobre professor, para que servisse de bússola e não me afastasse desse entendimento ao longo desses anos: "[...] Alguém que descobriu algo no mundo (Nelson F. Londoño, 9 anos). É qualquer pessoa que voa pelo ar (Sandra M. Mazo, 7 anos). [...] Um homem que canta (Juan P. Eusse, 8 anos). É um país que não existe ainda (Glória C. Guzmán, 9 anos)" (NARANJO, 2013, p. 97).

A partir de tais reflexões, perguntei-me sobre a importância deste estudo – e, ao mesmo tempo, a justifiquei: é o desenvolvimento técnico e metodológico, o foco dos subsídios para o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem? Que

⁶ Esse livro foi um dos encontros que possibilitaram a tese. Ler/ouvir crianças pela escrita de Naranjo ajudou-me a formar o meu objeto tanto empírico quanto teórico.

querem os currículos que aguardam os professores/as em formação inicial e continuada que apontam, apenas quase em última medida, a importância de processos mais humanizadores, inteiros, que levem em conta a *poiesis*?

Nessa perspectiva, posiciono-me em defesa das práticas docentes que retroalimentem a vida, que rompam com a ideia do professor/a doador/a de conhecimentos, de orientador/a, mediador/a que concede autonomia. Desse modo, pondero que as práticas pedagógicas e docentes podem provocar fissuras nesse *status quo*. Acredito, sobretudo, na prática da aula como um ato revolucionário e alegre, reconfigurando não apenas a própria vida, mas também a de crianças e outros pares... um mundo.

Se aprender competências para poder atuar no mundo, bem como saber conectar saberes para a resolução de problemas, é o que a escola busca cada vez mais, a cada novo currículo idealizado, algo não pode ser negado: a escola precisa ser compreendida como espaço de vida pulsante. Se o mundo é o que interessa para a escola, a docência é uma imanência.

Articulando esses argumentos ao arcabouço teórico e metodológico, justifico também a importância de retomar as memórias docentes não numa dimensão de tempo passado, vivido apenas, incidindo sobre sua ação profissional, mas, também, como modo de alcançar (mesmo que minimamente) as reverberações dessas memórias docentes nas vidas das pessoas que, por ocasião, escolha, encantamento ou qualquer outra razão, são docentes.

A análise tornou-se possível pela perspectiva da bricolagem, articulando diversos caminhos como a proposição de relicários, para que chegasse a um dizer poético e vivo sobre docência, em uma conversa livre, sem uma cronologia, articulada à imagem-pensamento. As lentes para essas análises foram os afetos numa entendimento do que nos toca, do que nos passa, do que nos atravessa.

Após essas narrativas, essas memórias serem ouvidas, recontadas neste texto e trazidas para uma espécie de clareira de afetos instaurados, encontrei percepções diversas de sentir, de ser e de estar na docência. Por mais coletiva que seja tal tarefa

– a de educar, de ser professor/a, foi na hecceidade onde encontrei esse emaranhado que é viver a docência, sem padrões, sem moldes para ser um professor, uma professora. São histórias, são modos, arranjos e ideias, são tantas docências quanto possa um corpo abrigar, uma vida possa produzir e sustentar.

Estruturalmente, organizei a tese da seguinte maneira: a segunda seção, **Possibilidades de partidas e disposições**, destinou-se a traçar um pequeno cenário para contextualizar de onde partiram algumas de minhas questões com a docência na atualidade, discutindo basicamente, a perspectiva de pensar e viver a docência na sociedade do desempenho. Mas, por ser um texto dedicado às questões que me inquietaram para lançar-me neste estudo, trago também meu “*start* afetivo”. Uma vez participei de um curso com o Professor Scribano sobre pesquisa nas Ciências Sociais e, ao ouvi-lo dizer que quando encampamos uma pesquisa já sabemos de muitas coisas sobre ela e que também partimos de razões pessoais, percebi a importância de dizer de onde parto afetivamente e também a respeito do modo como forjei meu caminho metodológico.

Na sequência, a terceira seção, **Conceitos em profusão articulando o pensamento**, traz a urdidura teórica, os conceitos com os quais opero: Docência, artistagem; Vida com entendimento e articulação de imanência, hecceidade e vontade de potência e Memória. Na quarta seção, **Das escolhas, dos recortes, dos modos de fazer metodologia**, apresento minha articulação teórica e como fui conectando os passos desde a coleta até a análise. Na quinta seção, **Abrindo relicários, encontrando afetos**, abro os relicários para contar sobre a experiência de viver a docência e os afetos produzidos. Na sexta seção, teço minhas **Considerações Finais**. Encerro esta tese, apresentando a lista de referências e, como apêndice, o texto do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)* que foi lido ao/às entrevistado/as e por ele/elas assinado.

2 POSSIBILIDADES DE PARTIDA E DISPOSIÇÕES

2.1 POSSIBILIDADES DE PARTIDA

Senti necessidade, para discutir a docência, de trazer um panorama. Não consigo me expressar sem deixar claro pelo menos alguns pontos de onde parto. São pontos plurais, mas recortei alguns deles, ou pontos dentro dos pontos que têm tomado tempo nos meus pensamentos, em minhas reflexões. Não é necessariamente uma análise conjuntural, mas recortes, percepções da sociedade para compreender, situar de algum modo a docência. É também um exercício de enxergar e situar essas vidas docentes e as condições de produção destas em meio a um tempo conflitante e intolerante.

Um aspecto que achei por bem trazer neste início e apresentando do ponto de vista da justificativa, são as razões para escrever em primeira pessoa. Sou professora, docente. Escolhi a Pedagogia para compor minha vida. Estou investigando/abrindo relicários, o que é precioso, relíquias nas vidas de docentes. Não há motivos para que as colocações não sejam também do ponto de vista de quem vive momentos, elementos e cenários em comum. Assim, constituo-me pesquisadora que também se confunde com os/as docentes pesquisados/as.

A autora Beatriz Sarlo diz que pesquisar na atualidade nos possibilita revalorizar o ponto de vista da primeira pessoa. O intuito de assim escrever passa pelo entendimento do passado e da perspectiva do sujeito, com foco na subjetividade. Nesse sentido, a ciência pode sim abrigar a “primeira pessoa do relato e do discurso indireto livre”, que podem ser chamados de “modos de subjetivação do narrado” (SARLO, 2007, p. 21). Dessa maneira, espero tornar compreensível o gesto de escrever em primeira pessoa, em um diálogo estreito com a docência, com a ciência, com a vida, com o tempo.

Essas questões são antigas e caras para mim, pois cresci cercada de professoras na minha família, e toda aquela atmosfera sempre me inquietou, mas me seduziu também. Tenho outras razões também, como ter aprendido o hábito de guardar memórias, presentes, rastros. Minha avó tinha caixas que me fascinavam, pois sabia que ali estavam histórias incríveis sobre as quais, depois, com todos sentados à mesa do café, vovó contaria divertidamente. Ela era muito engraçada!

Sempre esperava grandes histórias como a de quando usou meu tio caçula como menino Jesus em um presépio vivo, para apresentação do pastoril que ela organizava. Vi minha mãe com suas caixas bonitas de madeira, de papel e até em malas, guardando fotos; mechas de cabelos; lacinhos de fita que adornaram a cabeça das filhas; o lençol que embalou um dos filhos assim que nasceu; monóculos; santinhos do mês de maio de vários anos; recortes de receitas culinárias.

Fui compreendendo que guardar era tanto... era tão imenso, que nós, quando reunimos essas coisas e decidimos não nos desfazermos delas, estamos dizendo que tais objetos nos compõem, dizem de um tempo, de pessoas, de sentimentos, são relíquias. Não são meramente objetos, visto que nos afetam, afetam outras pessoas que igualmente guardam memórias.

O relicário é um objeto litúrgico, que serviu por muito tempo para guardar relíquias de santos; ele não pode ocupar o altar, mas requer uma superfície digna, não guarda qualquer coisa. Esse sentido foi sendo profanado em nós e, desde muito tempo, guardamos as coisas para as quais queremos voltar, guardamos para depois retomar. Os tipos de relicários são os mais diversos, com as mais diversas aparências e finalidades: artísticos como os do arte-educador Sebastião Pedrosa; religiosos como os encontrados na Idade Média; e até mesmo os modernos feitos por artesãos.

Figura 1: Relicários católicos (Igreja Sevilla)



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 2: Relicário Barroco de Santa Caterina da Siena (século XVII)



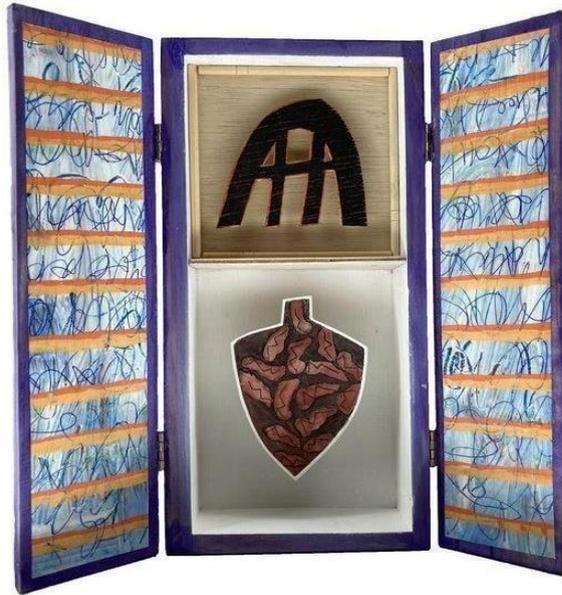
Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 3: Exemplo de relicário



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 4: Relicário de escrita 7 (Sebastião Pedrosa)



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 5: Relicário francês (Chasse com St. Valérie)



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 6: Relicário de sapatos (1350-1400)



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 7: Relicário Chasse com a crucificação de Cristo em majestade (1180-1190)



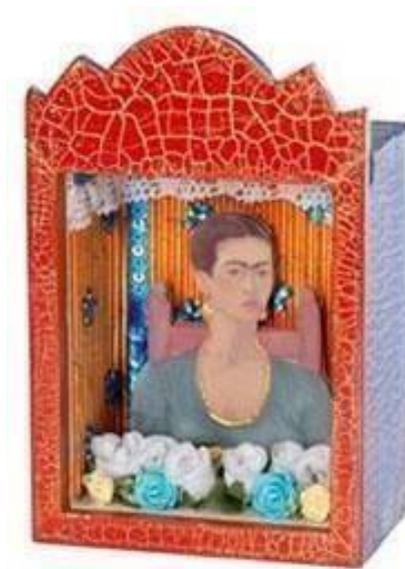
Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 8: Relicário Moderno



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 9: Relicário Moderno (Frida Kahlo por Cristina Bottallo)



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 10: Relicário em formato de pingente para fotos



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 11: Relicário português em formato de pingente



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 12: Relicário com cabelo (século XX)



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

À medida que buscava e conhecia todos esses tipos de relicários, comecei a pensar que também tenho muitos e isso foi me ajudando a afastar-me das ideias mais usuais de relicários. Tenho muitos! Um, por exemplo, é uma caixa onde guardo uma de minhas canções preferidas: *Bohemian Rhapsody*, da banda Queen, uma caixinha de música bem artesanal e que mantenho em minha cabeceira.

Foto 1: Caixa de música (*Bohemian Rhapsody*, da banda Queen)



Fonte: Acervo da autora.

Foto 2: Caixa de música aberta (*Bohemian Rhapsody*, da banda Queen)



Fonte: Acervo da autora.

Outro relicário que tenho é um baú. Depois de minha separação, virou um “relicário-herança” para Antônio, meu filho, pois nele está um tanto de sua história: coisas de quando namorava o pai dele, fotos da gravidez, bilhetes trocados.

Foto 3: “Relicário-herança”



Fonte: Acervo da autora.

Outros dois relicários que mantenho são um baú menor com meus baralhos de tarô preferidos: o Mitológico, o de Marselha e o das Cartas do Caminho Sagrado. É como se guardasse ali respostas e um relicário onde guardo Santa Sara Kali, protetora do povo cigano.

Foto 4: Baú como relicário



Fonte: Acervo da autora.

Foto 5: Pequeno oratório



Fonte: Acervo da autora.

Um outro é um pingente, preso a um colar, um relicário onde ponho uma foto de quando Antônio nasceu e que carrego comigo, especialmente em situações nas quais preciso de coragem.

Foto 6: Pingente (aberto) como relicário



Fonte: Acervo da autora.

Foto 7: Pingente (fechado) como relicário



Fonte: Acervo da autora.

Também percebi uma coisa enquanto pensava nesses relicários: o meu próprio corpo é um relicário. Carrego comigo quatro tatuagens que grafei em momentos muito cruciais e afetivos de minha jornada. A preferida é uma composição: um desenho que Antonio fez de nós dois, reunido a sua primeira assinatura, feita por ele aos 4 anos de idade.

Foto 8: Corpo como relicário (tatuagens)



Fonte: Acervo da autora.

Foto 9: Corpo como relicário (tatuagem preferida)



Fonte: Acervo da autora.

Quando comecei o doutorado, fiquei pensando que somente as entrevistas não me bastariam. Estava ainda muito presa a uma entrevista mais complexa e outros instrumentos. Desejava conhecer os afetos, e buscava instrumentos que não favoreceriam tal intuito. Pensando que talvez fosse interessante ver fotos, a ideia dos relicários chegou-me. Pedi que reunissem seus artefatos em caixas ou algo parecido e logo fui surpreendida com relicários que extrapolavam as caixas. As professoras traziam coisas por cima das caixas, em mais caixas também e contavam sobre o que é viver a docência. Os afetos eram muitos e as conversas foram pura poesia, mas também dor, uma memória puxada por uma foto ou um bilhete fazia também o riso esmorecer.

Por um tempo, considerei que a desordem e o caos interno estivessem me levando para uma articulação teórica e metodológica sem muito sentido. Lendo e relendo textos, revisitando as leituras de cabeceira, as leituras que, em um tempo anterior, não comunicavam tanto quanto agora, fui entendendo que esse “fazer pesquisa” tinha uma perspectiva: a bricolagem. Existia uma conjunção de imagens e de vozes que proliferavam e falavam de docência como um fractal. A incursão nas leituras sobre a bricolagem como possibilidade metodológica trouxe um horizonte que aqui tento atravessar.

Bricolagem⁷, termo francês, *bricoleur*, designa o fazer de um trabalhador de manualidades, de um fazer artesanal, um realizador de “coisas” com ferramentas possíveis, disponíveis em seu cotidiano e seu contexto. O estudo que aqui apresento tem essa atmosfera que, pensando em uma metáfora possível para explicá-la, traria a imagem de uma “gambiarra”.

A gambiarra, além de ser uma extensão elétrica, tem a conotação no Brasil de algo improvisado, “arrumado” para dar jeito à uma necessidade. No entanto, gambiarra pode ser vista também como uma palavra que expressa criatividade, capacidade de articular elementos que parecem não ter relação, para, assim, resolver questões e situações. A potencialidade dessa expressão pode ser articulada, numa transposição bem brasileira, para bricolagem, pois possibilita pesquisar com diversas frentes, mantendo a coerência. Uma explicação possível para tal entendimento é a utilizada por Kincheloe (2007, p. 15): “como indicaram os Estudos Culturais, toda investigação científica é precária até certo ponto”. De acordo com o autor e com os Estudos Culturais, podemos pensar na produção da ciência não “genuína” como algo simples e somente constituído por procedimentos fixos, como afirmam algumas áreas do conhecimento.

Isso tudo fez com que eu me pusesse a refletir sobre o que pode a vida docente, mas o que é pensar a respeito disso dentro de um tempo que traz consigo uma destruição sobre “o que é ser professor/a”? Tudo o que eu ia lendo e vendo me servia de lente para olhar esse/a professor/a dentro desse tempo. Com a pandemia, essas lentes revelaram ainda mais esse tempo que varre qualquer ideia de professoras/es no gesto mais revolucionário e transformador de ser professor/a: a alegria.

Como disse no primeiro parágrafo desta seção, sinto necessidade de olhar determinadas questões sob alguns pontos e posicionamentos. Escolhi uma literatura particular para esse diálogo, haja vista que era o que estava lendo e relendo um pouco antes da pandemia estourar: Han (2018); Dardot e Laval (2004) e Standing (2020), principalmente. Na verdade, essas leituras ficavam ecoando, enquanto vivíamos toda a confusão de uma transformação às pressas da escola, da educação, sem contar muito com professores/as para além dos/as que devem estar a postos

⁷ A discussão sobre bricolagem será melhor abordada e fundamentada na seção dedicada à organização metodológica, trazendo as devidas referências e o diálogo travado com autores/as da área. A finalidade dessa referência neste texto inicial é anunciar a perspectiva com a qual dialogo constantemente para a construção da pesquisa.

para não fazer a educação parar, segundo os discursos das escolas, dos pais, dos governos, sem o menor cuidado com professores/as que estavam com medo, de luto, cansados, assustados.

Freire (2015) sistematiza as razões da perpetuação dessas imagens, coladas ao/a professor/a na atualidade: “Tudo isso está muito ligado a uma certa compreensão colonial de administração, a uma certa compreensão colonial de como lidar com os gastos públicos, de como hierarquizar as despesas, de como priorizar os gastos” (FREIRE, 2015, p. 151). Com isso, o autor lembra da importância de brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham, visto que “quanto mais aceitamos ser tias e tios, mais a sociedade estranha que fazemos greve e exige que sejamos bem-comportados” (FREIRE, 2015, p. 151).

Nesse sentido, existe uma tensão na sociedade brasileira que é do campo do simbólico, desde sua colonização até seu projeto de modernização, que define muito das imagens dos seus/suas professores/as na atualidade. O Brasil é um país classista, tendo em vista que a questão da formação e atuação hoje no país fundamenta-se numa sociedade de classes. Os ditos sobre professores/as e docência impregnados das práticas coloniais, conseqüentemente, são recortes que ajudaram na forja da docência atual. Esses ditos que falam de um/a professor/a abnegado/a que age “por amor” à educação foram alimentando a construção da imagem de um/a docente que deve “dar graças a Deus” por sua condição, posto que figura na estatística das pessoas que acessaram a universidade e estão empregadas.

Relacionando essa reflexão de discursos vinculados culturalmente, vimos surgir também um/a novo/a docente: o/a “mediador/a”. Essa figura pode ser amplamente discutida. Algumas dessas possibilidades são os processos precários de formação inicial e continuada, o capital cultural reduzido, a cobrança social ainda centrada na ideia de salvador/a e a extrema necessidade de colocar o/a docente a par de todos os modelos, didáticas e artefatos que ajudem a formar o/a cidadão/ã de mercado. Esse/a professor/a me interessa como um dos pontos de reflexão por herdar os estereótipos social e culturalmente produzidos e por estar imerso/a em uma sociedade difusa, complexa e desigual, sendo chamado a dar conta de tal imersão.

Para tecer esse pano de fundo da docência na atualidade, um dos cenários possíveis para a docência e para a vida docente hoje, recorri ao pensamento de

Byung-Chul Han. Em uma espécie de trilogia⁸, Han apresenta um mundo caótico, mas totalmente experimentado por nós, em qualquer parte do mundo, descrevendo como o Ocidente está se transformando, paulatinamente, na sociedade do cansaço.

Han (2015) faz uma abordagem intrigante da sociedade e suas feridas. Ele apresenta possibilidades de ler a sociedade atual a partir da enfermidade que nos acomete atualmente, a positividade:

[...] o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal. Doenças neuronais como depressão, transtorno de déficit de atenção, como síndrome de hiperatividade (TDAH) [...] Síndrome de Burnout (SB) determinam a paisagem lógica do começo do século XXI. Não são infecções, mas infartos, provocados não pela *negatividade*, de algo imunologicamente diverso, mas pelo excesso de *positividade*. [...] A ação imunológica é definida como ataque e defesa. Nesse dispositivo imunológico, que ultrapassou o campo biológico adentrando no campo e em todo o âmbito social, ali foi inscrita uma cegueira: pela defesa, afasta-se tudo que é estranho. (HAN, 2015, p. 6,10).

Essa analogia com um sistema imunológico e as doenças produzidas é a forma com a qual explica que não temos mais a capacidade de produzir a reação esperada, pois as formas de “ataque” são tão similares, tão aceitáveis, que não nos damos conta, e, pior, desejamos essas experiências.

Byung-Chul Han também elabora a reflexão de que uma sociedade fincada no paradigma imunológico não seria capaz de coexistir no processo de globalização, visto que “o mundo organizado imunologicamente possui uma topologia específica. É marcado por barreiras, passagens e soleiras, por cercas, trincheiras e muros. Essas impedem processos de troca e intercâmbio” (HAN, 2015, p. 13). Conseqüentemente, o mundo, nessa dialética da negatividade, seria um acolhedor da imunidade e, assim, da alteridade. O desaparecimento dessa negatividade geradora de imunidade nos dá pistas de que estamos em uma época na qual tudo aceitamos e acolhemos. Não há o princípio da reação, não há “defesas”.

Baudrillard (1992, p. 86) também articula uma reflexão que ajuda a pensar com o seguinte posicionamento:

⁸ Refiro-me aos três textos de Han, traduzidos para o português: “Sociedade do cansaço”, “A agonia de Eros” e “Sociedade da transparência”, publicados pela Editora Vozes.

[...] não é por acaso que se fala tanto em imunidade, anticorpos, de inseminação e aborto. Em tempos de carestia, a preocupação está voltada para a absorção e assimilação. Em épocas de superabundância, o problema volta-se mais para a rejeição e expulsão. A comunicação generalizada e a superinformação ameaçam todas as forças humanas de defesa.

Dessa forma, reflito sobre uma docência que acontece dentro de um panorama como esse que acabo de apresentar. A violência dessa positividade, que não produz defesas necessariamente, resulta na cultura do “super”: superdesempenho, superprodução, supercriação, supercomunicação, superdescobertas. Não estar dentro da esfera do super significa não fazer parte da sociedade. Não há lugar para o “loser”.

Outra fronteira invisível também apontada por Han (2015) é que, na sociedade atual, não se lida mais com a disciplinarização como em décadas atrás:

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornam arcaicos. [...] A sociedade do desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. [...] O *poder* ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação *yes, we can* expressa precisamente o caráter da positividade da sociedade do desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. [...] Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito do desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. (HAN, 2015, p. 23, 25).

Ou seja, vamos sendo anestesiados pela ausência da negatividade e acreditando ser normal o estilo “Vale do Silício” de trabalhar e o jeito “Harvard” de estudar: a excelência. Em outras palavras, ainda completa o autor, “a depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. Reflete aquela humanidade que está em guerra consigo mesma” (HAN, 2015, p. 29).

De acordo com Stading (2020, p. 177):

[...] Historicamente, cada sistema de produção tinha como estrutura norteadora um conceito específico de tempo. Na sociedade agrária, a tarefa e o trabalho eram adaptados ao ritmo das estações e das condições climáticas. Qualquer ideia de um dia de trabalho normal de 10 ou 8 horas teria sido absurda. Não havia sentido em arar a terra ou fazer a colheita sob uma chuva torrencial. O tempo podia não esperar

pelo homem, mas o homem respeitava seus ritmos e variações espasmódicas.

Com a sociedade industrial, temos algumas mudanças que nos fazem ter outras relações com o trabalho, como o da relação conflitante que temos com o tempo e o tempo biológico, o tempo da vida e como nos relacionamos com ele. Não há limites para professores/as, pois trabalha-se exaustivamente atendendo ao modelo pasteurizado de educar: mediador/a, articulador/a do conhecimento, facilitador/a, focalizador/a, produzindo nesse amálgama entre as demandas do mercado e a relação com o tempo, o ingresso dos/as professores/as no precário.

Algumas pessoas entram no precarizado devido a infortúnios ou fracassos, algumas são conduzidas para ele, algumas entram na esperança de que ele será o trampolim para outra coisa, mesmo que não ofereça uma rota direta [...] Outros acham que o que tem feito durante anos, ou o que estavam treinando para fazer tornam-se parte de uma insegura existência precarizada. (STADING, 2020, p. 97).

Nesse ritmo de trabalho, a precarização, a uberização e tantos outros fenômenos também alcançaram a docência. O/A professor/a mediador/a necessita dar conta de preparar-se para a vida, para o mercado de trabalho, para a solidariedade, para o desenvolvimento das competências e habilidades, para favorecer o uso dos recursos tecnológicos, tendo que dar conta de articular saberes, dialogar com as novas tendências, entender a cultura *geek*, usar técnicas de *coaching* para o desenvolvimento, praticar *mindfulness* para “inspirar e não pirar”, por ser um/a professor/a mediador/a capaz de articular projetos interdisciplinares e, se possível, usando a cultura *maker* dentro de um *Lab*.

O que cabe nessa docência? O que pode uma docência nessas circunstâncias sociais, em meio ao aceleração e à luta e competitividade consigo mesmo/a? O que fazemos com nossa existência? O que estamos fazendo com quem educamos? Esses questionamentos ecoam enquanto escrevo estas páginas, mas penso também em um cenário que sustente uma docência política, ética e estética. Tempos difíceis para os/as que educam. O/A docente imerso/a nesse contexto, ora se sente fracassado/a e culpado/a por não conseguir dar conta de toda essa demanda, ora endossa e favorece o alastramento do sujeito do desempenho, e tal sujeito trava uma batalha consigo mesmo. Nos termos de Han (2015, p. 29-30):

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito da obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que a liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à *liberdade coercitiva* ou à *livre coerção* de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade.

A discussão sobre a sociedade atual seria longa, e poderia pensar na sociedade sob diversos pontos, todavia não é possível pensar a docência (ou qualquer outra ação humana) sem pensar dentro das leituras possíveis de mundo, de sociedade. Para dialogar sobre a docência e sobre a vida docente, é necessário o partir do movimento experimentado social e politicamente.

Contudo, a ausência de possibilidades para que se construam e que se instituem posicionamentos políticos coerentes nos espaços formativos de docentes também me inquieta. Essas questões mostram-se na atuação profissional, mas também deixam clara a insuficiência de atuação política no fazer docente e como esses rebatimentos engendram a vida de crianças, adolescentes, jovens, adultos/as, homens, mulheres, trabalhadores/as etc.

Os/As professores/as são chamados/as a dar conta e a juntarem-se na perspectiva da educação “*life long learning*”, conforme bem analisa Laval (2004), quando pondera que essa

[...] educação prepara menos para o ‘diploma’ o qual permite acesso ao emprego e a fazer uma carreira, do que para as competências de base comercializáveis (*marktable skills*), permitindo adaptação permanente do assalariado às transformações econômicas e às necessidades de mercado.

Como pensar a docência e a vida docente, a potência de vida, a artistagem do fazer e fazer-se professor/a sem levar em conta tais pontos? Professora Rosângela Tenório me falou, em um encontro de orientação, através de uma frase despretensiosa, que “o relicário é onde guardamos para depois retomar”. Foi dela que roubei a frase, no sentido deleuziano, e usei antes, mas essa questão agora me chega outra vez. Possivelmente, abriremos nossos relicários seja uma forma de refazer para

retomar, para romper, para criar fissuras, pois provocar aprendizagens tem a ver com encontros, sejam eles felizes ou tristes, tem a ver com afecção, e, dentro desses pontos/lentes, ser docente. Viver a docência é um verdadeiro gesto de coragem.

3 CONCEITOS EM PROFUSÃO PARA ARTICULAÇÃO DE PENSAMENTOS E ARGUMENTOS

Foi fundamental, no arcabouço teórico, eleger conceitos para operar tanto do ponto de vista do embasamento argumentativo quanto da perspectiva metodológica e analítica. Eles ajudaram a organizar um jogo de reflexão e produção. Concordo com Gilles Deleuze (1992), quando afirmou que um conceito não é uma descrição, mas, sim, uma composição feita de pedaços vindos de outros conceitos que respondem a outros problemas e supõem outros planos. Cada conceito se movimenta mostrando novos percursos, assumindo novos contornos. Por isso, tendo em vista tal enfoque, construí uma arquitetura que aborda os seguintes conceitos: docência, vida e memória.

3.1 DOCÊNCIA-ARTISTAGEM

O centro de minha discussão é a docência e a vida docente em sua potência, suas afecções, e as reverberações possíveis. Penso que a docência, seja qual for sua esfera de atuação, vai além da transmissão de conteúdos, não se limitando a apenas desencadear experiências de aprendizagem por meio de sistematizações didáticas. A docência é escultora da existência de seres que se tornam professores/as.

E, ao pensar em docência, estou pensando e falando de desejo, pensamento, diferença, alteridade, revolução, busca, inquietude, subjetivação, corpo, gênero, sexualidade, espiritualidade, raça e etnia, atitude adotiva, implicação social, ética, compromisso, estética, ação política. Escolhi alguns pensamentos como os de Freire (1995) e Corazza (2005, 2006 e 2009) para tentar articular alguma ideia que possa fazer sentido para, em algum grau, dizer com que entendimento de docência opere neste trabalho.

Comumente, quando se fala em docência e nos processos de formação, temos um foco considerável na Didática: o ensino da língua e seus códigos, a Matemática e o raciocínio lógico, dominar recursos tecnológicos, entender de inovação e uma série de outras questões que, geralmente, figuram como urgentes nos processos formativos. Essas temáticas de formação e de atuação, assim digamos, sobrepõem-se a outras questões tão importantes (para não dizer vitais) da docência. Penso de

forma atenta na dimensão do ensino e de toda a flexão para (re)fazer-se docente, sendo aspectos reduzidos, na maioria das vezes, à técnica. Voltando-se apenas para as questões didáticas, é possível questionar se isso por si só dá esteio para um/a professor/a esculpir a vida, a vida docente.

A partir desse questionamento, senti a necessidade de pôr luz sobre o seguinte ponto: dentro da docência e nos processos formativos, sejam iniciais, sejam continuados, muitas vezes, mais se aponta para planejarmos, discutirmos processos e largamos mão de discutir sobre a vida docente como uma ação política. O que presencio, na maioria das vezes, é a instrumentalização de professores/as para alguma análise crítica de sua ação docente, mas que, muitas vezes, esbarra e se esvai em uma condição limitada de posicionamento.

A formação e atuação de professores/as que põem a questão política como centro é a que “espreita” a potência e não o dever, pensando aqui potência como ética e dever como moral. A potência da qual falo tem a ver com desejo, é força de agir. Assim, trago dois afetos que Deleuze (2002b) colhe em Spinoza: a alegria (que anima essa potência de agir) e a tristeza (que diminui essa potência). Lins (2008, p. 45), em seu texto *Alegria com força revolucionária*, diz que:

O homem como sujeito desejante é levado para algo que o torna alegre. Trata-se de perceber uma ética e estética da afetividade e da alegria que, ao contrário da passividade negativa, é força revolucionária, é amor à vida, e vida como uma bela arte.

Com isso, a ética da alegria e dos afetos é uma busca dos meios de satisfação do nosso desejo, abrindo-se para os bons encontros e a inclinação de cada um para permitir ser afetado/a (LINS, 2008, p. 45).

Dessa forma, a discussão do autor me impele a pensar em uma docência viva, que afeta e se deixa afetar. É a vontade de potência que impulsiona, que mobiliza e que atravessa a ação docente. Tal potência para agir, para atuar enquanto professor/a, educador/a, pode aumentar ou diminuir a partir das ideias e encontros que vamos travando ao longo do tempo, ao longo da vida. São essas conexões que alimentam as relações, as práticas e as próprias vidas docentes. E como são possíveis tais experiências, tais conexões, dentro/diante dos espaços e processos formativos que prezam pelas práticas embaladas para viagem, em detrimento de processos orgânicos, produzidos, discutidos e vivenciados por/com professores/as?

Com isso, questiono quais são os espaços e relações favorecidos na docência e na formação capazes de fazer aumentar a potência de uma vida, de uma prática política hoje. O que pode um/a professor/a? Kohan (2007) diz que os padres, os juízes e os psicanalistas são exemplos de figuras que cultuam as tristezas, as paixões tristes. Pergunto-me, diante disso, o que cultu a e cultiva a docência? E, ainda em diálogo com Lins, penso que:

A alegria pode ser também associada à liberdade de todo sujeito de agir, amar e cultivar sua felicidade. Cultivar e cuidar como se cuida de uma planta, de uma roseira, de alguém ou de alguma coisa que se ama, mesmo porque a alegria, como a felicidade, não é uma força “natural”, mas uma criação ética, estética e social. Ao contrário do ódio, a alegria não é um “natural”, carece de cuidados: cuidado de si, do outro. Um outro como si mesmo, que supere a ideia de ser humano limitado ao Homem, englobando à noção de alteridade o universo ancorado em uma ideia panteísta, que insere o *humano* à sua dimensão inumana. (LINS, 2008, p. 47).

É curioso e até espantoso como as pessoas reagem à palavra alegria. E, ao trazer essa palavra para a educação, ela acaba sendo confundida com elemento de um discurso de autoajuda. É interessante como a educação, e a docência consequentemente, é um espaço para o doméstico e o “jeitinho”, mas não para afecções. É lugar da queixa quase sempre disfarçada de uma atitude crítica, mas não da ação, do posicionamento político de fato. É lugar ainda de darmos conta do adoecimento da sociedade e da necessidade de consumir pessoas descoladas de potências do viver em um terreno fértil para produzirmos vida.

Os espaços formativos estão às voltas com ocupados/as em criar um/a docente-modelo, um/a professor/a hábil e competente, responsável, engajado/a e inovador/a que ensine bem, seja assíduo/a, ético/a, responsável. A lista de como deve ser esse/a docente necessitaria de uma outra pesquisa. Porém, processos e práticas formativas que favoreçam um/a professor/a que pense a própria formação e faça dela uma atitude política nos apontam para espaços outros que sejam divergentes da lógica de mercado. Geralmente, os processos formativos não têm abrigado a alegria, a *boniteza*, como nos disse Freire, um pensamento que permita sentir-se inconcluso, mas que não abra mão de ter um compromisso com a educação e que nos ponha de pé, na luta, pois, concordando com Skliar, ainda na entrevista com a Professora Carmem Sanches (2012, p. 324-325):

Na educação, tudo está impregnado dessa sensação de que mudar a educação é sempre questão de heróis. E a história da educação está cheia de grandes pensadores, grandes professores, grandes obras. Mas, quando começamos a conversar com pessoas que viveram experiências institucionais em educação, as lembranças são de pequenos gestos. Não sei se é uma questão da memória, mas você sabe muito bem que só se aprende quando a memória toma a decisão de com o que ficar e de com o que não ficar. Portanto, me parece muito interessante pensar que, ao lembrar a educação, o que se lembra é o pequeno gesto. Aquela professor que um dia... Aquela palavra...

Não desejo propor algo fantasioso, desejo que o entendimento de docência como potência seja acordado, despertado. E, assim, enquanto docentes e formadores/as de professores/as, despertarmos para questionar o que estamos fazendo com nossas práticas, nossas pesquisas, nossas atitudes. O esforço é de tentar conectar vida, potência, alegria, formação de professores/as como uma política e de engajamento, porque a passividade é negativa. A ética, a estética, a ação política e a alegria são revolucionárias e é a ética da alegria que impulsiona o desejo, provoca encontros potentes. Bergson (1999) afirma que toda alegria é criação, mas que também toda criação é a expressão de alegria. Dessa maneira, mais um questionamento soma-se a esse estudo: como processos e espaços formativos de professores/as podem estar distantes da alegria e da própria vida como potência e profusão, reduzindo-se à transmissão de técnicas e possibilidades didáticas?

Acredito que ainda estamos em construção e que essa formação que tenta se contrapor ao termo “capacitação”, mas que ainda atende às demandas do capital, pode ser desfeita, desaprendida, e daria lugar a uma formação de professores/as por vir. E, em uma formação por vir, tudo está em aberto, tendo em vista que o processo de formação é a própria vida, os afetos e os perceptos, a alegria, a política, o corpo. Com isso, é necessário construir uma formação de professores/as menos “faça assim”. Dias (2011, p. 117), parafraseando o Blanchot, nos diz que:

[...] uma formação por vir é, ao mesmo tempo, no sentido da dispersão e de uma tensão capaz de reunir a infinita diversidade pela descoberta de estruturas mais complexas. Em outras palavras, é a experiência que orienta o futuro da formação. Uma formação por vir recolhe, assim, uma inquietude sem limites, que a formação não pode conter, que exclui todo conteúdo, todo sentido limitado, definido e completo [...]

Relaciono o pensamento de Dias à ideia de Snyders (1993, p. 42) de que a alegria “é um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente, é ‘a atividade de passar para...’. A alegria também é um ato na medida em que, através dela, ‘a potência de agir é aumentada’”.

A alegria, nesse sentido, interpelou-me, como um gesto na formação e atuação dos/as professores/as. Deleuze (1988) e Corazza (2009) foram minhas principais fontes para falar sobre docente/docência. Segundo os autores, não existe o/a docente “uno/a”, o/a que principiou uma matriz, um padrão, um modelo. Deleuze denomina essa “matriz” de *imagem dogmática do pensamento*, perpetuando os modelos a serem seguidos.

O que defendo, juntamente com Corazza (2008), é uma “docência-artistagem”, uma docência que, para mim, é uma prática que possa abrigar a diferença e que não seja o simulacro do ideal de professor/a que vem sendo construído através dos tempos: falamos de um/a docente que desencadeia devires:

[...] quando os professores/as-artistas compõem, pintam, estudam, escrevem pesquisam, ensinam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires. Devires que são sempre moleculares, já que devir não é imitar algo, nem identificar-se com alguém, tão pouco promover relações formais entre identidades. (CORAZZA, 2008, p. 22).

Assim, a docência desdobra-se em diversas formas de ser docente, transformando-se constantemente a partir de vivências e bagagem cultural, imprimindo um “devir-simulacro” que nada mais é do que o “próprio processo do desejo de educar. Isto é, a partir do educador que ele é, dos fundamentos, metodologias, pedagogias que aprendeu, de como ele sabe exercer sua profissão [...]” (CORAZZA, 2008, p. 22), mas também da paixão como força motriz de uma prática entre docente e estudantes, tendo como combustível a invenção:

[...] cada vez que nos encontramos com essas professoras, não nos assustemos! Elas são meio UNHEIMLICH, estranhas, não familiares, impuras, infernais, inesperadas. Acontece que elas são feitas apenas das intensidades de seus olhos e ouvidos-artistas, dos afectos alegres de seus corações-artistas. (CORAZZA, 2005, p. 141).

A ideia de docência entrelaçada por paixões e estranhezas dialoga com a perspectiva de *afecto* deleuziana quando diz que *afecto* é experimentação, e não

objeto de interpretação. É uma potência totalmente afirmativa. Nesse percurso, compreendo que a ideia de afecto possibilita a real dimensão dessa experiência de vivenciar a docência. A compreensão de que “afecto” é a maior expressão para esse encontro e invenção é desencadeada nesse trabalho por Deleuze e Guattari:

O afecto não é a passagem de um estado vivido a um outro, mas um devir não humano do homem. [...] não é uma imitação, uma simpatia vivida, nem mesmo uma identificação imaginária. Não é a semelhança, embora haja semelhança. É antes uma extrema contiguidade, num enlaçamento entre duas sensações sem semelhança [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 224-25).

Assim, relaciono também essa ideia de afeto com a de experiência, com o intuito de evidenciar a concretude dos afectos. A palavra “docente”, nessa perspectiva, desvincula-se de possuir uma alma apartada de um corpo, mas que pensa e logo existe; que se encanta e logo existe; que cria e, por isso, segue existindo:

Extrator de partículas, que não pertencem mais a como vive, pensa, escreve, pesquisa, mas são as mais próximas daquilo que está em vias de tornar-se, e através das quais ele se torna diferente do que é, o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa. Entretanto, não se identifica, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires. Ressalta o seu próprio potencial de variação contínua e crítica, assim, o conceito Docente ea forma docente. Desenvolve traços fugidios do seu ensinartista, por meio de XX devires. Então, indaga: – Como criar uma artistagem docente? Sabe que engendrar, encontrar e seguir alguma resposta de tristeza ou de alegria, de juventude ou de velhice, de ânimo ou de cansaço, de vida ou de morte, é o que configura a covardia ou a coragem de cada docente artistador. (CORAZZA, 2006, p. 92).

Essa potência de viabilizar devires, pautada na invenção da diferença, diz-me quão necessária é a aprendizagem constante para que a vida e os sonhos proliferem, ou seja, ter em mente que o não acontecido pode acontecer: o inédito viável.

3.2 VIDA COMO ENTENDIMENTO E ARTICULAÇÃO DE IMANÊNCIA, HECCEIDADE E VONTADE DE POTÊNCIA

O que é uma vida? Uma imanência. “Uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades” (DELEUZE, 2002a, p. 12). Nesse sentido, nada é imanente à vida, mas ela própria é uma imanência,

abrigando possibilidades e potências. Assim, viver é o exercício cotidiano de pôr em prática a existência, a vida docente não acontece dissociada da própria vida, não há o binômio vida profissional *versus* vida pessoal.

Por algum tempo, procurei um conceito, uma ideia para assinalar a minha ideia de professor/a. Fui encontrar na literatura de Naranjo (2013), em *A casa das estrelas*. Traduzo vida como imanência a partir de uma possibilidade de vida, a partir de vozes infantis. Vida então é:

“Sentir, nascer, ter esperança de que alguém é alguém.” (Juan P. Cardona, 12 anos); “Que passa o sol.” (Diego F. Villa, 6 anos); “O amor, a paz, a tristeza.” (Jorge I. Gomez, 6 anos); “Força profundamente do coração.” (Nelson F. Ramirez, 7 anos); [...] “A vida é trabalho, amargura e liberdade.” (Walter de J. Arias, 10 anos); “É tudo, é o tempo que estamos manifestados.” (Melissa Palacio, 12 anos); “Um coração que tenho aqui dentro” (Paulinha Uribe, 10 anos); “Existência do ser animado.” (Lisa Molina, 10 anos); “O que se toma e se perde a cada dia na terra.” (Lina M. Murillo, 10 anos). (NARANJO, 2013, p. 122-123).

É nessa perspectiva que abordo a vida e a vida docente: como imanência, como força geradora, capaz de se reinventar e de dialogar com o próprio trabalho, uma retroalimentação entre vida e docência. Ao considerar a vida sendo acessada, tocada pela docência, estamos falando de dispormo-nos a estar com outras pessoas, a nos deixar afetar e afetarmos simultaneamente. Dessa forma, busco discutir vida na articulação vida, hecceidade e vontade de potência pelas compreensões de Deleuze (2002a) e Nietzsche (2011).

Deleuze (2002), ao ser questionado sobre o que era uma imanência, respondeu: “uma vida”. Tomando essa reflexão, compreendo que ela é potência em seu âmago:

Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa. É na medida em que Fichte ultrapassa as aporias do sujeito e do objeto que ele, em sua última filosofia, apresenta o campo transcendental como uma vida que não depende de um Ser e não está submetido a um Ato: consciência imediata absoluta, cuja atividade mesma não remete mais a um ser, embora não cesse de se situar em uma vida. (DELEUZE, 2002a p. 12).

É colocar vida como singularidade, pois “trata-se de uma hecceidade, que não é mais de individuação, mas de singularização: vida de pura imanência, neutra, para

além do bem e do mal, uma vez que apenas o sujeito que a encarnava no meio das coisas a fazia boa ou má” (DELEUZE, 2002a, p. 12). Uma vida não encaixotada, não compartimentada que não determina onde começa ou termina o sujeito:

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata. (DELEUZE, 2002a, p. 14).

A partir desse pensamento deleuziano, ficou claro que a vida não se distancia ou se aparta da vida docente. As singularidades que vão tecendo a vida estão rizomaticamente implicadas e constituídas, dialogando de maneiras diversas e não havendo possibilidades de separação. Interessou-me também, nas reflexões de Deleuze, a ideia que paira sobre vida, individuação e singularidade. Ele usa o exemplo de que os bebês são todos parecidos e que não possuem individualidades, mas são plenos de singularidades: um sorriso, um trejeito, uma careta, uma posição para dormir.

No entanto, é válido salientar que as questões de individualidade e de singularidade não têm relação com exclusividade ou individualismo, ou seja, a pessoa assinala uma determinação de imanência: “O Uno não é o transcendente que pode conter até mesmo a imanência, mas o imanente contido em um campo transcendental. O Uno é sempre o índice de uma multiplicidade: um acontecimento, uma singularidade, uma vida...” (DELEUZE, 2002a, p. 16).

O uno é um acontecimento, uma vida. Então, ao compreender a ideia de imanência, de que o uno é um acontecimento, o pensamento de Nietzsche sobre a vontade de potência tornou-se fundamental para este estudo.

