

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANTHONY FÁBIO TORRES SANTANA

**DIVERSOS TONS, LUGARES DISSONANTES: O
MOVIMENTO ESTÉTICO DO ENSINAR**

**ARACAJU
2011**

ANTHONY FÁBIO TORRES SANTANA

**DIVERSOS TONS, LUGARES DISSONANTES: O
MOVIMENTO ESTÉTICO DO ENSINAR**

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES COMO PARTE DOS REQUISITOS
NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Profa. Dra. DINAMARA GARCIA FELDENS

ARACAJU
13 de DEZEMBRO de 2011

ANTHONY FÁBIO TORRES SANTANA

**DIVERSOS TONS, LUGARES DISSONANTES: O MOVIMENTO ESTÉTICO DO
ENSINAR**

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES COMO PARTE DOS REQUISITOS
NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aprovada por:

Profa. Dra. Dinamara Garcia Feldens (UNIT) (Orientadora)

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PUC/RS)

Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra (UNIT)

ARACAJU, SE - BRASIL
13 de DEZEMBRO de 2011

FICHA CATALOGRÁFICA

S231d

Santana, Anthony Fábio Torres

Diversos tons, lugares dissonantes: o movimento estético do ensinar /
Anthony Fábio Torres Santana; orientadora Dinamara Garcia Feldens. –
Aracaju, 2011.
113 p.

Inclui bibliografias

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes,
2011

1. Formação estética do professor. 2. Prática de ensino. 3. Ensino
aprendizagem. 4. Processo de ensino-aprendizagem. 5. Relações entre
professores e alunos. I. Feldens, Dinamara Garcia. II. Título.

CDU: 371.13

QUERO AGRADECER...

Aos meus pais, por sempre acreditarem nas possibilidades das realizações dos meus sonhos.

Às minhas tias-mães: Antonina e Miraci, pela força do sim de vocês...

À Dina, minha orientadora, pelo potente e imprescindível encontro, por acreditar na arte que me atravessa, pela força do afeto e por me ensinar que a vida sempre pode mais...

Às professoras pesquisadas, por possibilitarem a composição dessas linhas.

Ao professor Marcos, pela disponibilidade, cuidado e sugestões que me proporcionaram outros olhares acerca de questões que estão me compondo.

À professora Ada Augusta, por acolher o meu trabalho, pelas indicações, proporcionando assim, ensinamentos diversos.

Ao professor Sílvio Gallo, pela atenção a minha pesquisa.

À Thamyres, pelo amor e força que existe no compartilhamento da vida.

Pelo que a palavra não dá conta: Cláudia Renatta, Allan, Stephany, e Linick.

Pelo encontro e parcerias: Wesley Nascimento (irmão de uma vida toda), Francisco (pela força do afeto), Evanildo (aprendi muito ouvindo suas histórias), Livia (cabalisticamente falando, te adoro de montão), Pablo (pelo seu sincericídio), Valéria Freire (pelo acolhimento e abraços tão potencializantes), Rita (pela força de sempre), Nicole (a gaúcha que já é nordestina), Priscila (por me mostrar outros tons da vida), Cláudia Meira (pelo carinho), Kelly Valença (minha eterna número dois), Gilvan (pelas experiências), Dayler (pela serenidade), Valéria Bonini (pelos sábados e domingos de estudos), Aldenise (pelos amanheceres de parcerias e trabalhos)...

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, pela partilha de tantas experiências, bem como pelo suporte.

À Universidade Tiradentes, pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação sem custos.

À CAPES, através do PROSUP, pelo apoio financeiro também muito importante para a produção deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo estudar as estéticas que estão compondo os movimentos do ser professor. As estéticas docentes que estou pensando, tecem com as experiências resultantes das ações do aprender e do ensinar, dos seus atravessamentos, das misturas dos corpos presentes nas relações entre professores e alunos, quando do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. O campo de pesquisa em que estou a atuar é a formação do professor e o objeto em questão é o docente da educação básica. A minha problematização continua sendo a formação, a qual penso enquanto movimentos de linhas e segmentaridades, considerando a produção da subjetividade que ensina e constitui o professor. Dessa forma, as perguntas que me moveram até aqui, e que ainda continuam a me impulsionar a caminhar por outras rotas são: quais elementos e experiências estão a compor as estéticas dos professores? Quais são as éticas que estão transpassando suas práticas cotidianas? O trabalho de pesquisa desenvolveu-se no período de 18 meses, tendo como foco três professoras do ensino básico. Para compor o referencial teórico deste estudo, me instrumentalizei com a leitura de Gilles Deleuze e Félix Guattari, tecendo conexões com o pensamento de autores como: Marcos Villela Pereira, Nadja Hermann, Gabriel Perissé, Jorge Larrosa e Sílvia Gallo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Utilizo a cartografia, entrevistas semi-estruturadas e narrativas para a construção do campo metodológico. O resultado da pesquisa é um recorte da produção subjetivada da vida profissional destas três professoras, a partir dos movimentos que as fazem docentes e ao mesmo tempo criam seus desmanches.

Palavras-chave: Professor, Estética, Formação.

ABSTRACT

This thesis aims to study the aesthetics that are composing the movements of being a teacher. The aesthetic faculty that I am thinking, weaves the experiences resulting from the actions of learning and teaching, its crossings, mixtures of bodies present in the relationship between teachers and students, when the development of teaching and learning. The field of research in which I am acting is teacher training and the object in question is the teaching of basic education. My training continues to be problematic, which I think while segmentarities lines and movements, considering the production of subjectivity that is taught and the teacher. Thus, the questions I moved up here, and who continue to drive me to walk through other routes are: what elements and experiences are to compose the aesthetics of the teachers? What are the ethical issues that are pierced their daily practices? The research work developed in the period of 18 months, focusing on three primary school teachers. To compose the theoretical framework of this study, I instrumented with the reading of Gilles Deleuze and Felix Guattari, weaving connections with the thought of authors such as Marcos Villela Pereira, Nadjia Hermann, Gabriel Perrise, Silvio Gallo and Jorge Larrosa. It is a qualitative research. Use cartography, semi-structured interviews and narratives for the construction of the methodological field. The search result is a crop production subjectivized the life of these three teachers, from the movements that make teachers while creating their miscarriages.

Keywords: Teacher, Aesthetics, Formation.

SUMÁRIO

1 GRITANDO UM INÍCIO.....	10
1.1 O encontro e os movimentos.....	11
1.2 Tentando <i>metodizar as</i> ideias que se espalham por todos os lados.....	14
1.3 Pelas possibilidades do traçado de algumas linhas.....	22
2 PENSANDO ESTÉTICAS DOCENTES E ALGUNS ATRAVESSAMENTOS ENTRE O APRENDER E O ENSINAR.....	43
2.1 Linhas acerca do ser professor... o ensinar e o aprender.....	43
2.2 A pensar a formação.....	56
2.3 Pensando a formação de professores por algumas possibilidades da Filosofia da Diferença.....	67
2.4 Estética... a pensar possibilidades e relações.....	73
3 PERCORRENDO DOCÊNCIAS E ESTÉTICAS: POR SOPHIAS, JÚLIAS E LETÍCIAS.....	79
3.1 Conhecendo Sophias, Júlias e Letícias, as professoras.....	80
3.2 As primeiras vozes de Sophia: “eu não tenho pressa. A minha pressa é deles aprenderem”.....	83
3.3 As intensidades do campo de pesquisa: “Eu ensino, e faço telas para meu espírito, para minha alma”.....	91
3.4 Caminhando por entre docências: “para mim é muito significativo passar o que você sabe para outras pessoas, e foi isso que fez tornar-me professora”.....	99
4 POR ALGUNS POSSÍVEIS FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110

“[...] um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem [...]”.

Gilles Deleuze

1 - GRITANDO UM INÍCIO

Compor um início é sempre um tanto quanto angustiante, mesmo quando se está impregnado do que se quer falar. Possivelmente esse estado de angústia deva-se ao fato de termos que sistematizar o que quer ser dito, de ter que criar lógicas para enquadrar as nossas falas, as vozes que não são nossas, mas que estão a nos transpassar, e então, fazê-las soar como o vasto que já foi escrito. *Academizar* a vida tem dessas coisas. Por isso é que buscarei com a minha escrita *vitalizar* tudo aquilo que nessa trajetória precise se tornar acadêmico.

Talvez eu esteja vivendo agora no limiar entre os territórios que marcam o que pode ou não ser expresso pelas palavras, e então, percebo que para dizermos os nossos sentimentos, possivelmente nenhuma palavra basta, e sempre faltarão sílabas, letras, mas provavelmente nos sobre a inventividade, a coragem que emana da ação de criar.

Nas últimas noites o sono tem insistido em fugir, por querer arriscar em um campo tão tênue, o da composição da escrita de um trabalho “científico”, como a construção de uma dissertação, a realização de pesquisas. Mas, ainda assim, buscarei atirar-me na vida, que componho com muitos dos conceitos que me acompanham nessa passagem, na composição desse ciclo. E, talvez assim o sono volte, ou quem sabe me fuja de vez.

Na madrugada do dia 17/12/2010, ouvi uma frase na televisão que foi fundamental para que deixasse a arte que pulsa em mim falar na escrita do meu trabalho. Um personagem da minissérie “Afinal, o que querem as mulheres?”, mais precisamente o Dr. André Newmann, interpretado pelo ator Michel Melamed, *me disse assim*: “ [...] mais por que os seres humanos costumam fazer coisas que não querem? [...] Por que costumamos ser tão cegos aos nossos próprios desejos?”

Saltei imediatamente e pensei: era o que precisava ouvir. Minha decisão foi tomada. Quero escrever um trabalho artístico, em que o científico se encontre nele, sem que para tanto precisemos segui-lo a todo e qualquer instante. Quero a vida nesse trabalho, a vida que por horas será minha, por outras será das professoras, por outras dos teóricos, mas que por sempre será arte.

Tentarei tecer com o sensível, há muito tempo venho gritando: sensibilidades aos sensíveis; estão tirando isso da gente. Nossos dias na academia estão ficando cinzas, adoecemos com isso, deixamos de nos indignar com tudo isso, e ainda assim, o professor, o

qual considero artista, é o louco¹. Dessa maneira, quero ser sempre louco, mas acompanhado da minha sensibilidade, transpassado pelos afectos, pelos desejos que fazem em mim o singular que preciso ser para diferir, e assim, compor encontros. Sei do risco que estou correndo ao gritar tudo isso, mas quero ser forte ao suportar o que ainda está por vir.

Estar em movimento não é uma ação fácil, talvez por se tratar de episódios nos quais nos encontramos em preciosos momentos das nossas vidas. Penso ainda que, por não ser tão simples estarmos em movimento, é que nunca estamos a fazê-lo ou mesmo sendo movimentos sozinhos.

É como compor. Compor a vida... Esses movimentos de composições tão particulares a cada indivíduo, que por mais que habitem o campo do inusitado, e em alguns casos sejam construídos aos poucos, em pequenos pedaços, transpassados por peculiaridades, nunca se dão sozinhos. Composições, abalos... Penso imediatamente na relação que desenvolvemos com os sentimentos que estão a nos habitar, fragmentos de amores, de raivas, de angústias. Inusitados sentimentos, múltiplas emoções, impressões, conceitos, experiências, porque não dizer vidas... Que poder extraordinário e dinâmico de provocar movimentos, mesmo quando não queremos partir...

1.1 – O encontro e os movimentos

Este trabalho começa a se compor a partir de um convite que recebi da minha orientadora, para que escrevêssemos acerca de algum tema ligado à educação, cujo objetivo era, a partir da troca de e-mails, escrever um livro, um diálogo fluido sobre o que então nos propuséssemos a pensar.

Assim, trago esse primeiro escrito:

Dina,

¹ Ao ingressar na academia, ainda quando cursava Licenciatura em História, sempre que alguns dos meus professores se valiam de algum recurso artístico (recitar poesia, cantar músicas, montar peças teatrais) para compor suas aulas, costumeiramente ouvia nos corredores por onde passava as pessoas os chamarem de loucos.

Tentei dormir esta noite, mas fui tomado pela inquietude da nossa última conversa, algo sobre escrevermos, compormos linhas onde a escrita, possa nos revelar algo sobre o que estamos a pensar.

Como não definimos nenhum tema, me urge a necessidade de propor movimentos, e assim, deslocar impressões acerca de algo que já me inquieta há algum tempo, reforçaria dizendo, há algum bom tempo. Isso também se fez presente quando do pensar sobre um possível tema para o projeto do meu ingresso no curso de mestrado, que é a questão dos “professores”. Quando coloco a questão do professor, sei que é algo muito amplo, mas agora, refinando minha inquietação, sempre me pôs inquieto o fato de querer saber o que constitui esses potentes, e potencializantes *artistas* chamados professores.

Naquele primeiro momento, ainda sem compreender tão claramente, essa minha vontade me fez chegar ao conceito de subjetividades. Recordo-me que o trazia junto a mim, sempre ali lado a lado, mesmo a compreensão fazendo com que eu me distanciasse do conceito por inúmeras vezes. Tudo isso me angustiou por diversos instantes na vida que já não era só minha, mas também das docências que pulsavam em mim.

Lembro que pensava em algo que se aproximava mais da ideia potente de experiência, e dessa forma, tentava tramá-la com o conceito que me cabia naquele instante, que continuava ser o de subjetividades.

Demorei a entender, talvez ainda nem o tenha tanto o quanto preciso, mas Deleuze já me tomava apenas pela leitura que havia feito do texto: “Percepto, Afecto e Conceito”, presente na sua obra “O que é a Filosofia?”. Escrita com o Félix Guattari... As ideias me tomaram atônito, pensando bem, a arte dos filósofos em tratar e viver os conceitos potencialmente me fascinou.

Mas nesse tempo eu já voava.

Voava, pois todo o processo pelo qual fui gestado, e aqui me refiro ao sistema educacional no qual estive inserido desde a infância, me marcava na prática moderna das suas ideias, que faz uso de uma das suas criações, a escola, para compor rebanhos...

Nietsche até então, só tinha-me “gritado” com o seu Zaratustra, e por não voar com ele, novamente achava que tinha me perdido. O tema fugia, ou melhor, se acalmava, e então percorria. Vivia outras importantes experiências. Sentia através da dinâmica da vida, e ao respirar o ar lá fora, no mundo, por vezes nos guetos, o quanto as diferenças se mostravam harmônicas ao chegarem até mim. Ao me sentir bem com esse convívio, também era

rechaçado pelos “iluministas modernos” do meu tempo, mas estes eu não poderia esquecer, por um longo tempo foram os mestres, e assim o tema retornava...

De certa forma, percebia que mesmo em um ambiente que traz consigo toda uma estrutura voltada ao direcionamento proposital, que é o de adestrar o humano, o espaço educacional, seja este escola ou não, não tem o poder de separar dos sujeitos ali presentes o que realmente os compõem, suas experiências de vida, suas subjetividades, as materialidades que os fazem ser o que são.

E foi assim que, do mesmo jeito que fui “enquadrado” no ambiente formador, também fui “liberto”, fui “fujão”, nas asas dos pensamentos, que nem sempre eram apenas meus, e que por outras, compunham com o Deleuze as linhas de fugas, micro-revolucionando...

Fui “enquadrado” e “fujão”, e na época não possuía esse discernimento, por ser afetado por ideias que se materializavam nas ações dos meus mestres... Como só ensinamos aquilo que somos, naquele momento da minha vida, no decorrer da construção do meu pensar enquanto integrante de uma sociedade, o que os meus professores puderam me dá, foram: espaços e enquadramentos para que eu pudesse compor o meu próprio caminho... Vale a pena ressaltar, que esse nem sempre foi o meu...

O que mais me punha inquieto nessa época, era perceber que, apesar de sermos formados, a partir das experiências dos nossos mestres, estes, com raríssimas, mas valiosas exceções permitiam que expuséssemos as nossas... Impressões, vivências, erros, acertos, indignações, experiências.

Infelizmente calávamos todos, como muitos alunos ainda se calam... Por querer gritar a potência da arte, e de poder mostrar que existem diversas formas de nos informarmos, e nos formarmos, enquanto alunos, gestores, e principalmente professores.

Involuntariamente, a palavra currículo me vem à cabeça agora, e ao longo da nossa história, em tempos distintos vemos a ação, ou melhor, a sistematização dessa, que por vezes se mostra uma “ferramenta determinista”, quando pensamos na formação, bem como na constituição do ser docente.

Continuemos a trilhar a nossa perpétua construção, sendo professores, eternos alunos, e o mais importante, sentindo o gosto da vida.

Afetos.

Possivelmente essas linhas sejam a prova de que nunca estamos em movimento sozinhos. Elas foram escritas em uma das madrugadas que passo em claro, refletindo sobre as questões que estão a nos transpassar e, ainda na busca, que hoje já não é só minha de pensar os professores.

1.2 – Tentando *metodizar* as ideias que se espalham por todos os lados...

Assim, um dia conversando com a minha orientadora, tentava explicar, reexplicar o que queria realmente estudar “dos”, e “com” os professores, mas era tanto o que eu queria! E ela sempre, pacientemente, me fazia ter calma, e com a sua serenidade, logo depois me inquietava ainda mais. Foi então que ela me tirou o medo e falou nos aspectos artísticos que acompanham os professores, e, para ser mais exato, disse-me sobre suas estéticas, algo relacionado com expressões, estilos de vida, “plasticidade”.

Confesso que fiquei apreensivo, “tremi um pouco na base”, mas já era hora de voltar-me mais e mais para a vida. Vislumbrando a possibilidade de trabalhar com meus ex-professores, seria então a oportunidade de pensar docências que compõem com múltiplos paradigmas, e com as diferenças que estão a pulsar em uma contemporaneidade ímpar, principalmente pelo “mosaico” que está a reger. Eis aqui a explicação do porquê inserir a minha própria história em um trabalho que não é só meu, mas de tantos outros. Igualmente o Foucault também já havia me dito:

Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim. É porque pensei reconhecer nas coisas que vi, nas instituições às quais estava ligado, nas minhas relações com os outros fissuras, abalos surdos, disfunções que eu empreendia um trabalho, alguns fragmentos de autobiografia. (FOUCAULT, 1994, p.4)

Assim, a nossa idéia foi ganhando “corpo”, comecei a pensar a pesquisa, e a realizá-la já durante o segundo semestre do curso de mestrado em educação. Gostaria então, de apresentá-la a vocês nesse momento.