Trata-se de uma proposição ontológica que sustenta toda a sua teoria, inclusive sua genealogia da moral. Esse conceito pode ser relacionado à ideia de que se organiza para dar-se conta da magnitude da ideia de vida. Nietzsche (2011) colhe as bases dessa sua ideia inicialmente em Schopenhauer e afirma que a vontade é uma força além dos sentidos. Porém, vontade também não está fora do mundo, mas, sim,

no emaranhado das relações. São “vontades”, na pluralidade da palavra, posto que é

das relações – e não uma vontade única. Para o pensador, a vida é vontade de potência e essa vida está em tudo, não somente na vida humana (NIETZSCHE, 2011).

Avontade de potência é a vontade de tornar possível todo o existente, sendo, segundo Nietzsche, o mais forte de todos os instintos: “[...] se aceitar a concepção mecanicista do mundo, a ‘vontade de potência’ pode também ser aceita como o móvel inorgânico” (NIETZSCHE, 2011, p. 64). Para o filósofo, a vontade de potência é também uma vivência indomável diante do devir da vida. O autor disserta também sobre vida em sua obra *Assim falou Zaratustra*: “[...] só onde há vida há vontade. Não vontade de viver, mas, como eu ensino, vontade de poder.” (NIETZSCHE, 2002, p.108). Essa reflexão não deve ser confundida com força física, autoridade, pois diz respeito à “[...] vontade de durar, de crescer, de vencer, de entender e intensificar a

vida” (NIETZSCHE, 2002, p. 63).

Nesse sentido, trazer para perto da educação, da ação docente, a vontade de potência é trazer para esse campo a ampliação da própria vida, do impulso vital. É dar à vida dinamismo, colocá-la em movimento, reconhecendo sua fluidez e impermanência. A vida não é perene ao ponto de traçarmos rotas seguras, pois nada é permanente, tudo é diferença:

Quereis um nome para esse mundo? Uma solução para todos os seus enigmas? Uma luz para vós, os mais escondidos, os mais fortes, os mais intrépidos, os mais da meia-noite? – Esse mundo é a vontade de potência – além disso! E vós próprios sois essa vontade de potência – e nada além disso! (NIETZSCHE, 1978, p. 449-450).

Conceber a vida como vontade de potência é engolir o mundo. É expandir-se e dar sentidos próprios ao mundo. Ao traçarmos um paralelo com a atuação docente e o campo da educação, isso significa ser ativo no mundo, ser criador de potências, defluxos e de existência.

3.3 MEMÓRIA

O conceito de memória neste estudo tornou-se importante por ele recolher e acolher histórias, narrativas, recordações de vidas para, assim, deixar pairar as ideias

de uma docência por vir. Contar histórias, por menor que seja o fragmento, é acessar

a memória. E o que vem é o que expressa significativamente o que nos perpassou, o que nos atravessou.

Busquei discutir memória, principalmente, a partir das reflexões de Bosi (1994) e Bergson (1999). Esses autores deram-me a possibilidade de posicionar-me sobre a memória como um dos elementos constituintes da docência e da constituição própria da pessoa, posto que a maioria de nossas experiências não pode ser acessada frequentemente apenas pelos sentidos, mas principalmente pela memória. Sobre isso, Cardoso (2012) traz reflexões importantes e complementares às de Bergson: “[...] A capacidade de lembrar o que já se viveu ou aprendeu e relacionar isso com a situação presente é o mais importante mecanismo de constituição e preservação da identidade de cada um” (CARDOSO, 2012, p. 73).

Para Bergson (1999), em seu livro *Matéria e memória*, a realidade do espírito, da matéria, cria uma relação entre os dois a partir do exemplo da memória:

[...] o corpo, colocado entre os objetos que agem sobre ele e os que ele influencia, não é mais que um condutor, encarregado de recolher os movimentos e de transmiti-los, quando não os retém, a certos mecanismos motores, mecanismos estes determinados, se a ação é reflexa, escolhidos, se a ação é voluntária. Tudo deve se passar portanto como se uma memória independente juntasse imagens ao longo do tempo à medida que elas se produzem, e como se nosso corpo, com aquilo que o cerca, não fosse mais que uma dessas imagens, a última que obtemos a todo momento praticando um corte instantâneo no devir em geral. Nesse corte, nosso corpo ocupa o centro. As coisas que o cercam agem sobre ele e ele reage a elas. Suas reações são mais ou menos complexas, mais ou menos variadas, conforme o número e a natureza dos aparelhos que a experiência montou no interior de sua substância. É, portanto, na forma de dispositivos motores, e de dispositivos motores somente, que ele pode armazenar a ação do passado. (BERGSON, 1999, p. 84).

Necessariamente, não pretendo discutir o passado e suas engrenagens, mas do estudo de Bergson foi importante trazer esse entendimento para avançar numa ideia teórica acerca da memória. O autor afirma ainda que o passado apresenta-se sob duas formas: mecanismos motores e lembranças independentes.

Bergson (1999) afirma que a lembrança é um hábito. O hábito da leitura de um texto, por exemplo. De tanto lermos, vamos memorizando-o numa perspectiva de assimilação. Porém, em acontecimentos, como uma leitura significativa, que preencheu de sentidos o espírito, temos nessa lembrança de tal leitura, em particular,

uma impressão direta e forte na memória. Sobre esse tipo de manifestação, o autor afirma:

[...] É como um acontecimento de minha vida; contém, por essência, uma data, e não pode conseqüentemente repetir-se. Tudo o que as leituras ulteriores lhe acrescentariam só faria alterar sua natureza original; e, se meu esforço para evocar essa imagem torna-se cada vez mais fácil à medida que o repito com maior frequência, a própria imagem, considerada em si, era necessariamente de início o que será sempre. Dir-se-á que essas duas lembranças, a da leitura e a da lição, diferem apenas em grau, que as imagens sucessivamente desenvolvidas por cada leitura recobrem-se entre si, e que a lição uma vez aprendida não é mais que a imagem compósita resultante da superposição de todas as outras? É incontestável que cada uma das leituras sucessivas difere sobretudo da precedente pelo fato de que a lição é aí sabida melhor. Mas é certo também que cada uma delas, considerada como uma leitura sempre renovada e não como uma lição cada vez melhor aprendida, basta absolutamente a si mesma, subsiste tal como se produziu, e constitui, juntamente com todas as percepções concomitantes, um momento irreduzível de minha história. Pode-se mesmo ir mais longe, e afirmar que a consciência nos revela entre esses dois tipos de lembrança uma diferença profunda, uma diferença de natureza. (BERGSON, 1999, p. 87-88).

Lembrar-se de determinada leitura é uma espécie de reprodução. Bergson (1999) afirma que essa representação diz respeito à intuição do espírito que posso, ao bel-prazer, alongar ou abreviar; eu lhe atribuo uma duração arbitrária: nada me impede de abarcá-la de uma só vez, como num quadro. “E, de fato, a lição, uma vez aprendida, não contém nenhuma marca que revele suas origens e a classifique no passado; ela faz parte de meu presente da mesma forma que meu hábito de caminhar ou de escrever; ela é vivida, ela é ‘agida’, mais que representada”. (BERGSON, 1999, p. 87-88).

A capacidade de memorizar demonstra apenas uma habilidade intelectual de registrar ações corriqueiras, em outras palavras, seria apenas um “armazenamento”. Por outro lado, a segunda forma de memória é fruto de um registro que também metamorfoseou uma ação: “Mas toda percepção prolonga-se em ação nascente; e, à medida que as imagens, uma vez percebidas, se fixam e se alinham nessa memória, os movimentos que as continuam modificam o organismo, criam no corpo disposições novas para agir” (BERGSON, 1999, p. 89).

É essa capacidade e essa possibilidade de criar disposições novas para agir que particularmente me chamou a atenção nas reflexões de Bergson acerca da

memória, visto que é possível a formação de uma experiência que se fixa ao corpo, “uma série de mecanismos inteiramente montados, com reações cada vez mais numerosas e variadas às excitações exteriores, com réplicas prontas a um número incessantemente maior de interpelações possíveis” (BERGSON, 1999, p. 98).

Ecléa Bosi (1994) também me permitiu compreender e operar com o conceito de memória. A autora busca também em Bergson suas bases para discussão. Em sua tese de livre-docência, *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, Bosi (1994) remonta as memórias dos velhos, recriando o passado da sociedade paulista, defendendo uma outra versão, um outro jeito de contar que não as versões das grandes narrativas.

Dessa maneira, dialoguei com ela acerca da possibilidade de dar voz às memórias docentes. Temos muitos ditos sobre o que é docência na produção acadêmica de nossa área. No entanto, meu interesse estava nos diversos pontos de vista que os/as docentes trouxeram no decorrer da abertura dos relicários. Não há “uma” docência, mas, sim, muitas docências. Docências possíveis, com características que se aproximam, que divergem umas das outras. Ao unir as reflexões da autora às minhas, ganhei uma tessitura que me permitiu falar de docência a partir de um vivido, de memórias e de uma docência em constante devir. Diante disso, Bosi (1994, p. 9-10) diz sobre memória:

A memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez: a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade de nossa experiência adquirida.

Ela, então, reúne memórias como uma grande coleção e, assim, faz história a partir de outra ótica. A reunião de vivências, objetos, lugares, sons, cores e pessoas me foi dando suporte a entender a memória como fundamental da constituição da docência para além de uma ação neural. E, sendo essas memórias o que fica das experiências, estou também falando de uma docência que é potência de vida, que é *élan*.⁹

⁹ *Elã vital* é uma expressão utilizada por Henri Bergson para designar um impulso original de criação onde proviria a vida.

A memória é algo muito vivo e constituinte identitário, pois viver, em grande parte, é um processo de recordar. Memória e experiência estão intimamente relacionadas, uma alimentando e constituindo a outra. E, assim, compreendi que a memória humana não é um depósito que lançamos mão quando necessário, ela é falha. A memória é um grande amálgama de momentos, vivências passadas, por ser um processo de retomada do passado e de confronto com o presente, coexistindo com experiências paralelas, misturando-se às memórias de outras pessoas e, até mesmo, lembrando uma experiência nunca vivida, o que caracteriza a síndrome da falsa memória.

Essa compreensão se fez necessária para que eu tivesse clareza do que foi encontrado nas memórias trazidas pelos relicários das/os docentes. Essas memórias, “ressuscitadas” pelos artefatos escolhidos, reencontradas e até mesmo esquecidas, revelar-nos-ão sobre a docência, não numa postura de apontar como ela deva ser, mas com o desejo de encontrar quais as possibilidades de docências com que nos deparamos, que desconhecemos e desejamos.

4 DAS ESCOLHAS, DOS RECORTES, DOS MODOS DE FAZER UMA METODOLOGIA

Organizar uma metodologia é traçar um desenho. Construir um desenho implica em um fazer/refazer constante: são croquis, rabiscos, borrachas e até folhas rasgadas e lançadas ao fundo de uma lixeira e, por vezes, retiradas de lá e, assim, desamassadas para se olhar de outra maneira o que se supunha não servir para nada. É um fazer artesanal, como quem faz um poema, ou compõe uma música: inspirei-me aqui, recortei de lá, experimentei de vários lugares até encontrar a palavra que melhor traduzisse, representasse, o caminho pretendido.

Num primeiro esboço desta pesquisa, realizei diversas investidas teóricas e metodológicas. Sentia necessidade de algo que não apenas possibilitasse responder às questões do trabalho, mas também que me fizesse enxergar de outra forma as inquietações que circundam a docência.

Nesse movimento de busca e das idas e vindas dos momentos de orientação, uma palavra, uma expressão chegava como uma tradução para o que eu não sabia denominar. Era a expressão bricolagem que ecoava apontando para o meu desenho metodológico, mas que, como pesquisadora, trazia ainda uma herança positivista no jeito de fazer pesquisa e, assim, desconfiava da materialização de algo tão novo, pelo menos para mim.

Desvencilhar-me dessa postura foi outro desafio que este estudo me impôs. Apartir de todo esse desconcerto metodológico, buscando por possibilidades teóricas e analíticas, encontrei nos levantamentos que realizei a bricolagem, proposta que busca mudar, romper com cânones da produção científica pautada na busca de verdades, aceitando que não existem metodologias unanimemente corretas e inquestionáveis, deixando claro que o método vem sob demanda gerada pelos questionamentos, ou seja, não abraça uma rigidez, mas, sim, impulsiona a criação de metodologias que de fato dialoguem com seus objetos.

Assim, assumir a ideia de que este desenho metodológico, que ora conversa com as narrativas de si, com memórias, com o uso de metáforas, ora com as traduções do campo da Filosofia e das aproximações com a cartografia ligada à Educação, é o que engendra o aporte teórico e analítico desta tese.

É inevitável pensar nas dificuldades de refletir e escrever fora da possibilidade de uma análise que pretende enquadrar, cercar as subjetividades. Trazer à tona as muitas possibilidades de ser professor, de viver a docência, me convidou a pensar e trabalhar no aberto, no incerto.

Corazza (2013) apontava para esses limites de algumas pesquisas na área da Educação quando discutia professores/as e suas formas de estarem no mundo:

Assim, ao utilizarmos esse Princípio da identidade para formular a designação uniformemente válida do conceito de Professor, abandonamos todas as diferenças singulares das inúmeras maneiras de ser, de operar com professor [...] ao formular o conceito de Professor, leva-nos a esquecer tudo aquilo que é distintivo; como se, no campo da Educação, além de vários Professores e de suas ações individualizadas e desiguais, houvesse algo ou alguém que fosse o Professor Primordial (uno, padrão, verdadeiro, normal). E, ainda como se, a partir deste determinado professor, todos os outros fossem formados, embora por mãos inábeis; de maneira que nenhum saísse correto, fidedigno à ideia Pura daquele Professor Modelo, dotado de uma qualidade essencial, ou *qualitas occulta*, cujo nome pode ser Professoralidade; e a qual cada um e todos os professores deveriam submeter-se ou esforçar-se para dessa categoria se aproximar, como cópias bem ou mal assemelhadas; caso contrário, seriam considerados simulacros; e, assim, por estarem distantes e por serem tão dessemelhantes da professoralidade (que é a causa de O Professor e de todos os professores) seriam profundamente desprezados. (CORAZZA, 2013, p. 22-22).

Desse modo, os/as professores/as entrevistados/as não seguem um padrão ou uma classificação, um agrupamento. São professores/as. Desejei distanciar-me dos professores/as “originais/cópias”, do modelo a seguir. Contudo, não descarto o *ethos* que nos abriga enquanto docentes, mas este texto não se ocupa da “Essência-do-Professor” (CORAZZA, 2013, p. 23).

[...] os pesquisadores selecionam alguns infantis, autores, currículos, educadores, de maneira elíptica, isto é: por amizade, por relações de afetos, gostos filosóficos, inteligibilidade do desejo. Para isso, nas ruas de suas pesquisas, andam, como *flâneurs*, atentos a tudo e a todos, que povoam o meio: curiosos e sensíveis, com apetite voraz, alimentando-se das obras-vidas, revelando as próprias em suas escolhas e composições, expressando-as nas artes. (CORAZZA, 2013, p. 66).

Conversei, por diversos minutos, envolta às memórias/histórias evocadas pelosrelicários, com uma professora que atua há pouco tempo no ensino superior,

um professor dos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio; uma professora aposentada que vivenciou a Educação Básica, o Ensino Superior e a Gestão Educacional. Abracei os/as professores/as participantes desta pesquisa enquanto heciedade e não em uma classificação, agrupamento apenas de professores/as.

Contudo, todo esse movimento analítico não seria possível sem articular os conceitos com os quais operei no referencial teórico. Logo eles foram fundamentais para nortear tanto a teoria quanto a análise.

O modo como constituí o percurso metodológico foi pautado na ideia da bricolagem. Recorri a autores como Denzin e Lincoln (2006) e Kincheloe (2007) para poder elucidar que a bricolagem não se trata de uma desarticulação ou de uma justaposição de métodos que não possui rigor.

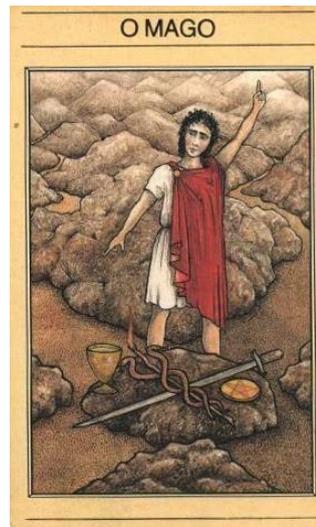
O termo bricolagem vem do francês, "*bricoleur*" e designa um trabalhador manual, um artífice que articula várias possibilidades de materiais e ferramentas para desenvolver seu trabalho. Essa plasticidade, muitas vezes, dentro de uma perspectiva enrijecida de se fazer pesquisa, é equivocadamente confundida com uma prática sem critérios, sem rigor. Uma figura que traduziria essa ideia do pesquisador que recorre ao uso da bricolagem é a do Mago das cartas do tarô.

Figura 13: O Mago do Tarô de Marselha



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura 14: O Mago do Tarô Mitológico



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Figura-15: O Mago do Tarô Rider Waite



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

O Mago é a figura número 1 do tarô, e esse número representa uma totalidade, uma potencialidade. No sentido de sua leitura, o Mago é a *persona* para quem tudo é possível, ele traz uma bolsa e, nela, está uma sorte de elementos que ele pode usar como bem desejar e que, ao mesmo tempo, é inesgotável. É uma figura dicotômica, usa a luz e usa a sombra, lança mão do inconsciente e do consciente. Equilibra, articula e mobiliza forças. Em outras palavras:

O Mago indica um começo. O raciocínio é rápido, não lhe falta talento nem astúcia, só existe agir. [...] Essa carta indica também a necessidade de escolher, de se decidir, de sofrer a dor do “tudo é possível” [...] O Mago mostra que alguma coisa é possível, que se pode começar, que nada se opõe a iniciar uma nova ação. [...] Como primeiro Arcano maior, e por mais iniciado que seja, o Mago ainda tem muito caminho pela frente. (JODOROWSKY, 2016, p. 145-148).

A metáfora da figura do Mago, então, ajudou-me a pensar tanto sobre a articulação que é a bricolagem, quanto a respeito da condição do pesquisador que lança mão dessa possibilidade. Ter feito a escolha pela bricolagem deveu - se ao caráter articulador dos posicionamentos políticos e epistemológicos. Elegi, então, como base metodológica, a conexão com as memórias, histórias e objetos evocados pelos relicários, analisados à luz dos afetos instaurados a partir das conversas. Kicheloe (2007) diz que bricolagem é uma das formas de produzir ciência, analisando e interpretando fenômenos a partir de diversos focos encontrados na sociedade, levando em conta as relações de poder, rejeitando direcionamentos preexistentes, privilegiando a prática do trabalho com as demandas que aparecem no trajeto da pesquisa:

A bricolagem permite que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados. Sua existência é explicada a partir de uma epistemologia da complexidade [...] cujo propósito é manter a confluência da pesquisa moderna e pós-moderna e alimentar os discursos conflitantes entre elas sem delimitar fronteiras conceituais ou o domínio de uma sobre a outra. Na bricolagem [...] nenhum método pode ser privilegiado ou empregado com segurança, tampouco descartado antecipadamente. Ao respeitar os diversos olhares e experiências que permeiam a sociedade multicultural contemporânea, a bricolagem altera a lógica dominante na produção de conhecimentos. Efetivamente, almeja romper com o reducionismo, o parcelamento, a fragmentação e a neutralidade científica dos métodos positivistas, os quais legitimam as relações de poder. (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610).

Dentre as possíveis maneiras de explicar o que trata a bricolagem, uma das mais importantes é dizer que a abordagem não busca limitar ou prescrever caminhos. No caso desta pesquisa, busca-se compreender e dar a ver como os sujeitos produzem afetos e são afetados pelas práticas sociais e pedagógicas, levando em conta que “teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos [...]”. A bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa

e contexto” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610). Tentei sintetizar bricolagem em uma imagem: a junção de um cortador de grama e uma bicicleta para formar uma outra tecnologia. É juntar, sobrepor, fundir ideias, possibilidades para construir um novo jeito, uma outra forma, um novo instrumento.

Figura 16: A bricolagem, a gambiarra: bicicleta com cortador de grama



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Denzin e Lincoln (2006) disseram que o *bricoleur* é um músico de *jazz*, posto que faz uso de habilidades para criar, improvisar em suas composições sem muitas garantias dos resultados, muito embora, um jazzista não faça seus improvisos sem estar cercado de quais notas possa lançar mão. Denzin e Lincoln (2006) apontam a existência de cinco modalidades desse fazer. O que acolho enquanto pesquisadora é o *bricoleur* metodológico, entretanto, o autor aponta outros modos possíveis:

- **Bricoleur metodológico:** quando o pesquisador trabalha utilizando diversas estratégias metodológicas, envolvido com diversas tarefas e tendo o foco nos procedimentos. Porém, essa multiplicidade de procedimentos pode variar desde algo mais estruturado como “uma entrevista até uma autorreflexão e introspecção intensivas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

- **Bricoleur teórico:** concentra-se e investe bastante no ato de leituras, em seus diversos paradigmas, como as leituras sobre gênero e teoria *queer*, por exemplo. Nessa perspectiva, o pesquisador cria uma espécie de amálgama de “paradigmas concorrentes e sobrepostos entre eles” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20), sem deixar de construir pressupostos com o rigor necessário, argumentos pertinentes e articulações coerentemente híbridas.
- **Bricoleur interpretativo:** pesquisador cujo ponto de interesse são as relações que se estabelecem entre as histórias dos sujeitos pesquisados e a pesquisa. Aqui, o pesquisador leva em conta elementos constituintes dessas histórias como aspectos socioculturais, questões de gênero e sexualidade e de classe social, por exemplo.
- **Bricoleur político:** opera levando em conta as questões e suas relações de poder, pois leva em consideração que toda pesquisa tem uma forte implicação política.
- **Bricoleur narrativo:** é o pesquisador que está atento ao meio, tempo e espaço, levando em conta também que pesquisadores assumem o papel de tradutores do mundo que pesquisam, contando histórias sobre os *loci* que estudam.

É importante que novas formas de pesquisar sejam produzidas, o que nos possibilita compreender o conhecimento como vivo, coletivo, sem hierarquias e perecível. Em diálogo com Kincheloe (2007), compreendo também as limitações de um método, visto que não cabe a ideia de totalidade dentro de pesquisas, como no campo da Educação:

A bricolagem não entra nesta situação paradigmática como um cavaleiro montado em um cavalo branco, pronto para “salvar” o campo. Este tipo de bravata não é a razão para a construção da bricolagem. À luz das vicissitudes do atual estado da pesquisa social, cultural, psicológica e educacional, a bricolagem serve como uma forma de apontar e organizar impulsos existentes. Neste contexto, serve para promover entendimento e comunicação, e criar estruturas que possibilitem um modo mais bem informado e rigoroso de produção de conhecimento. (KINCHELOE, 2007, p. 47).

Contudo, sua construção e suas limitações decorrem da própria complexidade da vida cotidiana e da dificuldade de entendê-la. É fundamental, portanto, dizer que cheguei, a partir de toda essa construção e das leituras realizadas, à configuração de um modelo metodológico possível para o alcance dos objetivos e respostas mínimas da pesquisa. De início, organizei um convite para que os/as entrevistados/as pudessem separar, em caixas, os artefatos, os objetos, entre outros elementos, que pudessem contar o que para eles e elas é viver a docência, transformando-as, assim, em relicários.

Nos relicários, as/os professores/as recolhem momentos, imagens, cheiros, objetos, mimos, entre outras preciosidades da vida docente, e deixam vir, sem interrupções, momentos e memórias que, uma vez eleitos por suas várias particularidades e circunstâncias, fazem-nos abrir uma caixa de relíquias que nos conta sobre docência, traduzindo esse fazer/sentir/viver docente. A estrutura e a ordem da entrevista foram livres, para que as/os entrevistadas/os pudessem começar por onde quisessem, sem cronologia ou hierarquia das informações, o suficiente para evocar sentimentos, impressões, risos, silêncios, emoções e abstrações, ou seja, afetos.

Dessa forma, o relicário para escuta e coleta da ideia de docência, das histórias e das vidas docentes justificou -se pela potencialidade narradora dos objetos, das memórias, pois:

Esses pequenos baús portam um duplo sentido, uma dupla razão de existir: podem evocar a imagem de relicários, mas também podem se assemelhar a janelas. Ao serem fechadas, essas caixas são guardiãs de coisinhas esquecidas, algumas já cansadas e outras recém-nascidas. Caixas que ganham a condição de relicários por se fazerem receptáculos dos objetos que, guardados no seu interior, ganham a dimensão de relíquias que devem ser protegidas da devastação dos esquecimentos. Ao serem abertas, no entanto, essas caixas se fazem janelas, alargando a vista para outros mundos, outros tempos. (PELLIZZONI, 2008, p. 204).

Interessou-me o que esses relicários evocaram: memórias que se conectam a presente, vivências antigas, ideias inventadas. A possibilidade de fazer perceber e descobrir a docência que esses relicários possuem fez com que eu pudesse abrir-me para uma docência por vir, para outras docências. Nesse sentido, Ramos (2004, p.

151) nos diz ainda que um objeto nasce com maturidade de afetação, como indicador do tempo, objeto como “[...] gerador, gerado na potência de ser atravessado pelo olhar, de ser emotivo e dramático, ou sutil e quase imperceptível, mas sempre indutorou receptor de novas configurações de percepção”.

Para um primeiro movimento de análise, recorri à teorização de Walter Benjamin (2012), levando em conta a discussão do ato de narrar-se a si mesmo e de narra a própria vida e a ideia de rastros como possibilidades de retomar a história e a compreensão das coisas, das pessoas e do mundo.

Concordando com Nóvoa (1992, p. 16), compreendi que a identidade do/a professor/a se apresenta como “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, portanto estamos diante de um processo dinâmico, construído numa complexa e rica troca entre seus envolvidos. O que pretendi com essa abordagem metodológica foi alcançar as possibilidades no campo da educação, reflexões que apontem para a figura do/a professor/a enquanto ser criativo e criador, capaz de provocar revoluções a partir de suas aulas, sobretudo revoluções internas. Isso se dá porque a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida, lançando-nos para outros focos que não apenas o da instrumentalização técnica e didática.

Pensar as memórias e as histórias de vida na/para a docência propõe uma reflexão a partir de um narrar a si mesmo, de acordo com Josso (2007, p. 415): “pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando.[...] permitindo estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. Porém a principal questão para usar as narrativas neste estudo é que somos, enquanto humanos, conectados fortemente às histórias, às vivências. Acredito que a investigação que envereda pelas narrativas requer do investigador/a uma escuta atenta. Dentro dessa abordagem metodológica das narrativas, é possível realizar a captura dessas narrativas através de diversas formas: a entrevista, o diário, as cartas e a escrita de narrativas, entre outras. Independentemente da forma escolhida, a escuta precisa ser cuidadosa e a acolhida às histórias deve ser feita sem juízo de valoração.

Scribano (2008) ajudou-me a organizar parte da trilha metodológica, apresentando importantes reflexões dentro da pesquisa qualitativa. Segundo o autor,

lançar mão de práticas de pesquisa como os relatos de vida possibilita adentrar num mundo não apenas individual, mas também coletivo, numa espécie de conjunção entre a individualidade e o papel dentro de uma rede de relações sociais.

O autor apresenta algumas possíveis estratégias para desenvolver o trabalho com as histórias de vida e memórias. São os documentos pessoais: as autobiografias; diários; correspondências; fotos; materiais iconográficos e objetos pessoais. E para ele podemos tomar três caminhos:

La estrategia que más usualmente conocemos como historia de vida puede tomar, en principio, tres caminos: una narración única por parte del sujeto, una narración que entrelaza versiones sobre “esa vida” desde la perspectiva de los más sujetos o, finalmente, una configuración discursiva sobre una temática que involucra miradas en paralelo sobre lo tematizado. (SCRIBANO, 2008, p. 101).

Realizei a coleta de modo parcialmente presencial, gravada em vídeo, com alguns dos/as professores. Os demais encontros foram realizados virtualmente, em decorrência do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19. Utilizei o recurso Google Meet, gravando do mesmo modo. Entreguei caixas aos/às professores/as e pedi que reunissem nelas as memórias e artefatos que pudessem contar sobre docência, transformando, assim, essas caixas em relicários. Expliquei que poderiam depositar, nesses relicários, bilhetes, fotos, cartas, objetos diversos, desenhos, livros, discos e o que mais julgassem significativo.

Após a entrega da caixa e as explicações sobre o que precisava como encaminhamento, realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), a fim de que todas as eventuais dúvidas fossem esclarecidas e todos os compromissos fossem devidamente firmados. A única orientação foi a retomada do convite, para rememorar que não haveria intervenções e perguntas, mas que, se desejassem, poderiam interagir comigo.

Em seguida, acordei um tempo com os entrevistados/as para o encontro e a abertura dos relicários. O registro foi feito por filmagem com câmera fixa, sem intervenções de minha parte. Os/As docentes traziam seus relicários, abriam e tiravam de dentro deles, na ordem e da maneira que desejassem, seus artefatos. À medida

que iam acessando suas preciosidades, começavam, assim, a contar sobre elas e sobre o modo como compreendiam e viviam a docência. Não havia necessariamente um tempo de duração estabelecido, posto que outras tantas memórias se relacionavam com as memórias previamente eleitas.

As entrevistas são armazenadas em nuvem e ficarão disponíveis por um prazo de cinco anos, a contar da data de sua coleta, para consultas posteriores, tanto dos entrevistados quanto da pesquisadora e da Universidade Federal de Pernambuco.

A atmosfera de uma história de vida está conectada com processos, experiências e vivências que nos dizem não apenas de hecceidades, mas podem nos contar de tempos, contextos, práticas e discursos. Nas entrevistas, fui muito atenta para não incorrer numa relação de poder, numa certa hierarquia. Tentei, durante esses momentos, deixar fluir uma relação de troca, de alteridade e de escuta atenta para minimizar o risco de tal relação. Segundo Silveira (2007), o enquadramento, a posição de entrevistador, pode ser tanto de cúmplice quanto de inquisidor.

De modo abrangente, essa metodologia buscou articular, costurar e inventar, fazendo bricolagens: com colagens de procedimentos, produzindo uma forma híbrida de pesquisar. O desejo foi de poder fazer uma pesquisa dentro de uma ciência sem amarras, sem ferramentas enrijecidas, a partir da qual fosse possível ouvir as vozes das/os professoras/es, rompendo com a ideia dicotômica de pesquisar o “bom” e o “ruim”. Como fala Corazza (2002, p. 121), pesquisar nessa perspectiva aponta para “uma bricolagem diferenciada, estratégica e subversora das misturas homogêneas típicas da modernidade”.

Dessa maneira, trazer as vidas por meio de suas histórias foi algo importante, por permitir considerar esses/as professores/as como tecelões/ãs de suas vidas, suas vivências, suas histórias. Le Goff (2005) pondera que a oralidade é a expressão de lembranças desse sujeito que aciona a sua capacidade psíquica de lembrar, capacidade do humano em conservar certas informações sobre o passado. O uso das narrativas e dos afetos que delas subjazem se fez importante, ao dialogar com as questões de pesquisa, por possibilitar uma compreensão dos muitos *modi operandi* docentes e de vivências no mundo. Cada professor/a, ao contar sua trajetória, sua vida, não estava dizendo a verdade absoluta, tampouco mentiras. Busquei por hecceidades, busquei os muitos modos de ver, viver, problematizar e afetar a docência.

O caminho analítico das conversas partiu de reflexões variadas, apoiadas por

Fravest-Saada (1990), Spinoza (2016), Corazza (2008), Benjamin (2012) e Deleuze (2002b). Esses autores ajudaram-me a formular o entendimento de narrativas e como enxergá-las a partir dos afetos instaurados. As narrativas permitem a visualização de uma identidade periscópica, quando o/a narrador/a olha para si mesmo/a, para sua própria história, de dentro de si mesmo/a, e diz de si mesmo/a. Quando contamos nossas histórias, estamos reconstruindo a nós mesmos/as, incessantemente. Por isso, eu trouxe à tona, nas narrativas acolhidas, o que Cury (2013, p. 155) nos diz sobre:

[...] aceitar a possibilidade de se inventar um novo eu a partir de uma nova identidade para cada um que conta sua versão: a identidade narrativa através da experiência estruturada em um relato, um “contar” que permite a constituição de um sentido àquele que narra, narrando a si mesmo ao narrar algo. Assim, narrar é contar uma história para alguém, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. As narrativas, então, oferecem em si a possibilidade de uma análise, se concebermos análise como um processo de produção de significados a partir de uma retroalimentação que se iniciaria quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria deste texto, de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada, e constrói uma trama narrativa própria que será ouvida/lida/vista por um terceiro, retornando ao início do processo.

Essas narrativas representam a potência das visões de mundo e de práticas. Possibilitaram conhecer vivências que nos deram pistas sobre a vida docente e seus meandros. O intuito foi compreender as possibilidades que coexistem nos modos de narrar a docência e a si mesmo, bem como os caminhos de construção dos significados que as narrativas dão aos/às professores/as.

A partir do pensamento de Walter Benjamin (2012), o relato é uma possibilidade de linguagem da experiência. O autor, em seu texto *O narrador*, na qual discorre sobre a obra de Nikolai Leskov, aponta para uma inquietação com a continuidade da narração tradicional, pois refletia que o narrar é também a capacidade de materializar as experiências, posto que as narrativas mais interessantes são as que menos se distinguem das histórias orais contadas por narradores anônimos (BENJAMIN, 2012). Benjamin (2012) apresentou reflexões sobre a importância das narrativas, levando em conta que, para o/a ouvinte, ouvir aquelas histórias, as narrativas, dava-lhe a possibilidade de interpretação capaz de multiplicar o que ouvia e, assim, recriar, transpor, novas camadas da narrativa ouvida. Isso fez com que o relato ganhasse

outros contornos, destituindo o lugar do narrador de “dono” da narrativa e dando ao ouvinte experiências que podem ser incorporadas às suas vivências.

No que diz respeito ao processo de análise de tais narrativas elucidadas pelo relicário, aproximei-me de uma cartografia, visto que o cartógrafo, em sua busca, instaura, descobre. Nessas narrativas, fui instaurando nesse território afetos, ora vindos das/os professoras/es entrevistadas/os, ora vindos de mim mesma enquanto pesquisadora, para falar, para encontrar para evidenciar, para sentir a docência, as docências, tantas quantas possam existir.

Assim, recolhi em Spinoza (2016), Deleuze (2002b), Lins (2008) e Favret-Saada (2005) a possibilidade de argumentar analiticamente a partir dos afetos como um centro. Como boa parte das palavras num cenário negacionista, afeto foi também uma palavrabanalizada. Afeto foi sendo confundido com manifestações de empatia apenas dentro do campo da educação, muitas vezes bem perto do uso que “amor” também ganhou nessa área. Concordo com Spinoza (2016, p. 98) ao dizer sobre afeto para além da percepção da empatia:

Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. [...] Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afetocompreendo, então, uma ação, em caso contrário, uma paixão.

Mas também diálogo com Deleuze (2002b), seu leitor atento, quando afirma que *afecto* é uma potência totalmente afirmativa, pois *afecto* é experimentação.

Essa percepção, afastando-me dos binômios “bom ou ruim”, “bem ou mal”, colocou-me de frente com processos de construção humana, de escolarização significativa, pois todo sentir é pedagógico, sem assepsias. Lins (2008), em seu brilhante texto que trata da alegria como uma força revolucionária, deslocou -me da ideia de uma docência predeterminada, afastando-me, desde que o li pela primeira vez em 2010, também de uma perspectiva jesuítica de docência, quando afirma que:

[...] uma ética da livre alegria acopla-se à razão nômade que a conduz para fora da passividade, razão itinerante, pois se deixa contaminar, tocar, vibrar pelos afectos, sem medo de ser feliz. [...] Nesse sentido, a alegria é uma força revolucionária, é uma espécie de beatitude ou de viver, é pensamento fundamental, em torno do qual se estabelecem

os outros, sempre pelo meio rizomático, *intermezzo*. (LINS, p. 39-40).

Dessa forma, procurei por estes afetos produtores de potência na docência e na vida desses/as professores/as, alimentando mutuamente essas duas experiências. Elucidar afetos trazidos pelos relicários me contou de docências possíveis, de docências que atravessam vidas dos/as estudantes, dos/as professores/as, transformando em pura potência os momentos que travam juntos/as ao longo dos tempos.

Tenho clareza de que as muitas possibilidades de viver a docência, de ser docente, dão-se pela produção dos afetos, por permitir acolher, nessas muitas formas docentes, a vida como potência, como alegria, e isso precisa ser considerado, urgentemente até, nos processos formativos de professores, na prática pedagógica.

O modo como fizminha incursão na coleta das histórias, das informações e sua análise converge com o modo de operar de Favret-Saad (2005, p. 155):

[...] não pude fazer outra coisa a não ser deixar-me afetar pela feitiçaria e adotei um dispositivo metodológico tal que me permitisse elaborar um certo saber posteriormente. Vou mostrar como esse dispositivo não era nem observação participante, nem (menos ainda) empatia.

Favret-Saad (2005) investigou, como antropóloga, os movimentos de entradas nas crises de feitiçaria e de como sair delas no Bocage francês. Os antropólogos, de forma geral, tratavam de levantar quem gerava tais crises de feitiçaria na sociedade, mas não conseguiam responder como se saía delas. Todo o método circulava em observações e, mesmo quando se falava em observação-participante, limitava-se a observar muito mais que participar.

Assim, instaurar afetos a partir dos relicários abertos tornou possível que eu fizesse parte da “feitiçaria” e também dos “desinfeitiçamentos”. Ser professora, formadora de professores e gestora na Educação Básica possibilitou-me abrir brechas para uma outra maneira de dar a ver, sentir e dizer das muitas docências, sem limitá-las, acolhendo as reverberações, movimentando-me para afastar o molde do/a professor/a ideal, do/a professor/a uno/a.

O problema de pesquisa e suas questões quase sempre ditam a forma como iremos coletar informações, como iremos analisá-las. Verdadeiramente, esse foi um impasse para mim, posto que, como problema teórico, eu andava abraçada à

docência em sua pluralidade e não a um modelo uno do ser docente. A forma de coletar esses relatos, o relicário, impeliu-me a uma análise que também não aprisionasse as narrativas, ponto que expliquei anteriormente. Tais questionamentos foram reforçados com as reflexões de Favret-Saad (1990, p. 157-158):

[...] No começo, não parei de oscilar entre esses dois obstáculos: se eu “participasse”, o trabalho de campo se tornaria uma aventura pessoal, isto é, o contrário de um trabalho; mas se tentasse “observar”, quer dizer, manter-me à distância, não acharia nada para observar. No primeiro caso, meu projeto estava ameaçado, no segundo, arruinado. Embora, durante a pesquisa de campo, não soubesse o que estava fazendo, e tão pouco o porquê, surpreendo-me hoje com a clareza das minhas escolhas metodológicas de então: tudo se passou como se tivesse tentado fazer da “participação” um instrumento de conhecimento. Nos encontros com enfeitadores e deseifeitadores, deixei-me afetar, sem procurar pesquisar, nem mesmo compreender e reter. Chegando em casa, redigia um tipo de crônica desses eventos enigmáticos (às vezes aconteciam situações carregadas de uma tal intensidade que me era impossível fazer essas notas *a posteriori*).

Inicialmente, uma confusão foi o que guiava a análise, já que era difícil afastar-me das organizações analíticas aprendidas e entender que operar com os afetos não era uma possibilidade menor de produzir conhecimento. Desaprender determinados esquemas metodológicos também faz parte da constituição de um/a pesquisador/a que transita com pessoas, subjetividades e incertezas.

Desejava ouvir sobre docência por outra perspectiva, que pudesse fazer vir à tona o que realmente importava para os/as professores/as que ouvi, mas não estava falando em representação social. Não buscava analisar histórica ou socialmente a docência e a vida docente. Não caberia a análise de conteúdo, por exemplo. Não poderia ser feito de qualquer maneira, com uma resposta formulada dentro de uma gramática pedagógica e didática.

O relicário, dessa forma, foi capaz de abrigar o que, mesmo que numa primeira vista, era caro, precioso para as pessoas entrevistadas. Precisariam de um tempo para reunir, escolher memórias, não importariam a ordem e o tempo que precisassem para falar do que é viver a docência, do que é ser professor/a. Isso! Eram os afetos que chegavam, que bailavam e tergiversavam, indo e vindo, trazendo infância, chuva, leituras, cheiros, palavras, rostos. Era inevitável que eu também fosse afetada como professora que também sou.

Assim, o que fiz foi nas análises pontuar, ao longo das conversas, o que foi me afetando, na sequência, revendo as conversas, pontuando o que chegou como afeto

aos/às professores/as que ouvi. Os afetos foram sinalizados por um suspiro, um silêncio, um riso, um gesto de surpresa, uma memória que atravessou outra. Esses afetos vieram nos nomes de estudantes de suas primeiras turmas, numa pessoa que os inspirou, num medo de errar, numa bronca que foi dada e que depois gerou hesitação, numa lágrima de alegria, num suspiro por ter dado conta da trajetória.

Esses e tantos outros indicativos serviram como uma espécie de sinalizador de afetos, que são intraduzíveis do ponto de vista de quem os vive, mas que tanto me disseram sobre a minha tese: a docência só é possível, só se efetiva, esculpida pela potência da vida e a vida sendo reconfigurada por esses muitos modos de ser docente. Diante disso, encontrei em Favret-Saad meu *modus operandi*:

A fim de evitar mal entendidos [sic], gostaria de ressaltar o seguinte: aceitar “participar” e ser afetado não tem nada a ver com uma operação de conhecimento por empatia, qualquer que seja o sentido em que se entende esse termo. Vou considerar as duas acepções principais e mostrar que nenhuma delas designa o que pratiquei no campo: segundo a primeira acepção (indicada na *Encyclopedia of Psychology*), *sentir empatia* consistiria, para uma pessoa, em “*vicariously experiencing the feelings, perceptions and thoughts of another*”. Por definição esse gênero de empatia supõe, portanto, a distância: é justamente porque não se está no lugar do outro que se tenta representar ou imaginar o que seria estar lá, e quais “sensações, percepções e pensamentos” ter-se-ia então. Ora, eu estava justamente no lugar do nativo, agitada pelas sensações, percepções e pensamentos” de quem ocupa um lugar no sistema da feitiçaria. [...] Uma segunda acepção de empatia – *emfühlung*, que poderia ser traduzida por comunhão afetiva – insiste, ao contrário, na instantaneidade da comunicação, na fusão com o outro que se atingiria pela identificação com ele. [...] Essa concepção permite conhecer os afetos de outrem. [...] ocupar tal lugar afeta-me, quer dizer, mobiliza ou modifica meu próprio estoque de imagens, sem contudo instruir-me sobre aquele dos meus parceiros. Mas, - e insisto sobre esse ponto eventualmente possível o gênero de conhecimento a que visio -, o próprio fato de que aceito ocupar esse lugar e ser afetada por ele abre uma comunicação específica com os nativos: uma comunicação sempre involuntária e desprovida de intencionalidade, e que pode ser verbal ou não. (FAVRET-SAAD, 2005, p.158-159).

Ouvir histórias, memórias, e analisar as narrativas requer delicadeza, cuidado e atenção. Os/as professores/as mostram-se, na perspectiva de sua profissionalidade, do seu profissionalismo e de suas construções pessoais e particulares, que tanto são particularidades de suas histórias quanto revelam o que dessas particularidades arrastam para seu palco docente.

As narrativas trazidas pelos relicários (que, vindo pelo verbo ou pelo sorriso, por um “pois é!” dito por um/a professor/a ou por um balançar de cabeça sorridente que serviu de caminho para que pudesse instaurar afetos), a seguir, revelar-nos-ão sobre as docências possíveis e tantas outras não contadas, desencadeando reflexões que nos fazem pensar acerca da docência-artistagem – como propôs Corazza – na atualidade, em tempos de negação do conhecimento e da própria vida.

No entanto, dei-me conta somente agora, ao final deste texto, de um outro movimento que fiz, guiada por afetos, na escrita desta tese. Tive, ao longo desses anos, simultaneamente ao doutorado, momentos conturbados e uma rotina densa e atribulada de trabalho. Todas as vezes em que ia escrever a tese precisava, contraditoriamente, esvaziar-me da vida, dessa vida enlouquecida e cotidiana que vinha levando. Acontece que, no ano da aprovação no doutorado, a caminho do almoço do Natal com meus irmãos, na antiga casa de minha adolescência, lembrei-me de uma lente usada para bordar que eu dei a minha mãe de presente, acho que em 1993.

Minha mãe bordava, minhas irmãs também. Aos 8 anos de idade, recordo que minha mãe me deu um bastidor, um tecido, agulhas e linhas e começou a me ensinar a bordar. Era sempre uma tensão: eu queria simplesmente preencher os espaços com as cores e texturas que ia arrumando, e ela, metódica, me dizia: “esse avesso está horrível!” De tanto ouvir isso, larguei o tal bordado.