O campo de pesquisa em que estou a atuar é a formação do professor, e o objeto em questão é o docente da educação básica. A minha problematização continua ser a formação, a qual penso enquanto movimentos de linhas e segmentaridades, considerando a produção da subjetividade que ensina e constitui o professor. Assim, as perguntas que me moveram até aqui e que ainda continuam a me impulsionar a caminhar por outras rotas são: quais elementos e experiências estão compondo as estéticas dos professores? Quais são as éticas que estão a transpassar suas práticas cotidianas?

Este estudo tem me levado a debruçar sobre a rotina de constituição desse personagem quase sempre invisível que é o professor da educação básica. Como me disse o professor Marcos Villela Pereira, na ocasião da qualificação do meu projeto:

Tornar-se professor é uma jornada que não termina nunca. A prática docente, via de regra, se constitui uma ação mediadora entre os diferentes mundos que entram em contato na sala de aula. Exatamente por isso, pelo fato de serem mundos vivos no tempo, essa mediação implica em um permanente esforço de estudo, aprendizagem, formação e proposição. (2011)

Dessa forma, objetivo com este trabalho estudar as estéticas que estão compondo os movimentos do ser professor, nas relações desses profissionais com seus alunos. Pensando assim, estéticas que não compõem apenas com os lugares comuns do que possamos achar ou não belo, mas sim, com as expressões artísticas, com a ética, onde a vida possa ser vista através dos acontecimentos², por meio das ações em um estado de constantes *aprendências*, como forma de perceber que a educação é sempre abalos, respiração, transpiração, inspiração, suor, expressões, vozes, dores e principalmente vida.

² “Acontecimento, aqui, significa uma relação de forças, um jogo agonístico de forças que se afetam mutuamente (cf. Foucault, 1993a; Deleuze e Guattari, 1992). Essas afecções, de um lado, resultam da colocação em cena de diferentes feixes de intensidade vital, isto é, estar vivo significa emitir, emanar forças sobre o ambiente e sobre os outros sujeitos; significa suscitar e expor-se a emanações vindas desses sujeitos e ambiente; significa reagir a essas emanações, de modo ativo ou resistente. O quadro composto por essas forças interagentes subjaz aos fatos, sejam eles um sujeito individual (uma certa figura existencial) ou coletivo (um certo agenciamento de sujeitos), podendo, numa dada circunstância, saturar-se. A saturação significa um estado-limite da composição, em termos de intensidade. A saturação não se refere a uma medida de quantidade, mas de intensidade, isto é, uma cena de forças pode, num dado momento, atingir um estado tal de potência que não pode senão vir-a-ser uma mudança, produzir um novo estado, um novo quadro. A tensão intrínseca resultante da afecção entre as forças, ao chegar no limite do suportável, produz uma descarga, um deslocamento radical que desequilibra o sistema até então estável, projetando-o no movimento (cf. Simondon, 1989). Esse big-bang de forças é o que chamamos acontecimento (cf. Deleuze, 1992)”. (PEREIRA, 1996, p. 33-34)

Assim, a estética docente que estou experimentando se revela pelas relações de *aprendências e ensinâncias*³, através das misturas dos corpos presentes nas tramas tecidas entre professores e alunos, ou seja, nos movimentos desses docentes, quando do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Essa estética vai se compondo nos atravessamentos, quando da tecitura das experiências resultantes das ações do aprender e do ensinar.

Penso ainda a estética docente como um infinito compor-se, uma constante transmutação do ser professor... Tecituras em movimentos de *desfeituas*, um processo de contínua desconstrução e reconstrução, do docente que por acaso achávamos que tínhamos aprendido a ser nos bancos das universidades.

Na procura pela composição de um campo metodológico menos cartesiano, onde possam transitar as vozes das docências para escrever comigo estas linhas, é que busco compor uma cartografia na perspectiva de tentar mostrar os caminhos percorridos por essa pesquisa. Para tanto, se fez necessário me pôr atento às histórias e experiências trazidas pelas professoras pesquisadas, estas foram três, atuantes no ensino básico, mais adiante as conheceremos.

Vejamos o que nos diz Virgínia Kastrup acerca da cartografia:

A cartografia é um método formulado por G. Deleuze e F. Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção [...] Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo. (KASTRUP, 2007, p. 15)

Desse modo, o percurso e as linhas traçadas pelos sujeitos que compõem os diferentes contextos da referida pesquisa, indicaram as possibilidades do pesquisador pensar as experiências estéticas presentes e compositoras das docências em questão. Trata-se, sobretudo, de estar atento ao que nos diz as narrativas dessas professoras, sem que para tanto, nos deixemos levar pela ânsia dos postulados da verdade.

³ Os termos *aprendências e ensinâncias* aqui empregados, foram inspirados em algumas falas da Professora Dinamara Garcia Feldens em suas aulas no Mestrado em Educação da Universidade Tiradentes, e referem-se aos movimentos de tecituras compostos nas ações do aprender e ensinar, que estão em contínuos e inacabados processos de construções e movimentos.

Entendemos que a cartografia pode ser compreendida como método, como outra possibilidade de conhecer, não como sinônimo de disciplina intelectual, de defesa da racionalidade ou de rigor sistemático para se dizer o que é ou não ciência, como propaga o paradigma moderno. (ROMAGNOLI, 2009, p. 169)

Trabalhar com a cartografia é ainda estar atento aos signos do campo de pesquisa, bem como aqueles que atravessam o objeto estudado. Para tanto, não precisamos persegui-lo exaustivamente na perspectiva de aprisioná-lo nos territórios dos saberes que levamos até esses, quando da nossa imersão no contexto o qual está inserido. É através dos signos que possivelmente também respiramos os “ares” puxados aos pulmões das pessoas com as quais estamos a tecer linhas e a compor novas experiências.

A cartografia não é um método que vise apresentar uma análise exaustiva ou totalizante, mas busca circunscrever um plano coletivo de sentido, sistemas de signos (G. Deleuze, 1987) que não desenham uma identidade, mas, ao contrário, permitem detectar os elementos de processualidade do território em questão. Os sistemas de signos não são objetos ou características subjetivas do grupo, mas linhas ou forças em jogo no processo em curso. Para Deleuze e Guattari (1997) os signos situam-se nos limites do território observado. Aliás, o próprio território não se define por limites espaciais, mas sim semióticos. É em sua condição de limite do território que eles devem ser analisados. Segundo Deleuze (1987) os signos atuam com violência, pois forçam a pensar, instauram uma necessidade, põem problema e exigem sentido. Eles fazem parte do território e das subjetividades, mas constituem também seus poros, os pontos através dos quais se realiza seu movimento e sua transformação. (KASTRUP, 2002, p.7)

Acompanhar as linhas, os signos presentes no campo investigado é, por conseguinte, perceber seus territórios, “traçar o mapa” das subjetividades que estão compondo o objeto que se estuda. Assim, o cartógrafo lança mão da criação, das sensibilidades que o compõe, para produzir outras formas de saberes, tramando dessa maneira, os signos postos no espaço de desenvolvimento da pesquisa, com a sua criatividade.

Nesse sentido, o método cartográfico “desencadeia um processo de desterritorialização no campo da ciência, para inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento, um modo que envolve a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo”. (MAIRESSE, 2003, p. 259)

O trabalho com a cartografia põe em movimento o pesquisador no que diz respeito à experiência de pensamento. Experiência esta, que nasce junto com o delineamento das linhas presentes no contexto em que são exercidas as docências estudadas. Possivelmente, nesse momento o cartógrafo “voe” no limiar entre a fuga a esses territórios, e às suas reterritorializações. Entrando assim, em contato com relações diversas, com sentimentos alheios aos seus, mas nem por isso deixando de ser afectado, *outrando* no decorrer da sua própria pesquisa.

O que a cartografia persegue, a partir do território existencial do pesquisador, é o rastreamento das linhas duras, do plano de organização, dos territórios vigentes, ao mesmo tempo em que também vai atrás das linhas de fuga, das desterritorializações, da eclosão do novo. Cartografar é mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado, para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar. Nesse sentido, a cartografia tem como eixo de sustentação do trabalho metodológico a invenção e a implicação do pesquisador, uma vez que ela baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é processual e inseparável do próprio movimento da vida e dos afetos que a acompanham (Rolnik, 1989). (ROMAGNOLI, 2009, p. 171)

Este estudo possui caráter qualitativo. As investigações foram desenvolvidas a partir de pesquisas teóricas, entrevistas semi-estruturadas e narrativas, pois entendo que esta instrumentalização possibilitou o aporte necessário para a realização deste trabalho.

Para Uwe Flick:

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, ao passo que uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas. (2004, p.22)

Ao pensar esta pesquisa, não foi meu foco a busca por qualquer tipo de verdade, ou sequer apontar modelos, mas sim, perceber o delineamento através das experiências relatadas pelas professoras pesquisadas, acerca de como estas chegaram a ser as docentes que estão

sendo no presente, qual é a estética, ou quais são as estéticas que estão a transpassá-las no agora.

Assim, a pesquisa teórica forneceu o aporte para o desenvolvimento e a compreensão das análises dos conceitos utilizados no decorrer do estudo. Pensando na construção de um caminho metodológico, há de se atentar para o fato de que toda e qualquer forma de manifestação, expressão e signos em relação às pessoas envolvidas na pesquisa passaram a ser importantes e considerados para a análise do objeto. Estes elementos serviram de alicerce para reunir às sensações, os conceitos, as angústias, as dúvidas, as diferentes linhas e as reações presentes nos processos investigativos com as professoras.

Por outro lado, ao optar-se por entrevistas semi-estruturadas a intenção foi poder construir um diálogo fluido, mas ao mesmo tempo produtivo com os sujeitos da pesquisa. Estes foram três professoras atuantes no ensino básico, sendo todas pedagogas, mas algumas com várias formações, a exemplo de uma que também é formada em Letras e outra que, igualmente, é Artista Plástica.

A escolha por trabalhar com essas docentes foi pautada no acesso que tinha a elas, já que todas haviam sido minhas professoras, o que facilitou bastante inclusive o diálogo acerca de determinados temas, como por exemplo: os aspectos que envolviam as suas práticas de ensino; as relações tecidas entre essas professoras e os seus alunos; as experimentações propostas por elas no dia a dia do ser professor.

As entrevistas foram desenvolvidas em blocos, para ser mais preciso, três blocos com cada professora. Não coube por diversos motivos, bem como não existia intenção da minha parte, que houvesse uma linearidade acerca da ordem em que entrevistaria cada professora. A maior parte das entrevistas foram realizadas nas casas das docentes, que preferiram assim, pela comodidade e por se sentirem mais à vontade a falar. Com exceção de uma professora que, por questão de tempo, pediu que algumas das suas entrevistas fossem realizadas na escola onde trabalha.

A princípio pensei em um roteiro voltado a saber informações como: quais as respectivas formações, o tempo de trabalho de cada uma, como havia sido a experiência de dar aula pela primeira vez, o que da relação com seus alunos haviam aprendido.

Confesso que uma grande surpresa que o campo de pesquisa me proporcionou, interferindo inclusive na composição da metodologia do meu estudo, foi que mesmo trabalhando com entrevistas semi-estruturadas, quase que comumente, quando as professoras

iam me responder a alguma pergunta, elas recorriam a um caso, melhor dizendo a uma história, e então, narravam aqueles episódios, chegando muitas vezes a se emocionarem.

Tendo em vista estas experiências, as entrevistas devem estar sempre objetivadas, mas nunca *aprioradas*. Ou seja, o pesquisador deve saber a que objetivo pretende chegar ao dirigir as perguntas, mas deve ao mesmo tempo estar disposto a mudá-las, a redirecioná-las e a “perseguir” o objeto a que se propõe investigar. Por vezes as informações fogem ao tema ou ao objetivo que o moveu. Neste caso, o pesquisador deve retomar o percurso da conversa, ir organizando, viabilizando a eficácia desta, de maneira que as entrevistas lhe tragam relatos que alimentem suas análises e reflexões.

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (BONI & QUARESMA, 2005, p. 75)

Os dados, neste sentido, possibilitaram novos conceitos, significados e rumos para o estudo, já que o campo teórico também é um espaço a ser explorado e de diferentes formas trabalhado pelo pesquisador. Portanto, campos teóricos e dados coletados tramados e refletivos de forma conjunta produzem diferentes conceitos e novas dimensões sobre o objeto. É preciso, portanto, caminhar com o objeto, se desprendendo de qualquer tipo de posicionamento pré-definido. Dessa forma, penso que o objeto vai se desenhando e se constituindo na dinâmica articuladora de pensá-lo a partir das relações entre materiais teóricos e os dados obtidos no desenvolver da pesquisa.

Uma das características que marcam o método qualitativo é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, desde uma vez que se buscam aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita [...] Outra característica importante à metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica

que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. (MARTINS, 2004, p. 292)

Nesse sentido, trabalhei ainda com narrativas, por pensar que estas revelaram nuances nem sempre claras no percurso da pesquisa, principalmente, quando do contato com as professoras pesquisadas na perspectiva da coleta dos dados. Dessa forma, componho com o conceito de narrativa desenvolvido por Walter Benjamin, no qual o autor vai pensá-la, a partir das experiências tecidas pelo narrador. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”. (BENJAMIN, 1994, p.199)

Narramos sempre histórias que revelam experiências vividas. Dessa maneira, a experiência se relaciona diretamente com o que não apenas ocorreu com a gente, mas também com o que de alguma forma nos toca⁴ ou tocou. O que nos toca produz sentidos em nossas vidas, nos leva a percorrer caminhos antes ainda não habitados por nós.

A narrativa floresceu num meio de artesanato [...] é ela própria uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

A narrativa é própria a cada pessoa, e através dela percebemos acentuadas diferenças, marcas presentes na vida, vida que nem sempre é só nossa. Desse modo, narrar histórias é também falar do que se é, do que lhe compõe, e assim, perceber a repetição do que no outro o difere, já não é tão difícil. A história contada fala também do que no narrador deu cria, ou simplesmente fez morrer.

Ao me propor pensar estéticas docentes, senti a necessidade de caminhar o mais próximo possível das histórias narradas a mim, quando das minhas idas ao campo de pesquisa, pois elas mostram através das experiências contadas, muito das composições, das afecções que estão a atravessar os corpos e as vidas das professoras estudadas. Ou seja, a compor o que elas estão a ser no agora.

⁴ Ver LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. N. 19, p. 20-28, 2002.

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que pode deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (BENJAMIN, 1994, p. 221)

Assim, o processo de análise dos dados coletados nas entrevistas exigiu o retorno e aprofundamento das discussões teóricas anteriormente realizadas. Neste momento busquei trabalhar os dados sob a luz de autores como: Gilles Deleuze, Félix Guattari, tecendo conexões com o pensamento da Cynthia Farina, Dinamara Feldens, Gabriel Perissé, Jorge Larrosa, Marcos Villela Pereira, Nadja Hermann e Sílvia Gallo, tratando-se do momento de produção de saberes, conceitos e resultados acerca do objeto estudado.

Desse modo, o meu trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro, “Gritando um início”, compõe um tom memorialístico, destacando nesse contexto os aspectos metodológicos que embasaram a realização deste estudo, como vocês acabaram de ver; o segundo capítulo, intitulado “Pensando estéticas docentes e alguns atravessamentos entre o aprender e o ensinar” traz os elementos teóricos do trabalho, em diálogo com autores, em especial Gilles Deleuze; o terceiro capítulo, “Percorrendo docências e estéticas: por Sophias, Júlias e Letícias”, apresenta o conteúdo empírico das entrevistas com as professoras.

Quero agora convidá-los para traçar comigo as linhas da história de um professor iniciante, que hoje também se arrisca a pesquisar...

1.3 - Pelas possibilidades do traçado de algumas linhas

Peço licença a quem me acompanha neste momento, para melhor apresentar-lhes um personagem que já vem habitando a trajetória da realização desta pesquisa. Hoje ele é professor, tem 24 anos e ainda assim, é acompanhado por uma inquietação que o habita desde criança. É que o nosso sujeito sempre quis saber o que estava a compor os professores, e era algo que o punha ansioso. Possivelmente essa mesma inquietude é que o faz partir no agora e que o coloca em movimento junto a nós.

Lembro-me de uma apreensão, que já bem cedo o atravessava, ainda durante a educação básica. Essa preocupação gritava para que ele ficasse atento “às histórias”, “à coragem”, “à força” desses personagens, e então absorvesse o máximo de todas aquelas experiências de vida, mas naquele momento ele não sabia bem o que iria fazer com tantas informações e histórias, mas já ali, elas o inspiravam.

A partir desse ponto, começarão a habitar este texto algumas pessoas que se fizeram professores na vida do nosso jovem docente.

Quero começar pela sua avó, a Dona Iraci, que sempre o falava para que andasse e ouvisse as pessoas mais velhas, que ficasse atento aos ensinamentos, as suas histórias. Assim, aos poucos acabou percebendo que quando conversava com alguém mais velho, e então ouvia os relatos das suas experiências, aprendia muito. Era como se aquele instante, muitas vezes apenas breves, equivalessem a várias aulas, aos momentos longos e exaustos de contato com complexas teorias.

Neste momento quero apresentar-lhes um amigo do nosso personagem, o Antônio Sales, um dos seus melhores amigos, senhor de oitenta e sete anos de idade. Desde os seus sete anos ele já sentava com o Sr. Antônio em longas e adoráveis tardes e manhãs de *aprendências e ensinâncias*.

O Antônio foi, assim como a Dona Iraci, um dos seus primeiros professores, e com ele o nosso então futuro professor de história aprendeu ensinamentos presentes nas linhas da vida de quem muito já havia percorrido. Livros, o Sr. Antônio nunca havia escrito, mas muitos, mesmo sem imaginar, ele já o ditava, querendo que aprendesse algo. Antônio, professor da sala de aula, que denominaria *rua*, efetivo da escola, que chamaria *vida*.

Vem daí, de ouvir o Sr. Antônio e a sua avó falarem, o seu mais remoto contato com o *movimento estético do ensinar*⁵, e este, era bastante permeado de coragem, afetos, e principalmente atenção. Possivelmente, foi nesse momento que o nosso ainda pequeno sujeito “aprendeu a ouvir”, ou melhor, “aprendeu a aprender”.