Então, do nada, lembrei-me dessa lente e, quando cheguei à casa de minha irmã, perguntei se ainda a guardava. Minha irmã disse que sim, e eu a pedi emprestada. No caminho de volta, vinha decidida a retomar o bordado. Fui ao “vuco-vuco”, comércio antigo e central daqui do Recife, e montei um arsenal de agulhas, linhas, bastidores e tecidos.

Depois de tanto ter andado, me veio um pensamento: “preciso de um livro que me ensine a bordar”, ou seja, preciso de método. Recordo também que, no mesmo momento, segui para a uma livraria no centro histórico da cidade. Dediquei o resto da tarde à procura dos livros. Precisava ser um que me “alfabetizasse”. Achei. Voltei para casa. Tentei alguma coisa, mas, sem muito tempo, larguei. Iniciei as aulas do doutorado e comecei a escrever o texto de qualificação. Um dia, desejante de me “esvaziar” do dia, peguei o bordado.

Bordei como se nunca tivesse parado! Bordei livremente! Bordei colares, bordei cadernos, bordei os desenhos que meu filho fazia. Bordei como se soubesse (e sabia!) de todos os pontos. Distraidamente, depois desse episódio, precisava produzir um texto e isso aconteceu da forma mais tranquila e produtiva. Acabara de achar o ritual que antecedia cada momento de escrita.

Por uma avalanche de acontecimentos, bordar antes da escrita ficou suspenso... A escrita parou, eu parei, o mundo parou com a pandemia da Covid-19. Eu segui parada com o bordado e tocava a escrita de forma mecânica. Comecei o momento das análises. Nada funcionava, nada fazia sentido. Em um dos encontros de orientação, falei de todo o meu caos para Rosângela. Em um dado momento, ela disse: “Não acredito que não está confiante! Não acredito que quem bordou esse caderno para mim (mostrando na vídeo-chamada), não seja confiante!”

Quando vi o caderno que fiz para ela, lembrei de bordar! No final daquele encontro, decidi que faria um bordado para me situar novamente na tese. Decidi bordar uma capa para este trabalho. E não me ocorreu outra coisa que não fosse a florzinha cosmos, o meu primeiro oráculo. Quando criança, na minha casa de infância, essas florezinhas alaranjadas existiam aos montes no nosso jardim. Sempre que precisava decidir algo, pegava uma e fazia uma espécie de “bem me quer/mal me quer. Grandes decisões em minha infância foram tomadas após me aconselhar com as pétalas dos cosmos do jardim. Essas análises foram precedidas de minutos bordando. Aconteceram sincronizadas com as agulhas, com as linhas, com a vida.

5 ABRINDO OS RELICÁRIOS, ENCONTRANDO AFETOS

O/A professora é uma pessoa. Essa afirmação, que nos é tão óbvia, necessariamente materializa-se no cotidiano social. Se assim o fosse, não teríamos uma “briga” entre o ser, o que é dito sobre este e o dever ser. Ser professor/a é uma arte importante da pessoa, compreender o que fazemos e por que fazemos é fruto de um processo de autoconhecimento para, assim, reconfigurarmos nossas atuações, nossos modos de vida.

No entanto, acolher as histórias, as narrativas das vidas de professores/as, também enquanto vertente metodológica, ajudou-me a compreender a pluralidade e diversidade da docência. As histórias que (a)colhi para este trabalho são preciosas, pois, agora, compõem também a minha própria história. Clarissa Pinkola Estés (1998), em *O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente*, nos traz uma metáfora graciosa: histórias são como uma *matrióchka*, encaixam-se umas dentro das outras; e a autora nos chama atenção para o que é suficiente em uma vida através de histórias.

Pinçei um trecho de Estés para falar por mim do quão significativo é ouvir, reunir e refletir sobre as histórias de professores/as e sobre o entrelaçamento da docência nessas vidas:

[...] o relato de uma história é considerado uma prática espiritual básica. Histórias, fabulas, mitos e folclores são aprendidos, elaborados, enumerados e conservados da mesma forma que se mantém uma farmacopeia. Uma coleção de histórias culturais, e especialmente de histórias de família, é considerada tão necessária para uma vida longa e saudável quanto uma alimentação razoável, trabalho e relacionamentos razoáveis. A vida de um guardião de histórias é uma combinação de pesquisador, curandeiro, especialista em linguagem simbólica, narrador de histórias, inspirador [...] (ESTÉS, 1998, p. 9-10).

Essas narrativas serviram-me para muitas coisas e, às vezes, para coisa alguma, pois a vida é de quem a vive e cada um/a de nós experimentamos e nos constituímos de maneira própria, criando o movimento de individuação. Mas, ao mesmo tempo, elas nos são caras do ponto de vista da inspiração e do diálogo para sentir, transformar e perceber a docência em seus múltiplos e metamórficos discursos.

Partindo dessa reflexão, expus a análise das entrevistas com a abertura dos relatórios, sem perder de vista a hecceidade das vidas docentes a partir de suas singularidades. Ao pensarmos em docente, somos levados a construir a imagem de alguém “pronto”, “finalizado”. Dessa maneira, pensar hecceidades é romper com questionamentos como “o que é ser docente?” e indagar “o que faz desse/a docente um/a docente?” ou “o que pode um/a docente?”.

Há aqui, uma importante distinção entre o problema da individuação e o da especificação (denominada, genericamente, deferenciação): a especificidade não enfatiza o individual, mas o definir, desde que não queremos saber de um docente individual, mas do conceito Docente. Uma operação é, pois, conhecer e definir o Docente, isto é, determinar ou apreender a sua essência, por meio do conceito: o que se pensa que o docente é. Outra operação, ao contrário, é individualizar o docente (para a qual já temos disponível o que o docente é, pela via do conceito) e determinar a sua posição e existência. (CORAZZA, 2008, p. 94).

Em diálogo também com Corazza (2008, p. 95), pondero que, entre definir e individualizar o/a docente, existe uma relação próxima com a ação do mostrar e do demonstrar, ou seja: se mostramos as vidas docentes, os/as docentes, não há necessidade em defini-los/as. “[...] O indivíduo-docente, por conseguinte, não é definível, mas pode ser apenas indicado, mostrado; enquanto, ao contrário, o Docente, como conceito, não é individual, já que não tem nem um onde nem um quando.” (CORAZZA, 2008, p. 95).

Por tomar os afetos com lentes, destaco que, junto ao meu processo analítico da hecceidade, antes mesmo de explicá-la por meio de conceitos, apresento a minha compreensão de hecceidade pelo poema “Sou eu!”¹⁰, de Álvaro de Campos, heterônimo do poeta maior Fernando Pessoa:

Sou Eu Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo, Espécie de acessório ou sobressalente próprio, Arredores irregulares da minha emoção sincera, Sou eu aqui em mim, sou eu.

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou. Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma. Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim.

E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco inconsequente,

Como de um sonho formado sobre realidades mistas, De me ter deixado, a mim, num banco de carro elétrico, Para ser encontrado pelo acaso de quem se lhe ir sentar em cima.

¹⁰ Poema disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000011.pdf>

E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco longínqua, Como de um sonho que se quer lembrar na penumbra a que se acorda, De haver melhor em mim do que eu.

Sim, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco dolorosa, Como de um acordar sem sonhos para um dia de muitos credores, De haver falhado tudo como tropeçar no capacho, De haver embrulhado tudo como a mala sem as escovas, De haver substituído qualquer coisa a mim algures na vida.

Baste! É a impressão um tanto ou quanto metafísica, Como o sol pela última vez sobre a janela da casa a abandonar, De que mais vale ser criança que querer compreender o mundo — A impressão de pão com manteiga e brinquedos De um grande sossego sem Jardins de Prosérpina, De uma boa-vontade para com a vida encostada de testa à janela, Num ver chover com som lá fora E não as lágrimas mortas de custar a engolir.

Baste, sim baste! Sou eu mesmo, o trocado, O emissário sem carta nem credenciais, O palhaço sem riso, o bobo com o grande fato de outro, A quem tinem as campainhas da cabeça Como chocalhos pequenos de uma servidão em cima.

Sou eu mesmo, a charada sincopada
Que ninguém da roda decifra nos serões de
província. Sou eu mesmo, que remédio! ...

Hecceidade pode, muitas vezes, ser confundida com singularidades ou com características. Quando pensamos em características, estas podem dizer de um grupo, da classe docente, por exemplo. Porém, trazer a hecceidade para esta análise é dar conta do que nos diz sobre cada um/a desses/as docentes entrevistados/as e de todos que existem e que, por mais que tenhamos aproximações, indiscutivelmente, não teríamos a docência manifestada de modo uno, de forma padrão. São essas multiplicidades, esses muitos modos de ser docente, do que pode a docência manifestada em cada um/a dessas pessoas, dessa potência que arrasta e afeta estudantes, o gesto docente e a própria vida.

Existe uma espécie de unidade que serve de medida para as coisas que pertencem a um determinado grupo, a um determinado gênero, criando uma universalização. As primeiras discussões sobre hecceidade aparecem a partir de reflexões com Duns Scot, na Idade Média, contrapondo-se às reflexões mais essencialistas e, assim, deslocando a ideia de unicidade, preocupando-se em encontrar o fundamento comum da individualidade das coisas externas e das universalidades. Compreendia-se, dessa forma, que era possível encontrar os fundamentos tanto da individualidade quanto da universalidade das coisas,

concebendo-se tais fundamentos comuns numa substância e também numa equidade.

Monteiro (2019) possibilitou a compreensão dessa teorização, contribuindo para que, futuramente, eu pudesse assumir a discussão deleuziana de hecceidade nas análises:

Essa natureza comum, que é fundamento de toda a realidade, quer no intelecto, quer fora do intelecto, é objeto do conhecimento intuitivo, isso é, da função intuitiva que o faz perceber na sua realidade a substância última das coisas. Na verdade, Duns Scot encontra-se, por um lado, perante o problema da individuação; por outro lado, da universalização. A individuação consiste, segundo Duns Scot, numa última realidade do ente, a qual determina e contrai a natureza comum à individualidade. Essa última realidade do ente, esse princípio contrator e limitativo, que restringe e define a natureza como indiferente nos limites de um indivíduo determinado, foi denominado [sic] de hecceidade. Com esse conceito, Duns Scot afasta da filosofia a preocupação exclusiva com as essências universais e transcendentais, e formula o início de uma concepção que atribui estatuto de ciência ao aqui e agora das coisas peculiares. (MONTEIRO, 2019, p. 526).

A partir dessa perspectiva, começo a tecer o argumento de hecceidade em diálogo com Deleuze que, juntamente com Guattari, colocaram que hecceidade é uma ideia de individuação sem sujeito, fugindo à unificação:

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços - tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 8).

Somos cercados/as por uma insistência em tornar a realidade unitária, ignorando a multiplicidade. Falamos na sociedade na diversidade, em nossa condição de múltiplos, mas há, quase sempre, nos diversos sistemas e instituições, o desejo da

unidade. Essa perspectiva oferece a possibilidade de exercer o biopoder de forma mais livre, sutil até.

Aqui não há mais absolutamente formas e desenvolvimentos de formas; nem sujeitos e formações de sujeitos. Não há nem estrutura nem gênese. Há apenas relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão entre elementos não formados, ao menos relativamente não formados, moléculas e partículas de toda espécie. Há somente hecceidades, afectos, individualizações sem sujeito, que constituem agenciamentos coletivos. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 57-58).

Assim como Deleuze e Guattari (2012), Monteiro (2019) aponta que, por mais que se reconheçam os coletivos, é preciso trazer à tona a potência da individualização, da hecceidade. A nossa hecceidade, mesmo falando de suas múltiplas brechas, não se fecha, é ainda não entendida. Para Deleuze e Guattari (2012), tudo é uma grande anunciação de pistas que podem ser percorridas:

A realidade é múltipla. Qualquer esforço de torná-la unitária, logo universal, caminha no campo da idealidade. E aí está o traço mais ambíguo e pleno de vitalidade: os elementos da multiplicidade são as singularidades. E sabemos que elas se relacionam por devir. [...] O devir evoca a si mesmo, afirma a singularidade. Como é animal, é sempre multiplicidade. Somos únicos, somos bandos, somos o que somos: cada um e todos. Ao mesmo tempo, diz de nossa individualização. (MONTEIRO, 2019, p. 527).

Concordo com a afirmação de Deleuze e Guattari (2012, p. 47) de que

Há um modo de individualização muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância. Nós lhe reservamos o nome de hecceidade. Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado.

Assim, hecceidade é movimento e relaciona-se direta e expressamente com afetar e ser afetado, “e esse tudo sem rosto, sem subjetividade, anuncia a Hecceidade.” (MONTEIRO, 2019, p. 527). Situando minha principal lente de análise, elucidando os afectos trazidos pelos/as professores/as e também os que me alcançaram, eclodindo numa epifania, nas muitas formas de viver e de sentir a docência.

Por fim, denominei os relicários de “Relicário 1”, “Relicário 2” e “Relicário 3”. Assim, as pessoas entrevistadas ganharam um pseudônimo a partir dos afetos emanados dos seus relicários. Dessa forma, para o *Relicário Nº 1 – Um candeeiro de vidro azul-anil transparente, uma chaleira e a poesia* – a docente entrevistada tem o nome de **Professora dos meninos de Santo Amaro**. Para o *Relicário Nº 2 - Quando costurei caminhos não lineares na defesa intuitiva de minha docência* – a entrevistada tem o nome de **Professora das invencionices**. Para o *Relicário Nº 3 – Um afeto, um pathos... quando a docência e a filosofia são o mesmo modo de vida* – o docente entrevistado tem o nome de **Professor pensador de gentes**.

Os nomes das pessoas citadas pelas professoras foram modificados para garantir o anonimato e resguardar as identidades de terceiros. Os tempos e as instituições às quais o/as professor/as referem-se foram mantidos. Todas as informações foram autorizadas pelo/as professor/as, como dito anteriormente, a partir do TCLE.

5.1 RELICÁRIO Nº 1: UM CANDEEIRO DE VIDRO AZUL-ANIL RANSPARENTE, UMA CHALEIRA E A POESIA

Era tarde de um sábado quando iniciei aquela chamada de vídeo e um mundo se abriu! Junto, abriu-se também um relicário virtual, provocado pelo contexto pandêmico. Metodologicamente, penso nas limitações, no entanto, a potência e a alegria de uma professora que me conta de sua vida, de sua docência, dos encontros e desencontros na educação começam com a timidez de dizer que não sabe o que contar, que “não sabe no que pode ajudar no seu trabalho”.

Esse relicário tem tantas coisas, tantas pessoas, que se mostrou desmedido, de modo a não se fechar de tanta beleza e poética. O *Relicário nº 1: Um candeeiro de vidro azul-anil transparente, uma chaleira e a poesia*, como assim o denomino, é repleto de grandes sorrisos, de risadas e de imagens, causando afetos, colocando a vida em ebulição: “Eu sou muito emocionada pela minha vida”, inicia a professora, depois de tentar pensar por onde começar. E o faz pelas aprendizagens, as primeiras às quais a memória acode: é seu Antônio cego, é dona Maria e sua chaleira, é um candeeiro azul-anil, é a ditadura, são os meninos de Santo Amaro.

Olha, menina, eu sou muito feliz de ter chegado a essa idade pelo muito que eu aprendi na vida e pelo muito que eu ainda estou fazendo, então eu tenho muita clareza que eu tenho ainda uma contribuição importante ainda a dar nesse meu fazer. Eu tenho um fazer cotidiano, viu? Eu cuido de planta... estudo, escrevo, sou terapeuta e atendo minimamente três pessoas por dia. Ontem mandei quatro narrativas poéticas para um coletivo de mulheres negras. E é assim, fico assim, menina! E isso quer dizer também que não me preparei para isso! Mas estou aqui para o que você quiser, para seu interesse, para ajudar no seu estudo. Me oriente, faça seus cortes, me corrija, eu sou muito falante (risos). (Professora dos meninos de Santo Amaro).

E assim são os primeiros dois minutos de conversa com a Professora dos meninos de Santo Amaro. Dois minutos que explodem vida. E isso me faz pensar onde fica a vida enquanto a docência acontece. Ela diz que, para ela falar da docência, começa por uma história, a história de um aprendizado. A professora inicia a abertura de seu relicário com a memória de uma cartilha e de um almanaque:

Figura 17 – Reprodução da capa de *Aventuras de Réco-Réco, Bolão e Azeitona* (SÁ, 1940)



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

É uma coisa tão linda para mim (risos), eu sou muito emocionada pela minha vida! E a primeira coisa que você, ao me dar essa liberdade de voo, é... pra falar da minha docência, eu queria começar com uma história, uma história de um aprendizado. Como foi que eu aprendi duas coisas importantíssimas para mim: como eu aprendi a ler, eu aprendi com minha mãe, aos cinco anos de idade. Minha mãe me alfabetizou com uma cartilha do ABC e nunca mais parei de ler! Sou apaixonada por leitura! E o meu pai que era um homem que trabalhava embarcado, naquele tempo tinha barçaça tal e tal, ele trazia um almanaque que eu não sei o nome, era Almanaque da Juventude... Portanto já essa diversidade de seres, mas eu me lembro dos três personagens: Reco-Reco, Bolão e Azeitona, portanto era era diversidade de seres... Reco-Reco era um menino sarará, o Bolão era o menino gorducho, e o Azeitona era o negro. Então as minhas leituras foram muito orientadas pela diversidade dos seres humanos. Isso é um fato... (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Essa diversidade que a Professora dos meninos de Santo Amaro começa a enxergar nos personagens, mesmo postos de maneira distorcida aos olhos do que vivenciamos hoje, é o que pautará toda a prática e vida docente, contada ao longo dessa conversa. No entanto, ela dá sequência aos dois aspectos, à segunda aprendizagem que dispara seus relatos sobre docência: o encontro potente com Seu Antônio Cego:

E... o outro que também me dá um... inclusive eu escrevi! Eu já escrevi sobre essas duas coisas minhas, depois eu vou mostrar pra você algumas poesias que tratam desses dois fatos. O segundo fato que me é muito importante, muito emocionante, está muito dentro e mim, da minha alma, é ter aprendido poesia com um pedinte, um homem que esmolava, não se via esmolando! Ele se dizia que fazendo "pitinique", que era piquenique, né? Ele chamava pitinique, seu Antonio Cego, então eu aprendi a ler com seu Antonio Cego, quer dizer aprendi a ler poesia com ele e ele era um homem analfabeto. Eu aprendi a gostar de poesia com ele, aprendi a ler poesia com ele. Ele era um homem analfabeto e eu aprendi a gostar de poesia com ele, porque ele ia pra feira, comprava aqueles livretinhos de poesia e ele me dizia: Tequinha, tem que ler cantando. E... (olhos marejados) eu fico muito emocionada de lembrar dessa história... (Professora dos meninos de Santo Amaro).

A Professora dos meninos de Santo Amaro, então, envia pelo WhatsApp, nesse relicário virtualizado, a poesia que traz de forma muito sensível a relação com essas aprendizagens:

ESCOLA DA VIDA

(Ao meu professor de Poesia e alegria de ser, estar, e desbravar o mundo, Seu Antônio-cego. E, à sua companheira, Dona Maria, que me ensinou a poética do cotidiano, o saber-viver-fazer da casa, um espaço de acolhiAlimento.)

Aprendeu a ser

poeta Na ilha de
Itamaracá Pedra
solar de chocalho
Com professor
analfabeto O Sr.
Antônio cego
Cego de luz e das
letras Cujo desejo
de poeta Cumpriu
na oralidade

Dos cantos dos
cordelistasE da
menina encantada
Pelas histórias
cantadas

Homem negro, alto e
forte Semblante triste ao
lembrarMemória de
triste sorte Quando o dia
se fez noite Ao cair de
alto coqueiro Que dono
nenhum subia Perdeu a
luz dos seus olhosE
além do seu trabalho
O que o patrão lhe
devia Só lhe restou
ser pedinte Em
companhia de Maria

Companheira de uma
vida Em casa de palha
e taipa Tapada, com
barro batido De chão
varrido e tão limpoQue
ali se caíra via
Qual fagulha, uma agulha
Sem alumiar com
candeeiroNem com o
fogo do fogão Onde
reinava Maria
A cozinhar iguarias:
A chiar na chaleira, o café
A moqueca, a cheirar na
panelaCom os temperos
colhidos
No jirau lá do quintal
Esperava o
companheiro Com os
produtos da feira Onde
o guia o conduzia
Calcando velhas
percatas Cesto de
palha nas costasTodo
prosa, *Antônio* ia
Esmolando não se via
*"Tou indo prum
pitinique"*
Assim, se despedia de Maria

Com alegria, a menina
bendiziaSuas partidas, e
chegadas Com quebra-
queixos e cocadasFrutas e
verduras, amassadas De
peixe, cabeça e rabo
Só pele e osso, *de gado*
Mas, o que o mais era esperado:
Livrinhos de xilogravuras nas
capasPra menina (em)cantada,

contar Histórias a rimar, o real
fantasiado

Atento, o Seu Antônio a
escutar Por vezes, com cara
zangada Por outras, a rir e
gargalhar

Assim, mais que ler e
 escutar Os dois, a
 representar, viviam Papéis
 sonhados, descritos
 Diversos, divertidos, tristes
 Vividos, no real teatro da
 vida Em seu palco, a
 cozinhar, MariaA transformar
 esmola em iguariaPra
 almoçar o *cozidinho* convida

Ao atender o amoroso
 acolhimentoA menina, à mãe
 desobedecia Aceitava,
 comungava e convivia *Com
 açúcar e com o afeto*
 De Maria, o saber do sabor
 A menina descobria, aprendia
 Paciência, persistência, amor e
 sabedoriaDe quem antes de fazer-se
 ausente Deixou-lhe como presente
 Sua chaleira de ferro
 Pro seu viver ser (e)terno

Aprender o
 permanenteE ter
 visão de futuro Seu
 Antônio lhe deixara
 Seu candeeiro de
 vidro Azul-anil
 transparente Qual
 mar de Itamaracá
 Pros caminhos
*alumiar**
 Seu viver em movimento
 Fazendo do mundo, a
 casaTendo sempre
 como guia Cantar-
 contar POESIA

(Professora dos meninos de Santo Amaro, de Santa Tereza de
 Olinda, em Paudalho, abril de 2020)

Esse poema é um atravessamento. Quando conseguimos externar, seja de qual forma for, uma aprendizagem, é porque ali dança um encontro potente. Esse poema da professora para contar de como adentrou no mundo da leitura e de como também construiu o seu fazer docente, a sua identidade docente, não fala somente do ato de uma leitura, de um decodificar de palavras e frases de uma menina de cinco anos. Esse poema fala de alguém que se dispôs ao encontro. Ver os olhos da professora encherem-se d'água diz de uma saudade, de uma tristeza até, mas traduz um afeto. Inevitável que meus olhos não marejassem também. Ler o poema é ler essa professora, mesmo que ele trate apenas de um fragmento de tempo.

A professora segue contando suas memórias e deixa claro quão necessário é gostar de gente para viver uma docência. É possível amar apenas os textos, gostar

da técnica também. Mas, segundo ela, o encontro com as gentes é o que mobiliza a docência e as aprendizagens:

Uma coisa importantíssima na minha vida foi o meu vínculo com as pessoas negras, eu sempre tomei a estética do negro como sendo a minha beleza. Minha mãe não entendia isso nunca, ela era uma mulher cafuza, mas, como tinha cabelos lisos, ela não se via negra... meu pai era um homem... (como a gente chama? Moreno...?), bem as famílias não se viam misturadas, se acham brancas (risos) não sei porquê (risos). De qualquer forma, sempre tive um vínculo muito forte com as pessoas negras. E a minha primeira amiga de escola era uma menina negra, que ninguém chamava ela pelo nome, nem eu sabia o nome dela, ela se chamava... quer dizer todo mundo chamava ela de Roxinha. Ela era muito mais preta que eu e nós éramos as duas únicas negras e eu tinha uma grande amizade por Roxinha. Bem, essas são referências que me trouxeram para educação que quero lhe dizer isso. Porque uma coisa que eu sentia... primeiro eu amava ler! Tinha um vínculo profundo com a natureza, sempre fui muito ligada à natureza, tenho um amor enorme a esse planeta! Bem, tudo isso! E aí eu dizia assim: são tantos saberes, são tantas belezas. Eu sempre vi tudo com muita beleza! É... eu só fui encontrar a dor de ser negra na minha juventude, quando de fato eu comecei a ser mais vista de uma forma diferente, quando comecei a ser discriminada, quando assumi a minha negritude. Realmente quando eu botei meu cabelo *black power*, isso numa época onde as pessoas alisavam os cabelos, as mulheres negras tinham muita dificuldade em assumir sua estética, o que elas eram, do ponto de vista de sua história. (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Quando ouvi a professora falar sobre seu processo de construção identitária como mulher, nesse momento e no decorrer de nossa conversa, fui tomada pela lembrança da palestra da Chimamanda Ngozi Adichie para o TED Talk (2009), sobre o perigo da história única. A professora, quase com inocência, deixou visível como somos impressionáveis e vulneráveis diante de tudo o que nos foi e ainda é ensinado. Era Roxinha que não tinha nome, era a mãe que não se reconhecia negra por seus cabelos lisos, era ela própria que se considerava uma afronta por seu cabelo *black power*.

A Professora dos meninos de Santo Amaro vai tecendo sua identidade não apenas com suas referências intelectuais, vai percebendo, reconhecendo-se pertencente e atuante numa causa, numa bandeira, num modo de vida com seus estudantes, com seus pares, com as gentes. Conviver com a atmosfera de não ser negra sendo negra, engendrada não apenas por sua família, mas também pela

sociedade na época dessa memória foi o que pautou a coerência ao longo de sua trajetória profissional.

Bem, por que eu cheguei por aí? Bem, não sei, de qualquer forma é o seguinte: o fato é que minha formação pedagógica se deu em duas escolas privadas, confessionais e, assim que terminei meu Curso de Pedagogia, eu comecei a ensinar, comecei nessa mesma escola em Olinda. Esse foi meu primeiro exercício de magistério, que não durou muito tempo, eu ensinei primeiro na Educação Básica, no Ensino Primário, o nome era esse, eu ensinei na 3ª série e depois eu fui convidada, eu já fazia faculdade, e naquele tempo a pessoa que fazia Pedagogia podia receber uma licença do MEC que era nível precário, o nome era assim mesmo, para ensinar outras disciplinas e aí eu fiquei nessa escola ensinando História. [...] Bem, isso não durou muito tempo porque fui acusada de ser comunista e perdi o trabalho, perdi não! Eu fui jogada para fora da escola! Eu não pude mais entrar na escola nem para receber minha carteira profissional e assim é que se processava na Ditadura [...] o aconselhamento era ficar quieta para não acontecer o pior. [...] Eu ajudava meu pai pagando o colégio das minhas irmãs, nós somos uma família muito grande. [...] Então, como eu não tinha mais meu trabalho eu fiquei desesperada porque não podia mais pagar a minha faculdade – eu estudava na Fafire nesse tempo, eu fazia Pedagogia na Fafire – e nem o colégio de minhas irmãs. E minhas amigas da própria faculdade começaram a se mexer para procurar trabalho para mim, acho que não fiquei dois meses desempregada, pois todo mundo ajudou muito. Tinha um grupo de Dom Hélder, um grupo de leigos que trabalhavam e que ajudava as pessoas que estavam sendo perseguidas na Ditadura, e esse grupo também me ajudou. [...] Fui para um trabalho em uma escola que não existe mais... como era o nome? Era uma escola como se fosse escola de aplicação da Católica, da Universidade Católica... não foi o Liceu não... era uma escola que ficava... quando a UFPE tirou sua Escola de Filosofia do lado daquela igreja... como é o nome da igreja?, meu Deus do céu? Eu digo que era em frente da Fratteli Vitta, você nem sabe o que é isso! (gargalhada). Então ali funcionava a Escola de Filosofia da UFPE quando ela saiu dali, essa escola da Católica, que era uma escola de Educação Básica, foi para ali. Eu trabalhei nessa escola. Como era o nome dessa escola? Ah, meu Deus do céu! Bem, eu não sei! [...] Mas foi essa escola que fui também. Então nesse período da Ditadura eu fui professora do IEP também. Olhe, veja bem, professora do Instituto de Educação de Pernambuco, eu fui e ensinei lá... Fiquei... Era como professora assistente do professor titular e ensinei numa escola que não existe mais: a Escola Pinto Júnior. Eu fui também professora do Pinto Júnior. É porque agora eu estou sem nada meu, senão eu ia te mostrar uma foto com minhas alunas (risos). Olha quantos cem anos atrás! (gargalhada). E é interessante por que, além de eu perder esse vínculo de trabalho, a Fafire me pediu para eu... “pediu”, né? (risos), sugeriu que eu saísse também e aí eu fui para UFPE, porque como a Fafire era agregada, a Federal me acolheu. A escola onde terminei minha formação foi na Faculdade de Filosofia e depois é que vai se transformar no Centro de Educação. [...] Como tinha adaptação de currículo, eu fiz meu Curso de Pedagogia em cinco anos. (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Mesmo sem fotos, à medida que a conversa fluía, eu fui buscando pelas imagens na *web* e compartilhando com a professora. Por isso que a imagem da Escola Pinto Júnior, pela impossibilidade de a professora acessar sua casa no início da pandemia, é uma imagem retirada da página do Facebook “Recife de antigamente”.

Figura 18: Escola Normal Pinto Júnior



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

A professora o tempo inteiro ziguezagueou por suas memórias de formação, de atuação enquanto professora e de intervenção social. No entanto, o que é inebriante é a voz e a alegria da Professora dos meninos de Santo Amaro quando narra esses momentos, mesmo quando, digamos, não têm desfechos positivos. A alegria como força revolucionária é a tônica desse relicário. São muitos os momentos em que a professora me convidou para pensar pela alegria. A docência, com seus entremeios, sua poética e seus desafios, para a Professora dos meninos de Santo Amaro, é alegria.

Mas tem um fato maravilhoso! Que é o seguinte (gargalhada): olhe, tudo para mim sempre foi maravilhoso, acredita? As coisas piores que me aconteceram sempre foram para me abrir portas maravilhosas na vida! Eu sou uma pessoa muito, muito, bem quista! [...] Olha, menina,

você não acredita tudo de bom que já me aconteceu. Então, conclusão: eu estou na Fafire antes de de terminar o curso, portanto, é... em 1968, que eu deveria ter terminado em 67, e eu terminei em 68. Pois, em 68, uma professora, acho que foi IP, estava ensinando na Fafire, num curso considerado especialização naquele momento, que era de orientação educacional, que era considerado especialização e ela estava fazendo mestrado, que no tempo não era muito comum os professores fazerem mestrado. E ela disse "Professora dos meninos de Santo Amaro, eu preciso de você". Ela ia viajar, acho que para o Rio de Janeiro, para concluir o mestrado dela e aí lá vou eu ensinar na Fafire (risos). Imagine! a Fafire que mebotou para fora e eu voltei para a Fafire como professora (risos). Claro que como assistente dessa professora. E veja como é interessante: é... quando eu chego na Fafire e começo a fazer esse trabalho em Psicologia, no ano seguinte eu fui convidada para ser professora da Fafire, no ano seguinte também substituindo uma professora minha, DD, que também estava fazendo mestrado, e lá fui ensinar o Curso de Psicologia que tinha começado. E sabe quem eram os meus alunos? Meus professores do Curso de Pedagogia! Eu, quando entrei na sala que vi minhas professoras que eu amava, que eu tinha maior respeito e consideração eu disse... "Bem, minha gente, acho que vim aprender com vocês, não é?". Então eu começo uma construção pedagógica, minha, que é de fato de partilhar o conhecimento numa perspectiva de que quem ensina aprende, aprende mais do que ensina. Eu sempre tive... quer dizer, eu vivi isso! Porque ali estavam as minhas mestras! Pessoas de minha referência, e foi muito lindo. [...] Fiquei muito tempo na Fafire, fui chefe de departamento, coordenadora de curso [...] eu sempre exerci cargos de gestão [...] Em educação, eu sempre fiz essa mediação entre a sala de aula e cargos de gestão. (Professora dos meninos de Santo Amaro).

A Professora dos meninos de Santo Amaro fala de forma leve, divertindo-se até, da construção de sua trajetória profissional. Retoma o uso das roupas e acessórios africanos como uma afirmação e gargalha quando lembra da freira que a alertava de que, agora que ela era uma professora, precisava largar as minissaias. Assumir essa identidade, por meio de suas roupas, é também um marco em sua entrada na universidade pública, a UFPE. A professora conta do constrangimento, mas também do posicionamento em seu processo seletivo e como isso fez com que sua prática fosse mais aguerrida.

[...] eu deixei minhas minissaias pelas túnicas [...] eu era muito ousada! Você precisava me conhecer! Eu agora estou comportada! (risos). Gente, naquele tempo, eu usava um *black power* desse tamanho, enorme! E aí, claro, que eu sofri muita discriminação. [...] Esse período em que fui atacada pela Ditadura, perseguida, eu nunca fui presa graças a Deus, mas eu sofri perdas porque eu era da JUC – Juventude Católica [...] e ela se dividiu formando a ação popular, AP. Eu fui convidada e eu não tive coragem, pois era para ir para a luta armada

e eu não tive coragem de assumir mesmo a luta armada. Eu disse: “aminha luta é outra, meu instrumento de luta é outro”. Eu sempre tive esse entendimento de que eu poderia lutar pacificamente, pela educação. Eu tinha uma grande esperança de fazer da educação um instrumento revolucionário (risos). Não consegui, mas esse propósito foi o meu propósito como educadora: transformar pela educação. Aí, menina, fiquei uns sete anos na Fafire e eu fiz o concurso para a universidade e eu passei. Aí, tem um marco de discriminação: eu passei em primeiro lugar [...] Acho que éramos umas quatro pessoas que estávamos concorrendo e eu passei em primeiro lugar e a banca foi questionada. O diretor foi inquirir a banca, como é que eles tinham aprovado uma *hippie*? E, MJB, que foi uma grande referência na minha vida [...] então ela foi inquirida e ela disse: “O senhor quer dizer uma negra, não é?” Eu acho que o que chamava atenção era o fato de ser negra, minhas roupas, claro que eu me vestia de um jeito que não era comum: professora usava salto alto e eu usava tamancos comprados no Mercado de São José [...]. Usava turbantes [...]. Usava minhas contas, cordões de contas coloridas. Bem, conclusão: foi um horror minha entrada na universidade! (gargalhada) (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Foi (e é) impossível ouvir a Professora dos meninos de Santo Amaro falar de tudo isso e não se conectar com a ideia de encontro, de corpos vibrantes, de mentes inquietas. Ela passa desse “horror” que foi a entrada na UFPE para o gesto de acolhida. Quando ela usou a palavra “desejo”, o rosto mudou, um sorriso se pôs de prontidão. Desejar estar ali, na docência, com professores, com a didática, recriando e inventando as aprendizagens:

[...] O que tinha acontecido antes é que a professora MJB era professora de Didática da Fafire e quando ela foi para a UFPE, saiu da Fafire. A diretora da Fafire falou para mim: “Ah, professora, vamos ficar sem a professora de Didática, mas a senhora ensina Psicologia...”. Eu disse, “ensinava!” O meu desejo na minha vida era ensinar Didática, acredita nisso? Didática para mim era tudo na formação do professor, compreende? Eu disse, “chegou a minha vez!” (com uma alegria e astúcia de uma criança trelando!) Vou conversar com MJB! Eu era muito danadinha! Aí eu saí e disse: “me dê o endereço da professora que saiu!” Ela me deu o endereço e fui na casa da professora MJB, imagine que loucura! Aí chego lá e digo: “Professora, eu quero ser a professora de Didática!” E ela, “Sim... eu estou saindo da Fafire e vou continuar sendo na UFPE, meu foco é a prática de ensino”. Esse foi o grande aprendizado que tive com ela. Eu disse: “Olhe, professora, porque é assim, eu fui aluna da professora...” “Esqueci o nome... bem, o sobrenome era MC. DW... pois eu disse a ela que tinha sido aluna dela e disse que queria fazer de outra forma, disse pra professora MJB que queria saber da Didática dela (risos) [...] Pois eu ficava na casa dela, fui aprender Didática com ela, porque eu ficava encantada: é essa Didática que eu quero ensinar! Pronto, fiquei muito amiga dela para o resto da vida, digo que ela foi minha mãe intelectual. Ela e Paulo Freire, eu tive mãe e pai intelectual: ela e Paulo Freire... E eu ainda queria fazer o casamento dela com Paulo Freire, quando a primeira mulher dele morreu! (gargalhada). Eu queria porque queria que ela casasse com Paulo Freire, que eles eram muito amigos.

Eu dizia: “Meu Deus, transforma essa amizade num grande amor!”, mas não aconteceu (risos). Ah, meu Deus, que coisa maravilhosa é a vida, não é não? Diga se não é? (risos). (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Ainda sobre ser desejante, e com muito riso à medida que essas memórias chegavam, a Professora dos meninos de Santo Amaro ainda explica sua trajetória ao mesmo tempo que justifica suas escolhas e sua trajetória

[...] Agora, tem uma coisa importantíssima para você saber: tá vendo essa aqui que com quem você está falando? Eu não fiz carreira docente dentro da universidade. Porque... o meu propósito dentro da universidade era ensinar e fazer extensão. Eu queria ser a extensionista da universidade, compreende? Porque eu dizia “tudo que aqui está sendo construído pela pesquisa precisa chegar ao povo!”. Porque eu não queria fazer a revolução pela educação? (risos) Então, eu era a revolucionária nessa perspectiva de fazer de fato meu papel dentro da universidade, que eu defini para mim, e por isso tive o pior salário da universidade! (risos). É... Eu vou entrar nessa história daí pra fazer com que o conhecimento chegue ao povo! Então o que eu queria era isso: queria que o conhecimento produzido pela universidade chegasse ao povo. Como? Porque eu era assim, eu nunca assumi a gestão de alguma coisa para assumir uma cadeira. (risos) Eu vivia no mundo! Porque eu queria estar junto do povo, tá entendendo como é que é? (risos) Foi assim que eu vivi educação nesse Estado de Pernambuco. Eu digo: eu tenho no meu sangue toda a poeira do Estado de Pernambuco, do Sertão ao Cais, como dizia Dr. Arraes, compreende? E por aí foi. Foi assim... (Professora dos meninos de Santo Amaro).

A Professora dos meninos de Santo Amaro tem um encantamento pela vida e por seu trabalho que me chamou muito a atenção. Ela transita, quase flutuante, entre as experiências que teve em sua trajetória. Porém, os afetos são os marcos, os encontros e as pessoas. Ela recorda nomes, tempos, diálogos. É capaz até de nos fazer visualizar esses momentos. O encontro com as pessoas alinhava a vida docente dela.

[...] Bem, então, chegando na universidade, eu entrei para fazer o mestrado de Antropologia. Pergunte se eu concluí? Por que não concluí? Porque subiu ao poder um democrata chamado Dr. Arraes! [...] Uma amiga que foi de faculdade comigo, foi de movimentos e tudo mais, sabia que eu desenvolvia um trabalho em Olinda, num movimento chamado Meigão. Bem... tá vendo como as coisas chegam, né? É que era assim: Movimento de Educação Integral Gente Amiga de Olinda. Quem deu esse nome fui eu! Eu adoro criar siglas pra o que eu faço! (risos). Uma vez, fui apresentar esse trabalho na Universidade Católica [...] e essa professora amiga me indicou e é... conversou antes comigo: “Que contribuição você pode dar?” Eu disse:

“Eu? Olhe, se você quiser uma contribuição minha tem que ser em formação continuada, porque eu sou muito boa nisso! Eu sou muito boa nesse serviço!” (risos) [...] Ah, esqueci de dizer isso: antes de chegar na Fafire, eu fiz um concurso público do Estado e passei, mas só fiquei três anos, praticamente fui expulsa por questões da Ditadura. A minha diretora me acusou lá de uma coisa e tem essa defesa minha lá escrita em algum lugar. Eu me defendi, então eles me deram uma mudança de lugar. Eu ensinava em uma escola em Santo Amaro e eles me trouxeram para o Centro mesmo, para ficar na Secretaria de Educação e eu disse: “Eu não quero!” Eu era muito atrevida, viu! “Eu só queria me defender para vocês saberem de fato todo o trabalho que eu fiz durante esses três anos nessa Secretaria... Agora que vocês me reconhecem, eu vou embora!” [...] Eu sofri perseguição política como o quê! Ainda bem que eu estou aqui sobrevivente, maravilhosa, sem nenhuma marca desse sofrimento. É, isso tudo passa! Tudo passa! Tá vendo esse desgraçado desse presidente? Ele vai passar! Tudo passa! A gente viveu uma Ditadura... Ele vai passar também. Primeiro ele vai fazer um estrago bem grande, mas ele vai passar também. [...] Eu assumi o que chamavam de Decap – Departamento de Capacitação. Era um departamento, não era nenhuma diretoria, um Departamento de Capacitação. Olhe, foi uma coisa maravilhosa! Porque eu fui para o Decap, era um departamento que tinha quatro Cedepes – Centro de Desenvolvimento de Capacitação de Pessoal, um no Sertão, em Petrolina, outro em Garanhuns, outro Nazaré da Mata, e tem um quarto que agora eu tô esquecendo... Ah, já sei! Não, não sei... bem eu lembro desses três... onde era o quarto? Ah, era em Afogados da Ingazeira! Veja que coisa interessante: eram quatro, dois no Sertão, um na Zona da Mata e um no Agreste. (Professora dos meninos de Santo Amaro).

As experiências contadas são constantemente retomadas ou lançadas mais à frente em outro episódio. Tudo está muito entrelaçado nessas vivências. Os posicionamentos políticos, o riso, a alegria e o encantamento da Professora dos meninos de Santo Amaro fazem com que se sinta, mais do que se percebe, a vidocente. Fiquei pensando as razões de ela trazer suas experiências com gestão. E isso ficou claro quando compreendi que também foi a forma de ela dizer de sua docência. A docência fez possível a gestora como ela conta mais adiante. Ela dedicou um bom tempo para falar desses momentos, de sua produção teórica e técnica, e nada se compara com a transformação que ela emana em seus gestos, rosto e corpo quando fala da sala de aula.

Outra memória interessante que ela conta diz respeito a uma experiência genuína de criação de uma prática pedagógica. Essas memórias se misturam um pouco, pois, ao mesmo tempo que teorizava e organizava um trabalho de gestão, ela produzia e vivia o que idealizava:

Bem, então eu fiquei coordenando esses espaços de formação

continuada e aí eu disse... Aí eu comecei a trabalhar com o conceito de capacitação e... e aí eu fiz uma revolução que foi o seguinte: como o meu foco de formação continuada era que a formação estivesse dentro da escola, é... o papel do supervisor naquele tempo era um papel de controle mesmo! Ele tinha que... era muito escrita que eles faziam! Era tudo controlado! Era só controle, controle, controle! Era controle de planejamento, olha que coisa ridícula: controlar o planejamento dos professores! Controlar, controlar, controlar! Aí eu tinha uma experiência vivida em Olinda, aquela, no Meigão, que é esse movimento de educação integral, que era um movimento social que eu trabalhava com as comunidades de base em Olinda é... fazendo... o primeiro movimento era através da Arte, depois entrou alfabetização é... de crianças e depois de adultos e depois entrou formação profissional... Como é que eles chamavam? É... uma formação profissional de qualificação, pronto! Aí eu trabalhava com a Casa da Criança de Olinda e trabalhava com o Centro Luiz Freire, apoiados nesses dois centros. Bem, eu coordenei esses dois movimentos depois, é... eu tive uma escola... eu não tive nada! Eu fazia parte de um grupo que fez uma escola cooperativa, chamada Saltimbancos. Era uma escola alternativa, como é a escola de professora RT, que também deu uma grande contribuição para a Saltimbancos existir, a Escola Arco-íris. Então, na Saltimbancos, a minha experiência era de fazer coordenação pedagógica dessa escola e... a construção pedagógica que eu fiz ali foi transformar o trabalho do supervisor, de alguém que poderia assumir essa tarefa de supervisora ou de supervisor em educador de apoio. (Professora dos meninos de Santo Amaro).