Recordo-me ainda, que por influência do que a sua avó e o Sr. Antônio os falava, ele foi gostando cada vez mais de estar em contato com os seus professores, claro que com aqueles que permitiam. Mesmo sendo muito jovem, tendo na época oito para nove anos, ao

⁵ Chamo de movimento estético do ensinar, a ação desenvolvida entre a prática do ensino, e a experiência estética apreendida nessa relação. A tese do professor Marcos Villela Pereira intitulada: *Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Inspirou-me a pensar essa questão.

ouvir todas aquelas histórias ele *voava*, e se colocava nos lugares dos docentes. Perguntava sempre em casa, o quão deveria ser difícil ser professor, já que tinha que ensinar diversas pessoas, em diferentes séries, escolas, e o medo que o habitava era se eles não poderiam esquecer de algo, trocar os assuntos, que eram muitos. Ainda estava no tempo em que os livros não erravam. Ouviu muito isso dos seus professores, e então pensava: meu Deus, e se os meus professores errarem? Como ficaremos?

Essa preocupação havia nascido na casa do nosso hoje professor, quando via sua tia, que também era docente, trabalhando com todas aquelas “pilhas de livros”, muitos papéis espalhados na mesa da sala. Ele então sentava ao lado dela e ficava ali lutando por horas, contra os *enquadramentos* das linhas do caderno de caligrafia.

Assim, continuava a estar atento aos seus professores, não sabendo que já estava em *movimento*... Era criança... E tudo isso era potência, o motivava, eram muitas vidas compondo juntos.

Apesar de já ter passado do ensino básico, ter passado os tempos da Escola Santa Madalena, foi lá, onde o personagem da nossa história havia tido a grata surpresa de ter conhecido a professora Carla. Das suas professoras na escola, foi a que primeiro conheceu, e lembra-se com saudades daquela época, pois nessa escola funcionava apenas aquele “nível” de ensino, e existia muito contato com a arte. Comumente Carla sentava e pintava com os seus alunos, pondo-os a desenhar, e embora fosse uma escola com forte linha religiosa, ela também recebia pessoas que não tinham vínculo direto com a igreja, o que possibilitava que as diferenças mais acentuadas se encontrassem naquele ambiente educacional, onde pessoas de classes sociais distintas, que traziam consigo experiências de vida diferenciadas, os ajudavam a compreender os diversos mundos que aqueles alunos ainda poderiam percorrer durante a vida...

Era lá também, onde nosso sujeito e seus colegas compunham desde os condicionamentos de cobrir os tracinhos para desenhar as letras, até o fazer fugir dos desenhos nas aulas de educação artística... Quantas casas ele desenhava! E a professora Carla os dizia: “esse será o nosso arquiteto”, ao devolvê-lo as linhas que percorria. Já andavam todos *uniformizados*, tinham suas mini cadeiras, mesinhas, já estavam sendo *docilizados*, *moldados*, *condicionados*. O nosso agora professor, tinha sede de por quês naquela época, mas logo percebeu que pela lógica da *etapização* do ensino, aquela talvez não fosse a hora

mais pertinente para os seus porquês, como se houvesse um período específico na vida das pessoas, para que elas então perguntassem sobre determinado assunto.

Como havia sido ensinado a entender as coisas através de algum *sistema*, e não via experimentações, o nosso personagem ficava sempre procurando entender a *lógica* do funcionamento das coisas, e nem sempre a sua então “tia Carla” tinha paciência para explicá-lo, e assim muitas coisas ele só entendeu ao voltar para casa, lá encontrou muitas das respostas que estava a procurar.

Apesar de ter passado pela professora Carla e não ter tido muitas respostas para os seus porquês, principalmente pela política de ensino que estava associada àquela escola, Carla foi muito corajosa ao propor aos seus alunos, mesmo que com outros nomes, a prática de algumas *experimentações*... Experimentar outras formas de expressões, fora do tradicionalismo da escola. Aliás, a primeira vez que o sujeito da nossa história saiu com seus colegas das paredes e grades da escola, para uma aula, foi ao visitar um sítio. Depois da experimentação com a natureza a qual ensaiaram, foi possível sentirem o que aquele movimento de aula até então novo para todos poderia oferecer, e naquele momento, os possibilitou o contato com outra experiência estética, a de uma docência que não compunha apenas com aspectos formais, dentro dos roteiros pré-definidos nas reuniões onde são oficializados os planejamentos de todo o ano letivo, permitindo-os visualizar outras, as quais nunca tinham tido contato antes. A sua professora Carla, era além de tudo, humana e pulsante como todos... Aprender assim foi muito mais simples a eles, e as ações daquela aula deixaram de ser do espectro do imaginar, para o do sentir, experimentar. Aquela aula teve cheiro, e o ar que puxavam para respirar, vinha muito mais sereno, e cheio de sensações desconhecidas do seu então aprender.

A Escola Santa Madalena, como citei anteriormente, só possuía parte da educação básica, na época em que o nosso então pequeno aluno estudou lá, no início dos anos noventa, as etapas do ensino eram assim denominadas: maternal, para as crianças que chegavam à escola com no mínimo dois anos de idade, o pré-escolar, que era destinado à alfabetização, e a primeira série, onde muitos já chegavam lendo, escrevendo, precisando apenas aperfeiçoar algumas habilidades como a leitura e a escrita. O que era o seu caso, na parte da caligrafia.

Após cursar essas três fases do ensino que a escola oferecia, em sua casa já haviam começado os rumores de como seria a sua preparação para prestar o *teste de seleção*, para a Escola Municipal Iolanda Monteiro. Esta escola era localizada no centro, conhecida na cidade

pela qualidade do ensino que desenvolvia, havia uma grande procura por partes dos pais para conseguirem matricular seus filhos na referida instituição.

Dessa forma, no final daquele ano ele não teve férias, pois quando passou da primeira para a segunda série, tinha que se preparar para prestar o exame que concederia uma vaga para estudar no colégio Monteiro. A sua tia, que era professora, fez uma espécie de roteiro para que ele então fosse percorrendo. Neste, constava alguns assuntos de português que possivelmente cairiam na prova, como acentuação gráfica. Tinham que dizer se as palavras eram oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas. De matemática cairiam contas de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Do período da seleção, o aprendizado que nosso personagem pôde tirar para a vida, foi o de ter experimentado já tão cedo um modelo excludente de acesso à educação pública digna. Falo isso, por que ele tinha uma amiga, a Daniela, recém-chegada à rua em que o mesmo morava, e estudaram juntos nos últimos dias que antecederam a prova. Alguém falou para a mãe da Dani, que ele também prestaria o exame para essa seleção, assim, a mesma conversou com a tia dele, que a convidou a unir-se nos estudos, e como a data da prova já estava muito próxima, alguns assuntos a sua nova amiga só pôde ver na revisão que estavam a fazer naquele momento, nada com tanta riqueza de detalhes.

No dia do exame foram acompanhados pelos seus familiares, e quem o levou foi a sua tia... Estavam muito nervosos, afinal, era a primeira vez que participavam de uma seleção como aquela.

Quando do resultado, o nosso futuro historiador ficou muito feliz por ter sido aprovado, e ao mesmo tempo triste, pois a sua amiga não havia conseguido a tão desejada vaga. Aquilo o marcou, e claro que na época não passava em sua cabeça toda essa ideia de políticas públicas, de ações que possibilitem o acesso à educação pública de qualidade. Trago essa relação para a história que estou contando, por entender que se a rede de educação municipal da cidade onde viviam nossos personagens, na época estivesse bem preparada para receber seus alunos em escolas nos seus próprios bairros, possivelmente teríamos quem sabe a extinção do teste de seleção para ingresso na Escola Municipal Iolanda Monteiro, já que estes não precisariam migrar para ter acesso ao ensino público de qualidade, como era comumente alegado naquela ocasião pelos pais que acompanhavam seus filhos ao exame. Então, algum tempo depois ele foi percebendo como as coisas funcionavam.

Prestou o exame para ingressar à segunda série, tudo era diferente ali. A Escola Monteiro tinha mais cheiro de povo, de gente, e ele já não tinha a professora Carla da Escola Santa Madalena consigo. Estava prestes a fazer oito anos e sofreu um pouco, já que os outros meninos o batiam... Ainda assim, ele não queria sair da segunda série, queria experimentar aquelas novidades, e mostrar que poderia cursar os seus estudos normalmente como todas as crianças.

Esse seu querer não durou muito tempo, penso que também não foi respeitado. Aliás, ele ouvia muito as pessoas dizerem: “criança não tem querer”, então nem sequer recorda da professora da segunda série, pois penso que em menos de um mês, ela chamou sua mãe, fez uma reunião, e decidiram o colocá-lo de volta na primeira. Ficou triste, mas sua mãe falava: “meu filho, eles ficam lhe batendo, jamais deixarei você ali, são todos maiores que tu, você não tem sequer como se defender”.

De volta à primeira série ele conheceu, além de novos amigos, outra professora que se chamava Cláudia, também conhecia a sua tia, pois trabalhavam juntas em um colégio, e já sabia por qual motivo o mesmo estava repetindo a primeira série.

O ambiente da sala de aula no Iolanda Monteiro era bem mais formal, o colorido não habitava aquele ambiente. Então acordar às cinco e meia da manhã para estar entrando na escola às sete já não era mais tão prazeroso quanto antes, e naquele momento a Escola Santa Madalena o fez falta.

As carteiras já eram todas enfileiradas, grandes, o uniforme mais exigido que nunca, e a professora Cláudia servia eximamente a lógica estatal à qual havia sido gestada.

A hora do intervalo era sem dúvida a mais esperada por todos ali, então eles corriam, pulavam, e por isso incomodavam. Voltavam todos suados aos estudos, difícil retomar a concentração, pois sempre havia um assunto do qual não tinham conseguido tratar como um todo, e então as conversas percorriam as aulas da professora Cláudia, como se lutassem para serem aceitas dentro dos conteúdos ali trabalhados.

Ficavam de castigo, eram chamados à atenção, mas não conseguiam se conter. Assim, percebiam que nem sempre a *ciência* está aberta a os ouvir, a ouvir as histórias das suas vidas, que também pode ter a ver com o que era levado até eles pelos currículos.

Era sempre preferível o silêncio das dúvidas, que as vozes dos seus porquês, do que os diálogos com os saberes que eles levavam, denominados informais.

Ao chegar à segunda série, nosso aluno teve uma grata surpresa: conheceu uma professora chamada Júlia, não aquela que o havia feito repeti a primeira série. O que mais o encantava era o quanto as aulas dela compunha com intensos movimentos de criação, a todo instante ela os convidava a juntos irem construindo ideias e pensamentos acerca do que estavam a estudar, fazendo com que existissem a eles outras possíveis formas de currículo, sem que deixassem de experimentar nenhum dos conteúdos ali estipulados.

Foi então que ele começou a se sentir à vontade nas aulas do Colégio Monteiro, a partir do seu contato com a professora Júlia, pois se estavam a tratar de ciência, e ele ou qualquer outro colega falasse em algum animal, ela parava o roteiro que estava a seguir, ouvia-os, e os colocava dentro daquele contexto, fazendo com que voassem todos juntos, e isso o fascinava.

No trajeto que fazia até a escola, nosso personagem passava todas as manhãs pela frente da casa da Júlia. Às vezes iam juntos, mas com maior frequência, era ao voltar que faziam o trajeto lado a lado, e então conversavam sobre assuntos variados... O conhecimento se construía em espaços diferenciados, nas ruas, com diversos ares, indo e voltando da escola.

Nesse período ele perdeu a vergonha, ou mesmo o medo de mostrar e reviver os seus porquês, pois sentia-se muito à vontade por pertencer àquele ambiente. Então, como era da segunda série, tinha apenas uma professora que lecionava todas as disciplinas: Português, História, Geografia, Ciências, Estudos Sociais, Artes, Matemática, Redação. A professora Júlia só não os ensinava Educação Física, que ficava sob a responsabilidade do professor Pedro.

Assim, duas daquelas aulas compõem com o nosso agora professor até os dias de hoje. A primeira que relatarei a vocês, será uma aula de Geografia, em que estavam estudando sobre o sistema solar, falando sobre os planetas, sobre todos... Seus tamanhos, características climáticas, e foi nesse exato momento que ele começou a indagar à professora Júlia, acerca do porquê de cada um daqueles planetas possuírem propriedades tão distintas. Ela o respondia com uma suavidade tremenda, e ele então continuou a perguntar sobre diversas outras coisas. Seus porquês renderam, e ela ali com ele, buscando tornar as coisas simples para que o mesmo pudesse compreendê-las...

A impressão que o habitava era a de que ela não apresentava medo das dúvidas que poderiam surgir no percurso do ensinar, e do aprender, e não tinha. Engraçado que essa

mesma sensação não o habitava, quando ao perguntar visualizava a expressão formada na face da professora Carla nos tempos da Escola Santa Madalena.

Era como se ele sentisse, nas aulas da professora Júlia, que estavam ali todos aprendendo juntos, e dessa forma, pouco importava que um dia tivesse ouvido falar que o livro não errava... Livros outros, estavam a escrever, no cotidiano da experimentação com a vida.

A segunda aula à qual havia me referido foi de História, eles eram apenas segunda série, e já podiam tanto... A professora Júlia além de lhes dizer, também lhes mostrava isso diariamente com suas ações em classe.

Nessa época o nosso futuro professor estava morando e estudando em uma cidade histórica, para ser mais específico, na cidade de Estância, considerada pelo Imperador Dom Pedro II, a Cidade Jardim do estado de Sergipe. Mas ele, como seus colegas, não se via em seus próprios livros, em seu currículo, ou melhor, no currículo que haviam destinado a todos eles, aquele que já vem com os conteúdos todos definidos.

Certo dia surgiu na sala de aula uma dúvida acerca de onde o imperador havia realmente dormido na cidade, em qual residência, quando da sua passagem por ela. Dessa forma, a professora Júlia começou a contar a história que ela tinha conhecido, sobre a passagem do imperador pelo estado, bem como a respeito da sua estadia naquele município. Estavam todos fascinados, era a história dita *oficial*, e eles escutaram atentamente, ficaram orgulhosos de saber que a cidade deles já havia recepcionado o ilustre imperador do Brasil.

O sinal já havia tocado, e os alunos foram para o intervalo. De volta à sala de aula, nosso pequeno historiador sentou-se com alguns dos seus colegas, e então começou a criar outra história, diferente da que a professora Júlia tinha lhes contado. Começou falando que, ao invés de ter vindo em uma carruagem luxuosa como havia lhes dito a professora, o imperador veio montado em um jegue, e que ao chegar à ponte que dava acesso ao centro daquela cidade, o jegue tinha empacado, fazendo com que o ilustre visitante caísse, todos estavam se divertindo muito com a história que ele acabara de compor.

Sem perceber, já havia chegado bastante gente, inclusive a professora que se encontrava atrás dele, e sem o interromper “morria” dando boas gargalhadas. Pensava ele que este ocorrido tinha se encerrado ali, mas sobre isso saberemos mais adiante no percurso da escrita dessa história. Marcou-lhe muito o fato dela não ter feito nenhum tipo de intervenção

enquanto contava a sua versão da história, muito pelo contrário, além de não interromper, a professora Júlia o ouviu atentamente até o final.

Os alunos gostavam tanto dela, que chegaram a fazer uns dois abaixo-assinados, inclusive indo várias vezes até o então diretor, o professor Francisco, para pedirem que ele a colocasse para lhes dar aula nas séries seguintes.

Ano passado, nosso já professor teve uma grata surpresa, ou melhor, a comprovação de que essa e tantas outras histórias que havia idealizado em sua cabeça marcou não só a ele, e que de fato não tinha morrido ali, na segunda série do Iolanda Monteiro. Por volta de outubro do ano de 2009, acontecia mais uma daquelas capacitações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Estância, e lá se encontravam não só a professora Júlia, mas também a mãe do nosso professor, que ainda não haviam se visto, pois o ginásio onde foi realizado o evento era grande. Quando a professora Júlia foi representar o seu grupo na realização de uma das atividades, e contando sobre as suas experiências em sala de aula, falou a todos sobre o que havia acontecido em uma das suas aulas de História, rememorando a visita do imperador àquela cidade, sob o viés que o seu então aluno tivera criado, ainda lá nos anos noventa, na segunda série da Escola Monteiro.

A mãe do nosso personagem, conhecedora da história, foi até a professora Júlia, se apresentou, e se abraçaram emocionadas. Apesar de ele falar muito sobre esta professora em casa, a sua mãe só a conheceu naquele momento, por conta da força das suas *experimentações...*

As suas histórias com a professora Júlia romperam o tempo que foi o do seu afastamento dela, após ter saído da Escola Municipal Iolanda Monteiro, e uma das provas da força dos episódios que transpassaram a relação deles enquanto aluno e professora, foi a forma através da qual se deu o encontro entre ela e a sua mãe, como relatei anteriormente.

Há alguns meses ele teve o prazer de reencontrar a professora Júlia, como sempre o faz desde a sua saída do Colégio Monteiro, ela perguntou, dentre outras coisas, o que ele estava a fazer nesse momento da sua vida, se estava trabalhando, se continuava a estudar. Ele então a respondeu que estava cursando mestrado em educação, e ela instantaneamente esboçou uma enorme felicidade, e não demorando, começou a relembrar algumas histórias da época em que nosso personagem havia sido seu aluno.

Ela o perguntou: “sua mãe te contou do nosso encontro no curso que a secretaria de educação organizou?” E ele então a respondeu: “contou sim professora, inclusive falei para

ela que nunca imaginaria que depois de tanto tempo a senhora ainda recordasse daquela história...” Ela parou um pouco, e lhe falou que se lembrava de várias outras, das quais nem ele mesmo recordava.

Foi nesse momento que ela começou a contar...

Lembro-me como se fosse hoje meu filho, apliquei uma prova em sua turma, que em uma das questões eu pedia para que vocês citassem três meios de comunicação, até ai tudo tranquilo. A minha maior surpresa veio quando eu estava a corrigir essas provas.

Comecei a corrigir a sua prova normalmente, até chegar justamente na referida questão, recordo-me que você colocou como resposta: telefone, outro meio de comunicação que eu nem sequer lembro mais, e por fim, *os vizinhos*. Eu fiquei sem acreditar no que estava lendo, e pensei, tinha que ser ele. Pensei isso, porque você sempre me desconcertava com suas perguntas e respostas. Perguntei-me, *vizinhos*? Pois nunca havia pensado nesta possibilidade.

Diante do que tinha acabado de ler, fiquei sem ação. Era meados dos anos noventa, estava concluindo o meu curso de pedagogia, e então só me restou uma alternativa: peguei sua prova e levei para a universidade onde estudava, e lá mostrei a um dos meus professores, que deu aula naquela noite tomando como base para suas explicações, exatamente a sua prova. Chegando ao fim da aula, ele me chamou, e perguntou-me: “você vai ter coragem de colocar que a resposta do seu aluno está errada?” Sorrindo respondi: “jamais professor, como é que eu posso colocar como errada a resposta que nem eu mesma saberia dar a essa questão”.