A lucidez que Professora dos meninos de Santo Amaro traz sobre seu trabalho, respaldado em reflexão/ação é carregada de emoção e afetividade, é visceral, tem uma força que fez enxergar que aquela professora, aposentada, com tantos anos de vida, parecia estar me contando do dia ontem:

Então esse é o conceito construído que eu levo para o Estado, eu construí esse conceito na Escola Saltimbancos, trabalhando com os professores na perspectiva de conhecimento de suas práticas, reflexão e teorização de suas práticas. Então eu tinha muito pouco a ensinar, eu tinha muito a aprender com eles e era esse o conceito que eu queria e que eu levei para rede pública, de que o professor que fica no papel de supervisor, ele saísse desse conceito, que era um conceito de fato bastante autoritário, e ele assumisse um papel de ser pesquisador. Com isso, ele se submetia à ignorância, porque como ele

sabia levar referências talvez, em algum trabalho, onde ele julgava o trabalho do professor, se o planejamento estava de acordo ou não estava, tal e tal... Eu dizia assim: “Olhe, isso... planejar compete ao professor, a você compete compreender o que ele faz e ajudá-lo a compreender o seu fazer. Então, para isso, você precisa ler muito, estudar muito”. Então, foi o tempo que os professores mais estudaram no Estado de Pernambuco, foi esse período da formação do educador de apoio. Não sei se você sabe dessa história é... mas é uma história bem... muito importante, muito importante para o Estado. Isso ficou... mesmo com a saída de Arraes, ninguém nunca conseguiu completamente desarrumar essa estrutura que a gente criou, de deixar a formação do professor ser responsabilidade de um professor pesquisador e, ao observar a sua prática, procurava compreender pela reflexão da ação, que nova ação ou que manutenção daquela ação era compreendida para ser mantida ou transformada. Pronto, era isso que eu queria que acontecesse dentro da escola. Isso foi um... pronto... eu acho que foi o grande fato da minha vida. Tanto que até hoje, hoje... hoje mesmo estava escrevendo, alguém me pediu... um grupo de um instituto me pediu para eu escrever sobre uma metodologia é... que eles estão desenvolvendo e é... eu vi, eu li sobre tal e tal e, quando eu comecei a escrever, eu tava escrevendo sobre quem? Eu estava escrevendo sobre Paulo Freire, eu estava escrevendo sobre a epistemologia de Paulo Freire, porque foi ele que de fato me formou nesta perspectiva. Primeiro, de fazer com que as pessoas se apropriem do seu próprio saber pelo fazer, se apropriem do saber pelo seu fazer ou se apropriem do saber do seu fazer! Esse é o primeiro caminho do conhecimento. O segundo movimento do conhecimento é o movimento de reconhecer-se incompleto nesse saber. Saber que o seu saber é incompleto e que alguma coisa pode ser mudada, acrescentada, transformada ou o seu saber não dá conta de tudo que ele precisa fazer. Então, com isso, o que eu digo, a apropriação da ignorância, o sentimento de “eu preciso conhecer mais, eu preciso conhecer outros saberes”. Aí entra a pesquisa teórica e o terceiro movimento que é o movimento da transformação: tomar o meu saber e transformá-lo num novo saber, onde eu me transformo com isso e onde transforma realidades que eu vivo. (Professora dos meninos de Santo Amaro).

É inevitável não marejar os olhos ouvindo isso:

[...] de fazer com que as pessoas se apropriem do seu próprio saber pelo fazer, se apropriem do saber pelo seu fazer ou se apropriem do saber do seu fazer! [...] Saber que o seu saber é incompleto e que alguma coisa pode ser mudada, acrescentada, transformada ou o seu saber não dá conta de tudo que ele precisa fazer. (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Isso é impossível de acontecer sem que haja a disposição para os encontros (alegres o tristes), para os afetos. Isso não é tarefa fácil, mas também é uma construção que passa ao largo da formação de professores, perpassa apenas enquanto um dito, uma espécie de mantra que vamos dizendo só que, às vezes, sem

fazer sentido. Se não me disponho, se não me exponho ao encontro com as gentes, não acontecem os aprendizados.

Mesmo com a Professora dos meninos de Santo Amaro falando todo o tempo sobre experiências passadas com a gestão, ela se diz incansável e segue criando movimentos para a sua vida. Ao mesmo tempo que ela conta e parece quase dar por findado, na sequência, num rompante, ela já fala de algo vivido no presente. A alegria de vida, a potência de vida é presente na Professora dos meninos de Santo Amaro. A vida dela é pura inquietude, ebulição, não para, não cansa e sabe, por pontos finais ou reticências, criar becos para um próximo futuro que não larga as mãos da professora perseguida, chamada de *hippie*:

Pronto, foi isso que eu fiz na minha vida (risos) [...] Eu descobri! Eu hoje sou terapeuta, quer dizer exerço, né? Eu fui terapeuta durante um tempo, é que eu não coloquei isso para você, não tem muito a ver, mas eu tive uma clínica junto com mais três psicólogos, eu sempre misturei muito com os psicólogos (risos) e eu fiz uma formação em terapêutica com grande terapeuta que chamava PV, ele era um francês e ele fez formação terapêutica em Pernambuco com vários grupos, eu fui um dos grupos dele: passei cinco anos com PV estudando Psicanálise, psicodrama, dinâmica de grupo. [...] Tá vendo como é que é a história? É muita coisa, menina! Também, uma pessoa que tem cem anos e ainda está viva (gargalhada) tem que ter muita história para contar! [...] Até antes de me aposentar para sempre, eu passei acho que cinco anos, sete anos aposentada para sempre. Mas professora RT me cata onde eu ando para me trazer para alguma coisa, sempre, né? Aí ela me chamou para fazer um trabalho no Centro de Educação. Ela queria que eu sistematizasse uma experiência de formação de professores de Educação de Jovens e Adultos. Aí foi lindo demais esse trabalho, foi muito lindo! [...] Mas eu dizia: “RT, quero saber mais disso não, eu agora sou avó e poeta, eu agora só sei escrever poesia, eu agora só sei cuidar de neto, não quero mais saber desse serviço com faculdade”. E é muito importante você saber disso: quando eu saio de alguma coisa, por exemplo, eu me aposentei da universidade na década de 90, eu acho que foi exatamente 90, eu não volto mais para aquele lugar, não me diz mais respeito, passei, acabou, eu tenho outras coisas para fazer na vida e foi sempre assim: quando eu saí, quando eu me aposentei da universidade, eu tinha cinquenta anos, então eu disse: “agora eu vou trabalhar com educadores sociais” e passei cinco anos da minha vida trabalhando com educadores sociais pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. [...] Fiz várias gestões dentro da educação, mas também fiz em Ciência e Tecnologia, mas também fiz no Itep, mas também fiz uma organização não governamental internacional que me chamou para fazer a coordenação pedagógica de um trabalho extremamente importante, também voltado para meninos e meninas em situações de rua, mas nas piores formas de trabalho, na prostituição e no trabalho com drogas e... Pronto, por aí. Eu não fico cansada de conversar não, você termine esse serviço,

porque senão você vai enlouquecer! (gargalhada). (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Antes de se “aposentar para sempre”, ela inventa coisas, fala de plantas, de gente, de sentidos, de novos projetos. Essa docência, que se “aposentou para sempre” é teimosa e reaparece em todas as outras invencionices da Professora dos meninos de Santo Amaro. E, já quase no final dessa conversa, é que ela chega para falar do tempo como professora de forma mais incisiva. Percebi que ela quase não conta do tempo em que foi professora universitária, não que seja um período menos importante, mas fica claro em suas palavras onde nasceu a docente e como isso, esse nascimento, essa docência, é sua própria vida.

[...] Uma coisa maravilhosa, maravilhosa! É... quando eu comecei a ensinar, que foi na Educação Básica, né? No Ensino Primário, eu me sentia de uma incompetência enorme! “Oh, o meu Deus como é que eu vou ensinar esses meninos?” É... e aí... sabe, ensinar meninos de classe média e média-alta, que eram os meninos da ASG, uma maravilha! Meninos leitores, meninos inteligentíssimos, meninos... Sabe, desafiadores e... sim! Eram só meninas! Por que não era escola confessional naquele tempo? Cem anos atrás eram só meninas. Então era outro comportamento, as meninas educadíssimas, finíssimas... Então eu passo no concurso público para a Secretaria de Educação do Estado, né? Aí fui ensinar onde? Santo Amaro! Fui ensinar em Santo Amaro, a minha primeira turma foi uma quinta série. [...] Olha que coisa, naquele tempo, a quinta série ainda fazia parte do conjunto do Ensino Fundamental Menor, era Menor e Maior. [...] E aí eram os professores multidisciplinares, né? Aliás disciplinares eu que era multidisciplinar, tinha que ensinar História, Geografia, Português, Matemática, tudo, né? (risos) Conclusão, a primeira turma que me deram eu perdi minha voz no primeiro dia de aula! O segundo dia de aula eu não tinha fala. Eu passei uma semana ouvindo os meus alunos e essa construção pedagógica para mim foi a maior que eu tive na minha vida! Foi, de fato, aprender com esses meninos, quem eram esses meninos, de onde eles vinham, o que eles faziam, o que eles queriam e... nessa turma eu tinha um aluno que era do tráfico, era um menino que repassava droga. Isso, menina, é década de 70... 70... década de 70 e esse menino, ele andava armado por isso, não andava armado de revólver, tinha arma branca e o que foi que aconteceu? Eu fui descobrindo cada um deles e fiquei tão encantada com esse fazer pedagógico desafiador, não é? Esse menino... tinha uma coisa linda que acontecia: a gente criou normas para poder ter convivência. Eles eram mais ou menos da mesma região ali, mas Santo Amaro sempre foi dividido e a divisão de Santo Amaro era pelo tráfico mesmo, sempre foi, sempre teve essa divisão. Então tinha lugar que o menino não entrava, eles não circulavam nos seus... sabe? Os domínios ali eram privados, então tinha menino desse lado que não ia para esse outro e... o que é que... e todos eles, veja, todos eles andavam de gilete na mão ou canivete, tinham gilete e tinham canivete... eram meninos de quinta série, adolescentes. Então a maioria deles realmente tinha uma

arma branca e isso, claro, era bem perigoso, eu não sabia nem como lidar com isso. Aí a gente começou a criar normas. Uma norma era o seguinte, uma foi a primeira que eles criaram para mim: “Professora, é o seguinte, ou a senhora fala para gente entender ou a senhora não vai poder ensinar a gente”. Então eu disse: “Não tá dando não para entender o que eu falo?” “Não, professora, a primeira coisa que a senhora tem que aprender são as nossas gírias.” Aí eu sei que tem uma que eu não esqueço: “Oh maré pra dar chié!” Eles viviam na beira da maré, não é? E, “Oh maré pra dar chié!” tinha diversos sentidos, diversos sentidos... Eu não esqueço essa história! E aí uma norma foi essa, que a minha fala fosse uma fala que eles pudessem compreender. Aí o que foi que a gente normatizou? “Toda vez que eu falar alguma coisa que vocês não entendam, vocês vão parar e dizer: ‘professora, explique essa sua palavra, que palavra é essa? O que é que ela quer dizer?’ E toda vez que vocês disserem alguma coisa que eu não entender (por isso que vem a história das gírias), toda vez que você disser alguma coisa que eu não entender, vocês também vão ter que me explicar”. Isso foi a primeira regra, a segunda regra: ninguém entra armado, ninguém fica armado na sala. Isso eu não dizia nem à diretora. Essa diretora me odiou, tanto que ela me botou para responder processo. Tudo bem, aí eu dizia para eles: “Existe... eu tenho uma gaveta nesta mesa (aí puxa a gaveta), essa é a gaveta dos segredos! Tudo o que vocês trouxeram para escola, que não puder ser visto nem usado na escola, ficará na gaveta dos segredos”. Compreende? Eles botavam os canivetes, as giletes, a faca que esse menino usava. Tudo ficava ali... Na hora de sair, abre-se a gaveta de segredos, todo mundo leva o que é seu. Nunca dei lição de moral para esses meninos! Não tinha competência nenhuma para isso! A única coisa que eu sabia dizer e fazer era amar! Eu amava profundamente esses meninos... (olhos marejados e voz trêmula) é... para mim foi a grande escola da minha vida, do ponto de vista da docência... foram os meninos de Santo Amaro... (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Ela segue contando outras memórias, outras preciosidades de seu relicário virtualizado, não cansa, seriam dias se pudesse, uma vida, uma vida docente não cabe em uma entrevista, em uma tese. A Professora dos meninos de Santo Amaro simplesmente carrega e articula riso, choro e vontade e potência. Potência criada com e através de seus/suas estudantes e de seus afetos:

Deixa eu dizer outra turma! Eu só passei três anos aí, né? Passei dois anos na quinta série, um ano é... A diretora me botou para ser alfabetizadora. Eu digo: “eu nunca alfabetizei na minha vida...” Ela medisse: “Problema seu!” Então eu disse: “Pois eu vou ser a melhor alfabetizadora dessa escola! A senhora vai ver!” Ela me deu uma turma que chamava de fora de faixa, então eu tinha meninos de 7 anos a 14 numa mesma sala. Meninos repetentes, repetentes, repetentes... Sete anos de repetição, três anos de repetição, quatro anos... E meninos que estavam entrando ali agora. Esses meninos eram

de uma pobreza tão absoluta! Tão absoluta! Essa turma eu dizia que era dos condenados da Terra, realmente eram os miseráveis dos miseráveis esses meninos. Eles tinham tanta fome! Nesse tempo, existia um leite maldito que vinha dos Estados Unidos, da Usaid. É, eusei que era um leite lá de soja, que eles traziam para esses meninos, para dar nas escolas públicas. E aí eu não esqueço nunca disso porque eu passei a tomar leite de soja como o quê! (risos) Porque como eles odiavam aquela merenda, era merenda horrorosa de ruim, e aí eles odiavam, mas eles eram muito famintos e eu dizia: “Mas eles vão morrer! Eles vão morrer se eles não comerem alguma coisa! Eles têm que comer isso mesmo.” Por que eu sei? Tinha menino que chegava mascando... “Minha gente, o que é isso?”. E a boca toda preta! Eu perguntava: “O que é isso que você tá comendo?” E ele: “Piche!” Eles pegavam um pedaço de piche – porque tava fazendo o asfaltamento ali de Santo Amaro naquele tempo – e eles comiam piche, mastigavam piche de fome! Então esse... esse foi para mim o grande aprendizado de ser humano: como sobreviver à miséria, como resistir à dor da segregação? E aí... pois esses meninos... eu enlouqueci a escola! Realmente, primeiro eu... eu fiz um contato com os pais, porque a escola não tinha reunião de pais, eu dizia: “eu quero para minha sala!” Aí as professoras diziam: “Você muito... (como se fosse muito invasiva), você quer saber demais das coisas, você quer ainda inventar trabalho para gente!” Eu dizia: “Não precisa... se você não quer receber seus pais, não receba. Agora eu vou receber os meus!” (risos). E depois terminou a escola fazendo realmente reunião de pais, mas começou assim. E esses pais, eles é... A miséria é cruel mesmo? Tinha meninos que chegavam muito... como é? Arranhados, com hematomas, sabe? A violência doméstica era muito grande, muito grande... Esses meninos sofriam muita violência doméstica! E aí eu comecei a conversar e comecei com os pais. Eu não comecei... Olhe, realmente eu aprendi muito! Porque eu não ensinava nada aos pais, eu dizia para eles que maravilha que eram os filhos deles, eles eram maravilhosos para mim! “Esses meninos são uns pestes em casa!” E dizia: “Ah! Porque você precisa ver o que ele faz aqui na escola. Olha que caderno lindo!” Aí eu mostrava as coisas que eles faziam: “Olha que desenho lindo! Olha como seu menino ele é muito inteligente!”. Então eu nunca dei uma queixa de aluno meu e ao mesmo tempo eu dizia, eu queria saber: “o que foi que ele chegou muito machucado? O que foi que aconteceu? Ele caiu?” Eu não dizia que o menino tinha medido que tinha apanhado. É... eu queria saber se o pai dizia. Aí eles começaram a confiar em mim: “Eu bati, sabe? Foi de arame farpado! Porque é um menino ruim, é um menino ruim!” Aí eu dizia: “Ele pode até ter feito alguma coisa muito ruim, mas ele não é ruim. Ele pode fazer coisas ruins, não estou dizendo que ele não faz porque eu fico com ele só um tempinho muito pequeno e você fica o dia todo...” Bem, mas aí eu ia conversando, conversando, conversando... Bem, esses meninos foram todos alfabetizados. (Professora dos meninos de Santo Amaro).

Foi inevitável não se transportar para o pátio em Santo Amaro, para as aulas da Professora dos meninos de Santo Amaro. Era como se pudesse correr com as crianças, era como se eu pudesse ver os olhos curiosos delas, diante da voz mansa e da alegria daquela professora. Esse relicário não era possível ser “aberto” de um só vez por mim, para esse texto. Todos os dias eu abria um pouco, tirava uma “memória relíqui”, cheirava, sentia, guardava, escrevia. Esquecia, retomava, reabria, recordava junto com a Professora dos meninos de Santo Amaro.

Eu tirava eles da sala de aula, quando eles começavam a tumultuar muito. Eu dizia “Já estão cansados?” E eles: “Calor, professora, calor, calor” “Vamos para o pátio? Agora, para gente ir para o pátio, a gente não pode falar para não incomodar as outras salas. Ninguém precisa saber que a gente vai para o pátio. Isso é um segredo nosso!” Não existia pátio, menina! Era um lugar que eles jogavam futebol. Aí, a gente procurava um lugar que tivesse sombra, me sentava com eles e aí eu fazia ensino da Matemática, não é? A gente estudava... é... Os brinquedos que a gente fazia eram brincadeiras de linguagem, de língua portuguesa e matemática ali, naquele pátio! “Professora hoje a gente tem aula de pátio?” (risos) “A gente sabe, né? Tem que ter a hora certa, não pode ser assim. Todo mundo está em sala de aula e a gente para ir para o pátio tem que ter uma hora possível da gente ir”. Bem, mas foi assim: aprendi, aprendi, aprendi muito! Essa foi para mim a minha grande escola, né? [...] Eu sempre aprendi com os meninos de Santo Amaro! Sempre, sempre... É isso que eu tô dizendo, eles foram meus grandes mestres! [...] E por aí vai... Pronto, tá vendo? Gostou dessa história meio sem pé nem cabeça? Não, é porque eu quero que você faça um bom proveito dessa história. Queria ter é... mais, queria ter documentos aqui para lhe dar, queria ter umas coisas escritas, umas fotografias, mas não tenho nada... Eu aqui tô isolada, não estou em contato com família, só essa família do meu filho. Nunca mais vi meus outros netos, meus outros filhos... É um sofrimento de ausência física, mas diariamente eu tenho contato e a gente se vê, a gente se fala e a gente se ama e tá tudo bem. Está tudo bem, viu? (Professora dos meninos de Santo Amaro).

As últimas memórias tiradas desse relicário falavam do tempo. A Professora dos meninos de Santo Amaro, aqui e ali, refletia sobre o tempo, ora saudosa, ora com pressa, com ideias. Essa construção de si mesma que ela me apresentou e que aqui nestas páginas reproduzo tornou-me guardião. Perpassa sua docência o tempo todo e, contraditoriamente até, ela se coloca apenas como quem aprende e nada ensina. É de lá do começo da conversa que ela diz que não pode começar tudo isso sem falar da história de alguns aprendizados: as leituras na cartilha com a mãe, o almanaque do pai e as poesias com Seu Antônio Cego. Durante todo o tempo, ela é aprendente, ela se expõe, vive o entendimento do sujeito da experiência.

Eu me aposentei não para ser avó. Menina, eu fui do mundo o tempo todo! Mas, quando eu me aposentei mesmo, isso faz nove anos... vai fazer dez anos... Isso, esse ano vai fazer dez anos, então há dez anosque eu me aposentei realmente, mas eu trabalhei mais de cinquenta anos e quando saí... sempre trabalhei muito em gestão, né? Em gestão pública sempre, sempre, sempre, sempre, sempre e foi uma revolução! Onde eu cheguei, graças a Deus, as pessoas são muito abertas à mudança, sabia? Quando a gente chega, a gente muda com elas, né? Então, por exemplo, eu trabalhei o educador de apoio, depois eu trabalhei em tecnologia e em tecnologia trabalhei com educação a distância. Trouxe a educação a distância para valer para o Estado de Pernambuco, depois eu fui para os centro de tecnologia, aí fui para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, depois dei continuidade no Itep com Ensino Tecnológico por aí vai... [...] Mas eu sou tranquila com essa história, eu... eu fiz umas besteiras também, mas a maioria das coisas foram boas e eu sou bem feliz, né? Eu devia escrever! O povo diz isso, mas não tem mais tempo! Não tenho, menina! Porque eu trabalho tanto que... eu devo escrever alguma coisa, mas eu prefiro escrever agora só poesias. (risos) [...] Realmente eu gosto muito de falar, eu gosto de falar com as pessoas, por exemplo, estás vendo eu e você? Eu tenho certeza que você tá junto de mim, compreendeu? Porque eu não vejo distanciamento no uso dessa tecnologia, eu não sei usar a tecnologia adequadamente, mas eu acho que essa tecnologia nos aproxima muito, nos aproxima naquilo que é mais significativo, para a gente. Eu vejo o brilho do seu olho, eu sei o quanto a gente se ama, compreendeu? É um querer de alma, não é? Sabe? (Professora dos meninos de Santo Amaro).

A generosidade e a amorosidade da Professora dos meninos de Santo Amaro são visíveis em cada memória/reliquia que ela foi tirando de seu relicário: viver (a docência, em especial) é bricolar, é artesanaria. Enquanto a ouvia, sem a interromper, entregue às suas risadas e lágrimas que quase lhe saltavam dos olhos, eu lembrava de Agamben em *O uso dos corpos*, quando falou algo mais ou menos assim: de que a vida é gerada vivendo. Então ser docente, professor, é ser fazendo-se, é ser vivendo, expondo-se, encontrando, afetando e sendo afetado sem ressalvas.

Findamos a abertura do relicário com a mesma amorosidade que é característica da entrevistada:

Tomara que você de fato faça uso, do que você precisa dessas informações dadas, dessa loucura da minha vida, é uma vida muito, muito, muito dinâmica, né? É muito engraçada essa história da minha vida! Pois é, mas eu acho que isso é uma verdade, que a verdade de você fazer o que você ama, né? Porque eu não sei se a vida toda eu quis ser defato professora... Não, acho que não, mas o primeiro curso

quando eu entrei na universidade... O primeiro curso que eu fui fazer na universidade foi Belas Artes, eu queria ser pintora, eu achava que eu seria uma grande pintora! Bem, só fiz um ano porque aí eu fiz a eleição que eu passei para Pedagogia e eu disse: “meu Deus, quem já viu pobre ser pintor? Só se for pintor de parede! Eu vou mesmo é ser professora, né?” Mas foi uma opção mais pelo trabalho, né? Pela possibilidade de exercer um trabalho mais rapidamente, eu já era professora nesse tempo, da ASG, aí eu realmente fiz opção por Pedagogia, eu fiz um ano de Escola de Belas Artes, mas a Arte sempre ficou dentro de mim, porque eu sou extremamente criativa, não sei repetir muitas coisas. Para mim cada ato é um ato novo, compreende? É um ato novo, cada um é inédito, é novo, é único e a gente tem que ver as pessoas também assim. Eu sempre tenho um respeito enorme pelas pessoas, pela humanidade que cada uma delas traz, compreende? E é esse o grande... para mim o grande motivo, né? Dessa minha vida tanto profissional como pessoal, sempre é uma vida alegre eu sou, dificilmente você me vê triste, dificilmente você vai me ver para baixo, eu sempre vou encontrar um motivo de ser feliz, não é? Você vai ver nas minhas poesias como essa história é verdade. (risos) Você vai conhecer seu Antônio Cego, vai conhecer a minha mãe, meu pai... (gargalhada) essa ancestralidade... Deixa eu te contar só o finalzinho: quando seu Antônio morreu, ele era cego, né? Sabe que ele deixou para mim? Um candeeiro! E a mulher dele, Dona Maria, ela tomava conta da casa... Você vai ver, na poesia eu eu digo bem direitinho! Ela... a casa dela era um, sabe?, aquele primor! Era uma casa de chão batido, de taipa, de palha, mas era de uma limpeza, de um... (inspira profundamente) um cheiro, uma arrumação... e ela era uma grande cozinheira porque ela... eu dizia que ela transformava a feira que ele trazia, que eram as esmolas dele... Você vai ver na poesia, tá bem dito. Eu digo que eu consegui dizer bem a minha vida com eles dois é... de menina, né? Com eles dois na Praia de Itamaracá. E aí é... ele... como é? Ele trazia, não é?, as esmolas e ela transformava iguarias, porque ela tinha um jirau no quintal dela onde ela plantava coentro, cebolinha, sabe? Tomate... Então eu dei tudo em cima do jirau para não ter bicho pegando. É... e aí eu tenho a história deles na minha mente! Assim... a minha convivência com eles, né? E ela me deixou a chaleira de ferro dela! [...] Pois é! Me diga: eu posso ser uma pessoa infeliz? Jamais, jamais! Com tudo o que vivi, sofri, cerceada, liberdade... eu sou uma mulher livre e feliz! É assim que eu me vejo. (Professora dos meninos de Santo Amaro).

O poema da Professora dos meninos de Santo Amaro é o que mais pode me ajudar a dizer dessa vida, do que pode uma vida. Ela diz, em *Canto e verso*, que esse poema é uma narrativa em que poetiza vivências de enfrentamento de preconceitos racistas e sexistas, inspirada em uma cantiga ancestral, de uma história cantada e contada por sua mãe:

*“Deje qui tu
nacesse Quieu
nunca qui oiei pra*

tuAngora quieu tô
 veno
 Qui tu tem os oio azú”
 (Cantiga ancestral. História oral de negro aquilombado)

Aquilombada em útero de mãe cafusa
 Escondida em imposta branquitude
 Confusa identidade e culturalidade
 Diaspórica ancestralidade
 Mãe de guerreira
 matricidade Solitária, a
 parir sua terceira Maria
 Nascida em tempo de
 guerra
 Sem paz e de pai ausente
 Gera(a)dor da indesejada
 sementeNo lugar do filho
 primogênito
 Negra filha quilombola desde o ventre

“Vindo de um mundo distante, África.
 Segura bem forte a mão, de minha
 mãe, África.(...) A pele negra me diz
 África me diz, me diz quem eu sou...”
 (Kaverna Man, Leon Ras, Malik Lion – África Mãe)

Nascida em um
 preto corpoCasulo
 de sua essência
 Ânima de sua
 existência Inquieta
 e libertária
 De ancestralidade
 presente Nas
 histórias e
 convivência Menina
 predestinada
 A integrar natureza e
 cultura Ao seu viver e
 ao aprender Assim foi
 alfabetizada e letrada
 Visão de ser no mundo ampliada

“Cabelo cabeleira cabeluda
 descabeladaCabelo quando
 cresce é tempo
 Cabelo embaraçado
 é ventoCabelo é
 como pensamento
 Cabelo vem lá de
 dentro” (Arnaldo
 Antunes - Cabelo)

Leu nos textos e contextos
 As diferenças e

desigualdades Viveu o
 racismo e o preconceito
 Dos ditos
 elitistas/populares:
 -“Cabelo de branco é bom”
 -“Cabelo de negro é
 (puxa-)ruim”Que a mãe
 prendia e trançava
 E quando jovem os cabelos
 alisava Mas no seu advento,
 cabelos ao ventoA assanhar
 os pensamentos
 E o pixaim criou empoderamento

“Morena de Angola
 que leva o chocalho amarrado na
 canela, Será que ela leva o
 chocalho,
 ou o chocalho é que, mexe com ela”
 (Chico Buarque – Morena de Angola)

Do Black Power fez seu preto
 poder Em tempo de censura
 e do maldizer Seus valores
 quebraram as correntes
 Libertando a mulata e a
 morena
 Ao expressar o seu ser e
 dever-serCausou
 estranhamento
 Ao colorir o seu existir com seu
 vestir Torços e turbantes pra
 proteger seu OriCangas,
 pulseiras, colares de contas
 Com as cores dos guias e
 santos
 Ética e estética do ancestral saber

“Quando o relâmpago
 se apagaOuve-se o
 rugido do trovão
 Fleche que incendeia a
 queda d’águaOyá! Oyá! Oyá!”
 (Palavra Cantada – OYÁ)

Com a mãe natureza e a
 ancestralidade Reencontrou as
 forças da espiritualidade E
 integrou ao conhecimento
 universal
 O saber-poder dos povos de
 terreiroSalve Mãezinha
 benevolente!
 Salubá Nanã! A lhe
 bendizer Benzer e

religar a seus Orixás
 Oxum, Ora iê iê ô! A Ihe
 ensinar O Bem e o Belo
 espelhar
 Com Iansã, Eparrei Oyá! A aprender
 A guerrear e espaços conquistar

“Ontem um tempo
 difícil, África. Hoje ainda
 não acabou.
 Congo, Monjolo,
 Benguela, África A guerra
 ainda não cessou, África”
 (África Mãe – Kaverna Man, Leon Ras, Malik Lion)

Atuou na desconstrução de ditos malditos:

-“Você sabe com quem está falando?”
 Com uma mulher negra de
 ação Que quebrou com o
 seu saber-fazer
 O círculo da submissão e da
 opressão E com a vida
 verdadeira deu as mãos
 -“Negra procure o seu lugar”
 Lugar de denúncia e anúncio, do preto
 viver Lugar de luta e de fala, do
 ensinar e aprender Lugar de
 descolonizar, o patriarcal poder Lugar
 de aquilombar os espaços de saber

“Eu fico com a pureza da resposta das
 crianças É a vida, é bonita e é bonita
 Viver e não ter a vergonha de ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A certeza de ser uma eterna aprendiz”
 (Gonzaguinha – O QUE É O QUE É?)

Fez da sua vida um projeto social
 E da educação uma Prática
 Cultural Descolonizadora,
 Libertadora Transformadora, do
 ser humano e da vida Com a
 natureza e cultura integradas
 À Freireana Ação-
 Reflexão-Ação A validar a
 Biocêntrica Cosmovisão
 Com a poesia, faz valer sua
 utopia Da memória,
 contação de histórias Em
 rodas dialógicas, vive a
 partilha
 De Poéticas Narrativas. Pretas Letras Vivas.
 (Professora dos meninos de Santo Amaro, de Olinda, em
 Paudalho, julho de 2020).

5.2 RELICÁRIO Nº 2: QUANDO COSTUREI CAMINHOS NÃO LINEARES NA DEFESA INTUITIVA DE MINHA DOCÊNCIA

Era uma noite de terça-feira, um mês de março de dias pesados em decorrência da pandemia. A professora das invencionices respondeu -me assim ao perguntar sobre um bom momento para a entrevista: “O momento que for melhor para você, para sua pesquisa!” A professora já havia preparando-se há tempos! Recebeu a caixa e preparou lentamente como quem costura uma colcha de retalhos. Reuniu detalhes, pensamentos, memórias e materialidades para contar de sua vida docente. Revestiu a caixa de sentidos e didaticamente organizou seus afetos. Os primeiros minutos da conversa, quando eu relembrava o TCLE e fazia ajustes no equipamento, já eram de muita alegria e a professora já disparava dizendo seu nome, sua formação. Em seus quase 15 anos de atuação, já foi formadora, gestora, consultora, professora e tantas outras atividades, como ela afirmou: “eu acho que a docência nunca sai da gente e nem a gente sai dela, uma vez que a gente chega”:

Eu sou pedagoga... desde 2007... já se vão 13, 14 anos... vai fazer. Nesses anos, eu atuei como professora e também exerci outras funções, mas também ligadas à docência. Trabalhei muito tempo com formação de professores, então considero esse período como todo e hoje, nesse momento, mesmo não estando em sala de aula, né? E eu trabalho também com professores de alguma maneira, né? (Professora das invencionices).

A professora transparecia didática, orquestrava seu relicário com um roteiro, mesmo para depois deixar correr memórias diversas.

Então para fazer nessa cartografia da minha vida docente... Eu tentei fazer um roteirinho estruturado, mas eu acho que a própria metodologia da pesquisa nos leva para essas idas e vindas, né? Eu comecei com a ideia de fazer um mapa e depois eu vi que eu fiz um grande museu de mim (risos). Eu acho que quando você fala em memória é muito significativo porque realmente não é um percurso linear, né? E... Não tem como a gente cartografar tudo, muitas coisas são sentimentos... Foi uma narrativa que eu construí durante vários dias, não consegui fazer num dia só, né? Foi um processo que me envolveu durante vários momentos, inclusive de escolhas: isso entra, isso sai... e... de objetos mesmo e de memórias, mas aí eu fui na tentativa também de diminuir um pouco os objetos e valorizar as memórias que eu acho que isso é o mais significativo, na verdade. (Professora das invencionices).

Foto 10: Caixa do Relicário N° 2



Fonte: Acervo da autora.

Ela iniciou novamente: apresentou seu relicário externamente e esteticamente, mas logo retornou ao pensamento e falou do quanto era importante e necessário nós, professoras e professores, tomarmos consciência do que somos.

Então, essa foi a minha caixa que eu construí. Eu usei... Porque eu escolhi, né, fazer um mapa? Primeiro eu acho que... eu queria agradecer a oportunidade de me cartografar (risos). Acho que todo docente devia ter esse direito (risos), todo professor deveria ter esse direito. Eu acho que todo profissional, obviamente, se constrói na sua trajetória de trabalho, né isso? Não é um privilégio nosso, mas eu acho que por nossa profissão é feita eminentemente por relações, né? Acho que na medida que a gente se cartografa, a gente toma consciência. Isso aconteceu comigo nessa pesquisa: a gente também toma consciência de como esse percurso se deu, como foram as nossas aprendizagens. E a gente se reconhece, inclusive, enquanto ser humano, né? Como eu era antes de ingressar na docência, até como eu achava que tinha sido a minha trajetória docente, né? (Professora das invencionices).

Essa pausa da professora, para falar da necessidade de cartografar-se enquanto um direito docente me fez pensar novamente no automatismo com que realizamos e vivemos a docência na atualidade. Os dois primeiros semestres pandêmicos chocaram-me não somente enquanto docente, mas também enquanto gente: nunca presenciei e vivenciei tanto desrespeito com os/as professores/as. O peso de ser “salvador do mundo” que a sociedade costuma nos impelir era também

acrescido de uma indiferença, como se fôssemos destituídas e destituídos de humanização. Foram meses em que professores/as não podiam ter medo, não podiam desconhecer metodologias, não podiam chorar suas perdas, nem viver seu luto, porque a educação não podia parar.

A professora das invencionices me contou, então, como foi perceber, a partir da organização de seu relicário, seu início de trajetória:

Inicialmente não era uma escolha, depois foi uma escolha, mas aí esse processo de montar essa caixa, que envolveu todo mundo aqui em casa, é... Minha filha me perguntou: "Oh, mãe, mas se você pudesse escolher uma profissão, qualquer uma! Se você fosse hoje escolher, hoje, se você tivesse 18 anos e fosse prestar o Enem, o que você seria?" E eu não consegui responder outra coisa a não ser professora, mesmo estando no momento de profundo desânimo, né? Com esse cenário que se anuncia aí, com as perspectivas, pela própria natureza do trabalho. Eu hoje tenho estudado muito sobre essa reforma curricular aí, por conta da BNC formação e o que se anuncia é muito triste para a carreira docente. Então, apesar do desânimo, eu não conseguiria escolher outra coisa. É... a escolha também desse mapa é que ele é um artefato pedagógico: eu conheci esse mapa fazendo um curso com o professor AF, que é... (e eu também fiz esse exercício: dos livros que amei e dos professores que marcaram minha vida). Eu conheci esse mapa no curso que eu fiz com ele sobre afecção (veja que curioso), "A potência dos afetos", em 2011, e em um momento que eu também não tava muito feliz profissionalmente e que me deu um impulso para eu ir buscar outras coisas. Assim, foi a partir desse curso até que eu pensei em fazer o mestrado em educação e eu usei muito esse mapa como artefato pedagógico. Usei nas formações de professores que fazia e eu nunca esqueço dele, ele hoje tá na minha tese porque eu tô estudando projetos de vida e é muito triste, né? Que hoje, na educação, projeto de vida sirva para formar trabalhadores precarizados. E, como eu acredito em outra perspectiva de projetos de vida, como uma experiência múltipla, né? Eu uso esse mapa, porque

nossa experiência é muito mais que ser um trabalhador. E aí ele serve também como contraponto. Então, como ele tá sempre presente, eu decidi escolhê-lo e aí eu marquei alguns pontos nesse mapa para construir minha narrativa. O primeiro foi o que está no centro do mapa, que é o território da mudança. Eu acho que ninguém aprende, ninguém constrói nada se você não quiser mudar e aí nesse exercício de cartografia eu percebi o quanto eu mudei nesses quase 15 anos aí, aliás mais! Eu entrei na universidade em 2002, então já vai fazer 20 anos que educação tem uma atenção maior na minha vida, então mudança sempre foi presente, né? E aí eu também marquei três territórios: o mar das possibilidades, o outro foi o crescimento que é esse aqui que está marcado de rosa e o que está marcado de azul é o território do prazer. Aqui assim eu marquei o território das montanhas do trabalho, não é? Porque não existe professor que não trabalhe muito. Eu acho que a gente opera em todos esses territórios ao mesmo tempo, mas eu utilizei esses territórios para estruturar minha narrativa. Bom, então, começando fazendo uma leitura de Relicário, eu fui muito para o católico, não que eu seja nenhuma santa (risos), mas eu me coloquei aqui no centro para contar um pouco da minha vida de professora entre outros professores, porque sejam eles professores formados ou em formação. E aí eu achei, lá no baú das minhas coisas, uma tarjeta que usei em alguma formação que devia ser assim (eu acho que é de Jussara Hoffman essa passagem): *“Quanto mais uma pessoa aprender, mais aumentam suas necessidades de aprendizagem e a sua capacidade de adquirir novos conhecimentos. Não podemos mais pensar em pessoas formadas: todos nós estamos em formação ao longo de toda a vida. Aprender, portanto, é uma exigência que nos acompanha do início ao fim de nossa existência. Quanto mais conhecimentos, mais aumenta nossa área de contato com o desconhecido e, assim, cada vez mais amplia-se nossa necessidade de aprendizagem. Aprender é crescer e nenhum tempo é inadequado para isso.”* (Professora das invencionices).

Foi bem particular poder ouvir a professora das invencionices falar como foi escutar-se, perceber-se docente a partir do movimento de rememorar. Foram períodos longos sobre cada artefato que ela apresentava. A forte ligação entre apresentar seus artefatos e uma memória era sempre tomada de uma reflexão que acontecia quase como uma surpresa para ela mesma. Mesmo rememorando suas questões, ela ia se reencontrando, se (re)afetando por elas e, com isso, se repensando.

Então, eu não me lembro, desde que eu entrei no campo da educação, quando eu passei um dia, um mês sem estudar.. Foi uma busca incessante tanto pela formação formal, a graduação, a pós-graduação como também por concursos, por leituras, por filmes... Eu acho que a gente passa a enxergar o mundo pelos olhos da Educação. Então, acho que isso está presente na prática docente de todo professor. (Professora das invencionices).

Esse movimento de surpreender-se, de presentificar sua docência de outros modos a partir de suas memórias, aconteceu de diversas formas ao longo da entrevista:

E aí eu vou contar um pouquinho minha história (eu vou tirar esses cadernos aqui, depois eu falo. Tem uns livros também que eu queria mostrar, fotos, tá tudo aqui, o meu museu que não coube aqui. Bom, eu trouxe uma fita métrica, porque, quando eu era adolescente, meu sonho era ser estilista, costureira profissional. (Professora das invencionices).

Foto 11: Fita métrica (Relicário N° 2)



Fonte: Acervo da autora.

Eu sou filha de uma costureira. Eu aprendi esse ofício na infância e, apesar de toda essa minha crítica, em minha própria pesquisa, essa crítica ao empreendedorismo, nesse tempo, eu seria facilmente capturada por esse discurso. Porque eu era bem empreendedora, mas era isso que eu queria para mim: eu queria ser uma costureira profissional, mas aí a gente tá falando do final da década de 90 e a gente não tinha essa abertura que a gente tem hoje na universidade, pros pobres, eram poucos os cursos. Único modo que a gente tinha de estudar moda naquele tempo, aqui no Brasil, era ou no Rio ou em São Paulo. Eu colecionava as revistas desses cursos e fazia tipo um clipe, história dos estilistas. E aí quando eu fui fazer o primeiro vestibular, quando eu terminei o Ensino Médio, que foi muito atropelado, eu estudei o Ensino Médio em escola pública, num momento de total sucateamento. Eu tinha três aulas de cinco num dia. Eu estudava no centro da cidade ali no IEP e eu me lembro que foi bom para mim a formação cultural: eu ia muito para o Teatro do Parque assistir filme de R\$ 1,00. Ia demais quando eu não tinha aula. Enfim eu não me identificava muito com o pessoal da escola. (Professora das invencionices).

A escolha pela docência, que somente veio mais tarde, conflitava com a sobrevivência e com retorno do mercado também. Era necessário e urgente para a professora poder estruturar-se materialmente. Os entraves postos no início de sua vida adulta me fizeram pensar sobre esses caminhos, esse início que quase sempre acompanha a entrada dos estudantes de Pedagogia e Licenciatura ao ingressarem nas faculdades. A partir desses relatos, fiquei presa à uma memória minha, no meu segundo dia de aula no Centro de Educação, quando em roda, a professora de Filosofia da Educação nos perguntou (erámos 40 estudantes) se estávamos ali por desejar a Pedagogia.

Apenas seis afirmaram ter escolhido a Pedagogia como a primeira opção no vestibular. Quatro dessas seis pessoas estavam cursando tal alternativa em consequência de terem feito anteriormente o Normal Médio, por acharem que seria um caminho quase inevitável. Fiquei pensando que se essas pessoas não se identificassem, não fossem afetadas pela docência, pela escola, pelos/as estudantes ao longo da graduação e ocupassem salas de aula, quão repleto de encontros tristes seriam essas salas. Não tem a ver com vocação nem predestinação, mas reforça também essa reflexão da professora das invencionices de que jovens em nosso país não encontram condições favoráveis para as suas escolhas.

Aí, quando chegou na hora de escolher, eu pensei: eu vou fazer Letras porque eu acho que é um curso que tem empregabilidade e que eu vou poder trabalhar eu vou continuar perseguindo meu sonho de ser uma costureira e eu vou ter alguma renda, de repente aprender alguma língua... E aí fiquei no remanejamento e não passei nesse vestibular. Aí, eu fui trabalhar, que era o maior sonho da minha vida: trabalhar de carteira assinada. Porque na situação difícil financeira... E aí eu fui procurar um emprego, aliás, quando fiz 18 anos, eu acho que não deu tempo nem de bater parabéns! Fui distribuir currículo, trabalhar era meu grande sonho e aí eu fui trabalhar nas lojas Riachuelo, no centro da cidade. (Professora das invencionices).

Foto 12: Detalhe de artefato: primeira experiência profissional (Relicário N° 2)



Fonte: Acervo da autora.

E... veja como são as coisas: eu tive duas amigas que eram estudantes do Curso de Pedagogia, uma amava, que era F., e a outra odiava, que era N. (risos), que odiava, odiava tudo: o Centro de Educação, o curso... tudo! Mas de tanto viver aquela polêmica, quando chegou na hora novamente de fazer vestibular, no final do ano, e que eu não me preparei realmente, elas me deram esse estímulo. Disseram “faça porque Pedagogia é um curso que tem muita possibilidade, é um campo vasto de atuação e outra coisa, vai ser mais fácil porque é à noite e não vai interferir no trabalho”. Realmente naquele momento era minha prioridade o trabalho e aí foi quando eu decidi fazer então Pedagogia. Assim eu trouxe aqui até uma foto da minha colação de grau. (Professora das invenções).

Foto 13: Detalhe de artefato: colação de grau em Pedagogia (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Diferente de outras pessoas, minha trajetória começa mesmo na formação acadêmica. Eu acho que muitas pessoas são levadas à profissão porque têm influência da família de professores ou porque tiveram professor na sua vida que foram importantes. Eu não tive essas influências, inclusive vasculhei bastante minhas memórias de professores e as de única memória professora que eu lembrei, significativo, foi A., meu professor de História. Ele que realmente era um ótimo professor, mas assim eu não lembro desses grandes... E eu estudei em escola evangélica também, escola de freira. E que eu me lembre era também de um ambiente muito triste, muito disciplinador, muito controle, muito pautado nessa questão da obediência. E acho que A. era o professor que de fato amava sua área de conhecimento e tornava significativo. (Professora das invencionices).

É inevitável trazer nossos professores e professoras para falar de nossa trajetória, de nossas escolhas, sejam profissionais, acadêmicas ou até pessoais, algumas vezes. Isso reforça bastante a ideia de afetividade e amorosidade nas relações entre docentes e discentes. Quando a professora das invencionices mencionou seu professor e o fato de que somente consegue citá-lo em sua trajetória na Educação Básica, isso fala de uma diversidade de afetos, inclusive, de encontros tristes.

É... então de fato a minha trajetória começa mesmo na universidade. E aí quando eu fui para a universidade, eu me lembro que eu comecei de manhã com a turma porque eu trabalhava à tarde à noite. E aí, depois, no segundo período, eu fui para a noite até porque eu queria companhia das meninas para não ir só e eu me lembro que N. disse: “Olhe, eu vou logo avisando: o povo da noite é muito diferente do povo da manhã! Porque muita gente é professora, elas são as maiores!” (risos) Eu acho muito interessante porque quem estudou nessa época viveu a particularidade que talvez os alunos de hoje não vivam. Essa época que eu estudei, na primeira década dos anos 2000, na graduação era o momento em que a nova LDB estava sendo implementada e exigia que os professores que tinham magistério tivessem o nível superior para poder continuar lecionando. E diferente de outros cursos que eu fui fazer, outras áreas, eu não ia ter colegas que estariam ali com tanta experiência na área, com muito mais experiência na área do que os próprios professores da gente, né? (Professora das invencionices).

O tempo inteiro a professora das invencionices voltava para à importância das relações, das trocas, das aprendizagens mútuas. O aviso que a amiga de trabalho fez sobre as estudantes da noite, de forma quase ameaçadora, na verdade transformou - se numa relíquia que atravessou profundamente a formação da professora. Ora pelos relatos, ora pela admiração da força que essas colegas já atuantes traziam. É uma verdadeira ebulição, pois, concomitantemente a essa admiração, vinham questionamentos muito fortes, que talvez todas e todos nós tenhamos feito em nossa trajetória docente, não apenas no início:

Então eu acho que esse corte é muito importante porque era uma sala... a minha sala de aula era efervescente, eu tinha grandes professoras que ao mesmo tempo muito críticas do contexto em que elas trabalhavam por conta às vezes da fase...A gente não tinha tanta experiência em muitos aspectos e em termos de ensino, né? E elas eram muito críticas e elas sabiam e muito mais, tinham muito mais experiência do que os professores e elas confrontavam todas as teorias que a gente estudava. Então, tudo era um embate e eu comecei a me lembrar de como me senti ali naquele espaço, né? Ao mesmo tempo, eu até anotei aqui, eu me lembro que eu pensava: “Será que eu vou conseguir enfrentar todos os desafios que os professores enfrentam? Será que existem outros espaços em que a docência pode ser praticada com maior dignidade? Será mesmo que eu quero essa profissão? E será mesmo que eu tenho coragem e a garra dessas professoras?” E aí eu cito Edmilsa, né? Que eu acho que era nossa grande papisa, ganhava pouco, fazia festa final de semana, bolos para as mães, dava conta da vida de todos os alunos... E, ao mesmo tempo que eu venerava aquela mulher, eu não sabia se eu tinha coragem, nem tinha força e nem queria aquilo para minha vida: viver 24 horas aquilo. Então acho que foi muito importante, esse grupo estando na universidade, acho que mudou muito, acho que no Brasil

inteiro, porque, obviamente as coisas vão evoluindo, as discussões de Pedagogia que deram outro valor para a prática, porque isso ocorreu no Brasil inteiro, o Progrape, outros programas... Ter essas professoras que já atuavam na formação trouxe uma mudança muito significativa para os currículos. A gente precisa considerar também o momento político, a abertura democrática: tudo isso são fatores históricos que influenciaram os currículos, mas eu tenho certeza que também essa fabricação da prática, esses saberes, balançaram muito a universidade! (Professora das invencionices).

Essa memória particularmente também compõe meu relicário. Fui contemporânea da professora das invencionices nesse momento na Universidade Federal de Pernambuco. A professora das invencionices fala de uma professora como papisa... Em meu primeiro dia de aula na Pedagogia, cheguei às pressas ao CFCH, já bem perto do início da primeira aula, estava vindo do trabalho. Cheguei tão afobada e sentei-me na primeira cadeira livre que vi. Ao levantar a cabeça e olhar para o lado, dei com os olhos nessa figura, a professora Edmilsa. Ela foi minha professora na 3ª e 4ª séries, o que seria hoje o 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental. Lembro exatamente como foi o misto de alegria e surpresa, porque essa mulher transpira docência e foi com ela que as primeiras decisões pela docência, mesmo que inconsciente, tomaram corpo em mim. Era seguir aprendendo com ela, naquele momento como colega de turma. Nunca deixou de me ensinar, nunca vou deixar de aprender com ela.

A Professora das invencionices seguiu suas memórias, retirando de seu relicário outra fotografia que continuava suas reflexões sobre a importância das amizades em sua constituição docente. Afetiva. Além de sua forte marca por adorar arquitetar suas aulas, trazendo suas invencionices, a professora traz esse traço, da impossibilidade de se constituir docente sem seus pares, sem seus intercessores, sem os atravessamentos e afetos.

Acho que, pelo menos no nosso curso, no Centro de Educação, elas (as professoras/estudantes) fizeram história. Porque aí, eu até procurei fotos de todas as pessoas que eu gostaria de mostrar, mas eu vou escolher uma, assim, que para mim me ensinou muito. [mostra a foto reproduzida a seguir]. (Professora das invencionices).

Foto 14: Detalhe de artefato: foto de colega do Curso de Pedagogia (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

E assim... não só me ensinou sobre ser professora, mas sobre ser estudante, a visão cultural, uma mandante das artes, da literatura. Então eu marco esse ingresso no curso como desenvolvimento, como crescimento em todas as áreas e assim eu admirava muito essa colega e... que eu podia fechar a tela, porque acho que a gente vai morrer de chorar (gargalhada). E assim... realmente é uma pessoa que assim... na minha vida foi um divisor de águas: trouxe experiências riquíssimas sem falar no todo: toda a diplomacia, o modo de cuidar dos colegas, a preocupação com todo mundo. A preocupação desde tirar cópia, de fornecer material... Então foi muito significativo para minha graduação ter essa amiga, né? Que me apresentou o mundo! Deixa eu pegar um roteiro e eu vou pegar um lenço também. (risos). (Professora das invencionices).

A formação inicial para a professora das invencionices sempre foi bem mais que acessar o conhecimento científico e aprender técnicas e didática. Era a própria vida para ela: as relações, as histórias que ouvia das práticas das colegas, eram as calouradas, eram os textos. Tudo era um mar de possibilidades como ela mesma categorizou:

Bom, então eu acho que o Curso de Pedagogia, na verdade, para mim, foi um mar de possibilidades. Quando escolhi esse território, foi porque foi um momento de formação que mais do que fornecer saberes para desenvolver a docência, possibilitou uma formação cultural, uma ampliação do meu universo, encontros com pessoas que mudou inclusive minha concepção sobre muitas coisas e por que eu era uma estudante de uma família pobre (mas eu também conhecia pessoas que tinha desafios muito maiores do que os meus, né? Faziam muito mais esforço) e também por outro lado, toda essa riqueza que a gente tinha na universidade, seja das calouradas até as discussões que agente não tinha em outros ambientes. Então, foi um espaço de

formação cultural mesmo! E outra coisa, eu queria destacar ainda nesse mar de possibilidades, é que, ao me deparar também com colegas que já viviam a docência e tinham tanta experiência, eu me senti um grão de areia. Eu achava, meu Deus, eu nunca vou conseguir dar aula como essas pessoas e eu ainda me dividia, porque eu tinha que trabalhar para me manter estudando, para ajudar minha família e eu não tinha condição de me dedicar completamente aos estudos. Então em um dado momento, eu fiz uma escolha que pode até parecer fácil hoje, mas na época foi bem difícil, de pedir demissão e pedir para ser demitida do trabalho para ir atrás de outras experiências, estágio em qualquer coisa que fornecesse, que me possibilitasse construir saberes no campo da docência. E aí eu lembro que eu tinha um compromisso comigo mesma de querer passar por vários ambientes, queria estagiar na EJA, queria estagiar na Educação Infantil, eu queria estagiar no movimento social, eu queria ter esse contato, porque realmente aqueles espaços de mim suscitaram uma curiosidade gigante, era um mundo que eu precisava conhecer! E aí eu parti em busca disso, eu me lembro que meu primeiro estágio na verdade era um trabalho precarizado: foi no CIEE, estágio, né? E não tinha contato mesmo com prática docente e como passar do tempo, né? Eu não fiquei muito. Depois eu tive oportunidade de trabalhar no movimento social, que foi outro espaço que me ensinou muito, mas sempre ficava com aquela necessidade que faltava docência, faltava a docência. E aí só no meio do curso eu fiz um estágio no Sesc. Eu me lembro que eu me preparei muito, porque era bem concorrido, para ter essa oportunidade. E eu queria muito estagiar em um lugar que fosse cuidado porque os relatos, até hoje são muito presentes, são experiências muito traumáticas e que acontece muito em outras áreas, né? Às vezes acontecem uma preocupação muito diferente quando você realmente está no estágio nem tem uma prática pedagógica cuidada, com princípios pedagógicos claros, né? Com posicionamentos metodológicos claros... Foi realmente quando estagiei no Sesc que começou cair para mim a ficha do que é ser uma professora, né? E aquilo ali para mim era uma maravilha! Era assim, uma escola maravilhosa, os estudantes com uma formação cultural, então eles participavam dos espetáculos teatrais maravilhosos, participavam de concertos, de apresentação de música, tinha um professor de música fantástico, professor de teatro... Aquilo era um sonho! Eu queria aproveitar cada segundo e me lembro da alegria, da felicidade que era fazer parte daquilo ali. Realmente, mudou meu horizonte. Eu achei inclusive uma das coisas mais bonitas que eu guardei isso aqui: [mostra o artefato reproduzido a seguir]. (Professora das invencionices).

Foto 15: Detalhe de artefato: foto de produção pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

É um projeto que os professores desenvolveram, que eu participei também, quando eu tava estagiando na educação infantil de Casa Amarela, que é um tributo a Luiz Gonzaga, onde as crianças da Educação Infantil gravaram. A gente teve um projeto sobre Luiz Gonzaga, um projeto pedagógico e as crianças gravaram canções, crianças pequenininhas, tanto as crianças quanto os estudantes da EJA, e aí teve culminância. A festa eu lembro até que eu fizas roupas dos professores... Então, assim, onde realmente me senti realizada naquele espaço, né? (Professora das invencionices).

A professora das invencionices demonstrou o desejo de transitar por vários espaços em busca de uma formação docente e de uma experimentação para poder definir melhor sua rota. Ela me falou de forma tão entregue sobre esse desejo, mas dedicou-se a evocar de modo muito especial uma memória: sua relação com a pesquisa e a articulação disso com a vida, com a prática profissional. A professora foi evocando, num fôlego só, ao longo dessa entrevista, os saberes docentes tão bem discutidos por Maurice Tardif (2002).

Mas aí aconteceu que não tinha muita perspectiva de ficar lá no Sesc. Aconteceram algumas coisas e aí eu recebi um convite, eu já tava terminando minha graduação. Nesse momento também que eu

estagiei no Sesc, eu tive a oportunidade também de fazer pesquisa na universidade, foi quando eu participei de duas pesquisas; uma foi no Ceel, que foi outro espaço que aprendi demais, e minha função lá era acompanhar formação continuada para coordenadores pedagógicos da Prefeitura do Recife. As coordenadoras iam uma vez por semana para a formação do Ceel, depois elas eram os multiplicadores nas suas escolas. Então, eu acompanhava e observava a prática das coordenadoras, como formadoras, e depois observava na sala de aula. Observar, então, assim, pra mim, também, foi quase um baú de ouro de ver um como isso repercutia. A prática organizada, orientada, feita com princípios... Acho que nesse momento abriu meu horizonte. E outra coisa que eu lembro também, que me marcou demais, foi uma experiência que eu tive que fazer uma pesquisa, que foi na Fundaj, ali onde fica o Cinema do Derby, na sala de aula que era só para trabalhadoras domésticas. E aí foi outra coisa assim que abriu os horizontes! E assim... Nesses espaços, nasceu ali muito da professora que eu queria ser. Para mim veio a certeza de que, por mais que eu não dominasse todas as estratégias didáticas (e que não existe essa receita a gente sabe) e que eu não fosse uma alfabetizadora exemplar, que eu acho que era o grande sonho de todas nós na graduação, era ser uma excelente alfabetizadora (risos). Eu sabia conduzir uma prática pedagógica e ao mesmo tempo tinha muita clareza de que tipo de professora que eu queria ser. Então, acima de tudo, eu era muito comprometida com os estudantes. Então, seja na turma de domésticas no envolvimento, na amizade que a gente construiu, eu ia para casa de alguma delas, que a gente acabou devolvendo amizade. Eu me solidarizava com a luta delas, né? As crianças que tinha no Sesc, muitas filhas de trabalhadores que às vezes as famílias não podem acompanhar muito e eu me desdobrava para levar uma coisa diferente... E eu acho que a partir daí, né? Nasceu muito uma docente que reconhece que realmente não sabe tudo, mas, ao mesmo tempo, muito sensível com o que tem para trabalhar com os estudantes, a necessidade de pesquisar, fazer coisa nova, coisas diferentes, as invencionices que é outra coisa que faz muito parte de saber docente, do fazer docente: de querer fazer coisas diferentes, de ter prazer, a pensar em projetos interessantes e ver aquele projeto se materializando, eu acho que isso sempre esteve presente na minha trajetória, principalmente nesses primeiros anos. Engraçado hoje nem sei, não sei se é porque eu tô cansada com esse doutorado. (Professora das invencionices).

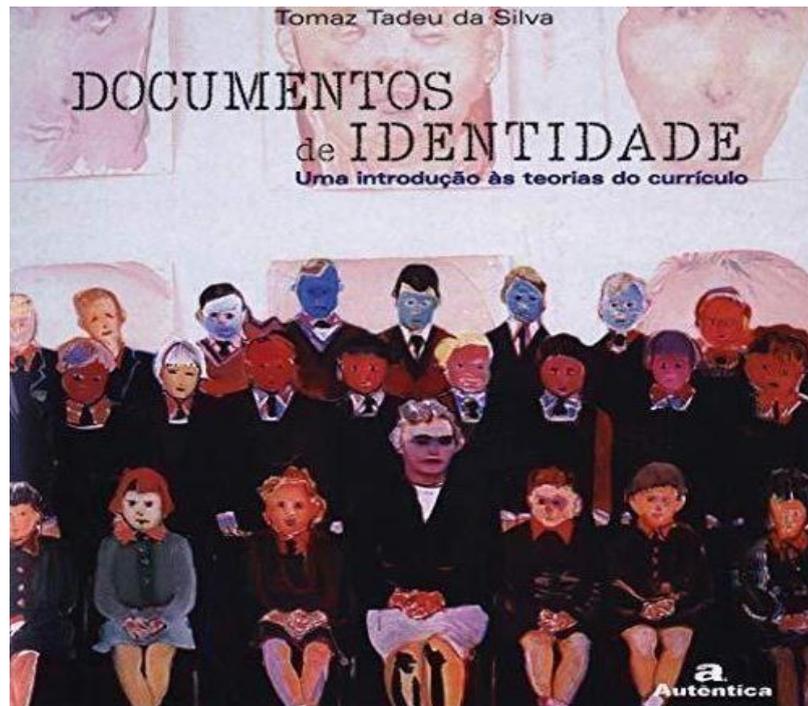
Nesse momento, o que me capturou, o que me afetou, foi a clareza que a professora das invencionices tem de seus vários nascimentos e o fato de ela fazer valer em suas mutas metamorfoses a ideia de que não é possível a docência sem a discência, como nos ensinou Freire (1996). Nascer diante de cada nova aprendizagem, diante de cada novo desafio, de cada nova turma é uma espécie de regra para quem se lança na docência. Esse sentimento de nascer e morrer várias vezes para constituir-se professora, professor, por muitas vezes causou-me estranheza: esse sentimento de morte e nascimento sempre me acompanhou, mas é

que, antes de decidir fazer Pedagogia, circulei na ideia de professor uno, com modelo, com vocação. E na verdade é isso: é desfazer-se e se recompor o tempo inteiro, pois são muitas as pessoas, histórias, desafios, situações, alegrias e desmandos que nos chegam e nos tornam possíveis enquanto docentes e pessoas.

Ainda sobre esses nascimentos, a professora relata quão necessário é para ela perguntar a si de suas possibilidades enquanto docente, e isso independe do tempo. O frio na barriga que ela cita em algum momento esteve presente em um convite de trabalho quando recém-formada, mas também há pouco tempo em suas primeiras experiências com o Ensino Superior, pois é isso, é isso (também) viver a docência:

E aí eu recebi um convite no final da minha graduação para trabalhar na Fundação Roberto Marinho e para ser formadora de professores e eu me lembro que eu senti um medo enorme, um pavor! Eu disse: “Meu Deus, ainda tô me formando professora, não tive minha sala, só estagiei na dos outros e como é que eu vou assumir isso? Eu tenho medo!” Eu fiz de tudo para não ir, eu me lembro que chorava todos os dias porque eu achava que não ia dar conta... Enfim, mas ao mesmo tempo, eu acho que, com todas as contradições, eu tive momentos maravilhosos na minha vida e me eu desenvolvi demais, né? Eu tive a oportunidade de conhecer professores do Brasil inteiro, de ver também os professores, aqueles que são contratados para desenvolver projetos, que nem sempre têm condições mais dignas e conheci estudantes com as maiores dificuldades de aprendizagem de muitas vezes não serem cuidados pelo sistema. Enfim, independente dos objetivos da Fundação Roberto Marinho (que eu sempre também vivi um pouco dessa contradição), acho que, inclusive... primeiro que tinha muitos professores em todas as áreas, pessoas muito experientes que já estavam aposentadas das redes, pessoas de História, de Filosofia, de Química e realmente abriu na minha concepção, ao mesmo tempo era uma prática que valorizava muito questões culturais. E foi uma experiência que eu acho que fez nascer em mim uma coisa que eu já tinha: que é pensar o futuro da escola. E assim eu percebi que isso sempre circunda, essa minha preocupação com o futuro da escola ou com a escola do jeito que ela é, a deficiência da escola que é muito presente... Acho que é muito em função dessa experiência..., mas não nasceu aí... Eu até me lembrei de outra coisa: não nasceu aí! Eu agora lembrei que, na graduação, a gente falando aqui, pensando nos livros que eu amei, acho que o livro que eu mais amei foi esse aqui, esse aqui: é minha Bíblia... Eu amo Tomaz Tadeu! (risos). [a capa do livro mencionado é reproduzida a seguir]. Para mim, ele é o astro hollywoodiano! (gargalhada). (Professora das invencionices).

Figura 19: Capa do livro mencionado pela docente do Relicário Nº 2



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Meu Deus! Isso aqui revolucionou a minha própria presença no curso! Entender esses meandros que estão envoltos na prática docente, quemuita coisa também não depende da gente, como muita coisa para além da escola, acho que me trouxe um fazer de forma muito crítica. Então até por conta dessas outras experiências, né? De ter passado pelo movimento social, de ter tido uma oportunidade de conhecer mais de perto, de ver uma prática pedagógica com trabalhadoras domésticas e depois trabalhar em projetos com estudantes mais críticos na escola, me trouxe uma sensibilidade de um olhar crítico. Eu acho que isso é um pouco meu... Acho que todo professor, claro, tem essa preocupação, mas eu me preocupo muito com a pessoa, sabe? A história de cada um, de cada aluno, que tá ali... Então acho que isso aqui foi um livro que inclusive marcou uma postura. Mesmo sem pensar, todos os estudos que eu fiz foi na área do currículo ou da cultura escolar, da Didática. Então, esse livro marcou um campo, um amor por um campo de estudos. É disso aqui que eu gosto de falar: minha Bíblia. (risos) E aí quando eu comecei a atuar, né? Eu comecei também a perceber a importância do grupo na constituição dos professores porque tem uma coisa do grupo, que não se discutiu muito na universidade, até porque por conta de campo epistemológico... Eu acho que... Eu não sei, talvez os professores quisessem se afastar um pouco das teorias psicológicas ou dinâmica de grupo... Era uma coisa avista com maus olhos... Acho que hoje currículo até permite esse mergulho... Não tem tinha essa preocupação, mas aí eu lembrei que, tanto nos estágios quanto na Fundação Roberto

Marinho, eu percebi, né?, como o grupo é fundamental, como gente aprende no coletivo, né? Acho muito triste que hoje, que o processo de formação tenha saído muita da figura do coordenador pedagógico em muitas instituições para ser feito por editoras ou por outras instituições, porque realmente um coordenador pedagógico bom, que é um bom formador, acho que muda completamente a cultura de uma escola. Um grupo de trabalho é um espaço de trabalho e é um espaço de aprendizagem. E aí eu trouxe outra pessoa que me apaixonei na graduação: Madalena Freire: (Professora das invencionices).

Foto 16: Detalhe de artefato: livro significativo (Relicário Nº 2)

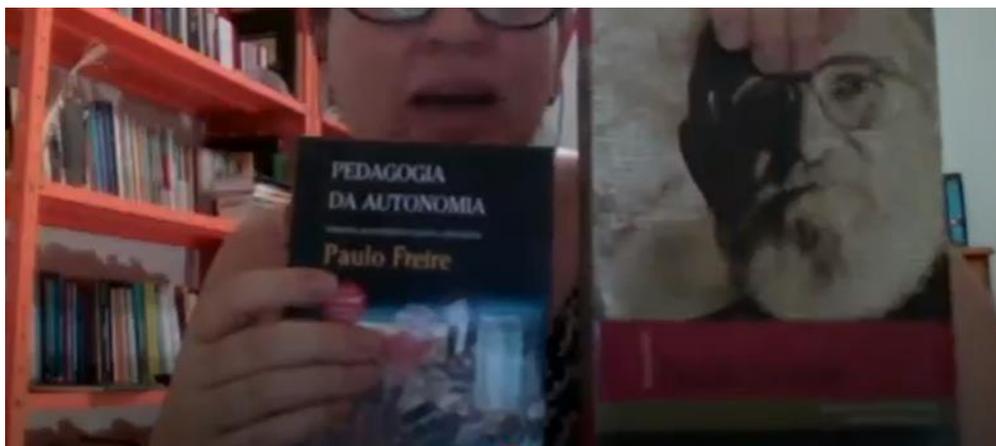


Fonte: Acervo da autora.

Não achei... acho que emprestei "A paixão de conhecer o mundo" e outro porque ela tinha relatos das práticas, era aquele... Aquela coleçãozinha da Escola Barão Vermelho ou era da Escola da Vila... Eram uns livros que têm relatos de práticas. Ave Maria, quando vi aquilo! A gente não tinha *site*, né?, para pesquisar. Então, esses materiais que a gente usava para criar os planejamentos e que para mim foi um grande feito maravilhoso até hoje! Eu acho que uma coisa que me dá mais prazer na vida é planejar uma aula. Eu gosto demais, eu não consigo, inclusive, ir para uma aula sem planejar. O planejamento me dá prazer, quando eu vejo que aquela vai ser bacana, vai funcionar, tá bem enredada, isso me dá uma satisfação e é por isso que eu não me desfazo dos meus cadernos de planejamento. Eu vejo o quanto eu pesquiso para dar uma aula, mesmo que seja mil vezes semestres repetidos, eu anoto mil coisas, vou atrás de mil vídeos, me aprofundo naqueles conceitos... É um momento de estudo, né? E, assim, esteticamente fazer planejamento é uma coisa que me dá muito prazer. Experimentar coisas novas... Eu amo essa parte! Acho que a arquitetura da aula, para mim... Então eu acho que Madalena Freire... E aí um autor que tinha muita resistência de tanto o povo abordar ele de forma tão panfletária que eu tinha uma negação: Paulinho Freire! (risos), mas, assim... ele foi fundamental

nos meus primeiros anos de docência. E trouxe um significado, né? Tanto para embasar o discurso pedagógico, como para embasar minha própria prática. Então, assim, ele, nos meus primeiros anos de docência... era inseparável! (Professora das invencionices).

Foto 17: Detalhe de artefato: livro de Paulo Freire (Relicário N° 2)



Fonte: Acervo da autora.

Quando a professora abriu seu relicário mais uma vez, pois ela abria e fechava como quem protegia o que estava guardado ou como quem quer fazer pequenas surpresas, os livros foram, sem dúvida, objetos caros para ela. Brincar dizendo que “Documentos de identidade” de Tomaz Tadeu era a sua Bíblia marca como os afetos também se materializam. Um livro que abriu portas e percepções de uma forma que deu origem ao amor por um campo – “É disso aqui que eu gosto de falar” – unido a um suspiro foi a expressão mais concreta que a professora das invencionices trouxe, permitindo-se, inclusive, sair de seu roteiro. Era sua licença poética para deixar impresso nessa conversa que amar os livros, as ideias, os autores também a constituía, esculpe sua vida docente.

Do mesmo modo com que brinca (o bom humor é uma forte marca da professora das invencionices), diz de sua paixão por Madalena Freire e de seu amor, quase escondido, por “Paulinho Freire”. Rir, emocionar-se, deixar escapar uma indignação e ter tranquilidade em assumir suas contradições possibilitou construir uma experiência e saberes que a colocaram diante de situações em que, novamente, o frio na barriga e o receio se fizeram presentes, mas nem por isso a fizeram deixar de viver. Reconhece que isso hoje a fez nascer novamente enquanto docente.

Didaticamente, como anuncia seu relicário e como abre e retira cada artefato,

a partir do seu roteiro, a professora fecha uma espécie de primeiro momento, para fazer girar as formas e as cores de um caleidoscópio que, ao mesmo tempo que é um artefato tirado de seu relicário para contar de como usava e porque isso a afeta, é também uma metáfora para contar de mais um movimento em sua vida e docência:

Então eu acho que aqui eu termino um pouco desse... desse pequeno bloco, nesse primeiro bloco do mar das possibilidades, de poder eu acho que... um privilégio ter passado por tantos locais diferentes, por tantas vezes ter sentido frio na barriga, medo de não conseguir, não dar conta, achar que não tinha competência para aquilo e ao mesmo tempo, observando o trabalho dos professores, foi assim que eu desenvolvi o meu propósito de ser professora. E aí eu queria fechar essa parte com outro artefato que a senhora tá cansada de conhecer, que é o caleidoscópio, que tá todo mofado, mas que eu usava muito, uso ainda na aula e eu acho que é isso... É uma coisa até clichê dizer isso, mas hoje eu sinto falta, inclusive dessa sensação de entrar num lugar no ambiente pedagógico e sentir o frio na barriga que eu sentia, de você olhar e ter uma coisa diferente, sabe? Eu achava muito gostoso... (Professora das invencionices).

Figura 20: Exemplos de caleidoscópio (artefato citado no Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

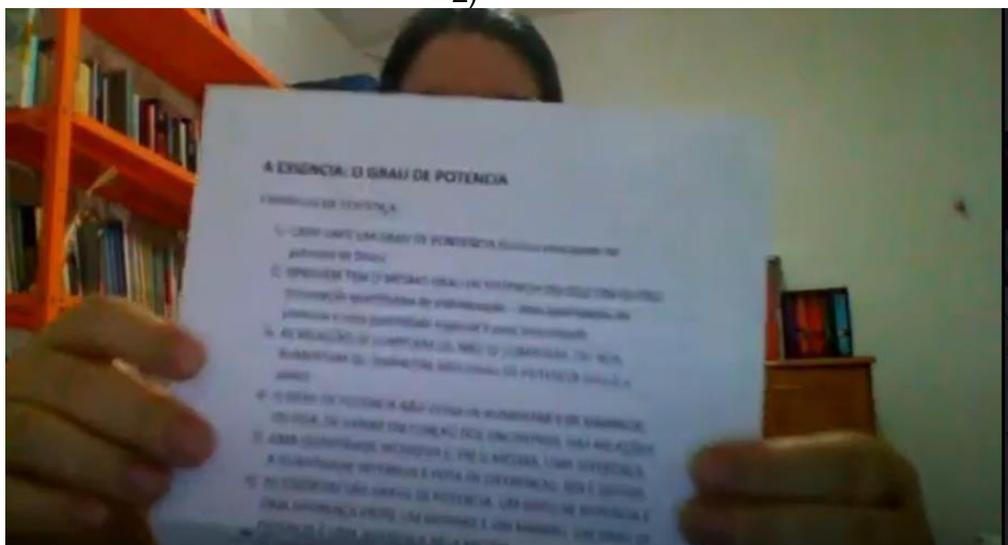
Eu acho que esse momento que a gente viveu e da primeira metade da primeira década e meia dos anos 2000, acho que até 2013... 2015, a gente tinha horizonte utópico na educação a gente, né? A gente tava muito trabalhando em função daquela utopia de uma escola mais democrática para um mundo mais sustentável que agora morreu! Acabou esse espaço democrático! Eu não sei se isso é o meu sentimento ou possa ser que os professores iniciantes não estejam sentindo isso, mas eu acho que o discurso democrático sabe, se esvaziou. A prática, o compromisso parece todo mundo igual, né? Principalmente agora nesse momento de pandemia que a gente vê uma prática muito repetitiva de “aula *meet*”, também é dentro do que pode

ser feito, também entendo isso, mas assim... Eu acho que tem mais a ver com a precarização do trabalho docente mesmo, e eu acho que esse horizonte, sabe, criativo, democrático, ele está enfraquecido. Então eu peguei esse caleidoscópio que assim... eu gostaria muito de me sentir nesses movimentos de consolidação da educação mais democrática, mais significativa. Porque sei lá! Parece que a gente foi marcado aí por essas novas tecnologias, por essa educação híbrida que tem que ser permeado por artefatos tecnológicos e a gente até esquece que a ciência dessa metodologia é pedagogia ativa, né? Com seu foco no conhecimento científico. Então... eu tenho sentido falta dessas diferentes coisas. (Professora das invencionices).

Seguido desse momento, de girar o caleidoscópio, numa vontade de transformar a realidade, a professora mais uma vez abre seu relicário e articula suas reflexões com suas relíquias, entrelaçadas à própria vida:

E aí como é que tava dizendo, né? E eu acho que essa experiência dever a escola tão precária, um grupo de estudantes que não tem seu direito de estudar respeitado me fez do ponto de vista pessoal essa necessidade de continuar aprendendo que eu me senti muito tocada, até guardei por esse curso que eu fiz com Alexandre, “A potência dosafetos”, que eu chorava todo dia, que ele pediu para fazer um mapa para entender o que tava incomodando. Eu acho que tava de saco cheio também com trabalho e isso marcou pessoalmente, provocou movimento e mudança, necessidade de mudar, correr atrás do mestrado, né? (Professora das invencionices).

Foto 18: Detalhe de artefato: ficha de curso (Relicário N^o 2)

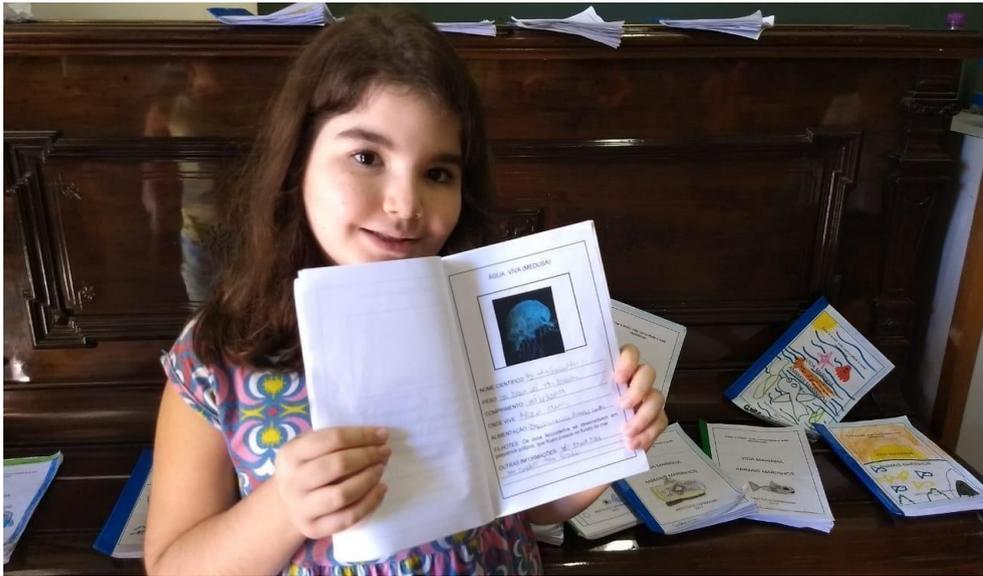


Fonte: Acervo da autora.

Acho que foram essas duas coisas do ponto de vista pessoal: a necessidade de continuar me desenvolvendo e do ponto de vista profissional necessidade de respostas por um grupo que era tão marginalizado, mesmo estando dentro da escola. Então aí foi o segundo movimento que eu marquei no mapa que foi essa necessidade de crescimento, de, mesmo com desafios, conciliar o

trabalho, porque, assim, eu preciso trabalhar, o que é maioria para os professores só se for dono de escola, que são ricos. A grande maiorialuta para sobreviver, a necessidade de conciliar a família, minha filha pequena, lhe dar atenção de dar assistência. (Professora das invencionices).

Foto 19: Artefato representativo da conciliação com a maternidade (Relicário Nº 2)

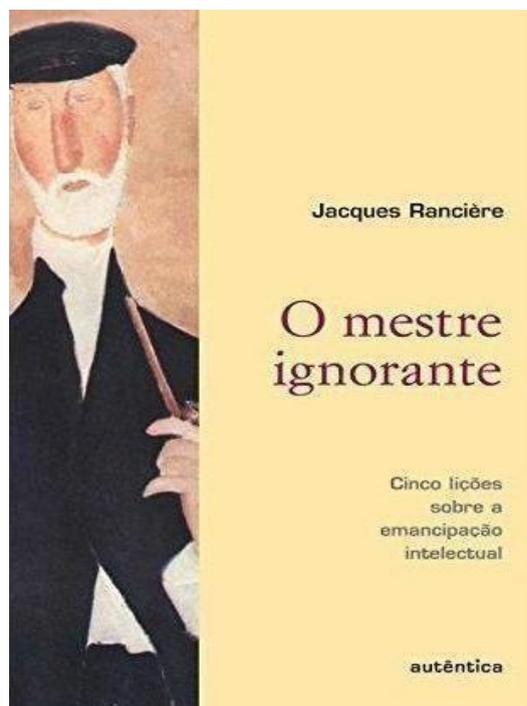


Fonte: Acervo da autora.

E a necessidade de continuar estudando, é assim... Na verdade eu nunca parei de estudar, tava lembrando que mesmo grávida fazia uma pós-graduação, ela pequenininha eu fazia outra que eu também pensei mil vezes se eu deveria fazer porque tinha que ir para o Rio de Janeiro, porque era pela UFF, tinha que viajar e ela muito pequena, mas aí eu tinha minhas redes de apoio e foi um curso que abriu meu horizonte cultural. Assim, que era de altíssimo nível e em Antropologia e dialogava muito com uma de minhas grandes paixões: os Estudos Culturais, a teoria crítica da educação... Então, inclusive me deu base, né? para entrar no mestrado, me ajudou a me desenferrujar e me manteve estudando. Porque, por mais que eu estudasse, também às vezes eram textos da área, textos pedagógicos e não acadêmicos. E aí eu fui fazer o mestrado... Foi um momento de muito prazer e você olhar para educação até para própria escola com outros olhos... Acho que hoje a gente está mais desanimado mesmo porque não precisa entender algumas coisas, mas foi muito bom e aí depois eu emendei com o doutorado. E aí nesse momento eu tive a oportunidade de ter uma experiência docente que eu não esperava, que era trabalhar no Ensino Superior. Eu já tinha trabalhado na Faculdade Joaquim Nabuco um período curto, um semestre, e não gostei muito da experiência porque me sentia muito explorada: uma turma de 60 alunos, ganhando superpouco, via que muitos alunos estavam ali muito mais para comprar um diploma. Enfim, foi bem traumático nesse sentido, claro que teve boas relações, que precisava passar por aquilo e aí que meu trabalho foi estudar. Eu já tinha saído da Fundação Roberto Marinho para fazer o doutorado e veio a oportunidade de trabalhar na UFPE

como professora substituta. E aí mais uma vez eu senti o caleidoscópio girar e de novo o mundo se abriu. Eu achava que era um desafio grande demais e tinha medo de não ser uma boa professora. Eu acho assim que eu estudava para dar minhas aulas, eu acho que eu refiz o Curso de Pedagogia inteiro, porque eu estudava muito e me deparei nesse momento com contexto que eu não esperava nunca! Apesar de ser sensível às questões da diversidade muito mais culturais e políticas, eu me deparei com um contexto de diversidade de ter uma turma de estudantes surdos, então foram dois desafios: ingressar na docência, em uma universidade que tinha sido a minha, que eu respeito muito, e ao mesmo tempo começar logo esse trabalho com uma turma que tinha 70% de estudantes surdos e eu não entendia nada de Libras! Absolutamente nada. Então se chorava, eu queria morrer, eu queria desistir, eu perguntava: “Por que isso aconteceu comigo?” Eu não queria ir! Enfim, mas tinha que ir, né? Mas aquilo ali apertado que eu já falo com certo trauma, porque aí a gente pensa nessa questão dos colegas professores e no lugar onde a gente é formado. Tem a cultura do individualismo porque que eu estava ali? Porque os professores mais experientes não queriam estar. Os professores que tinham mais tempo de curso também não sabiam Libras e não queriam estar com aqueles alunos e é por isso que eu estava ali no meu primeiro semestre como substituta e tendo que lidar com esse desafio. E aí os alunos não têm nada a ver com isso, não é? E eles sentem isso, os estudantes sentem que ninguém quer estar com eles. Eu me lembrei muito na rede estadual quando ele faz turma de correção de fluxo, né? Os estudantes sentem que ninguém quer tá com eles e dentre tantos atropelos aí nessa época que eu fui ler um livro que eu gostei muito que foi esse aqui, *O mestre ignorante*. (Professora das invenções).

Figura 21: Reprodução da capa de livro citado (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

Eu me sentia assim no caso do mestre ignorante, um caso de um professor no século, do século XIX que vai dar aula de francês. Ele é francês e ele teve, e ele tá exilado na Holanda, e aí ele vai dar aula para um grupo de holandeses que querem ter aula da disciplina dele. E aí, como eu falei, falava francês e só falando ao Deus ele pede que eles leiam um livro e escrevam para ele um trabalho em francês. E aí eles dão um jeito deles e traduzem algumas palavras e conseguem se apropriar do francês. E o livro relata essa experiência para discutir como é preciso, você, se você de fato quer cumprir o princípio da modernidade dentro da sociedade escolarizada, a gente não pode nivelar por baixo. Ele até faz uma crítica aqui da teoria da violência simbólica de Bourdieu. Porque ele disse que o grande problema é você querer levar à escola a linguagem mais popular e constante você aprisionou essa clássica disco excluída no seu mundinho e não eleva, mas só que elevar os estudantes que são surdos a fazer tudo em português é que não tem o menor sentido mesmo, né? Então eu não aprendi Libras muito poucas coisas básicas. Meu próprio sinal, mas eu trabalhava incansavelmente querendo tornar aquelas aulas significativas e eu tinha mediação dos intérpretes, né? E com todos esses desafios, eu consegui montar um curso diferente para eles. Então é disciplina, não tinha textos completamente diferentes inclusão. Eu consegui fazer parceria com uma escola para levar estudantes para conversar com eles. A gente foi pro museu, para levá-los para uma experiência cultural. E quando consegui um ônibus, consegui os dados da cidade de gente foi a maioria nos que não eram surdos no frequentado nos eu nunca. Você viu até umas fotos aqui então o pessoal do museu eu fui antes, conversei, falei das especificidades eles fizeram várias interações na visita guiada para que eles pudessem participar e interagir. (Professora das invenções).

Foto 20: Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Foto 21: Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Foto 22: Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Foto 23: Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Foto 24: Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Foto 25: Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

A experiência, antes tomada de medo, deu lugar a uma coragem de ser uma docente possível para aquele grupo que, por meio desse receio corajoso, pôde descobrir mais um tanto do mundo.

E aí eu fui criando outras estratégias, estudo de caso dramatizado, assistir um filme que era aquele “Crianças são como Estrelas na Terra” para a gente discutir as diferentes abordagens. O que seria um professor mais tradicional, um professor mais progressista. Eu trazer textos menores, didática de inclusão, mil coisas para que eles pudessem aprender. E os dois momentos quantas turmas que assim meu coração até ficou leve de respeitar as espécies de cidades da relação pedagógica que se estabeleceu muito respeito e muito afeto. Então, assim, para mim foi quase um acontecimento. Eu não queria passar de novo, não sem dominar Libras, mas, assim, inclusão de pessoas com deficiências sabia muito pouco e a partir daquele momento foi estudar as leis a política de inclusão. Eu fui entender o que era inclusão. Então foi uma oportunidade mais uma vez de um desafio que me levou por um campo que o conhecia praticamente nada. E hoje eu até faço parte e apesar ser uma especialista, de não ter tempo de me debruçar, eu faço parte de um núcleo. É o que nasceu na UPE. Trabalho que passou dia 7 bilidade de inclusão porque as partidas experiência isso passam a ser uma questão para mim então eu acho que isso tem muito né essa relação empática que a gente tem por discente é uma oportunidade uma oportunidade de crescimento que a gente tem de trilhar os caminhos que a gente vai dando para nossa formação. E acho que a partir desses incômodos que a gente vai sentindo que a gente vai correndo atrás do conhecimento. Então o

que eu tenho hoje agora eu tô trabalhando na UPE. (Professora das invencionices). (Professora das invencionices).

Foto 26: Registro de vínculo institucional (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Eu tô montando uma metodologia do trabalho para reforma curricular que vai ter no Curso Pedagogia, com essa BNC de formação, essa beleza. E aí a formação vai ser bem-vindo. Ou você escolhe ser professor de Educação Infantil ou você escolhe. Aí eu vi que eu não sabia nada de Educação Infantil, também pouquíssimo desde o tempo de Madalena Freire, *A Paixão de conhecer o mundo*. Isso ficou guardado. E aí eu fui atrás de fazer um curso, uma disciplina da graduação do Centro de Educação. Tive a oportunidade de estar com alunos que tinham sido minhas alunas em Didática. Então, assim, eu acho que é sempre o contexto. Ele vai dando essas trilhas que a gente vai percorrer na formação continuada. E isso é muito forte na minha profissão docente: essa questão de querer ter conhecimento para desenvolver uma prática instruída e orientada. Jamais eu vou ser aquela professora. Eu sou assim, minha aula tem essa arquitetura, eu uso essas estratégias de você assim para vida toda. Nunca! Pelo menos nesses anos aí, nunca fui. Sempre fui... sempre foi essa

relação com o grupo e com o cenário que se apresenta, que me move, que me dá essa vontade de estudar para ser uma professora diferente. (Professora das invencionices).

Essa relação da professora das invencionices de abraçar e amar o conhecimento, a docência e os/as estudantes se materializa quando, em mais uma abertura do seu relicário, ela retira muitas fotos de suas turmas, seus estudantes, memórias de seu período como docente substituta. Talvez ela não precisasse falar nada ou muito pouco sobre isso. A quantidade de imagens e o sorriso que estampava no rosto enquanto mostrava cada uma delas, apontando um elemento, uma cena ou outra, traduziam todo o afeto e compromisso com que conduz sua vida docente.

São muitas imagens sacadas entre risos. Ela conta de forma divertida sobre os embates de uma professora que iniciava propriamente em uma nova experiência, mas que logo em seguida trazia para perto dessas memórias as cores de se dispor a estar com e para os/as estudantes:

E aí nessa experiência, ainda no Centro de Educação, acho que foi o único desafio de uma vez só, no primeiro semestre. Eu sobrevivi porque eu tinha essa turma que era um estudante de Letras Libras e tinha 70% de estudantes surdos ou até um pouco mais. Eu tinha outraturma que eram graduandos em Licenciatura em Química que não falavam uma palavra nas primeiras aulas. Então eu fazia uma aula toda problematizada para eles participarem e no começo eu perguntava e eu mesma respondia... (risos) (Professora das invencionices).

Foto 27: Registro de atividade pedagógica (Relicário N° 2)



Fonte: Acervo da autora.

“Eles não respondiam porque até os termos dos textos não entendiam. Aqui já é uma fotinha deles, de um trabalho, e a outra, de uma turma que não queria nada com coisa nenhuma, que era de Ciências Sociais.” (Professora das invencionices).

Foto 28: Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Eles eram os críticos panfletários: diziam que a escola é horrorosa, não presta, é o fim do mundo e ler o texto que era bom, nada! Eu me desanimava quando eu entrava nessa turma, né? Eu acho que nesse contexto aqui só tinha um ano maravilhoso que era um grupo de Geografia que a gente se amou desde que se conheceu. Eu acho que eles que me deram forças para continuar, mas aí no último dia, eu consigo, eu tenho facilidade de decorar nomes das pessoas, eu gosto de chamar pelo nome, acho que acabou me ajudando até na relação de proximidade. Pessoalmente, com estudante, acho que você consegue quando você se aproxima como pessoa, sem ser amiga, uma relação respeitosa. Eu acho que ele participa melhor da aula e aí eu me lembro que no último dia esses alunos me levaram flores e um bolo com meu nome (risos). Eu fiquei emocionada, eu sei que eu fiquei com vergonha, eu doida para terminar e aí eles fizeram essa homenagem (risos): elogios, cartinhas e eu morta de vergonha de tá levando flores. Você via o meu constrangimento, mas daí eles disseram: “Professora, Muito obrigado!” Um desses inclusive tava em um momento muito difícil de saúde. Ele me disse: “Professora, eu não

“... tinha nem condição de vir, mas só de você perguntar por mim, eu vinha!” (Professora das invencionices).