O personagem da nossa história ficou pasmo com o relato da professora Júlia, pois nunca se lembrara daquela prova, nem sequer soubera o que ela havia desencadeado. A professora ainda lhe disse que por diversas vezes ele e os meus colegas foram o assunto das suas aulas na universidade, e que muitos haviam sido o aprendizado que ela adquirira ali, na sala de aula da segunda série.

A trajetória do nosso sujeito na Escola Municipal Monteiro encerrou-se na sexta série, por volta do ano dois mil. Ele ia fazer treze anos, tinha sido aprovado, iria cursar a sétima série no ano seguinte. A escola em que sua família pensou em colocá-lo foi o Gilmar Francoso, e lá ele pôde se reencontrar com algumas situações já vividas, bem como experimentar outras inéditas.

Ele ouvia muito as pessoas falarem no Gilmar Francoso, em sua casa principalmente, pois algumas pessoas da própria família tinham sido alunos de um professor de Língua Portuguesa e Redação que ensinava lá, o João Santos. Ele então ouvia todas as histórias, mas

se punha um pouco apreensivo, afinal já haviam se passado seis anos, e o Iolanda Monteiro já era a sua casa também.

Eis que começou sua empreitada no Francoso. Na primeira semana, mais precisamente no terceiro dia de aula, chegou uma senhora na sala em que estudava o nosso aluno, e sem mesmo se apresentar começou a dar as boas vindas, e ao entoar todo aquele ritual de início de ano letivo comum às escolas. Ele então perguntou ao garoto que sentava ao seu lado, quem era aquela mulher, e antes de ele responder, foram chamados à atenção pela professora, que não tratou de apresentar a referida gestora. Ele só foi saber que o nome dela era Ana Carolina, e que era a diretora do colégio, no fim do dia, quando voltava para casa, conversando com outros alunos.

Como já existia um período de mais ou menos três anos que havia se despedido das aulas da professora Júlia, pois ela o ensinou até a quarta série, o contato que teve com o professor João Santos o surpreendeu por muitos motivos. Depois da professora Júlia, ele foi o primeiro professor que nosso ainda aluno teve e que pouco recorria aos livros, quase nunca, e isso o deixava curioso. As aulas com o professor João eram aulas de vida. Aquelas tardes tinham cheiros. Suavam. Eram encontros. O professor não se encontrava sozinho, pois estava sempre a compor com todos os alunos, ou melhor, sentia prazer ao convidá-los para compor as aulas com ele.

O aprendizado não se dava apenas nos *portugueses*, ou mesmo nas *redações* que faziam, mas principalmente ao ouvir e ao falar. O ouvir das histórias que o professor os levava, com a experiência de quem tinha resistido e sido privado de muitas coisas, inclusive dos afetos da sua família e amigos na época do golpe militar.

O João os punha em movimentos, era assim com a força das poesias que recitava... Ali o sujeito da nossa história pôde sentir que, apesar da seriedade do ensino, do profissionalismo e de toda a oficialidade que o cientificismo exige, tinha um amigo que se preocupava em formar não só para as próximas séries, mas também, e principalmente para a vida, onde professor e alunos se encontravam no mesmo patamar e nível, onde ninguém só aprendia, ou mesmo apenas ensinava, mas sim, estavam a tecer juntos histórias, literaturas de vidas distintas.

Ainda na sétima série, com a inspiração de professoras como Carla, e Júlia, e naquele momento, com o professor João Santos, ele já sabia e dizia a todos que queria ser professor de História, indo contra aquela série de discursos sociais de desvalorização da profissão, que a

ele nunca tocou, ou sequer o fez desanimar. Penso que o melhor que fez foi percorrer, já era tempo de compor ainda mais com a arte, e fazer fugir, nem sempre é fácil, pois implica estarmos em contato com as diferenças, realizando outros movimentos.

Penso que nosso personagem gostaria de ter composto bem mais com os seus professores do ensino médio, mas a passagem por essa *etapa* do processo educacional foi pouco estimulante. Era a fase de ter que dar conta de todo o currículo, de ter que dar conta de todos os conteúdos ali presentes, para que quando marcassem o X no vestibular, dessem toda a visibilidade a qual a escola em que estudava precisava. Já não era mais o tempo do Gilmar Francoso, mas sim do Colégio Henrique Pascoal, e lá, trazer a arte para o *ensinar* e para o *aprender*, era quase impossível.

O fato é que o ensino médio o territorializou bastante, e por conta disso ainda hoje, por muitas vezes ele se pega a pensar...

O ato de educar envolve nuances diversas, são tramas que se estabelecem em contextos múltiplos, mas também *demarcados*. Uso este termo, pois é perceptível o delineamento de uma rota pré-definida que rege os processos de ensino-aprendizagem. Essa pré-definição é responsável pela propagação de *lógicas* excludentes, que passam a dar *sentidos* às ações instituintes de verdades, bem como de *modelos* que no desenvolver das relações sempre retornam, reforçando esses aspectos à medida que são transmitidos via gerações.

Penso que podemos ensinar alguém, ou mesmo a várias pessoas, sem no entanto estarmos compondo, construindo processos educativos, ou realizando a ação de educar.

Educar está para além da rápida e vazia transmissão de um determinado saber estático, em constante inércia. O processo de educar é mestiçagem, como já nos dizia Larrosa, jamais educamos, ou mesmo somos educados, e aqui a construção de conhecimentos e saberes é latente, sem que nos permitamos experimentar as diferenças, aquilo que é dissonante em nós e nos outros que compõem e tornam possível esse movimento.

Voltando às histórias da experiência discente do nosso hoje professor, recordo-me, quando numa determinada aula ele e seus colegas foram surpreendidos pela atitude de uma das suas professoras, que ao ser indagada acerca de como seria realizado o seu processo avaliativo, ela simplesmente respondeu à turma que estariam todos livres a compor saberes, através da construção de um texto sobre os assuntos os quais tinham debatido, e conseqüentemente exposto suas opiniões. O interessante foi perceber que essa atitude deixou

muitos daqueles discentes preocupadíssimos, pelo simples fato de terem um histórico “educacional” fundamentado em *modelos* que despotencializam os seus próprios frutos.

Estavam na universidade e os encontros alegres voltavam a acontecer. O nosso personagem já era estudante do curso de História, e aluno da professora Dinamara. Voltarei depois a este encontro.

Praticamente a todo instante somos induzidos a tomar posse de ideias, de conteúdos, de conhecimentos, que não são nossos. Dessa maneira, muitos de nós não conseguimos criar opiniões próprias, e tomarmos posicionamentos para o desenvolvimento das nossas relações enquanto sujeitos sociais, que a todo o momento somos afetados por *lógicas*, e interesses que fogem a nossa percepção.

Assim, falamos, propagamos discursos efetivamente alheios à realidade a qual estamos inseridos, e desde pequenos aprendemos a falar “pela boca dos outros”. Começando pela certeza do saber que a “tia” nos passa na “infância moldada”, dando continuidade aos moldes das revoluções inertes que não mais se concretizam, a não ser nos conteúdos arcaicos dos livros, os quais serão cobrados no marcar X do próximo vestibular.

Impressionava-me perceber que o campo da educação é constituído principalmente por um contingente excessivo de regras disciplinares, bem como de modelos dos quais nos tornamos reféns a todo o momento. Dessa forma, temos *modelos* de ensino, de conhecimentos que segregam e nos condicionam a, por exemplo, esperarmos por uma prova delineada nas escolas, e até mesmo nas universidades, moldadas aos parâmetros que efetivamente se preocupam apenas com a falsa ideia de eficácia, e com a qualidade do seu sistema *lógico* educacional. Não nos esqueçamos de que são esses mesmos *modelos*, e *lógicas* que habitam a nossa constituição enquanto “indivíduos pensantes”, através das subjetividades, das materialidades que nos compõem.

Penso que burocratizamos demais a educação, e assim tornamos pesados os ambientes escolares. Desestimulamos os personagens deste contexto, professores, alunos, gestores, merendeiras, serventes. Tudo isso em prol da manutenção de uma gama incomensurável de *lógicas*, *sentidos*, e *modelos* extremamente despotencializantes a uma educação “aberta” às diferenças, e à heterogeneidade. Mas, por outro lado, não podemos fazer vistas grossas nem nos enganar, pois essas mesmas ações são potencializantes de outros aspectos no processo educacional, como por exemplo, a propagação de pré-conceitos entre professores e alunos,

alunos e gestores, gestores e... Sociedade, afinal, a repetição da diferença ainda incomoda muita gente.

Para tentar desfazer o quanto pudesse dessa *lógica*, é que nosso agora quase professor vibrava ao saber que estava caminhado, buscando ser docente. Assim, o mais importante para a vida, é que ele estava cada vez mais se convencendo da necessidade de que além de tornar-se professor, o melhor é ter consigo a vontade de ser sempre aluno.

A sua chegada à universidade compunha com um entusiasmo muito grande, era uma mistura do que ele estava a ser naquele momento, com todas as linhas dessa história. Mesmo sem conhecer, sem saber bem como funcionava as relações naquele novo ambiente, ele caminhou...