O que me atravessou ao ver tantas fotos sendo retiradas do relicário, os risos pelas questões com as turmas, com os/as estudantes, foi perceber que nada mais poderia ser que uma reflexão de Paulo Freire, em sua *Pedagogia da autonomia*, quando disse que não há docência sem discência: as duas, a docência e a discência, “[...] se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição do objeto, um do outro.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Foto 29: Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Foto 30: Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Bolo, flores e *selfies* dão corpo a afetos, à afetividade. Por mais comum que pareça, nessa cultura dos presentes, das comidinhas envolvendo o ambiente pedagógico, o ato de presentear traz consigo o gesto da admiração, da gratidão, de laços sendo estabelecidos. A importância dos pequenos gestos, de um escrito, de uma aproximação gera um outro saber circulante na docência, o saber da importância, do importar-se, que passa pela valoração dos sentimentos, do desejo, das emoções, do respeito.

E nodecorrer desse tempo da professora com os/as estudantes, mesmo alguns desses gestos tendo aparecido ao final de um semestre, a consciência do saber da importância é viva na prática da professora das invenções:

Eles foram evoluindo na disciplina... Esse foi o semestre em que eu... inclusive, (quando foi chegando o final, obviamente) que eu tive o maior prazer em dar aula. Porque, assim, começou com tantos desafios: uma turma de surdos, a outra crítica, mas que não queria ler uma linha, a outra com dificuldade de comunicação... E eu me sentindo cobradíssima em produzir um curso que fizesse sentido para eles na medida em que o curso fosse rolando é que eu ia pensando nos textos e fazendo com eles. E... era um cansaço misturado com felicidade e... ao mesmo tempo aquilo ali me deu um sentimento de prazer, de competência em ter conseguido, naqueles diferentes contextos, mesmo em ambiente, em casa, estava enfrentando desafios porque meu marido viajava, trabalhava, minha filha pequena que ficava

chorando cobrando minha presença porque ainda mais tinha dia que eu passava o dia na universidade e eu estudando, estudando, estudando, mas, assim, aquilo ali me deu uma satisfação, uma realização de ter conseguido que eu tenho de tudo tanto é uma certeza de que eu podia fazer que eu acho que mais uma vez que eu marco nessa trajetória. E aí eu fui fuçandoas coisas de formação e tinha uma foto do grupo lá da Fundação Roberto Marinho. [mostra a foto a seguir]. (Professora das invencionices).

Foto 31: Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Aí eu achei uma atividade que eu fiz e que diz assim: “Um convite ou cuidado...” não me lembro exatamente como era, mas aí era um cartãozinho para entregar a cada participante e dizia assim, “É o cuidado que enlaça todas as coisas, é o cuidado que traz o céu para dentro da terra e coloca a terra dentro do céu”. É de Leonardo Boff. E aí era um convite ao professor fazer... ter um olhar cuidadoso com elee ao sentimento e sensações durante a formação... (Professora das invencionices).

Foto 32: Registro de atividade pedagógica (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Isso aqui, esse cuidado sempre está presente na minha prática, eu podia simplesmente me fechar e dizer: eu não tenho experiência eu não sei Libras eu não tô preparada, não tenho formação para trabalhar com esse grupo então f***-se eu vou fazer o que eu conseguir e se conseguir, consegui, o que não conseguir, não consegui!... Mas jamais eu conseguiria fazer isso, acho que adoeceria se eu fizesse isso! (Professora das invencionices).

O cuidado está presente na prática da professora das invencionices para além de um material de formação retirado de dentro de seu relicário. O cuidado para ela é ético, estético e político. Em momento algum, a professora traz suas memórias com uma aura de vitimizar seus/suas estudantes e não deixa de reconhecer as condições de produção tanto da docência quanto da discência.

Então eu acho que, acima de tudo, acho que, independente do seu nível de formação acadêmica, do seu nível de formação intelectual, das condições materiais de trabalho, eu acho que um professor precisa estar sensível e ter esse olhar cuidadoso com o ser humano que tá ali, sendo confiado a ele. Que tá ali porque acredita que pode ensinar alguma coisa ou que uma instituição que colocou ele ali, naquele processo. Se você não tá satisfeito, a gente sabe, como relatei, não quis ficar naquela faculdade, porque eu me senti explorada, saia e aí a gente briga em paralelo! Mas com aquele ser humano que está ali depositando confiança em você, você precisa respeitar e ser cuidadoso com ele. Então, isso para mim é fundamental eu não consigo estar em mil lugares ou dar conta de tudo, eu prefiro dedicar meu tempo a esse grupo. Então, assim... eu acho que essa relação tanto de grupo, com professor, com estudante revigora demais gente, quando a gente constrói, a gente cresce muito e os frutos disso (eu já vou pra outro campo) dá muito prazer! Você ver que de fato você provocou uma mudança, que alguém vai olhar para você e

vai dizer: “poxa, você me marcou!”, “quero ser um professor igual a você!” ou terminar a disciplina e os alunos dizem, “eu gostei demais!” e cumprimenta você ou lembrar do seu nome, eu acho que isso vale mais do que outros reconhecimentos e que muitas vezes é o que mantém a gente de pé e num contexto de precarização e sucateamento. (Professora das invencionices).

Essas memórias, essas relíquias em forma de fotografias que a professora meapresentou, trazem consigo o sentido da ética do cuidado, que muito se aproxima do discutido por Michel Foucault (2006), pois consiste numa organização de premissas que o sujeito constrói, mesmo que por via do seu próprio desejo, para criar um estilo de vida, uma estética de existência, esculpindo sua vidocência.

A professora abriu o relicário, retirou um mimo feito por su a filha, para agora articular suas memórias docentes com sua vida e comentando a relação com sua maternidade:

Eu acho que outra coisa que me influenciou muito na minha trajetória docente foi a minha própria maternidade. Eu trouxe aqui porque eu acho que nesse sentido e não sei se sou eu que não tenho muita sorteou se sou muito chata, mas eu nunca consegui ter uma relação de admiração pelas escolas que minha filha estudou, mesmo que eu mesmo escolha, faça visita em várias, me dedique com afinco... Isso aqui foi um presente que eu ganhei no primeiro Dia das Mães, quando ela era do berçário. (Professora das invencionices).

Foto 33: Registro de artefato que remete à maternidade (Relicário N° 2)



Fonte: Acervo da autora.

E eu fiquei... eu lembro que fiquei com ódio dessa tábua de carne aqui, com a mãozinha dela, escrito "Mãe, um pedaço do céu"! Eu disse: "Meu Deus! Como é que a pessoa tem coragem, um bebê com tanta coisa significativa", né? Vem com essa tábua de carne! Isso aqui é domeu tempo e eu só guardei porque tem essa mãozinha dela, mas eu tive uma revolta com isso e escrevia cartas homéricas para essa escola, ia para reuniões pedagógicas, para reclamar tudo aquilo que me decepcionava e eu ficava pensando, né? Tudo me fazia pensar ainda mais também quando a gente atua no campo de formação de professores, como falta, né? Como a gente pensa que às vezes essas coisas são básicas, teorias que são tão conhecidas, mas ainda tem muita formação precária. Como tem muito professores precários, e aí eu não sei até onde a culpa é deles, até onde é culpa da instituição. Daí, outro que eu guardo também, que aí é completamente diferente, foi um desenho de quando tinha 3 anos, sobre o poema. Ela já tava em outra instituição, que, apesar de minhas críticas, tinha pressupostos pedagógicos muito mais consistentes e apesar de ser reconhecida como de excelência, não via essa excelência toda, mas assim... Eu acho que essa coisa da maternidade, assim... Acho que a maternidade muda a gente em todos os sentidos, mas em várias dimensões da vida, mas, assim, eu acho que esse olhar para a prática a partir do lugar de mãe também do que você espera, né? Que seu filho seja cuidado, tenha acesso a uma prática pedagógica embasada em princípios coerentes, com metodologias que contribuam para o desenvolvimento dele, eu acho que também influencia na nossa própria prática quando a gente vê uma distorção ou vê alguma coisa que a gente não concorda muito. É muito também um espaço também de reflexão. Então, acho que tem um papel aí, e de certa forma a gente não se descuida de problematizar a própria prática. (Professora das invencionices).

A maternidade atravessa a docência para a maioria das mulheres. Não são poucas as páginas em redes sociais como a "Cientista que virou mãe" e "Mães que escrevem". E até já há produção acadêmica sobre isso, como um texto que agora me ocorre: *Maternidade e docência: tecendo fios da vida*, de Gabriela Bins (2019). Nesse texto, Bins faz perguntas como: é possível ser mãe e acadêmica? É possível ser mãe e mulher plena em sua sexualidade? Uma vez que a maternidade se estabelece, ela nos atinge de maneira definidora, afeta todos os outros lugares no mundo.

Sobre isso, pelo menos até agora, estando perto de outras mulheres e mães acadêmicas, sempre me ocorre que, mesmo tudo isso estando entrelaçado, a vida e a docência, sempre penso que é mais do que uma afecção, é uma destituição nossa de nós mesmas, tecida pelo patriarcado. Praticamente tudo, como diz a professora das invencionices, fica sendo visto pela ótica da maternidade. E a docência não escapa disso.

Já quase terminando a entrevista, a professora das invencionices fala de como têm lugar as amizades na constituição de sua docência e tira do relicário duas fotos. A primeira de um momento de estudo e trabalho junto com duas colegas. Na outra, com um grupo de nove amigas que cultiva desde a graduação:

Eu acho que outra coisa também que eu destaco são as parcerias, né? Ainda hoje, acho que é diferente de quando eu comecei, que esse ambiente de colaboração, de troca de atividades, de ler texto juntos, de descobrir coisas juntas era tão fácil, estava tão presente e hoje, nesse momento que eu tô na pós-graduação, no doutorado, não tenho tido isso. E isso me faz uma falta enorme! Eu acho que a primeira coisa que eu vou fazer quando terminar o doutorado é ter um grupo de estudo com as minhas amigas, de leitura de qualquer coisa! Para a gente discutir, ver os filmes de novo e comentar, sabe? Para ver se essa efervescência toma conta de novo. E por que que eu tô dizendo isso? É porque eu acho que essa relação é fundamental para o exercício docente. (Professora das invencionices).

Foto 34: Registro de artefato que remete à amizade docente (Relicário N° 2)



Fonte: Acervo da autora.

Foto 35: Registro de artefato que remete à amizade docente
(Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Essas memórias me tocaram sensivelmente e me remeteram ao que gosto de dizer brincando que isso é solidão epistemológica, mas não é somente isso. As amizades são de uma importância gigantesca e de lugar absoluto em nossas histórias, em nossas vidas. As amizades são encontros felizes, produtoras de afetos potentes na maioria das vezes alegres, como para Spinoza, pois amizade é vida alegre. Recordo-me de uma leitura de Nietzsche, que guardo e não tenho tanta certeza da referência, porém lembro de ter lido dentro de um ônibus, a caminho da universidade, pois ele dizia algo como a alegria ser indispensável para a amizade. E é aí onde estão as principais bases da crítica à moral da compaixão.

Essa memória se junta a outra: uma preparação de planejamento para um dos momentos da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, quando usei um livro infantil chamado *Mania de explicação*, da autora Adriana Falcão (2001). É um livro lindo, com ilustrações incríveis e seu texto é feito de verbetes. Para mim, essas fotos-reíquias são a expressão do verbete “amizade” desse livro de Adriana: “amizade é quando você não faz questão de você e se empresta para os outros”. Essa falta que a professora das invenções sente se mistura na alegria, no encontro, na docência e na vida.

Os livros não são apenas folhas de papel com escritos, como comumente se define, também não se pode limitá-los à ideia de que mostram outros mundos para

um/a leitor/a. Os livros são artefatos que nos convidam a ampliar a percepção crítica da realidade, provocando uma reescrita do lido. A professora das invencionices tira de seu relicário os seus precisos companheiros, pois os livros para ela são interlocutores afetivos:

E aí eu vou trazer um pouco dos livros que eu gosto hoje, que nem são muito meu campo teórico, mas assim... me dão esse prazer. Eu acho que primeiro esses dois que é “Em defesa da escola” e “Elogio da escola”. Na universidade, a gente ouviu muito “a escola morreu!”, “para de gastar energia com isso, não tem salvação”... Eu ainda acredito nessas pequenas relações, porque, no macro, acho que tá tudo tomado. (Professora das invencionices).

Foto 36: Registro de livros como artefatos (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Mas aí eu tava vendo esse texto aqui de Madalena Freire, tem um texto que tava marcado com um clipe, que eu fui ver o que era. Era um texto de Mirian Celeste Martins, que eu adoro, que é uma educadora que trabalhou muito com Madalena Freire. Esse aqui foi escrito em 1992: *O mar não está para peixe*. E fala desse contexto da LDB e, assim, quando a gente lê as crônicas de Cecília Meireles que foram escritas nos anos 30, esse aqui no começo dos anos 90... Nunca o mar está pra peixe, nunca as coisas estão boas. Parece que a gente tá falando da escola de hoje. Então, assim, isso sempre é dito, então que a gente não deixe morrer esse sentimento de acreditar que pode ser diferente, porque senão não tem quem aguente, né? Porque dinheiro ninguém vai ganhar! E aí outro que eu uso até quase como um livrinho de provérbios, daquele do dia eu não sei... aquele que abre... “Minuto de Sabedoria”! Esse aqui ó (risos): *Esperando não se sabe o quê*. (Professora das invencionices).

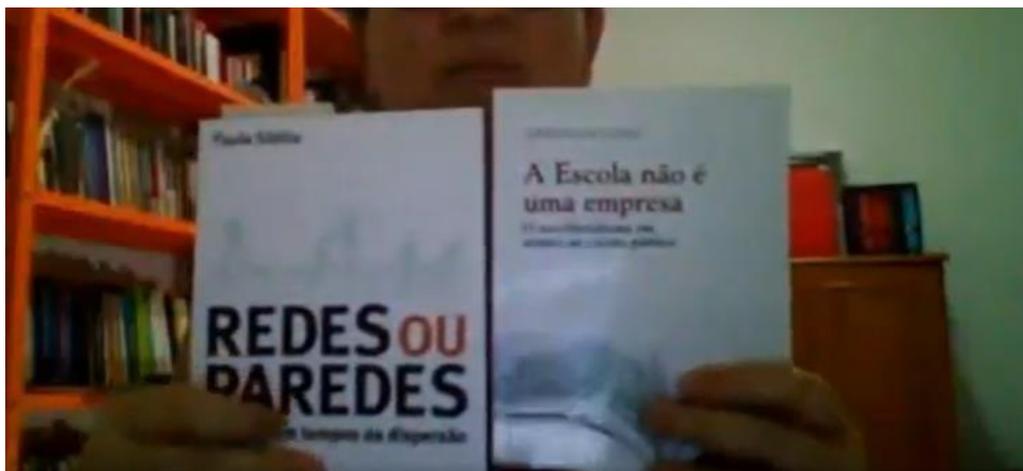
Figura 22: Reprodução da capa de livro citado (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

E aí tem uma passagem que ele diz... que ele pede para várias pessoas escreverem em carta sobre saber docente, o Jorge Larrosa, e aí uma delas diz assim... (que são diálogos dele com os autores, né?) E tem um que diz assim, que a docência é uma profissão de fé, não só fé de você crer, né? Mas de você assumir um compromisso público dessa crença e assim... Acho que é isso mesmo com todo esse cenário. E aí eu trouxe esse que faz parte do meu campo de estudo, que eu amo. Mesmo a escola hoje sendo uma empresa, que é esse aqui "Redes ou paredes", que analisa, né? O fim da escola categoria, Escola Moderna como a gente conhece, essa Escola Moderna. E que fica no lugar? Vai ser a escola híbrida? A escola empreendedora? Pode ser que o que vem seja pior do que a gente já tava, mas aí a autora acha que mudou... (Professora das invencionices).

Foto 37: Registro de livros como artefatos (Relicário Nº 2)



Fonte: Acervo da autora.

Acho que, independente desse cenário, eu me sinto com essa profissão de fé, encarando a docência como profissão de fé, não só para mim, mas, né?, necessariamente uma organização maior, mas esse compromisso com esse jeito que está ali na relação pedagógica. Sempre vou procurar fazer o meu melhor e com certeza ele vai me motivar a aprender mais, né? A aprender mais para fazer melhor. (Professora das invencionices).

Essa relação que a professora das invencionices estabeleceu com os livros, com suas relíquias, é uma disposição ao diálogo de forma muito afetiva. É, na verdade, uma conversa entre pares, pois passam a fazer parte de seu fazer cotidiano de docente, que também é um cotidiano amoroso. Não são poucas as vezes que ela se referiu às literaturas como “Bíblia” ou como um livro de estimacão. Ela encontra nesses livros reverberação e, assim, essas relíquias também me contaram dessa professora e de sua vida docente.

Num último gesto de abertura de seu relicário, a professora das invencionices não retirou de lá nenhum outro objeto. Ela o manteve em seu colo, aberto e seguiu falando como quem recobra todo o seu relicário, buscando reunir tudo o que expôs para novamente voltar ao lugar originário, seu relicário, para dentro de si:

Então, assim... hoje eu acho que... eu tenho fé que vou terminar o doutorado esse ano ou no próximo, mas essa sensação de incompletude é permanente, acho que é maior ainda fazendo um pouco de referência com abertura do meu Relicário que porque acho que essas mudanças de contexto também movimentam a gente e que os que nos torna vivos na profissão. Toda profissão vai mudar o contexto, principalmente na forma de como as relações de trabalho se

dão. Nessa relação pedagógica que eu encontro prazer, sentido e um motivo para reafirmar que ele está na docência por mais um ano da minha vida, né? E é por isso que eu não deixaria mesmo que eu tivesse oportunidade, mesmo que tirasse na Lotofácil, que é meu grande sonho, eu acho que eu não abandonaria porque é uma profissão, né? Que a gente tem essa oportunidade de mudar, sempre aprender, sempre conviver, sempre com um grupo diferente, então eu acho que me dá muito prazer assistir filmes pensando nesse cenário da educação, ler coisas para fazer uma aula diferente, para planejar coisas... Eu tava revisando meus cadernos e o que uso poderia fazer essa aula bem melhor do que eu já fiz outros tempos. Então é um modo de vida, vira o modo de vida. A gente não consegue separar esse pessoal do profissional e profissão nenhum, mas acho que realmente a docência dá sentido à nossa vida e acho que também traz uma sensibilidade maior aos problemas do mundo. Acho que hoje sou uma pessoa mais sensível aos problemas do mundo porque olho para esse caminho de educação e talvez se eu viesse de outra área eu não conseguisse ler, às vezes, o sofrimento e as desigualdades... Acho que é isso, né? As Memórias... pronto é isso... Acabou.

É isso. Acabou. As invenções são um modo de vida. Não há separação do fazer e da vida. Cabe e fica a experiência, o sentir, o perceber... inventar o mundo, a vida, a docência.

5.3 RELICÁRIO Nº 3: UM AFETO, UM PÁTHOS... QUANDO A DOCÊNCIA E A FILOSOFIA SÃO O MESMO MODO DE VIDA

O professor pensador de gentes foi meu entrevistado para a análise da qualificação. Foi o relicário que levei, propositalmente, para o texto da qualificação. Eram os primeiros anos da docência de um professor de Filosofia que ecoavam uma vivência de décadas. Isso, essa docência antiga de pouco mais de dois anos, me inquietava. Não era o tempo que constituía sua docência e eu queria muito saber o que se passava na experiência desse professor.

Ele aceitou o convite de modo tímido, sem saber com o que de fato poderia contribuir. Era como se não percebesse a dimensão de tudo o que era e experimentava. Recebi o professor e seu relicário na sala de uma escola, câmera parada e a atmosfera. Depois de ouvir a leitura do TCLE, recobrando a permissão para gravar a entrevista, apenas o lembrei de que não faria interferências, de que queria muito saber o que para ele era viver a docência, por meio de seu relicário, seus artefatos, afetos e de suas memórias.

Um pequeno silêncio, uma respiração profunda e um “vamos lá!” abriram não

somente o relicário, mas uma epifania. Os gestos quase pensados, as palavras medidas, a busca por um sentido para a abertura do seu relicário foram dando lugar a reflexões poéticas sobre docência, foram dando espaço para falas coerentes que transitavam entre o professor e o menino estudante que se encantou pelas canções do Ave Sangria, pela poética de Saramago, pelas mãos de seus professores.

Iniciar a escuta desse relicário foi trazer para perto um contraponto com a ideia de vocação. Foi sentir como se nasce para algo, mas distante da ideia romanesca da docência, e em muitos momentos não há suavidade. E estar em contato com isso é possível, pois não há apenas os extremos. Os conflitos internos, as pressões familiares por ter feito da docência uma escolha, um modo de vida, e o desestímulo político e social foram também caminhos para que o professor pensador de gentes pudesse esculpir sua docência. Há muita consciência nesse tornar-se docente e na inquietude que isso carrega:

Vamos lá! É... Foi um negócio muito difícil fazer isso porque eu acho que nunca tinha parado para pensar efetivamente... do que significava a docência para mim, o papel de um professor, de uma professora. Sempre foi uma coisa que eu acabei... acho que introjetado e tendo como um projeto de vida, sem muita elaboração conceitual e... transparente para mim, mesmo assim. (Professor pensador de gentes).

Nesse momento da abertura do relicário, chegou -meu pensamento de Arroyo quando ele diz algo sobre a indissociabilidade do profissional e do humano:

Não há como engavetar essas questões tão condicionantes do nosso perfil profissional e humano. Tem havido momentos em que essas questões têm sido mais explicitadas, momentos bastante reeducativos, de confronto com a imagem social que a categoria carrega. Alguns traços que pareciam socialmente aceitos foram questionados. A ideia de vocação, por exemplo, o componente vocacional a serviço de outros e de ideais, foi perdendo peso. (ARROYO, 2013, p. 33).

Arroyo me fez pensar que o professor pensador de gentes rompe com essa ideia de vocação, de “herança”. A ideia de nunca ter parado para pensar ou até mesmo contestar sua opção pela docência não faz desse professor alguém descolado de sua escolha e da efetivação de sua prática. Ao contrário, dá a dimensão de um docente que se percebe imerso na vida docente e da docência como parte das escolhas dessa vida. Comumente somos levados a pensar que a vida tem compartimentos ou que, no

caso da profissão docente, esta deva misturar-se ao ponto de engendrar uma lógica de trabalho que faça com que um ser produtor surja e não cesse, que se veja dentro da sociedade do cansaço e acredite que isso seja algo inerente ao fazer docente.

O professor respirou profundamente outra vez e evocou as memórias dos seus mestres que, por todo o tempo, deixava claro serem seu alicerce. Ele seguiu me dizendo:

Ai quando você me colocou esse desafio eu fiquei... bastante perdido em quais elementos poderiam meio que materializar isso, ou materializar minhas memórias. É... a minha primeira e aí veio muito claro para mim com relação à docência, é uma memória da escola, da 8ª série, com Sérgio, professor de Filosofia. (Professor pensador de gentes).

A recorrência com que traz suas professoras e professores, colocou -me diante da reflexão dos encontros potentes que acabam por constituir-nos. O ofício da docência é impossível sem as relações e o modo como o professor pensador de gentes recorre aos docentes que passaram por sua vida fala de uma admiração também, mas diz particularmente de como isso o afetou (e afeta) e o quanto tudo isso foi imprescindível para a sua formação profissional, mas, sobretudo, para a sua vida. Ao trazer à tona um professor de Filosofia que tivera no Ensino Fundamental, o professor pensador de gentes necessariamente não remontou um modelo a ser seguido, mas uma memória que o constitui, que dialoga com a forma com que ele esculpe sua docência. O que foi feito por um professor de Filosofia que afetou e segue afetando o estudante que hoje também é professor de Filosofia?

E aí a coisa mais importante dessa minha fala é nunca pensei ensino e aprendizagem ou estar em sala de aula fora da Filosofia. Eu sempre tive o desejo de ser professor, mas não “professor”¹¹, queria ser professor de Filosofia. Então eu não me via em outro campo, não me via fazendo outra coisa, outra graduação que não fosse na Filosofia. Então meu encanto é muito maior pela Filosofia do que pela docência propriamente, mas pela Filosofia enquanto modo de vida. [...] E aí se a gente for pensar seriamente o que é que significa vida, filosoficamente é compartilhar a experiência, o modo de ver o mundo com os outros. Então não dá para dissociar a Filosofia da docência não. (Professor pensador de gentes).

¹¹ Voz expressando um eco, com o intuito de dar ênfase, dramaticidade à palavra “professor”, com o intuito de elucidar que não é qualquer professor, mas um professor dentro dos moldes socialmente acordados desse profissional.

Não é uma questão de afetividade apenas, é um encontro: um potente e feliz encontro. Mirar seu professor não foi copiá-lo. Foi através de uma série de afetos vividos nessa relação que essa docência tornou-se também viável. Para alguns, pode acontecer desse modo e não ser igual para mais ninguém: viver a docência é demarcar a individuação, como disse Corazza (2006), não há docência segundo um único modo de ser docente e também não há cópias. Esse desejo pela docência traduz um modo de vida potente, repleto de afecções que permitiram que esse professor esculpisse e seguisse esculpindo sua própria vida ética, estética e politicamente.

O relicário do professor pensador de gentes não abrigava tantos artefatos, pouco havia de materialidade. Suas memórias faziam vivo o adolescente que aprendeu a amar e desejar a Filosofia. Os artefatos que o atravessavam eram as experiências com seus professores e professoras. Ele aceitou, livremente, os atravessamentos que as salas de aula, as reflexões e as aulas provocaram no estudante que foi.

E aí com professor Sérgio na 8ª série. Eu não encontrei nenhuma memória física ou virtual dele, mas lembro que a gente fez um caderno de um conto do Saramago que eu disse “poxa, eu queria um dia conseguir fazer um negócio desse com outras pessoas”. Então tem essa dimensão muito forte de ser professor com o ser professor de Filosofia. (risos). Eu não sei onde está esse caderno! Eu lembro que o conto que a gente usou foi o Conto da Ilha desconhecida. Muito bom! Muito bom! E aí ele pediu para a gente fazer como se fosse um Conto da Ilha Desconhecida, escrever um outro conto e tal... Eu lembro que escrevi em dupla com outro menino, Gilberto, mas eu não achei em canto nenhum isso... E a outra experiência com Sérgio também muito marcante foi um filme e a gente tinha que ler “Dores do mundo” de Schopenhauer, pegar um dos temas e dramatizar. Eu lembro que a gente escolheu a morte. Então eu tinha, e até hoje tenho em alguma medida, o modelo de fazer Filosofia e de ser professor de Filosofia naquela figura estranha (de professor Sérgio).. E aí apareceram depois outras figuras e tudo, mas o impulso foi de professor Sérgio. A gente não estava ali para aprender, não tinha um jogo de “agora vamos aprender”. Não sei o que tinha, um jogo vamos entrar em sala de aula... não! Era um modo de vida compartilhada que os alunos entravam e ele conseguia fazer uma coisa que eu acho que tento fazer até hoje que é criar uma sintonia afetiva, capaz de ser produtiva e levar as coisas com muita naturalidade. Quando a gente via, já estava engajado na aula. Isso é um negócio massa. (Professor pensador de gentes).

Ouvir esse relato foi também encantar-me com o que era contado. Esse enfeitiçamento que as relações e que somente um espaço de aula produz é tão concreto como fechar os olhos e sentir o cheiro de um livro novo sendo aberto. Talvez falar de engajamento seja pouco... Acredito que esse enfeitiçamento seja algo próximo do que Favret-Saad (2005) descreve quando discute uma outra perspectiva de analisar o que se presencia enquanto antropóloga.

Necessariamente, o fato de ter tido admiração e inspiração por um professor não significa uma influência propriamente. Trata-se de um encontro, de um encontro que produz um aumento de ação. Isso é o que, com base em Spinoza, chamamos de um corpo sendo afetado, é o encontro de um corpo com outro. Somos corpos que seguem afetando e sendo afetados. E quando isso acontece, nossa potência aumenta ou diminui, tendo como força motriz o desejo. Em uma vida docente, que se encontra com tantas outras vidas, é fundamental que vivamos as múltiplas possibilidades afetivas, compreendendo o que é produzido por esses encontros.

Então, numa sinergia, o professor pensador de gentes tira de seu relicário um artefato que expõe suas afecções com seus estudantes:

A primeira lembrança que eu trouxe que tem a ver com isso é... são um série de perguntas que é uma atividade que eu fiz aqui no primeiro ano aqui, na escola, eu acho com a C. da biblioteca. E vendo que eu não conseguia fazer o que eu gostaria de fazer por conta do tempo, do espaço, do formato e tal... Aí foi aquela história que eu propus a ela de fazer um grupo de estudo de Filosofia no contraturno e chamar os alunos que estivessem mais interessados, mais dispostos. E aí a gente fez essas "bolachinhas" com perguntas: "Pra que filosofar?", "Que posso saber, Kant?", "Como viver bem?", "O que é o homem, Kant?", "O que é Filosofia?". (Professor pensador de gentes).

Foto 38: Registro de artefatos de atividade pedagógica (Relicário N° 3)



Fonte: Acervo da autora.

Eram perguntas pensadas para uma atividade que deu origem a um clube de Filosofia, que funcionava na biblioteca da escola em que trabalhava na ocasião da entrevista. O artefato que o professor chamava carinhosamente de “bolachinhas” continha provocações diversas:

Tinha mais... essas foram as que eu guardei e acho que isso simboliza muito essa pegada dessa relação bem visceral do ensino, da docência com a Filosofia para mim e o modo que eu tento conduzir isso em sala de aula e com os meninos é... sempre com a coisa da provocação. (Professor pensador de gentes).

O jeito com que o professor pensador de gentes falava dessa memória enchia a sala da entrevista de uma cor que, se pudesse colorir um sentimento, seria aquela

a cor de uma alegria. Foi inevitável pensar nas reflexões de Lins e Deleuze quando defendem que “o bom encontro acontece quando um corpo compõe diretamente sua relação com a noção, sem mistura nem simbiose, nem confusão de sentimentos. Um encontro, um bom encontro, sem julgamentos nem ilusão dos valores, secundada pela consciência”. (LINS, 2008) e que “Evitemos as paixões tristes e vivamos com alegria para ter o máximo de nossa potência; fugir da resignação, da má-consciência, da culpa e de todos os afectos tristes” (DELEUZE, 1988).

A serenidade com que o professor seguia falando dos seus estudantes tinha muito mais a ver com força, com potência. Eram afirmações feitas quase em um sussurro, o que me fez ter clareza de que não há docência desprovida de potência, quando isso acontece é apenas sobre técnica que se está falar.

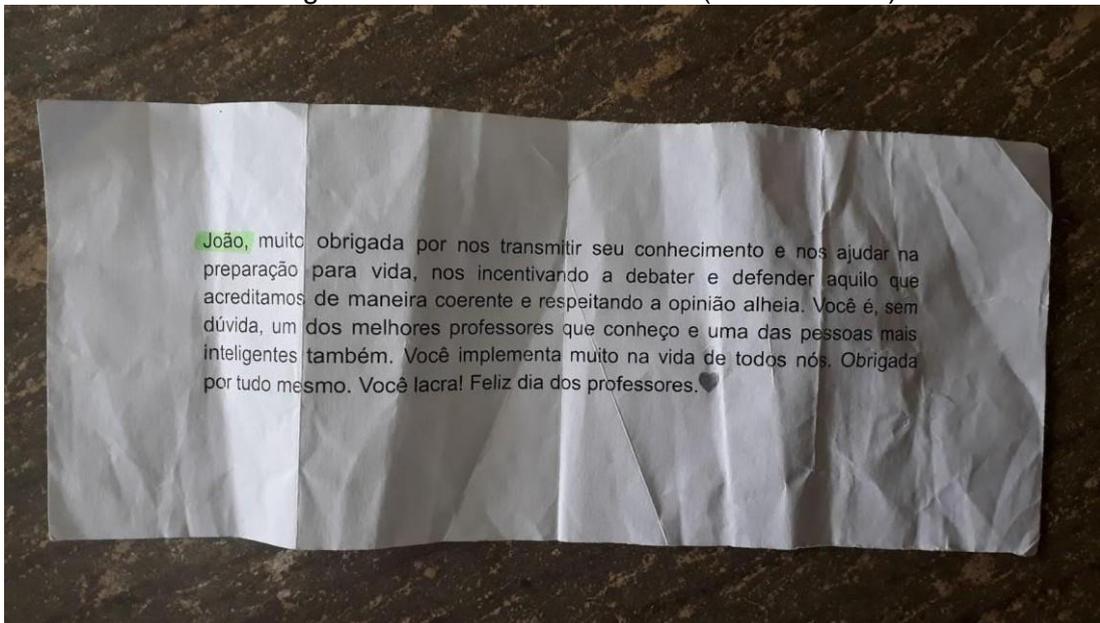
Eu não consigo ver ensino-aprendizagem sem esse elemento, de um *páthos*, de um afeto, é... que tire do eixo, descentralize as pessoas. E a pergunta tem esse poder de fazer isso, de tirar você do comum e deixar você ser conduzido por algum tipo de movimento não previsto. Essas perguntas conseguem fazer isso também. Acho que consegui fazer isso de um modo muito interessante com os meninos. Porque foi uma conversa, durante uma tarde só, mas conseguimos responder quase todas as perguntas. Todas respostas simples ou superficiais, mas dava para ver que eles estavam engajados. Se a gente pegasse uma pergunta dessas e levasse para o resto do ano alguns que foram ali tocados por isso conseguiriam levar isso pra frente que era o que ele conseguia fazer com a gente também, Sérgio. E aí acho que isso representa muito essa relação muito misturada de ensinar e ensinar Filosofia. Não conseguiria fazer uma coisa sem fazer a outra. A pergunta tem esse poder pra mim de tirar do chão e levar as pessoas. E aí pra mim tem que ter isso. Sem esse momento de criar uma ruptura do comum, nenhum tipo de aula vai funcionar. Se for mais do mesmo, no sentido de estar sempre colocando aquilo que de algum modo a gente já espera, não vai haver esse elemento pra cativar que eu acho que precisa, sabe? Então... perguntas! Culpa de professor Sérgio... (Professor pensador de gentes).

No desejo de materializar o que dizia e sentia, o professor buscou em seu relicário um pequeno bilhete que recebeu em seu primeiro Dia do Professor:

A outra coisa tem a ver com esse *páthos* também, esse afeto, da relação com os estudantes que aqui eu tentei fazer assim (dois pequenos pedaços de papel): esse eixo seria a minha, a minha tentativa de abrir os caminhos ou de construir uma relação baseada em determinadas dimensões afetivas pra que delas a gente possa fazer alguma coisa e esse aqui (tá todo amassado já!) é meio que um caminho de volta dos estudantes... Não lembro quem escreveu isso

aqui pra mim, mas foi no Dia dos Professores, não sei se foi ano passado ou ano retrasado. Acho que foi uma menina, a estudante escreve: “Professor, muito obrigada (foi uma menina!) por nos transmitir seu conhecimento e nos ajudar na preparação para vida, nos ajudando a debater e defender aquilo que acreditamos de maneira coerente e respeitando a opinião alheia. Você sem dúvida é um dos melhores Professores que conheço e uma das pessoas mais inteligentes também. Você representa muito na vida de todos nós. Obrigada por tudo mesmo. Você lacra! Feliz dia dos Professores!” (Professor pensador de gentes).

Foto 39: Registro de bilhete como artefato (Relicário Nº 3)



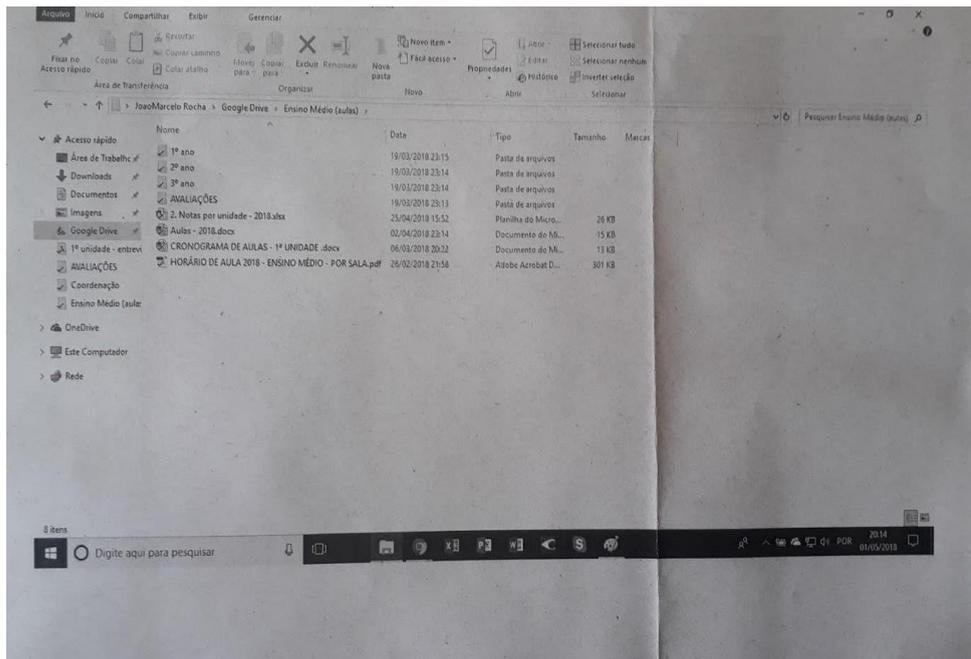
Fonte: Acervo da autora.

Trata-se da reunião de tantos sentidos nessa eclosão de afectos. E mais uma vez, me atravessa uma memória de uma leitura de Lins, em um texto de 2008, que diz que uma potente alegria é aquela na qual a gente se modifica, nós mesmos nos modificamos, aumentando nosso desejo, nosso ser em devir, nosso fôlego criativo, nossos impedimentos contra as paixões tristes. “Alegria: sentimento de felicidade, da satisfação viva e intensa do prazer que temos em agir, realizar uma tarefa repetitiva, mas contribuir para um certo embelezamento da vida e de tudo aquilo que de perto ou de longe nos cerca.” (LINS, 2008, p. 55).

Mas, mesmo ao falar em técnica, o professor pensador de gentes busca outro artefato cheio de afecções: o *print* da tela do computador que trazia um esquema metodológico de suas aulas no ano de 2017: Esses *prints* de tela mostram o registro de uma experiência particular, quando o professor propôs que os estudantes organizassem seus conteúdos para si e para a disciplina, criando uma *playlisy*. Essa

playlist não reunia apenas escolhas, pois provocava e reunia afecções, expunha o professor aos interesses dos estudantes e não mais apenas aos próprios, tampouco à sequência de conteúdos de um currículo-clichê.

Foto 40: Registro de *print* como artefato (Relicário N° 3)

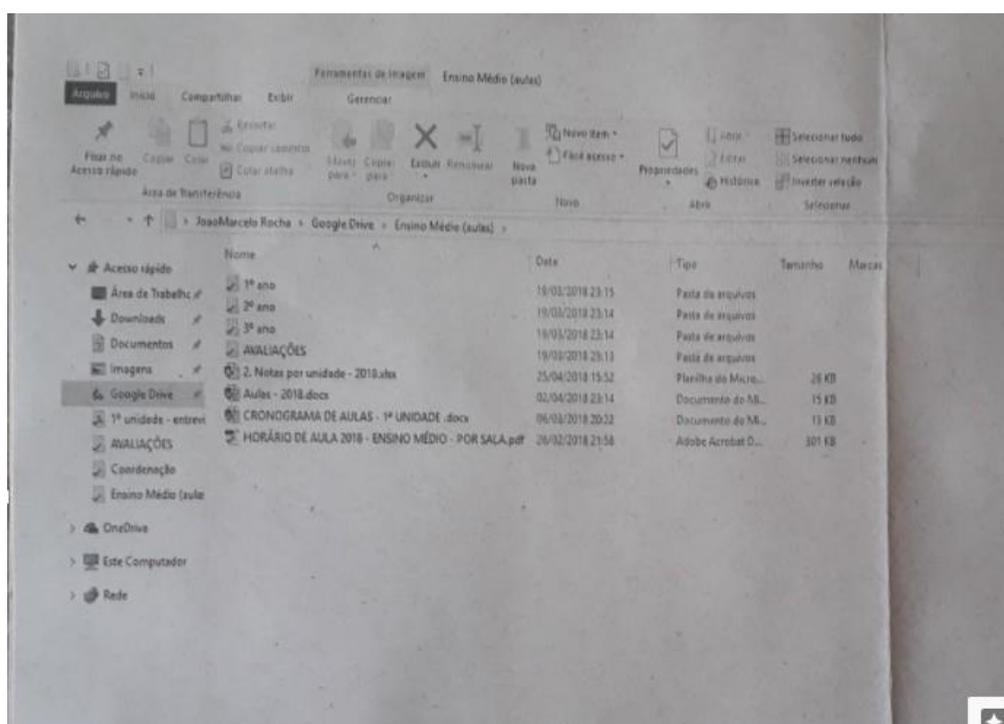


Fonte: Acervo da autora.

Primeiro porque foi muito diferente desde a minha entrada e sempre experimental. Eu caí em abril com o 7º ano, depois eu fui em agosto com o 8º ano, no outro ano eu voltei para o 6º ano... Então cada ano tem uma cara muito particular com projetos diferentes, com propostas muito diferentes. E aí está tudo aqui: um calendário... Essa coisa tudo superdesorganizado, entre aspas, porque não tem um planejamento muito preparado. A ideia desses *prints* é mostrar como é artesanal esse ser professor fora de sala. E apesar de ser artesanal, não é uma coisa aleatória. Tem uma estruturazinha, então cada turma tem a sua... o seu lugar nessas pastas e eu tirei das *playlists* do 7º ano que eu acho que foi uma experiência que me recolocou num, assim, num lugar de satisfação ou de... satisfação ou de... não é bem a palavra... num lugar de segurança, eu acho... Eu passei um tempo muito inseguro porque tava muito perdido. Como era uma coisa que tentava me jogar e experimentar, eu me perguntava muito se era algo científico que eu tava fazendo, assim. Será que eu tô conseguindo de fato trabalhar com Filosofia, ser professor de Filosofia? E aí no ano passado, eu acho que encontrei um caminho pra dizer “bom, talvez não seja como todo mundo acha que deva ser, mas existe um lugar possível pra mim.” E a coisa das *playlists* foi bem importante para isso. Eu tinha muita dificuldade com administrar tempo de sala, com administrar quantidade de assuntos que eu gostaria de trabalhar, aquela coisa toda que angustia quase todo mundo... E essa ideia de

um trabalho colaborativo com os estudantes, que eles pudessem escolher os temas, que eles pudessem participar da concepção do projeto e que eles pudessem produzir o material que eles iam estudar, produzir as próprias provas e se eu fui realmente fui só um mediador disso tudo ressignificou muito o que eu acho que era ensino e aprendizagem. Então é mais uma coisa simbólica também. E a disciplina funcionou tranquilamente, foi muito prazeroso. E aí foi massa, me tirou o peso de ser professor no sentido daquela coisa tradicional de ter um conteúdo a trabalhar e passar isso para os estudantes e me colocou num lugar de parceiro. Vamos fazer as coisas juntos. E eu percebi que é muito mais eficiente. (Professor pensador de gentes).

Foto 41: Registro de *print* como artefato (Relicário N° 3)



Fonte: Acervo da autora.

E aí eu lembro que isso aqui me deixou bem inquieto porque eu nunca soube muito bem o que fazer em sala de aula. Nunca fui muito de planejar em termos assim... detalhados como ia ser uma aula ou de dividir tempo, etc., etc. Era uma coisa mais de estar em relação com os alunos, de entrar e me jogar e sentir a reação deles. Mas aí a pessoa diz que eu consigo transmitir, que eu num sei que Mas nunca pensei ou tive consciência de fazer isso. Aí foi uma resposta muito interessante porque cada vez mais eu acho que esses caminhos muito bem traçados assim de "faz assim", "faz assado", "faz aquilo outro"... é uma tentativa de... meio que comensurar o incomensurável ou de delimitar o que não dá pra ser delimitado, né? É um espaço que não dá pra ser controlado e aí o controle, os encaminhamentos que a gente consegue desses espaços talvez sejam menos metodológicos e mais afetivos no fim. E aí foi muito interessante porque é um depoimento

muito... que acima de tudo mostra alguém que gosta muito de outra pessoa. Então, provavelmente se ela não gostasse um terço do que gosta de mim, ela não diria que eu era tão inteligente ou que eu ensinava tão bem. E aí eu acabo prezando muito por isso com os meninos e meninas e me incomoda muito na docência tradicional essaleitura de um lugar do professor e do aluno como que quebrando esse canal que eu acho que é o único canal que eu consegui ter e que dá algum diferencial talvez para minhas aulas que é esse canal de... não sei... permeado por algum tipo de carinho por algum tipo de admiração, de respeito... que não é de autoridade, é uma coisa muito natural. (Professor pensador de gentes).

A afetividade permeava o tempo todo as memórias do professor e elas transitavam umas entre as outras: eram os professores que ele teve, o estudante que ele foi, a relação que ele alimenta com seus estudantes. É tão importante a clareza do que é afetividade, isso afasta a ideia de que é um gesto quase caridoso, de que temos que “amar” para sermos professores, pois passa pela perspectiva do respeito e da alteridade, produzindo diálogos e afetividade, visibilizando uma relação na qual o imperativo não é relacionar-se com uma condição docente-discente, mas pela consciência desses encontros e do entendimento do que é gente, do que é relacionar-se.

Em seu relicário, o professor recorreu, em diversos momentos, à reflexão sobre vocação. Foi bem interessante saber, e isso era uma de minhas inquietações com esse professor, como ele se afastava da ideia de uma predestinação à docência. Ele buscava uma maneira de contar sobre esse elã, deixava aparecer seu entendimento de que tudo passava por esses afetos e afetividades, ou seja, pela relação, pelas conexões, e não por algo enigmático:

Acho que a palavra que é um pouco essa mesmo: da naturalidade. Que não passa pela coisa do dom, a gente conversava já sobre isso, né? Não passa pela coisa de “Ah, fulana tem o dom de ser professora”. Não acho que é isso também, mas acho que é algum modo de ser, um modo de ser professor que não significa nada de especial também não, mas que significa alguém mais disposto a ter uma relação de vulnerabilidade também com os meninos e... e tentar produzir a partir disso. (Professor pensador de gentes).

Isso também o fez refletir sobre o seu próprio *modus operandi*:

E talvez seja esse o caminho que tenha me trazido para a Filosofia e para o ensino de Filosofia, desde aquela época lá... De algum tipo me

sentir participante desse processo, sentir o canal de produção de

conhecimento aberto e ver o espaço pra mim enquanto estudante pra fazer as coisas. E acabo tentando reproduzir isso com as turmas que tenho hoje... Eu nunca tive nada pronto assim... É muito engraçado. Eu nunca tive nada... “Ah vai ter que ser esse o assunto, esse o planejamento e vai ter que ser seguido dessa maneira!” É uma coisa até meio artesanal, vai realmente sendo feito com a mão, e... vai pra trás, vai pra frente... e aí a outra prova disso (essa é a última memória que não é tão memória assim) é um... Então pra recapitular didaticamente: a primeira tentativa foi uma memória de como me constituí, a relação da Filosofia com a docência, a outra foi algum tipo de retorno que eu sinto receber dos estudantes, das estudantes, talvez por essa relação que a gente consegue construir juntos. E a outra é a parte mais técnica ou burocrática que passa por essa coisa de ser artesanal mesmo. Aí eu tirei o *print* das telas aqui do computador: a tela da escola que tem as pastinhas de cada um. E aí eu pensei em tirar de cada um, mas aí... depois eu posso botar... e é muito diferente uma coisa da outra. (Professor pensador de gentes).

Configurar diz da ação de dar ou tomar forma, de desenhar, de esculpir. Reconfigurar passa pelo entendimento de um refazer constante, de um esculpir outra vez a si mesmo, de refazer o que antes supunha-se acabado, feito. Ao refazer os ciclos, perceber-se inconcluso, perder-se enquanto docente para reencontrar-se num riso, numa pergunta de estudante, o professor pensador de gentes foi trazendo para si contornos de uma docência-artistagem. A artistagem (que abraço na produção de Corazza) é a tradução de uma docência cuja prática abriga a diferença e não projeções, modos de ser professor, professora, mas, sim, um/a docente desencadeador/a de devires:

Eu não sei muito bem, como te falei no começo, como definir o meu lugar enquanto professor ainda, mas eu acho que eu perderia muito mais definindo. Então também não fico muito preocupado com isso não. Assim... eu vou experimentando, vou levando o prazer que eu tenho de pensar filosoficamente e buscar compreender o mundo com base no que já foi pensando por outras pessoas, pra sala de aula, provocando os meninos e as meninas a fazerem a mesma coisa. E se sair disso aí uma avaliação boa, se sair uma prova melhor, se sair 10 de nota, maravilha... (Professor pensador de gentes).

A docência em si é uma pluralidade de docências outras, desdobra-se em diversas formas de ser docente e usa como força motriz a paixão de uma prática entre docente e estudantes, tendo como combustível a invenção e a diversidade.

Mas talvez tenha que se pensar a sala de aula como uma pequena ágora, um espaço de debate e reflexão e que eu não tô ali como

professor de jeito nenhum... É que chamaram assim. Aí eu tenho que ocupar esse espaço, mas eu tô ali como mais um participante... E é massa perceber que algumas turmas compreendem isso. Teve uma... essa memória eu posso até botar depois, lembrei agora... Na semana passada, no 3º ano, a gente usou a aula inteira só pra dividir grupo. O tema dos meninos era liberdade, era um módulo do Fi até! 5 temas de liberdade. E eu disse no final da aula anterior eu disse “leiam e escolham um dos temas para na próxima semana a gente distribuir”. (Professor pensador de gentes).

O relicário do professor pensador de gentes, ao longo desta pesquisa, sempre me chegava como um balé, como um vai e vem: ele espalha na pluralidade que traz conectada, o tempo todo, seus professores e seus estudantes. Conta pontos, faz pontes e as atravessa, sem a pretensão de ditar, de delimitar o que é ser docente. Ao contrário, evoca novamente o não saber de respostas, mas da percepção de que a docência acontece enquanto se vive, enquanto se sente.

Após uma fala de modo entusiasmado, o professor abriu o relicário e retirou algumas fotografias de um encontro com os/as estudantes:

Então dei liberdade para fazerem isso e aí 3 ou 4 tinham se preparado para dizer por que queriam tal tema. E tinham perguntas. Fui botando as perguntas no quadro, fui jogando com eles o jogo da liberdade. Então, “fulano, tu querer qual tema?” E aí o amigo queria o tema também, e eu provocava: “Por que tu queres aquele também?” “Ah não, então, não vai ficar nesse, vai pra aquele!” Eu elegi uma menina de bode expiatório que ela não tinha liberdade. Então eu mudava Mariana aleatoriamente: “Tu queres que grupo?” “Eu quero o 3”. “Então tu vais para o 5!” “Não me bota no cinco não, me bota no 1”. “Ah tá, então tu vais pro 2”. E fiquei jogando com eles a aula inteira esse jogo. (Professor pensador de gentes).

Foto 42: Registro de atividade pedagógica como artefato (Relicário Nº 3)



Fonte: Acervo da autora.

Eles perceberam, óbvio, que era uma reflexão sobre liberdade. Eu não precisei falar de nenhum filósofo, tornar aquilo conceitual, naquele momento para eles. No fim da aula, os grupos foram definidos, e aí que perguntei, e aí porque a gente gastou esse tempo todinho. E aí acho que foi Alexandre que disse: “Porque a gente tinha que, antes de pensar sobre liberdade, a gente tinha que experimentar um pouco quais problemas e tal tem relação com isso.” Palavras, expressões como “querer não é poder” ou “perai, eu não sou livre?!” E conflitos surgiram. Isso do ponto de vista do conteúdo não é nada, mas eu acho que constrói e convida eles a se filosofar, a construir argumento (que é um pouco do que aquela menina fala) a buscar argumentos para se posicionar na vida e respeitar e buscar coerência, etc. Então, no fundo, o meu espaço em sala de aula é muito mais esse assim, é um espaço de promover inquietação, e é isso que eu gosto de fazer e deixar que eles depois sigam os conteúdos e os caminhos de aprendizagem que vão querer. Não é nada fácil, mas não dá pra fazer muito diferente disso não. (Professor pensador de gentes).

Foto 43: Registro de atividade pedagógica como artefato (Relicário Nº 3)



Fonte: Acervo da autora.

Então não sei o que é ensinar, não sei como é que se aprende, mas sei que eu gosto muito e não conseguiria fazer outra coisa muito diferente disso que é discutir Filosofia. Se o espaço que a gente tem para discutir Filosofia é uma sala de aula, perfeito! Então que seja e... Acho que vai me realizar igual... Não sei mais... Muito doido isso... (silêncio). Por isso, eu fico me perguntando dessas propostas de... num sei... de inovação que a gente chama, né? Dos métodos, etc... Qual o poder de fato que essas ferramentas de fato possuem Não sei... Talvez fosse muito mais importante repensar e tentar reconfigurar esse modo de ser Que é que significa. Qual o modo de ser professor. Não no sentido de uma essência de professor. Nada disso. (silêncio). Mas voltar à reflexão de novo para os polos da relação e não para o meio que liga esses dois polos aí (silêncio). Que esse meio pode simplesmente não ter sentido... Não adianta nada Sei lá E usar uma um pedagogia baseada em projeto, vamos dizer Se eu sou o mesmo, quer dizer, se as concepções ou os preconceitos que a gente já trouxe do que significa ser professor, do que significa autoridade pedagógica de do que eu espero de mim naquela sala e etc., se nada disso mudar, não importa se é projeto, se é sala de aula invertida, se é em fila, se é fora de sala e em sala. As figuras da relação permanecem. Não importam o meio, não importam o meio Pode mudar o tempero, mas fundamentalmente as coisas permanecem e aí eu acho que é Seria mais radical pensar quem é esse professor ou essa professora de fato. Não na busca, repito, dessa essência, porque ela delimita, né? Então ela ia tolher também. mas... Não sei, dos horizontes de possibilidades que algumas As palavras são ruins... Falta palavras pra isso... (silêncio). Mas a... talvez quais são os horizontes de possibilidades que algumas características ou

alguns comportamentos ou algumas escolhas enquanto docente abrem e quais são os horizontes de impossibilidade do que outras estabelecem. Então, pensando focar talvez mais nisso do que no método que é usado. E a outra coisa é... um foco no... nesse “quem é esse docente”, antes do método que ele usa e em contraste, um foco em que tipo de aluno esse docente produz, que tipo de subjetividade é constituída nessa relação. Porque o método vem a reboque assim... Eu realmente não sabia de nada e sei muito pouco! Muitíssimo, muitíssimo nada ainda, mas a gente vai catando. A gente sabe o que não quer fazer, e o resto é possibilidade, e vai tentando, e uma hora acerta, e continua apostando naquilo, mas vai dar erro em algum momento, e aí larga pra outro, porque o método vai vir mesmo a reboque, e vai vir a reboque da concepção de docência que a gente tem, e aí a minha sempre foi muito permeada pela reflexão crítica e pelo diálogo por trazer pro debate, etc. Então pra viver esse tipo de relação de ensino e aprendizagem, eu jamais seria um professor expositivo, de encher quadro. Não é que um método é mais eficiente que o outro, é que esse método não cabe pro que eu quero. Então talvez essas preocupações metodológicas talvez elas sejam um pouco inflacionadas, não sei também... talvez... (silêncio). (Professor pensador de gentes).

Um outro instante que foi trazido, uma reflexão que carregava outra memória, era também uma constatação de um encontro triste na docência, com um modo de ser docente que pareceu deslocar o professor da entrevista. Ele estava bem inquieto com tal pensamento, mas colocou o professor de frente para o último artefato que estava guardado em seu relicário. O professor falou do desconforto de partilhar a docência com colegas que não se importavam de viver apenas a técnica:

Pra acabar... um desabafo! É que, fazendo a memória, eu fico muito, pensando muito nos meus professores também, e aí eu vejo os meus colegas professores então, e eu tô acabando incorporando uma coisa que eu sei que não é muito saudável, mas... O contato tá me fazendo ter esse tipo de reação, eu tenho pegado abuso ao docente... no sentido... vamos dizer... mediano ou impessoal do termo. Esse professor! Pronto é a ele que tô pegando abuso! (Professor pensador de gentes).

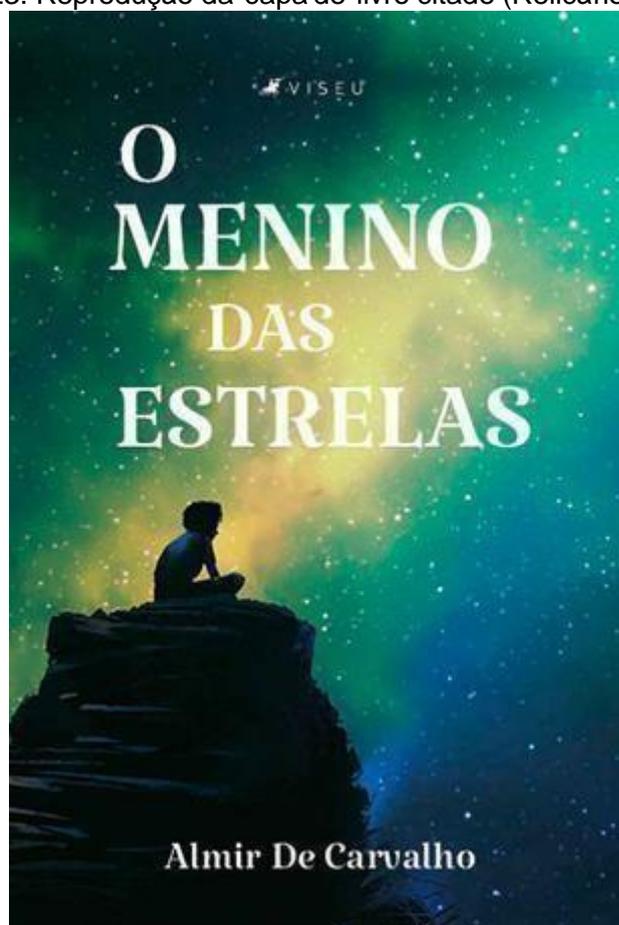
A tristeza ocorre resultante de um poder sobre algo ou alguém, quando uma afecção nos diminui a potência. Isso traduz a diminuição de uma força, de um impulso para existir, agir, afetar e se deixar afetar. Foi em Deleuze (2017) que encontrei apoio para pensar que: “As afecções à base de tristeza se encadeiam, portanto, umas nas outras e preenchem nosso poder de ser afetado. Elas o fazem, porém, de tal maneira que nossa potência de agir diminui cada vez mais e tende para seu mais baixo grau”. (DELEUZE, 2017, p. 166).

Certamente as posturas, as problematizações, a didática, a metodologia que o professor pensador de gentes punha em prática tenham influenciado seus estudantes. Isso me chama a atenção não enquanto um modelo copiado, mas pela demonstração de como os encontros potentes produzem as memórias que nos constituem tão fortemente e seguem ecoando em nossa existência. A capacidade de nos mantermos lembrando do já vivido ou aprendido e fazer conexões a partir dessas lembranças com o presente é um potente mecanismo para constituição identitária e para a sua preservação.

O professor abriu seu relicário pela última vez, como quem deseja dizer para si mesmo que são possíveis docências outras que não sejam a da urdidura da queixa até a da dor. Ele retirou do relicário um livro que ganhou de um professor que teve na adolescência, para trazer a esperança como um afeto capaz de revolucionar:

Porque eu tive professores muito marcantes e as minhas memórias não são de conteúdos, são de situações ou de trocas assim... Lembro de um professor, CT... um professor de Física... Lembro de algumas coisas de Física... mas o que eu mais lembro de CT é que ele me deu um livro: "Ami" ou a-m-i, não sei como se pronuncia... A-m-i... Um menino das estrelas... Um garoto das estrelas... Viagem das estrelas... Alguma coisa assim e era fantástico! (Professor pensador de gentes).

Figura 23: Reprodução da capa de livro citado (Relicário Nº 3)



Fonte: Acervo da autora coletado em pesquisa na internet.

E eu lembro quando eu li, momentos em que eu li, li mais de uma vez, eu lembro que quando fiz um retiro pra saber se ia sair de Direito pra Filosofia, eu levei pra ler. Lembro de AM, professor de Geografia que me deu uma coletânea de MP3 na época que era de Arrigo Barnabé e é... Lembro da figura do baixista e não tô lembrando da banda... é Ave Sangria! Eu não conhecia nenhuma das bandas e fiquei fascinado! Sérgio com essa coisa toda... VJ... eu lembro de VJ com uma música com aquela música de Gonzaguinha, aquela música "o quê?" Eu lembro da aula de VJ no 1º ano, ela usou essa música e a gente saía da escola e tinha que escrever a partir disso e tal... Então, as minhas memórias de escola ou de aprendizagem são memórias de pessoas e de momentos com pessoas, não são memórias de conteúdos, né? De objetos de conhecimento e tal... E eu acho que é isso a parte mais rica do processo todo assim... E eu olho para os meus colegas hoje e sinceramente tenho pena do que os alunos estão vendo. Porque eu não sinto acontecer esse tipo de relação em sala de aula e nem fora de sala de aula, e aí, quando eu paro pra pensar, e daqui a 10 anos que tipo de memória um menino de 3º ano, esse menino vai ter desse professor e de mim mesmo que não tenho feito nada de especial? Me preocupa, me preocupa... Porque eles vão esquecer Matemática, Química, Física, eles vão esquecer tudo, assim como eu esqueci,

como você esqueceu. E se não tivesse as outras coisas... lascou, né? Então... esse exercício de fazer, de pensar a memória, talvez seja um exercício até bom em termos de planejamento pedagógico mesmo, assim: “Que tipo de memória você quer que seu estudante tenha daqui a dez anos?” Eu tenho mil, mas nenhum de fórmula... Coloca no planejamento isso: memória como um dos eixos condutores... (Professor pensador de gentes).

Essa narrativa chamou muito minha atenção sobre práticas não na perspectiva de um dever ser, mas assumindo a precariedade, a provisoriedade da ação docente. E também por remeter à importância de se presentificar na relação com os/as estudantes e com os processos de ensino e aprendizagem que criem potencialidades transformadoras da vida tanto dos/as estudantes quanto dos/as professores/as. Lembrei-me de Larrosa (2006), em *Pedagogia profana*, quando alerta para a descontextualização do ensino, transformando, assim, vivências em experiências descoladas e instrumentalizadoras apenas:

[...] a Literatura escolar não é Literatura, do mesmo modo que a Física escolar não é Física, a História escolar não é História. Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporadas a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é também uma gramática ideológica. (LARROSA, 2006, p. 117).

O professor pensador de gentes, do mesmo modo que iniciou a abertura do seu relicário, o fechou, pensando pluralidades, pensando a partir das gentes:

E aí eu tenho pegado abuso. Olho pra gente e vejo a gente como aqueles que vão ser esquecidos... Nada de significativo tem sido feito pra aquelas pessoas. Veja, talvez tenha sido feito e eu não esteja percebendo, mas o que me chega é algo que qualquer um poderia fazer, entendeu? Mas aquilo que CT fez, que Sérgio fez, que AM fez ninguém poderia fazer por eles, tinha que ser aquela pessoa pra fazer aquilo. E isso é muito massa! E aí isso seja o grande... (silêncio) O grande valor do Professor na vida do outro, assim é que tipo de... (silêncio), de sujeito foi constituído com base naqueles valores que você deixou, não com base naqueles assuntos que você ensinou... Acho que é isso... (risos) Tá bom! Para! Senão eu fico falando! Deu! (Professor pensador de gentes).

Acredito que pensar a prática e a vida docente também favorece pensar a formação de professores numa perspectiva de uma docência aberta, uma docência

dentro de uma formação por vir. E uma “formação por vir é ao mesmo tempo, no sentido da dispersão e de uma tensão capaz de reunir a infinita diversidade pela descoberta de estruturas mais complexas” (DIAS, 2011, p. 159).

5.4 SER UM RELICÁRIO

Abro meu relicário aqui, em forma de memorial. Esse foi um exercício da forja de minha metodologia, vivenciei em alguma maneira o que seria proposto para as pessoas entrevistadas. Foi uma forma que encontrei de perceber qual a maneira de trazer afetos longe de um *script*, de discursos prontos. Meu relicário, por ter sido uma simulação comigo mesma de minha metodologia, não é um relicário físico necessariamente.

Coloco-me aqui como eu mesma sendo meu relicário, tracei reminiscências que dizem para mim o que é viver a docência, como foi e é entrelaçar a vida e a docência para mim. O relicário de minha vidocente parte dos muitos saberes construídos na profissionalidade, mas os trago na forma dos muitos começos que tive (e tenho) em minha trajetória profissional e de vida.

Procurar o início da “meada” aparece como um caleidoscópio. Onde é mesmo o começo? Na história de meus ancestrais? Na história de meu pai e minha mãe? Não. Em todos os pedaços e tempos, eu me constituo. Eu escrevi e sigo escrevendo meus dias, fazendo a mim mesma: mulher, mãe, filha, companheira, amiga, professora, estudante.

Inevitavelmente, enquanto procuro o começo, bate, renitente, à memória, um texto que usei em uma seção anterior, um fragmento de “Sou eu!”, de Fernando Pessoa:

Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo, Espécie de acessório ou sobressalente próprio, Arredores irregulares da minha emoção sincera, sou eu aqui em mim, sou eu.

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim.

E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco inconsequente, como de um sonho formado sobre realidades mistas, de me ter deixado, a mim,

num banco de carro elétrico, para ser encontrado pelo acaso de quem se lhe ir sentar em cima.

E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco longínqua, como de um sonho que se quer lembrar na penumbra a que se acorda, de haver melhor em mim do que eu.

Sim, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco dolorosa, como de um acordar sem sonhos para um dia de muitos credores, de haver falhado tudo como tropeçar no capacho, de haver embrulhado tudo como a mala sem as escovas, de haver substituído qualquer coisa a mim algures na vida. [...]

Isso! Sou resultado do que fui e do que não fui. Do que ainda está por vir, resultante dos encontros, dos mais diversos encontros com anônimos, famílias, amigos e amigas, sofrimentos, conquistas, estudantes, companheiros/as de trabalho e de vida. No entanto, ao pensar em minha trajetória de vida e de profissão, sim, porque as duas coisas se interligam, a vida é um plano de imanência (já nos disse Deleuze) e o trabalho, a profissão e a profissionalidade estão juntos. Assim, tenho vários começos como docente.

Pensei em trazer aqui os começos mais latentes, que gritam e me dizem da professora que me tornei e sigo sendo. Vou chamar esses começos da seguinte forma: Começo “de agora”; Começo “mãe”; Começo “estudante”; Começo “de nascença”; Começo “de vida afora”; Começo “dos encontros com outros/as professores/as”; Começo “trajetória acadêmica”; e Começo “trajetória profissional”. Eguardo começos em meu relicário/vida, em meu relicário/corpo.

O que quero dizer com “começo”? Para mim, são pequenas e potentes explosões, espécies de nascimentos contínuos. É isso, na vida, nascemos várias vezes, em diversos mundos, sob diversas formas.

5.4.1 O começo professora “de agora”

Sou Maria do Rozário Azevedo da Silva, 45 anos em alguns dias, ex-diretora pedagógica de uma escola da rede privada na cidade de Recife. Por 10 anos desempenhei, basicamente, a garantia da proposta pedagógica, a formação dos professores/as e a articulação das coordenações pedagógicas. Tudo isso com o foco na aprendizagem e desenvolvimento de crianças,

adolescentes, jovens e adultos.

Começo a ser professora todos os dias. Cotidianamente me deparava com situações que ora me encantavam e me faziam seguir pensando que é possível uma mudança nas pessoas e no mundo, ora com o sentimento de contradição. Todos os dias, quando cruzava a entrada da escola, pensava no quanto conseguiria ser coerente e não me desvirtuar em relação ao que acredito e luto enquanto ação profissional, ética, estética e politicamente falando.

Essa tensão nada mais foi e é do que buscar o equilíbrio de pensar na profissãodocente sem massificar. Pensar nos erros sem punir. Formar sem pensar na perspectiva “capacitante de incapitados”. Recomeço-me professora todos os dias com essas contradições e questões. Por muitas vezes, foi como carregar o mundo, mas quase sempre é entender e atuar na ação política de ser professora e na consciência de que estou temporariamente na função de diretora.

5.4.2 O começo professora “mãe”

Também comecei professora ao me tornar mãe. Era 21 de outubro de 2009, quando descobri a existência de Antônio. De lá pra cá, nada foi mais como era antes. Nenhuma certeza existia, mesmo que nunca tendo existido antes. É como se novos aprendizados (de mãe) proliferassem a cada minuto. Como não me modificar professora, se essa tarefa nos requer aprender o tempo todo?

Durante a gravidez, fui professora de um grupo de crianças de quatro anos de idade na Comunidade da Vila dos Milagres. A escola tinha seu prédio mantido entre uma parceria da Prefeitura do Recife e de uma igreja protestante. Tudo tão precário e uma comunidade extremamente violenta e no monitoramento de tudo. As crianças padeciam de um calor terrível, em um espaço ínfimo, sem nenhuma estrutura para aquela idade. Todos os dias, perguntava a mim mesma que aprendizagem poderia sedar com espaço zero, com uma resma de papel A4 por semestre e lápis grafite.

Todos os dias, eu descia na estação de metrô do Barro e tomava o ônibus no sentido da rodovia BR-101. Cada chegada daquela à escola era um

misto de descontentamento e vontade de seguir. Num dos primeiros dias, me avisaram que as crianças não poderiam tomar água. A água da escola era de procedência duvidosa por causa da falta de saneamento. Os líderes da comunidade já haviam alertado que

se alguma criança tivesse algum problema de saúde por conta da contaminação da água, essa conta não sairia barato.

Antônio, filho de dentro da barriga, requeria água constantemente naquele espaço insalubre. Afetava-me ao extremo ter que tomar água mineral na frente de 16 crianças que não podiam tomar água por causa da determinação da liderança da comunidade e da falta de atitude da gestão.

Passei a levar água mineral clandestinamente. Assim como todos os meses saía de uma agência bancária e entrava em uma papelaria. Sim, foi toda a formação e atuação de professora que me demandava essa atitude. Mas foi também a da mãe que começava a nascer. Ser professora e mãe ensinou-me a olhar de outra forma para a infância.

Cada dia, Antônio me alertava para além do BNCC. A infância, a educação, os cuidados eram direitos que precisavam acontecer. Nunca encarei ser professora como sinônimo de maternidade, mas essa mesma maternidade provocou em mim a compreensão latente de minhas limitações de humana; da necessidade da alegria e de pensar que a infância deve ser respeitada e garantida.

Às vezes, penso se isso não seria redundante ou que eu deveria ter o compromisso, independentemente de ser mãe. Sim! E sempre cuidei para não me afastar desse entendimento. Meu fazer profissional mudou, ele agora não se descolava da figura humana. A separação da Rozário profissional e pessoa rompeu-se com o nascimento de Antônio. Já existia, era fato, mas o amálgama tornava-se rizomático. Tudo o que acredito saber é desconstruído o tempo todo. É uma busca por sentido que reverbera em minha prática docente, na minha trajetória profissional.

São questões tão subjetivas que não sei ainda expressar ao certo, apenas

sinto. Antônio tem sido bússola no meu fazer profissional. Nasceu outra professora quando Antônio nasceu: nasceu Rozário, professora mãe em um mundo extremamente machista e patriarcal (que ódio disso!), num campo profissional desqualificado, onde as mulheres, as professoras, são figuras de candura, dóceis. Nasceu e nasce todos os dias, juntamente com Antônio, uma professora que aprendeu a desconstruir posições hegemônicas e acredita em uma infância inventada.

5.4.3 Começo professora “estudante”

Era uma escola pequenininha, Maria de Lourdes Ramos, num bairro de Jaboatão. Eu tinha quatro anos de idade quando me encontrei com “Tia Bernadete”. Uma mulher bonita, tranquila, serena. Séria. Não nutria os estereótipos de “professorinha”. Sentia-me respeitada, sentia-me “gente” perto dela. Isso é estranho para uma criança de quatro anos. Não gostava de me sentir pessoa sem propriedade da própria vida como os adultos no início da década de 80 costumavam tratar ainda as crianças.

Tia Bernadete parecia entender muito bem sobre crianças e seus anseios. Comecei professora com ela ali também: quando ela percebeu e entendeu que não queria dançar quadrilha por ser tímida demais e não me forçou à apresentação ou quando percebia que eu gostava de pintar e me oferecia possibilidades incríveis.

Largava da escola às 11 horas. Trilhava o caminho até a parada de ônibus pordentro do 14º Batalhão do Exército, puxada pela mão de minha irmã, também professora da mesma escola. Observava cada centímetro do caminho eia imaginando coisas e, com isso, inventando aprendizagens.

Ao chegar em casa, à tarde, amava assistir a um programa que passava no canal 11, que reproduzia salas de aula. As atividades eram incríveis! Assistia a tudo atentamente e no dia seguinte levava “tarefas” feitas para Tia Bernadete, inspiradas no canal 11. Comecei professora com Tia Bernadete quando ela me retribuía com “dicas” de didática para que eu brincasse com minhas bonecas e quando me chamava para ser ajudante do dia. É como se aquele coraçãozinho de quase cinco anos de idade já abrigasse uma vontade de ser professora e a Tia Bernadete, secretamente, intuía isso.

Mudei de escola no ano seguinte: Escola Dr. José Queiroz, na Usina Bulhões. Era a escola para filhos de funcionários da usina. Meu pai, Severino, era chefe de fabricação de lá. Assim como minha mãe, estudou até o Ensino Fundamental. Cresci num ambiente onde educação era um tesouro e professores/as eram seres que estavam ombro a ombro com o Papa.

A “Escola da Usina”, como era chamada, era um enorme espaço que, depois de adulta, voltando lá como estagiária, vi que não era tão grande assim.

Tudo parecia imenso aos nossos olhos quando crianças... O primeiro dia de aula foi um

encontro e um novo começo de professora: encontrei a Tia Quitéria, professora da 1ª série. Era alegre, espontânea. Minha referência de gente que gosta de fazer o que fazia.

Minha mãe, Heloiza, ficou apreensiva me olhando da janela como quem acha que o choro viria. Ao contrário, me sentia como se tivesse nascido para estar ali! Sentia que adoraria a escola, a professora e os colegas. Quando a professora nos levou para o pátio para brincarmos de roda, senti uma felicidade que sou capaz de sentir agora enquanto escrevo.

As atividades eram sempre desafiadoras e adorava isso. Parecia que começava a ser fisgada pela Didática outra vez. Reproduzia o jeito de Tia Quitéria dar aula à tarde, enquanto brincava de escola com as colegas. Gostava de ir além do proposto e sentia que Tia Quitéria gostava disso, porque seguia me desafiando.

As manhãs eram as melhores! A alegria de Tia Quitéria era visível. O jeito que nos tratava e como deixava claro que não sossegaria enquanto não nos visse aprendendo. Não recorro de ter visto nenhum grito, mas sempre afagos e autoridade de quem sabia exatamente o que precisava ser feito, sem perder a poesia que era cada uma daquelas crianças.

Lembro quando Tia Quitéria, em cumplicidade comigo, deixou que eu comprasse um picolé de morango, aquele de gelo e corante, na porta da escola, na barraca de Sr. José. Foi um dia imensamente feliz! Além da alegria do picolé, encontrava apoio em Tia Quitéria para a pequena contravenção. Minha mãe não permitia o picolé por causa de uma asma. Porém, acho que Tia Quitéria estava cansada de ver meus olhos compridos para os picolés que passeavam coloridos no recreio e, um dia, “fez que não viu” minha trela.

No entanto, amadora que era, derramei sem perceber o vermelho do picolé de tinta e gelo. Fui descoberta ao chegar em casa. Mas minha mãe pareceu entender e ler a permissão para ser feliz naquele dia dada pela minha professora. Nasci professora com Tia Quitéria aprendendo sobre Didática, mas também muito sobre alegria e um tanto de transgressão.

No ano seguinte, fui temerosa e saudosa compor a turma da 2ª série de Professora Teresa. Sim, professora. Com ela não tinha esse negócio de “tia”. Uma figura aparentemente austera. Não tinha afago com Professora

Teresa. Conteudista, ríjida, dura muitas vezes.

Sempre cuidadosa com horários, com as reuniões de “pais e mestres”. Acho que o objetivo principal de Professora Teresa era nos ensinar a ser responsáveis. Às medidas eram as mais diversas e em troca, ela tinha uma sala de gente atenta, mas morta de medo dela. Professora Teresa engravidou. Alguma coisa havia mudado nela: já não era tão austera, já nos fazia afagos, mas mantinha a necessidade da turma a curtas rédeas. Comecei professora com Professora Teresa quando fui percebendo que, sim, os seres humanos (até as professoras!) são capazes de mudanças. Não precisam de austeridade e podem contar e aprender com seus alunos/as.

Era metade de 1984, quando o Governo do Estado entrou na parceria com a

Fundação Roberto Marinho e Hoechst e recebemos na escola a Ciranda do Livro. Professora Teresa tinha que escolher estudantes para tomar conta da ciranda, uma espécie de bibliotecários voluntários. E, pela primeira vez, Professora Teresa nos perguntou sobre nossas vontades, sobre o interesse pelos livros, pelo desejo de cuidar do acervo.

Meu primeiro “trabalho” numa escola: cuidadora da Ciranda de Livros! Depois de uma quase assembleia (acho que meu primeiro momento democrático dentro de uma escola), os ajudantes para ciranda tinham sido designados. Eu era uma delas. Pude perceber na austera Professora Teresa o quanto se orgulhava e acreditava em nós nessa pequena ação. Comecei professora com Professora Teresa ao aprender com ela sobre disciplina, sobre dedicação e responsabilidade. Aprendi também a não ser austera, é verdade. Mas aprendi sobre confiança. Confiança de desenvolver e aprender algo juntos/as.

Perceber o quanto ela se alegrava (secretamente) com os nossos progressos com a leitura a partir da ciranda, foi como se eu soubesse de um grande segredo. E parecíamos cúmplices, como se ela me dissesse “Rozário, não conta para ninguém, que me alegro com o que faço, que me alegro com o crescimento de vocês. Isso acabaria com minha imagem de durona”. E era como se eu também, secretamente, dissesse a ela: “Não se preocupe, seu segredo de professora está guardado comigo”. Um pouquinho depois da aula, até as 14 horas, era horário de cuidar do acervo: empréstimos e devoluções.

Enquanto uma coisa e outra não aconteciam, lia. Li vorazmente as

Reinações de Narizinho; O menino maluquinho, Maria vai com asoutras, Boi da cara preta... Aprendi com Professora Teresa a magia que era ler e desvendar o mundo.

Mas deixe que o melhor encontro estava por acontecer! Ela era magrinha, de cabelos cacheadinhos, voz grave, sorriso largo. Dona de um humor maravilhoso. Espantava. Era diferente de todas as professoras que já tinha visto na minha vida. Edmilsa. Sim, Edmilsa! Sem “Professora” ou “Tia” antes de seu nome. Era assim que respondia e dizia que podíamos chamá-la.

Comecei a aprender a ler o mundo com ela. Corajosa, politizada, crítica, inteligente, amorosa, divertida, carinhosa. Passaria a vida dando adjetivos a Edmilsa. Ela me acompanhou na 3ª e 4ª séries. Tempo suficiente para que eu começasse a ver o mundo, a vida. Era o orgulho dela. Sentíamos amor pulsando em cada dia experimentado. No lugar das broncas, reflexão. Quando não entendíamos, nos juntava aos colegas que já estavam mais por dentro das coisas.

No entanto, comecei professora quando, em uma manhã, após um comício de José Múcio Monteiro, na época em que disputou com Miguel Arraes o governo do estado, ela, ao ver que muitos colegas vestiam a camisa do José Múcio dada pela usina com a intenção de fidelizar os votos, nos atravessou e perguntou: “Por que estão vestindo essas camisas? Vocês sabem quem é José Múcio?” Quando respondemos que sabíamos, retrucou: “Se pudessem votar, votariam em quem?” Logicamente, depois de tanta indução e por vivermos dentro da usina, alunos disseram: em José Múcio.

Eu estava ofegante e tensa, em casa éramos “Miguel Arraes”, mas tinha a orientação de minha mãe para não divulgar isso por razões óbvias: as sombras da Ditadura. Edmilsa então começou a falar para um grupo de crianças, a seu modo, sobre divisão de classe, sobre política partidária, sobre a compra de voto, sobre exploração trabalhista, sobre sua condição de professora. Ouvia tudo atenta, pois brincava à noite de fazer comícios em cima da mesa da cozinha e perguntava para minha mãe e meu pai por que existem pessoas desabrigadas, já que o dono da fábrica de tijolos é muito rico e poderia construir casas para todos.

Depois dessa aula, minhas brincadeiras de comício nunca mais foram as mesmas. Uma criança de nove anos que tinha como programa favorito os horários políticos. Eu me detinha a analisar os candidatos só para poder conversar com Professora Edmilsa. Comecei professora com ela, com suas

colocações críticas, com o jeito de não nos subestimar, com os questionamentos que gerava para nos

responder uma dúvida. Comecei professora que enxerga a potência e a vontade política docente com Edmilsa.

Anos mais tarde, depois de ter decidido interromper o Curso de História para fazer o Curso de Pedagogia, no primeiro dia de aula do novo curso, ao entrar na sala do “básico do CFCH”, quem vejo sentada? Sim, Edmilsa. Éramos agora companheiras de formação. Seguir nessa trajetória com ela foi um dos acontecimentos mais felizes da minha vida. Trabalhos juntas, estudar, ensinar e aprender com ela na forja de tornar-me professora.

Ela já não era mais tão idealista, tinha calos nos pés de uma trajetória de professora. Foi e é espelho pelo compromisso e ética em sua atuação no ensino público. A inteligência andava colada com o sorriso largo de sempre, mas segui aprendendo com sua potência professora. Segui começando professora crítica com Edmilsa.

Chegou o Fundamental II e com ele muitas descobertas. Comecei professora com a independência e autonomia que começavam a se desenhar nessa fase. Seria capaz de listar todos/as os meus professores/as desse segmento. Porém, comecei professora com Professora Expedita, professora de Religião. Que nunca nos ensinou uma linha da Bíblia, mas que nos ensinava sobre respeito, justiça e igualdade.

Professora Expedita, ou Dona Expedita como chamávamos, era negra, linda, doce, educada, de voz segura e suave. Eu era encantada por ela! Adorava seus cabelos de tranças afro em um tempo quando isso era mais rejeitado que agora. Era mãe solo de um casal de crianças. Tinha uma força e uma luz inacreditáveis. Admirava por tudo e qualquer coisa aquela mulher e profissional.

Comecei professora com Expedita quando entendi sobre partilha, solidariedade, fraternidade, alteridade, compaixão. Quando sentia e presenciava em sua prática o cuidado com cada um de nós, sem moralismos, sem sermões, mas chamando-nos à responsabilidade uns com os outros. Ela mesma, quando lecionava na Vila dos Milagres, incentivou e ajudou na minha ação clandestina de comprar água mineral para as crianças.

Um dia, seguia para a escola e me encontrei com ela no metrô. Conversamos sobre a situação. Apenas olhou para mim e disse: “Você sabe por

que está comprando água. Compre!”. Quase todos os dias, nos encontrávamos no metrô. Ela lia trechos de minha dissertação em construção e dizia do orgulho dela por mim.

Nossa última conversa, foi sobre a defesa, a que ela queria assistir. Isso infelizmente não pôde acontecer. Carrego Dona Expedita comigo, professora e mulher. Comecei a ser professora com Expedita quando entendi sobre dignidade e respeito, coerência, posicionamento e verdade. Eram assim suas aulas. Foi assim que comecei a entender o mundo e suas reviravoltas, que comecei a ser professora que acolhe.

Foi assim com tantos/as outros/as, foi assim no Ensino Médio que comecei professora apaixonada. Eram as aulas de Literatura com Professor Tomaz. Assistia a todas, sem pestanejar! Esperava, encantada, por sua descrição de Macabea, personagem de *A hora da estrela* de Clarice Lispector. Esperava falar dos personagens, dos/as autores e das obras como quem fala de um vizinho. Foi assim com Capitu, foi assim com Gregório de Matos, foi assim com Diadorim, foi assim com *Morte e Vida Severina*.

Tomaz tinha paixão pelo que fazia e pelo objeto do que ensinava. As aulas cuidadosamente planejadas deixavam claro que se preparava para estar conosco. Era como se ele soubesse de tudo, das questões mais íntimas dos escritores e seus personagens. Respirávamos a literatura como arma de expressão. Comecei professora apaixonada com Tomaz. Quando depois da aula, ou via ele e um amigo conversarem sobre seguir fazendo o que se acredita. Meu amigo, Arquimedes, morava no interior e seus pais o mantinham em Recife para fazer vestibular para jornalismo.

Tomaz conversava sobre a verdadeira inclinação de Arquimedes: a literatura. Conversar com Tomaz era sentir toda a grandeza que um/a docente reúne ao longo da vida, quando o faz por de fato desejar. Comecei professora desejante com Tomaz. Com sua voz grave, com suas tiradas que mexiam com a gente de tal forma que largava da escola e ia direto para a Livro 7, desejar a próxima aventura que lia. Comecei professora que usa os livros como lentes com Tomaz.

Isso de aprender a se fazer junto com os outros é, seguramente, a mágica da vida. Ter professores/as que me ensinaram não só na escolarização e na forja docente é hoje um verdadeiro tesouro. É também um jeito de perceber que profissionalmente carrego um tanto de cada um/a deles/as, nas mínimas atitudes.

5.4.4 Começo professora “de nascença”

Era 23 de novembro do ano de 1976 quando surgiu no mundo. Filha caçula, temporã depois de 12 anos do irmão mais novo. Acho que comecei professora com a minha mãe, meu pai, minhas irmãs professoras, minhas tias professoras, minha casa. Tudo tinha cheiro e cor de escola: quadro negro na copa, livros em todas as estantes da casa, discos, revistas, flanelógrafos, álbuns seriados: esses objetos foram brinquedos por muito tempo.

Esperava ansiosamente por minhas irmãs voltarem dos seus estágios e à noite, da faculdade. Achava encantador aqueles cadernos com espiral, a mesa cheia dos livros nos dias de trabalhos e provas. As canetas, os carimbos, as cores, o cheiro do álcool e o mimeógrafo. Comecei professora enquanto brincava de ser professora.

Vestia um vestido azul de minha irmã e fingia ser ela em sua sala de aula. Amava o período em que elas traziam os livros didáticos que usariam no ano letivo. Lia tudo e ficava inventando modas pedagógicas e imaginando como seria uma escolase fosse diferente da que existia.

Logo os presentes começaram a ser livros, caderninhos diferentes, canetinhas coloridas. Meu pai comprou para todos nós (somos seis aqui em casa!) uma enciclopédia e um dicionário enorme. Gastava todo o tempo olhando os significados das coisas, descobrindo assuntos sobre a humanidade.

Um dia, meu pai me deu um livro fininho, era a Constituição. Comprou pouco

antes do Tancredo Neves morrer. Aquilo ali (a Constituição) não batia: o que era dito e o que eu experimentava numa infância pobre cercada de amigos/as tão pobres quanto eu. Noutra ocasião, apareceu não sei como um livro com algumas estatísticas e dados do IBGE. Pronto, comecei professora pesquisadora ali. Passava o tempo tentando entender aquilo e chateando os/as adultos/as para me ensinarem a ler os gráficos. Tudo gerava curiosidade: comecei, assim, a ser professora que se dispõe a aprender com tudo e com todos/as.

Ambiente que exalava letramento: um quintal grande, mangueiras de sombras

redondas, goiabeira, coqueiro, cajueiro, jaqueira, bananeira. Balanço

de corda na árvore, cabritos, cachorros, gatos e um rio prateado. Um campo de futebol de várzeagrande na outra margem do rio, um circo acampado nele, ciganos e seus

acampamentos, celebrações de matriz afro, no rio, saudando Oxum. Comecei professora que se expõe às experiências com esse ambiente.

Agora, enquanto escrevo, paro e penso que, por mais que tenha aprendido a ser professora durante a graduação, os dias esculpiram essa docência em mim. Não é vocação. Por um tempo, levada pela visão rasa sobre ser professora, rejeitei essa possibilidade. Passei em jornalismo, queria ir de encontro a essa carreira que não “dá dinheiro e nem traz felicidade”.

Vejo que não tinha muita saída e não falo de destino ou vocação. Falo de encontro, de música que toca e chama. De desejo que aparece e não se esvai, só amadurece, teima e se refaz. Seguir começando professora desejante, desejosa, aprendente, errante.

5.4.5 Começo professora “dos encontros com outros/as professores/as”

Não sei precisar ao certo quantos me afetaram e atravessaram em minha graduação. O encantamento e certeza de que, sim, tinha feito a escolha certa apareceu já com as aulas de Introdução à Educação, com Professor Xavier. O sotaque “afrancesado” carregava uma felicidade que eu não podia imaginar desfazendo a idealá de trás da adolescência de que era impossível ser feliz sendo professora.

Foram também aulas fortes os momentos com Professora Mitz Helena, tudo começava a ficar mais claro: a necessidade de nossa atuação política na sociedade. As aulas de Filosofia da Educação foram imprescindíveis e comecei professora com a primeira aula dessa cadeira: a professora nos pôs em roda e nos perguntou quem dali, de fato, tinha desejado cursar Pedagogia por um desejo de tornar-se professor/a. Éramos 42 pessoas. Apenas dez queriam ser professores/as. Dessas dez, oito estavam ali por achar que a sequência de quem faz Magistério era a Pedagogia. Apenas eu e outra pessoa estávamos ali por vontade de cursar Pedagogia. Isso me espantou: eram 32 pessoas, professores/as em potencial a ocupar salas de aula, espaços de aprendizagens, sem a menor vontade de lá estarem.

Contudo, foi o final do curso um marco. Era aluna trabalhadora durante a graduação, aluna do turno da noite. Pedi redução de carga horária e preci sei

aprendera viver com a metade do que ganhava (que já não era muito) para me dedicar ao finaldo curso, ao TCC e à possibilidade de ingressar no mestrado.

Trabalhava nos finais de semana, como coordenadora pedagógica em um projeto no Terceiro Setor. Uma escola de formação política para lideranças comunitárias e trabalhadores da economia solidária. Uma ação em parceria com os sindicatos de trabalhadores italianos e o movimento mundial Trapeiros de Emaús. Trabalhava sábados e domingos. Durante a semana, passava dois dias, da manhã até a noite, na universidade e mais dois, tarde e noite, cumprindo as disciplinas, as eletivas que faltavam e as disciplinas extracurriculares, como Educação no Nordeste e Psicologia da Personalidade. O quinto dia era dedicado ao TCC.

Foi nesse final de reta que encontrei Rosângela Tenório, João Francisco de

Souza e Alexandre Freitas. Minhas escolhas acadêmicas nunca mais seriam as mesmas.

Comecei professora com Rosângela, ao conhecer particularmente as ideias foucaultianas e as suas implicações para a Educação. Foi na disciplina de Currículos e Programas que um mundo se abriu, realizamos diversas experimentações, acesseimuitas pesquisas e pude, com as aulas e com os encontros com ela, começar a professora pesquisadora que sigo me tornando. Com Professor João Francisco, numaúnica experiência, comecei professora autônoma, que assina as próprias ideias. Passei a graduação tentando ser aluna de Professor João e nunca conseguia: às vezes, eram os horários, às vezes, ele em períodos fora.

Dessa vez não! Dessa vez cursaria Educação no Nordeste com ele. A primeira frase dele quando nos convidou a montar a disciplina foi: “Quem não planeja é planejado!” João Francisco nos propôs criar o rumo que a disciplina tomaria, depois dos levantamentos dos nossos conhecimentos. Éramos uma turma de 40 pessoas. Na outra semana, 12. Os comentários no corredor após a aula: “Esse professor é doido! Vem pra disciplina sem saber o que quer ensinar? E sou eu que sei o que vamos ver na disciplina?! Isso é trabalho dele!” Sentia pela primeira vez a sensação de que eu tinha possibilidade de construir conhecimento. Foram seis meses com João e comecei ali também professora que subverte e que escuta, atentamente os que estão comigo.

Tive a felicidade do encontro com Alexandre Freitas. Foi meu professor de TCCI e II. Senti-me deslocada na primeira disciplina: era coisa demais!

Alexandre fez uma verdadeira maratona com a turma. Eram muitas lacunas de conhecimento. Coisas que

poderíamos ter aprendido tranquilamente, mas às quais não tínhamos muito acesso, como a iniciação à pesquisa.

Comecei professora que acredita e segue adiante com Alexandre. Ele poderia ter nos “nivelado por menos”, mas não. Fez o que pôde e o que não pôde para que aprendêssemos, minimamente, a pesquisar. Tratava a turma com respeito e paciência, apostando nos crescimentos individuais. Planejava sempre as aulas com muito cuidado e sempre estava disposto ao diálogo.

Era chegado o momento de procurarmos um orientador para nossas pesquisas. Tive muito trabalho com isso, pois inventei de pesquisar o uso do cinema na Educação. Já era metade do semestre e não conseguia professor algum que me orientasse: “Vá para o CAC, isso que você quer está por lá”. “Não, isso não é aqui no CAC... Já procurou alguém do CFCH?” Já estávamos quase na primeira metade do semestre quando tive que conversar com Professor Alexandre sobre a possibilidade de mudança de tema para que alguém aceitasse me orientar.

Comecei professora que acolhe com a atitude generosa de Alexandre ao me dizer: “Não ofereci orientação em respeito às suas escolhas, mas posso e quero orientar você”. Foi um ano de grandes aprendizados. A generosidade de Professor Alexandre com cada um da turma junto aos nossos medos, anseios e até fracassos. Não há como passar impune às suas aulas e aos seus encontros de orientação.

No mestrado, carreguei reencontros, pude voltar a ser aluna dos meus mestres de graduação e esses reencontros puderam ser amadurecidos. Comecei professora, pesquisadora, disciplinada e ainda mais curiosa. No doutorado, tem sido assim, porém com menos possibilidade de dedicação e até isso tem me ensinado e me proposto novo começo de professora: estudante-trabalhadora-mãe-mulher. Ainda não sei bem como isso vem me esculpindo, sinto-me ausente e irresponsável. Começo professora que fraqueja, mas que tem plena consciência do contexto social e político que fomenta tais fraquejas.

5.4.6 Começo “trajetória profissional”

A vida profissional sempre foi atravessada pela Escola, pela Educação.

Aos 17anos, já atuava em um estágio, na secretaria de uma escola, com o foco em jovens eadultos e o ensino de manualidades em Jaboatão. Entender como as coisas se davam

dentro de uma escola quase sempre pareceu simples, mesmo tendo clareza da sua grande complexidade.

Após esse momento, entrei para o Curso de História e pude dedicar-me apenas à faculdade. Essa possibilidade durou muito pouco, no espaço de um ano (o primeiro ano da faculdade), perdi meu pai e minha mãe. Apenas estudar não era mais possível voltei a trabalhar. Iniciei um estágio na Secretaria de Educação, na Prefeitura do Recife.

Foi uma experiência gratificante, ali comecei professora que se percebe iniciante e com uma estrada longa a percorrer. Era a Escola Florestan Fernandes, nobre. Lecionava História Geral e do Brasil. Comecei a ver a engrenagem louca e o descaso da Educação. A proposta era para aulas de História e logo em seguida a gestão da escola queria que eu ministrasse aulas de Artes e Religião. Achei tudo um absurdo e resistir a isso me levou para outro caminho: um projeto de extensão da faculdade, o Projeto Santo Amaro, na comunidade de mesmo nome, desenvolvido pela Escola Superior de Educação Física (Esef) e Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata (FFPNM), ambas da Universidade de Pernambuco (UPE).

Outro desafio, os/as estudantes das licenciaturas promoviam uma atividade chamada de “Oficina do saber”, basicamente produção de escrita e leitura para crianças dos seis anos de idade até jovens de 16 anos. Comecei a devorar a literatura de Educação, estudar muito mais e conversar com os professores/as que coordenavam o projeto. Fiz parte de um grupo de estudo da obra de Jacques Delors dentro do projeto. Depois disso, fui percebendo que eu realizava matrículas das disciplinas pedagógicas como turma de Pedagogia.

Para mim, as discussões não eram superficiais com “a turma de Pedagogia”. Para mim, comecei professora quando me deparei com Jordano, aluno que todos os dias entrava na sala e se enfiava debaixo da mesa, arisco e introvertido. Comecei professora que reconhece as impotências e que pede ajuda com ele, com Jordano. Eram muitos os minutos após a atividade conversando sobre ele, tentando aprender sobre ele. Porém, ele era apenas uma das muitas questões que me interpelaria nos três anos em que atuei no Projeto Santo Amaro.

A situação das crianças era extremamente precária. Com outros

colegas do curso de Teatro, montamos uma versão de Flicts. Essa ação possibilitou coisas e

aprendizados interessantes. Comecei professora que acredita na potência do h umanocom essa montagem de Flicts. Começamos com os jogos teatrais de Boal e, logo emseguida, estávamos num grande coletivo decidindo cenários e figurinos. Durante esse processo, pude perceber olhos brilhando, e isso me enchia de ânimo, de possibilidades.

Tempos depois, com as crianças maiores, fomos acompanhando a perda delespara o tráfico. Dorneles que se tornou líder da maior boca de fumo; Scarlet, assassinada por namorar um traficante; Débora, que era mantida em cárcere por sua mãe namorar um presidiário que as comandava de dentro do próprio presídio. Para agravar todo esse contexto em que eu e meus colegas éramos formados, foi criada uma pesquisa para mapear os rebatimentos do projeto na vida escolar das crianças participantes do projeto.

Comecei professora que questiona a sociedade, as injustiças e as desigualdades quando fui conhecendo as escolas das crianças: sem área de recreação; salas de aula estreitas e úmidas, pátios que tinham como visão os túmulosdo Cemitério de Santo Amaro, outra que partilhava um beco estreito que conduzia ao necrotério do Hospital Oswaldo Cruz. Que ambientes de aprendizagem eram aqueles? O currículo era totalmente absurdo, subestimava e era organizado pela descrença do desenvolvimento das crianças.

Cada incursão em uma escola, cada conversa com professoras e gestores eraum embrulho no estômago e ali eu começava professora que se inquieta, se indigna e se organiza. Comecei a fazer parte das assembleias de professores/as, mesmo sem atuar profissionalmente. Participava bisbilhotando, sempre me oferecia como voluntária para passar as atas, distribuir vale-transporte, declaração de faltas. Ingressei no movimento estudantil, fiz parte do diretório acadêmico, começava professora ativista que acreditava poder mudar as coisas.

Passada essa experiência, já havia reunido indícios suficientes para perceber que queria mesmo era estar na Pedagogia. Deixei o Curso de História para trás, no terceiro ano e prestei outro vestibular, primeira e única opção: Pedagogia. Ingressei em outro estágio, também na Prefeitura do Recife, no Departamento de Animação Cultural, num trabalho de implantação de núcleos de cultura. Durante esse estágio, passei pela Escola Pedro Augusto (Boa

Vista), Municipal dos Coelhos (Coelhos) e Novo Mangue (Coque).

Comecei professora que sofre com o que vê, se indigna, se mobiliza e se percebe falha ao saber das artimanhas nas quais as crianças eram iniciadas para ajudar seus parentes nas batidas policiais; ao ver seus pais espancarem suas mães; ao saber dos abusos com as meninas e meninos e até do assassinato de um colega de trabalho em um assalto em frente à escola. Realizar o cadastro do Bolsa Família em seu início foi uma das experiências mais impactantes também, eu era escritora da miséria, eu registrava a miséria. Levei muito tempo para entender como a vida funcionava ali naqueles lugares. Não por falta de sensibilidade, mas pelo reconhecimento da impotência.

Todos os dias era um novo começo, o trabalho com as crianças parecia não fluir e eu, na impulsividade de dar jeito ao mundo que só a juventude carrega, segui de frustração em frustração, mas também de recomeço em recomeço. Mas, também, experimentei as expressões de afeto mais verdadeiras com aquelas crianças, nas músicas que ouvíamos enquanto desenhávamos, nas histórias ouvidas de olhos arregalados. Comecei professora com cada recomeço daqueles e com cada planejamento malsucedido.

Paralelo a esse tempo, trabalhei na Escola Pernambucana de Circo (EPC), um projeto social que usava a metodologia do circo social e atuava em parceria com outras escolas de circo brasileiras, apoiadas pela Fase (RJ), Oxfam de Québec e Cirque Du Soleil. Uma das melhores experiências que forjaram em mim minha profissão. Comecei a professora formadora de professores/as na EPC, preparava os momentos formativos dos educadores/as, discutíamos o desenvolvimento das crianças e suas práticas. A troca generosa nos três anos que passei ali me fez consolidar a ideia de que aprendemos e nos transformamos de forma coletiva, de queninguém tem saber maior que o outro, mas, sim, saberes, conhecimentos e tudo o que podemos ser enquanto educadores/as não pode se dar sem o/a educando/a para nos confrontar e atravessar.

Após a experiência da Escola de Circo, atuei como captadora de recursos em uma instituição social, o Grupo Mulher Maravilha, em sua unidade de Recife, com mulheres em situação de risco, e em Afogados da Ingazeira, com mulheres quilombolas. Comecei professora que acordou para a alteridade

com um verdadeiro soco no estômago. Ouvia atentamente aquelas experiências e me reconhecia pequena diante da grandeza daquelas mulheres que muitas vezes mal assinavam o

próprio nome. Essa experiência possibilitou mais adiante integrar uma ação do Ministério do Trabalho, em 2005, o Consórcio Social da Juventude.

O projeto reunia algumas ONGs que promoviam qualificação profissional para jovens. A experiência fez começar uma professora imersa em burocracias e atuações políticas “pouco ortodoxas”. Cumpri o contrato, entreguei o resultado em forma de um relatório minucioso do acompanhamento dos cursos de qualificação profissional de quase mil jovens das periferias recifenses e comecei professora que enxerga e diferencia política, politicagem, política partidária e atitude ética.

Terminado o projeto, iniciei o trabalho da Escola de Formação de Educadores Sociais em Recife, o projeto em parceria com os sindicatos italianos. Um dos períodos mais produtivos de minha trajetória profissional e de formação. Fiz parte de uma coordenação pedagógica compartilhada, experiência interessante da partilha de responsabilidades, além de atuar como formadora da disciplina de “Introdução à educação” e “Práticas Pedagógicas em Economia solidária”. Comecei professora que experimenta autonomia e diálogo, partilha, solidariedade e coletividade nas ações profissionais.

Por conta do mestrado, precisei pedir demissão e pude, pela primeira vez, apenas estudar. Fui bolsista e orientanda da Professora Rosângela Tenório. Aprendi bastante nesse período, inclusive sobre quão produtivo é poder dedicar-se à pesquisa sem precisar dividir-se com a jornada de trabalho. No entanto, a velha máxima do mundo da pós-graduação bateu à porta: “o financiamento da bolsa um dia acaba, é preciso arrumar trabalho...” Assim, iniciei na Prefeitura do Recife como professora e prestava uma assessoria ao Instituto Coca-Cola, ajudando no acompanhamento de coordenadoras de um de seus projetos no Cabo de Santo Agostinho.

Depois do nascimento de Antônio, fui morar no Rio de Janeiro. Pude ter o luxo de acompanhar o crescimento de Antônio por um ano, totalmente dedicada a ele. Depois disso, iniciei alguns momentos formativos com a Fundação Roberto Marinho. Poucas vezes para ser exata, nada mais que seis meses. Fui convidada, em 2011, para participar de um processo seletivo para a direção pedagógica de uma escola da rede privada de ensino. Havia pedido exoneração da Prefeitura um tempo depois da licença-maternidade quando de

partida para o Rio de Janeiro e, decidindo voltar anosdepois, esse trabalho parecia-me interessante.

Após alguns anos, junto a essa atividade profissional, a volta à academia com um doutorado. Isso tem sido uma verdadeira prova de fogo. Não compreendo como alguém dá conta da vida de mãe, mulher, amiga, irmã, profissional e gestora da própria vida, tendo como atividade paralela um doutorado em curso e nada disso entre em desequilíbrio ou deixe a desejar. A experiência tem rendido diversos “começos professora”. As aprendizagens quase sempre são sob pressões desnecessárias. Tenho experimentado ações exitosas, é verdade, no entanto, são experiências que seguem caras em diversos aspectos.

Começo professora que virou gestora e que é “convidada” a dar resultados.

Começo a ser professora que precisa entender de quase todas as frentes de educação. Começo, assim, com esse “convite”, a me dar conta de que desejo seguir sendo somente professora. daquelas que fazem valer esse título. daquelas que se importam com seus estudantes. daquelas que planejam, animadas, seus encontros com as turmas. daquelas que querem apenas realizar encontros felizes e críticos com seus pares e seguir aprendendo.

Começo uma estudante de doutorado que experimenta a experiência de Professora substituta, cujo espaço é uma espécie de segunda morada, o Centro de Educação UFPE. Mesmo depois de um dia cheio e pesado, era naqueles corredores que cantarolava, desejosa dos encontros com os estudantes, enquanto reafirmava minha vontade de docência.

A pesquisadora que sou, que sigo sendo e que se interessou por esse tema só foi possível por meio de todos esses afetos. Foi isso que me trouxe até aqui. E são esses encontros que me manterão esculpindo minha existência e eu não poderia ter outra escolha que não fosse a alegria como força revolucionária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: P DE PROFESSOR/A, A POTÊNCIA DE UMA VIDADOCENTE

Ouvir por diversas vezes as vozes das/os professoras/es contando sobre vivera docência foi uma grande possibilidade de compreender a atitude de escolher educar. Não foi uma ideia que se fechou, mas que me abriu outras formas de ser docente, ea poética foi uma delas. Ao construir os objetivos e as questões de pesquisa, o intuito era poder, mesmo que de modo tímido, encontrar os rastros de uma docência por vir que me levasse a pensar e construir possibilidades que fundamentassem outras perspectivas para a formação de professores/as, para além do desenvolvimento técnico-metodológico.

Busquei conhecer os elementos constitutivos da docência que fazem dela uma ação de alteridade e afecção que pudesse dizer da docência para além do debate da instrumentalização e da romantização da profissão. Com o intuito de problematizar a docência, armei algumas questões e a premissa destas foi interrogar a docência como um gesto genuinamente pedagógico, pois entendi que a ação e a reflexão pedagógicas consistem também em abrir uma distância entre o saber e o pensar: o que pode a vida de um professor/a? Como se constituem as vidas que se deixam esculpir pela docência? Essas questões foram elaboradas e reelaboradas ao longo desta pesquisa e reverberaram juntamente com outras.

A partir dessas questões e dos encontros com esses relicários, comecei a considerar de modo mais intenso o redimensionamento de ações educativas a partir de um “novo” *modus operandi*: a afetividade. Acredito que a afetividade funciona como uma espécie de segunda pele profissional. É uma questão de “amateurismo, paixão, presença e mestria [...] mas também uma questão de responsabilidade pedagógica, de trazer à vida.” (MASSCHELEIN, 2014, p. 73-95).

Refleti também sobre o que acontece com as/os professoras/es que conseguem acessar seus/suas estudantes e contribuir efetivamente para sua formação, não do ponto de vista conteudista, mas, sobretudo, humano e atento. Entre algumas respostas, está a de que esses/as professores/as desejam estar

onde estão fazendo o que fazem. Tomam por base acessar, encontrar, tocar os/as que com eles/as estão deixando-se afetar pela própria docência, posto que, antes de

desenvolverem as habilidades e competências para o ensino, assumem o compromisso com a alteridade, a diferença, a escuta, a acolhida.

Descobrir-se professor/a não é coisa pouca. Esse descobrir-se não passa por escolher uma licenciatura, fazer projeções sobre uma graduação que possibilite sua conclusão sem muitos atropelos, tampouco trata-se de uma vocação, a partir da qualé ouvido um sinal ou se descobre um “jeito” para a coisa. Um/a professor/a se descobre depois que já se tornou na maioria das vezes, pois vai tecendo os dias e as relações de maneira tal que já não é possível mais dizer de si separando esses mundos: a vida da pessoa e a vida do/a professor/a.

Escrever as considerações finais de um relatório de pesquisa sempre foi difícil para mim, agora mais ainda. Finalizo essas páginas com 45 anos de vida e pelo menos metade desse tempo de atuação profissional. Cenas acontecem em *looping* enquanto reúno os pensamentos para este texto – são meus atravessamentos. É como se todos quisessem estar aqui nesta escrita, mas eu precisei dizer que só alguns poderiam compor este diálogo. Quando criança, fui buscar num dicionário enorme que tinha em casa, com a capa vermelha e páginas com bordas douradas, o que era potência. Não entendi o significado e me parecia ser algo como força. Fui motivada a buscar o dicionário porque meu pai falava alguma coisa sobre um equipamento eletrônico.

Mais à frente, já professora, encontrei-me novamente com a palavra conceito, e ela já não era somente uma palavra, era um conceito. Agora, enquanto finalizo este relatório, ela não está no dicionário, nem no de Filosofia! Ela, a palavra, mais parece um grito, daqueles bem altos e com toda vontade de ser posto para fora. É, é o fim do texto. É despedir-me de leituras, de escritos, de revisões, de encontros, de imagens. Ontem uma rede social trouxe como memória uma foto de minha turma de graduação e pensei na Rozário que carregava uma mochila azul, tênis, regata e cabelos curtos. Acho que toda escrita, até as acadêmicas, é um voltar, um revolver de nós mesmos/as.

Então, quando voltei à tarefa desta escrita, cenas me ocorriam. Lembrei de uma reunião de trabalho onde as pessoas tinham olhos cansados e queixavam-se de não poder criar, pois precisávamos dar conta de “processos”. Falávamos de acompanhamento de professores/as e estudantes, pois

estávamos muito mais nos

assemelhando a uma ouvidoria do que a uma coordenação pedagógica. Fui para o cenário que construí para iniciar o texto da tese.

As condições de produção da docência hoje não têm espaço para a potência. Executamos propostas prontas, testadas e validadas por quem não está no centro da ação. Isso acompanhou todo o tempo esta pesquisa, quase numa dualidade: pensar e defender uma docência que se entrelaça com a vida e produz potência, estando imersa na execução de tarefas, de projetos que atendem ao desempenho e à alta performance. Isso cansa, isso mata possibilidades de criações genuínas, mata a poética que acho necessária para a educação.

Outra cena que me chegou, foi uma memória recente: o café da manhã para comemorar o aniversário de Aninha. Somos dez amigas que se encontraram desde graduação e assim seguimos: juntas. Fizemos mestrado, doutorado, casamos, nasceram filhos, adoramos bichos, descasamos, passamos em concursos, trocamos dicas de filmes, bebemos vinho, emprestamos livros, nos acolhemos, vivemos a docência juntas.

Durante esse café, enquanto uma de nós contava, animadíssima, o seu início de carreira, seu primeiro dia de professora, aos risos, parei um instante, como se tivesse sido subtraída dali e comecei a pensar sobre as vidas das professoras que estavam ali, diante de mim. As histórias não paravam! Junto com elas, eu revia toda a ideia de docência. E é isso, viver a docência e revivê-la. Cada vez que remoramos, nos refazemos, nos encontramos novamente com pessoas. E a ideia de Corazza da artistagem, que se refere a uma ética, uma política e uma estética que se inventa o tempo todo, é experimentação pura. Rememorei os conceitos que usei nesta pesquisa à medida que as histórias iam sendo contadas.

As cores da sala, o som produzido pelos risos, o cheiro que vinha da mesa. Tudo fazia conexão com o que abracei no arcabouço teórico para dar sustento à tese de que a vida e docência não se separam, afetam-se mutuamente, não coexistindo, mas fundindo-se. Pensei também, absorta àquele momento, que o que construí metodologicamente também fazia sentido. Nós somos o nosso próprio relicário, materializamos isso em nossa própria pele, em nossas memórias que se transformam, são esquecidas e

reavivadas por atravessamentos, pelas memórias de outras pessoas também.

E nessa ideia de sermos um relicário, fui pensando que nessa pesquisa não cumpro o papel de quem encontra coisas, dados, mas de quem narra e traduz a docência. E, sim, as duas professoras e o professor que narrei e traduzi ajudaram-me nas respostas, não dando vereditos, mas mostrando possibilidades. Compreendo tradução como Corazza (2015, p. 108), que fala que não se trata de transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra, mas de recriar de forma repleta de consciência, empreendendo novos recomeços, “[...] apropriando-se do antigo ou do estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruzá-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz”. Já como narradora, compartilho da perspectiva de Benjamin (2012), de que o narrador é um artesão e tão logo cuida de uma artesanaria, uma feitura elaborada, costurada, articuladora.

Com a professora dos/as meninos/as de Santo Amaro, fui encontrando a compreensão de que abraçar a diversidade não é apenas um entendimento, uma cognição. A professora constrói a alteridade como um marco, como uma bandeira. Pelos diversos lugares onde atuou, estava preocupada em estar com os/as estudantes, com os/as professores/as, conhecê-los/as. Não era conhecer por meio da memorização dos nomes, mas do estar com, estar ao lado, se dispor, se expor.

Acredito fortemente que as aprendizagens acontecem de modo significativo quando nos dispomos a afetar e sermos afetados. Sem isso, acontece somente cognição. Os afetos que trazemos, incidem diretamente e isso ficou visível com as poesias de Seu Antônio cego, nas leituras feitas com a mãe. Isso é perceber a tecitura que somos e como isso nos constitui.

O desejo de ser professor/a de cada uma das pessoas que entrevistei foi outro achado precioso: afasta a ideia de vocação e se aproxima imensamente do compromisso, da coerência. A clareza de que os encontros nos constituem enquanto docentes faz com que pensemos na ideia de esculpir a docência com estas ferramentas: as histórias, as dores, os risos, os textos, os sons de quem por ela passa e que nos atravessam. E essa constituição, essa docência que vai sendo esculpida, reconfigura, refaz, põe em constante mutação nossa vida: não há separação. Existe a compreensão de que temos dimensões, papéis sociais, mas, ao estar na prática profissional onde as

relações são premissas, esses papéis sociais assumem outra perspectiva.

Sobre essas relações e suas implicações diretas, penso que o/a professor/a pensador/a de gentes me mostrou possibilidades interessantes: contar sua docência através de seus/suas mestres/as e viver a docência através de seus/suas estudantes. Esse relicário chegou como uma possível resposta à pergunta sobre o que pode a docência. A resposta não finda, ela é o aberto, não o certo e nem o que erra, acolhe as fragilidades e aposta no desejo de fazer junto. São coisas que geralmente são tidas como inalcançáveis. E esse relicário com as fotos do clube de Filosofia mostra que não, que é possível viver a docência entendendo as pessoas, os/as estudantes, seus conflitos. A coragem de ser apenas professor/a e olhar de frente o que chega foi outro encontro nesta pesquisa, pois não se trata de estar perambulando na educação, trata-se de soltar o controle na perspectiva de quem detém, domina, cerca. E essa coragem só se constrói com coerência e consciência de finitude e limitação.

Junto disso, em meio aos risos ainda no café do aniversário de Aninha, inevitavelmente por sermos professoras, enredamos uma conversa sobre as condições de produção da docência dentro da atmosfera da produtividade. Começamos um velho entrave que é a luta dos/as professores/as em nossa sociedade, as queixas, o engajamento docente. Esse foi outro achado nesta pesquisa, a forma como a professora das invenções fala de seus/suas estudantes, do compromisso e da necessidade de atuação política em nossa classe. Ela diz que não dá para parar o que se está construindo com os estudantes para ir “brigar”, as coisas andam juntas.

Sim, os momentos das aulas são momentos singulares, um verdadeiro acontecimento. Um dia podem ser mornas, sem nenhuma vinculação. Num outro, algo se passa, todos são chamados e encontros acontecem. A professora das invenções, quando abriu seu relicário, falou de coragem, amor, alegria e presença. Sentimentos extremamente revolucionários que ainda são confundidos e romantizados. Sem a alegria, o que pode uma vida? O que pode uma vida docente? Ouvir por quase duas horas essa professora fez com que eu respondesse que a vida docente pode qualquer coisa se ela for desejante.

A docência se relaciona com o amor, a amorosidade e a alegria. A escola não é somente um lugar de preparação para a vida. Larrosa (2021) diz

que é também um lugar de renovação do mundo, pois é feito de gente, de infância, de questionamentos, de sentimentos e desejos.

“E talvez possamos dizer que a escola não existe (somente) para a manutenção da vida ou da sociedade, mas, sobretudo, para manter ou sustentar o mundo.” (LARROSA, 2021, p. 87). E que professor/a vive/viveria essa escola? Um/a professor/a artista, um/a professor/a da vidocência. O tempo inteiro, tive o cuidado, especialmente nestas reflexões finais, em não delimitar um jeito de ser docente. Mas uma tese é uma defesa de pensamento, e aí lembrei, enquanto professora que sou e que agora termina um relatório de pesquisa sobre a docência, de um dito de Agamben (2017, p. 401): “a forma-de-vida não é algo assim como um sujeito que preexiste ao viver e lhe dá substancial realidade. Pelo contrário, é gerada vivendo [...] é apenas uma maneira de ser e de viver”.

Ter sido narradora/tradutora desses relicários foi um presente enquanto pesquisadora e docente. Carregar comigo outros/as docentes, além dos tantos que já trago comigo, é também um gesto de honra. Comigo agora estão guardados, em meu relicário, imagens, sorrisos, gargalhadas, lágrimas, ensinamentos, experiências. Através dos relicários dessas professoras e desse professor, tornei-me um pouco a farmacopeia que Clarissa Pinkola fala e que usei no início do texto. Pude, eu também, por meio desses afetos e atravessamentos produzidos em tais encontros, reconfigurar minha própria vida e esculpir minha própria docência.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. TED Talk (2009). Disponível em: [youtube.com/watch?v=3tL3E5fIZis](https://www.youtube.com/watch?v=3tL3E5fIZis)
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAUDRILHARD, J. *A Transparência do mal: ensaios Sobre os Fenômenos Extremos*. São Paulo: Papirus, 1992.
- BENJAMIN, W. *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BERGSON, Henri, 1859-1941. *Matéria e memória : ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo : Martins Fontes, 1999.
- BINS, Gabriela Nobre; SILVA, LISANDRA OLIVEIRA E. *Maternidade e docência: tecendo fios da vida*. In: II SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE MATERNIDADE E CIÊNCIA - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/simposiobrasileiromaternidadeeciencia/trabalho/85597>>.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembrança dos velhos*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARDOSO, Livia de Rezende. PARAÍSO, Marlucy Alves. *Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo*. Revista e-Currículo, São Paulo, v.11 n.01 abr.2013. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP
- CARDOSO, Rafael. *Design para um mundo complexo*. São Paulo: COSACNAIFY, 2012.
- CLANDINI, Jean D. *Relatos de experiência e Investigación narrativa*. In: *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens - filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Currículo e Didática da tradução: vontade, criação e crítica*. Educação e realidade. Porto Alegre, V. 41, n 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O docente da diferença*. In: *Revista Periferia/FEBF*. Uerj, v. 1, n. 1, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara . *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara . *O docente da diferença*. In: Revista Periferia/FEBF. Uerj, v. 1, n. 1, 2008. p. 22.

CORAZZA, Sandra Mara . *Dicionário de ideias feitas em Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 115.

COSTA, Marisa Vorraber. *Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos*. In:_____. (Org.). *Caminhos investigativos: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber . *Novos olhares em pesquisa em Educação*. Caminhos investigativos I: novos olhares na Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de e SILVA, Maria Abádia da. (Org.). *Diversidade metodológica na pesquisa em educação*. Campinas: Autores associados, 2013.

CURY, Fernando Guedes. *De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática)*. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.6, n.1, p. 143-164, abril 2013 ISSN 1982-5153

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz Orlandi; Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles . *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. (Trad. Luiz B. L. Orlandi.) São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, Gilles . *“A imanência: uma vida...”* (Trad. Tomaz Tadeu.) In: Dossiê Gilles Deleuze. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 27, n. 2, julho-dezembro 2002a, p.10-18.

DELEUZE, Gilles . *A ilha deserta e outros textos*. Textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Iluminuras, 2006, p.117-121.

DELEUZE, Gilles . *“Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível...”*. (Trad. Suely Rolnik.) São Paulo: Ed. 34, 1997, p.11-113.

DELEUZE, Gilles . *L’Abecedaire de Guilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação, “TV Escola”, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997.

DELEUZE, Gilles . *Espinosa: Filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002b.

DELEUZE, Gilles . P de Professor. In:_____. *Abecedário Deleuze*. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> . Acesso em: 27 mar. 2015.

DELEUZE, Gilles . *L'Immanence: une vie...* Philosophie, n. 47. Paris: Les Éditions de Minuit, 1º de setembro de 1995, p. 5-6. Citado aqui na tradução de Tomaz Tadeu, *Revista Educação & Realidade*, n. 27/2, 2002.

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ECKERT-HOFF, Beatriz. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. *Dossiê "Gilles Deleuze"*. Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 27, n. 2, p. 5-226.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *O dom da história*. Rocco: 1998.

FALCÃO, Giovana Maria Belém. GRANGEIR, Manuela Fonseca. RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. THERRIEN, Jacques. *Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade*. Cadernos de pesquisa v.46 n.162 p.966-982 out./dez. 2016

FALCÃO, Adriana. *Mania de explicação*. Salamandra: São Paulo, 2001.

FONTANA, R. A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte:Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 2008. p. 54-55.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FOUCAULT, Michel . *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel . *O governo dos vivos*. São Paulo: Centro de Cultura Social,2009.

FOUCAULT, Michel . *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Editora MartinsFontes, 2010.

FRAVET-SAADA, Jeanne. *Ser afetado*. Cadernos de campo, n13.. São Paulo: 2005.

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

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002. GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Silvio. *Os professores/as como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GALLO, Silvio. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: uma perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil*. In: Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. HAN, Byung-Chul. *Sociedade da transparência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HEILBRUN. *Writing a woman's life*. (1988). Citado por F. M. Connelly y D. J. Clandinin, "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa et al. (1995), *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional*. In: NÓVOA, António. *Vida de professores/as*. Porto: Porto Editora, 1995.

JODOROWISKY, Alejandro. *O caminho do Tarot*. São Paulo: Editora Campos, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Revista Educação, Porto Alegre ano XXX, n. 3, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Prefácio de António Nóvoa. Lisboa: Editora Educa-Formação; Universidade de Lisboa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. *Da formação do sujeito... ao sujeito da formação*. In NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Portugal/Lisboa: Pentaedro, Tradução: Maria Nóvoa, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.35-50 (Cadernos de Formação).

JOSSO, Marie-Christine . *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma invenção ao tempo do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia . *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez., 2005.

KINCHELOE, Joe. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHAN, Walter Omar . *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar . *O que pode um professor?* In: Deleuze pensa Educação. *Revista Educação* (Edição especial: Bideblioteca do Professor), v. 6, ano II. São Paulo: Editora Segmento, 2008.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte:Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. *Elogio ao professor*. Belo Horizonte:Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o que*. Belo Horizonte:Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2014.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizinte: Autênca, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores/as*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LINS, Daniel (Orgs). *A alegria como força revolucionária: ética e estética da alegria*. In: Fazendo rizoma – pensamentos contemporâneos. São Paulo: Hedra, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus, 2011.

MATOS, Olgaria. *A narrativa: metáfora e liberdade*. História oral, 4, 2001.

MASSCHELEIN. Jan. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte:

Autêntica, 2014.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia da reflexão: Pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUYLAERT, Camila J., SARUBBI, Vicente Jr., GALLO, Paulo Rogério. Et al. *Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa*. Revistaescola de Enfermagem USP, 2014.

MONTEIRO, Silas. *Hecceidade: formação como individuação sem sujeito*. Revista de Educação Pública, n. 28. UFMT, 2019.

NARANJO, Javier. *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

NARRADORES DE JAVÉ. Direção de Eliane Caffé. Brasil: Bananeiras Filmes, 2003.

NIAS, Jennifer. In: NOVOA, Antônio. *Vidas de Professores/as*. Porto: Porto Editora, 1995.

NIETZSCHE, Friederich. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friederich . *Ecce homo. Como alguém se torna o que é*. São Paulo, Companhia das letras, 1995.

NIETZSCHE, Friederich . *Genealogia da moral: uma polemica*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

NIETZSCHE, Friederich . *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. "O eterno retorno", § 1066. In: Nietzsche - Obras incompletas. Trad. , Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo, Abril, 1978.

NIETZSCHE, Friederich . *Vontade de potência*. Petrópolis: Vozes, 2011. NIETZSCHE, Friederich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Mario da Silva. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 1998.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. *Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.37, n.2, p.607-625, maio/agosto, 2012.

NÓVOA, Antônio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Portugal: Porto Editora, 1991. p, 34.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: A. Nóvoa (org). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995. p, 15.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Portugal/Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed., Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Portugal/Lisboa: Pentaedro, Tradução: Maria Nóvoa, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. (Cadernos de Formação). PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (orgs). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PELLIZZONI, Gisela Marques e MIRANDA Sonia Regina. *De relicários a janelas: objetos materiais como mensageiros da (investigação) escolar*. Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 47 | p. 197-216 | jun. 2008

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUEVEDO, Wagner de Avila. *Notas sobre narração e experiência em Walter Benjamin*. Anuário de Literatura. Vol 13, n. 2, 2008, p. 102.

ROSSET, Clément. *O real e seu duplo: Ensaio sobre a ilusão*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

SANCHES, Carmem. *Provocações para pensar em uma educação outra conversacom carlos skliar...* Revista Teias, v. 13, n. 30. Set./Dez, 2012.

SANTANA, Anthony Fábio Torres. *Pensando possibilidades acerca da formação de professores/as*. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 30-40. Jan.-jun., 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SCRIBANO, Adrian Oscar. *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2008.

SILVA, Renata Souza. *Histórias da profissão docente: as narrativas das professoras pioneiras*. In: CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (orgs.). *Diversidade metodológica na pesquisa em Educação*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 143.

SILVA, Renata Souza *Os professores pioneiros do Distrito Federal: história e memória da profissão docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília: 2011. p. 42. Disponível em:

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9112/1/2010_RenataSouzaSilva.pdf Acesso em: 21 jan. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Nunca fomos humanos: nos rastros dos sujeitos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *A entrevista na pesquisa em Educação: uma arenade significações*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SKLIAR, Carlos (org). *Derrida e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: centro de publicaciones educativas e material didático, 2017.

SKLIAR, Carlos. In: SANCHES, Carmem. *Provocações para pensar em uma educação outra conversacom carlos skliar...* Revista Teias, v. 13, n. 30. Set./Dez, 2012.

SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes: Reflexão Sobre Alegria na Escola a Partir de Textos Literários*. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Elizeu C.; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. *A vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abr. 2011.

SOUZA, Elizeu C. *Da formação do sujeito... ao sujeito da formação*. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa: Pentaedro; centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50. (cadernos de Formação, 1).

SOUZA, Elizeu C. *Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio culturais e projetos de vida programados na invenção de si*. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria helena M. B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21-40.

SOUZA, Elizeu C. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SOUZA, Elizeu C. *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação*. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). *Memória e formação de*

professores. [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SOUZA, Elizeu C. *Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida*. Educação, Porto Alegre: PUCRS, v. 34, n. 2, p. 213-220, mai./ago. /2011.

SOUZA, Elizeu C. *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação*. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (orgs.) *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p., ISBN 978-85-232-0484-6. <http://books.scielo.org> - acesso 31/03/2016.

SOUZA, Elizeu C. de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Elizeu C. de.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de S. (orgs.). *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012 (Coleção pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 5).

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

SPINOZA, Benedictus de. *Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

STADING, Gui. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte. Autêntica:2020.

RAMOS, Francisco Régis. *A danação do objeto*. Chapecó: Argos, 2004.

TADDEI, Angela Maria Soares Mendes. *Da narrativa e do narrador em Walter Benjamin*. Oralidades: Revista de História Oral / Núcleo de Estudos em História Oral [do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Ano 1, n. 1 (jan./jun. 2007). São Paulo : NEHO, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Olhares*. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ZORDAN, Paola. *Ensinar*. In: CORAZZA, Sandra e AQUINO, Júlio Groppa. *Abecedário: Educação da diferença*. Campinas: Papyrus, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caros/as Professores/as,

Gostaríamos de convidá-los/as para participar, como voluntário/a, da pesquisa *“P de professor/a”: a docência reconfigurando as vidas de professores/as e a potência das vidas esculpindo docências*.

Esta pesquisa é de responsabilidade de Maria do Rozário Azevedo da Silva, doutoranda da Pós-Graduação em Educação da UFPE (CE – Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n – Cidade universitária, Recife) e acessível pelo telefone (81) 9.9415.7955e pelo e-mail rozario.ro@gmail.com. A pesquisa está sob orientação da Professora Rosangela Tenório de Carvalho.

Caso este termo contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser esclarecidas com a pesquisadora responsável. Ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde em fazer parte do estudo, pedimos que assine ao final deste documento, que está em duas vias (uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora). Caso não concorde, não haverá qualquer penalidade para o/a Sr./Sr.^a, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalização.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/as voluntários/as, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário/a. Os dados coletados nesta pesquisa através de vídeos, fotos e/ou entrevistas ficarão armazenados sob a responsabilidade da pesquisadora Maria do Rozário Azevedo da Silva pelo período mínimo de 5 anos.

Não haverá ônus e nem receberá nenhum pagamento o/a voluntário/a que participar desta pesquisa, mas fica garantida a indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Discutir a docência é sempre um movimento de reconstituição da própria

ação de ser/estar e se fazer docente. As vertentes de abordagens possíveis dessa discussão são inúmeras: as políticas de formação de professoras/es, a prática pedagógica, as temporalidades da formação, a sociologia dos saberes e das competências, o currículo. Contudo, sua problematização cada vez mais parece apresentar novos limites diante da gama de desafios e questões que a docência coloca. Uma dessas questões é a própria vida. A vida docente. A vida dos/as professores/as. A docência reconfigurando a vida das/os professoras/es.

Sabemos que etimologicamente o sentido da docência vem de *docere*, ensinar, instruir, indicar, no limite, um movimento de condução, de tomada pela mão. Na atualidade, discute-se a possibilidade de subverter esse paradigma do gesto fundador da docência nos sistemas de pensamento ocidental. Daí que nos interessa uma questão aparentemente óbvia: “o que é, de fato, viver a docência?”. Por essa aparente obviedade, buscamos devolver à docência uma espécie de ilegibilidade que lhe seria própria. Nos termos de Jorge Larrosa, visamos “converter em desconhecido o demasiado conhecido”, devolvendo certa obscuridade ao que se apresenta como bastante claro ou esclarecido. Interrogar a docência como um gesto genuinamente pedagógico, pois entendemos que a ação e a reflexão pedagógica consistem também em abrir uma distância entre o saber e o pensar; uma distância que “só se abre quando que já sabemos se nos dá como o que se há de pensar”.

Assim, a pesquisa *P de professor/a: a docência reconfigurando as vidas de professores/as e a potência da vida esculpindo vidas* se dispõe a olhar com outras lentes a docência, mais precisamente investigar os rebatimentos dessa docência na vida dos/as professores/as, bem como a potência, as possibilidades e afecções dessa docência nas vidas dos/as professores/as.

Para tanto, para fins de coleta, a pesquisadora entregará caixas vazias aos voluntários/as, acordará um espaço de tempo para que estes convertam as caixas em “relicários”, reunindo dentro deste artefato cultural registros diversos como fotos, bilhetes, circulares, livros, objetos, fotografias e o que mais for conveniente, que contem, assim, o que para eles/as é docência e o que vem a ser viver tal docência.

No prazo acordado, os/as docentes/as deverão trazer seus relicários para que, através das memórias de cada item, deixem vir à tona memórias que tenham ditos sobre essa docência e a vida docente. Dessa forma, a pesquisadora estará presente no espaço onde os “relicários” serão abertos, sem intervenção ou questionamento algum, apenas registrando as narrativas dos/as docentes, numa posição de

observadora não participativa. Os riscos diretos para os/as voluntários/as envolvem o desconforto com a presença da pesquisadora, assim como um possível constrangimento por emocionarem-se com as memórias evocadas.

Contudo, vale destacar que a postura da pesquisadora não é a de inquirir acerca de erros e acertos, mas a de acolher as memórias contidas nos relicários, bem como os ditos sobre docência. Acerca do possível desconforto com a presença da pesquisadora, esse será minimizado pela discricção ou pela pausa da narrativa e até mesmo pela saída da pesquisadora da sala, desde que haja o pedido por parte do/a voluntário/a. Os benefícios para os/as voluntários/as envolvem a possibilidade de refletir sobre a docência, a própria prática e as afecções que tal prática sofre no decorrer do exercício de ser professor/a; contribuição para a pesquisa educacional, que subsidia melhores vivências na escola, assim como a consolidação da cultura de pesquisa e desenvolvimento científico em nosso país. Acreditamos também que a natureza dos questionamentos poderá, também, influenciar os/as participantes a atentarem para as suas práticas docentes, dando mais importância a elas.

INSTRUÇÕES:

Em caso de consentimento, assinar as duas vias deste documento, guardando uma para si e devolvendo uma para a pesquisadora.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO VOLUNTÁRIO/A

Eu, _____, RG _____ e CPF, _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecidas as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo *P de professora: a docência reconfigurando as vidas de professor/a e a potência das vidas esculpindo docências*, como voluntário/a. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Recife, _____ de _____ de 2018.

(Assinatura do voluntário/a)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar (duas testemunhas):

Testemunha 1

Assinatura

Testemunha 2

Assinatura