Havia escolhido o curso de História, pois o fascinava conhecer outras culturas, saber de outros povos e perceber as suas singularidades. Ouvia sempre dos seus ex-professores e dos seus colegas, que sabia se expressar bem, e que tinha facilidade para explicar os conteúdos, nessa época ele nem imaginava o que era didática. O que o encantava era estar em movimento, fosse com os antigos povos, com os seus novos professores, com os seus colegas, ou mesmo todos juntos.

Aos poucos foi percebendo que a academia trazia consigo, além das possibilidades de construção de conhecimentos infinitamente diversos, um “ranço” muito forte que tramava com disputas de egos, briga por produções, pessoas que se apoderavam de temas, e tentava fazer daqueles conhecimentos propriedade particular. Ao perceber essas relações se perguntava se o objetivo de uma produção não era circular e tecer diálogos com o pensar de outros autores. Muita coisa que viu na academia ele não entende até os dias de hoje...

Nosso professor em formação continuou a percorrer as possibilidades que a universidade o apresentava, e pôde ver que continuava sendo afetado por *lógicas disciplinares, moralizantes*, tão fortes e rígidas como aquelas do ensino básico, e médio.

Neste momento, quero contar um fato que aconteceu com ele e que o marcou muito durante o percurso da sua graduação. Era terceiro período e, aluno da disciplina Pesquisa histórica, ele pensava que nunca mais voltaria a ter contato com professores que privilegiavam mais a presença quase que insuportável do aluno em classe, mesmo sabendo que esse está sem suportar sua aula, em detrimento da presença no caderno de chamada, bem como com alunos que apenas acentuavam a mentirosa referência aquele sujeito ali na frente como seu professor. Que ingenuidade a sua.

Assim, logo percebeu que estava enganado, e ainda encontra muitos deles pelos corredores, muitos dos quais foram seus professores, e hoje os chama de colega de trabalho. Pois bem, voltando às aulas de Pesquisa histórica, havia uma simples pesquisa a ser realizada: buscar a definição do que seria um ensaio, artigo científico, livro, resenha, fichamento. O semestre estava apenas começando e a expectativa era grande. Queriam ir a campo, perceber outros aspectos da sua história, achando eles que essa disciplina iria proporcionar-lhes isso.

Ao realizarem a pesquisa, na aula seguinte a sua então professora mandou que fechassem os cadernos, pois ela iria fazer uma *arguição* acerca do que havia sido pedido, e que aquela atividade já valeria uma determinada pontuação a ser somada com a nota da avaliação. Nosso personagem não acreditou no que estava acontecendo ali naquele momento. A professora então começou a percorrer a sala de aula, e a indagar seus colegas, deixando-os nervosos, apreensivos, reclamando muito quando alguns deles se atrapalhavam.

Chegando a sua vez, ela lhe perguntou o que seria um fichamento, e ele então respondeu com suas próprias palavras, disse mais ou menos assim: “professora, penso que um fichamento seja a extração das principais ideias de um determinado texto”. Estava tranquilo, pois falou o que pensava ser um fichamento, não se preocupou em rebuscar a definição, nem referendar nenhum autor de livros de metodologia científica, pois sabia que se tentasse fazer isso, poderia ser traído pelo seu próprio nervosismo.

Eis que a professora se aproximou e o indagou sobre outra atividade que havia passado, e disse ao mesmo: “rapazinho, você já selecionou a bibliografia para o seu projeto?”, ele então a respondeu: “professora, ainda estou a fazer o levantamento dos títulos, mas está tudo andando como o previsto, dentro do prazo concedido pela senhora”. Ela parecia não estar satisfeita com algo, foi então que virou para ele, ficando de frente, apontou o dedo em sua face, e simultaneamente fez o gesto como se estivesse emoldurando uma tela, e falou: “rapazinho, cuidado, se não eu lhe enquadrar”. Não sabia ela, que já tinha acabado de fazer isso com ele naquele instante. Hoje, quando se lembra desse fato, pensa nas seguintes palavras do Deleuze e do Guattari:

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela "ensina", dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe às

crianças coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc). A unidade elementar da linguagem - o enunciado - é a palavra de ordem. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 11-12)

A turma inteira começou a rir, e a leitura que ele faz até hoje do sorriso sem graça daquelas pessoas é que, mesmo sem querer rir, só o fizeram para referendar o *poder* exercido pela professora naquela sala de aula. O mesmo sentia que eles não queriam aquilo, mas o medo de se expressarem contrariamente era tão grande, que preferiram mais uma vez sorrirem forçadamente, sem ter a menor vontade.

Nosso personagem não se abateu com aquilo, apenas fez aguar.

Após resistir às linhas dura das aulas da disciplina Pesquisa histórica, nosso sujeito encontrava-se desanimado com as relações que eram tecidas entre os professores, os alunos, e principalmente com o conhecimento. A *lógica* de o docente ser aquele que vem trazer a luz para os seus alunos que ainda não sabem algo estava a funcionar bem. O que contrariava muitos dos discentes, é que traziam o que já sabiam, do que era vida para compor com os momentos das aulas, e isso parecia incomodar os professores por *des-roteirizar* o que eles queriam que aprendessem.

Antes de chegar ao fim do curso, ele ouviu uma frase que o perturbava muito, de um aluno da turma que estava a sua frente. Eles eram um período adiantado, e ao chegarem ao momento de realizar os estágios, um deles lhe disse o seguinte: “a universidade não forma o professor para a prática, o que irá nos formar será a nossa própria experiência, o dia a dia em sala de aula com os nossos alunos”. Para o nosso futuro professor ouvir isso foi um tanto quanto impactante, pois o que ele havia ouvido até então dos seus docentes, era que prestassem atenção nas teorias, nas metodologias, nas habilidades, nas competências, que seguissem o roteiro dos planos de aula, que assim desenvolveriam uma boa didática, e que não encontrariam problemas em desempenhar os seus trabalhos. Era como se existisse uma fórmula pronta, ser professor é isso, siga o manual. Que ilusão, que tremenda ilusão!

Faltava vida em todas aquelas teorias *pedagogizantes*, e ao entrar em contato com o espaço múltiplo que é a sala de aula, espaço este que muitas vezes revela-se uma amostra do mosaico que é o nosso mundo, tanto nosso professor quanto seus colegas, todos ficavam sem chão... Os enquadramentos dos livros didáticos, bem como dos seus planos de aula perdiam dinâmica frente à informatização dos seus alunos, e então se não embarcasse nas “viagens”

rumo à construção dos saberes com eles, só o restaria a *disciplina*, e o *rigor* que torna o processo educacional insuportável, mas disso ele já estava bastante cansado.

Agora, peço-lhes licença, pois temos que uma vez mais retornar à disciplina Pesquisa histórica. Alguns amigos do nosso agora já professor ficaram com medo de cursar a disciplina por conta dos comentários que rolavam nos corredores. Foi aí que uma amiga dele optou em alterar sua grade curricular, e então, resolveu pegar outra disciplina no lugar daquela. Era uma matéria do quinto período, Educação e Diversidade, ministrada por uma professora nova, gaúcha, recém-chegada à universidade.

Sua amiga então assistiu à primeira aula e se encontraram, como haviam marcado, durante o intervalo. Ele estava curioso, afinal, iria pegar aquela mesma disciplina no período seguinte, então perguntou como tinha sido a aula, como era a professora, e ela lhe falou: “você vai adorá-la, ela é tipo assim, uma artista.”. Deixando seu amigo muito curioso.

No período seguinte o jovem professor conferiu a grade que havia sido disponibilizada para ele, ligou para a sua amiga, e ela então confirmou o nome da disciplina e o nome da professora, que se chama Dinamara.

No dia da primeira aula recebeu a notícia de que a professora havia sido solicitada por outro departamento, e que então não mais ministraria aquela disciplina. Prestes a concluir o curso, quando fez sua matrícula no último semestre, eis que encontrou na grade a informação de que a disciplina História Social do Conhecimento, iria ser ministrada pela professora Dinamara. Na primeira aula ela os presenteou com um texto da Clarice Lispector, uma literatura fabulosa, desfez a arrumação das carteiras, montaram um círculo, e começaram a falar da vida e compor com os conteúdos da disciplina. Era tão dinâmico, que aprendiam sem perceber...

Nosso personagem ficava a se perguntar, poxa, por que só agora fui ser aluno dessa professora? Ele estava com a sensação de que havia perdido algo no percurso até o último semestre do curso. Foi então que ela começou a falar em Foucault, e quando lhes apresentava o pensamento dele, no tocante às *relações de poder*, o jovem professor embarcava, se permitia acompanhar aquela forma de pensar tão nova a todos, e a compreensão em relação a todas as novidades não o foi tão difícil. Ele adorava acompanhar a poesia que ela trazia a todos junto com aquelas teorias pesadas...

Eis que um dia, ao propor a realização de alguns seminários, ela os apresentou algumas obras, e outros autores. Já era tempo de Deleuze, Guattari, Larrosa, Nietzsche, e ao

apresentar o texto “Percepto, Afecto, e Conceito” do Deleuze e do Guattari, presente na obra *O que é a filosofia?* ela falou que era um texto com certo grau de complexidade, que quem o pegasse poderia fazer outras leituras que iria ajudar na compreensão. O sujeito da nossa história tinha um amigo que o havia chamado para fazer a apresentação junto com ele, era o Marcos José, e ao ouvir a fala da professora, o José virou para ele e disse: “é esse o nosso texto”, ele então pensou, que cara maluco!

Mas hoje o nosso professor confessa que é extremamente grato ao Marcos, pela sua iniciativa de ter pedido o texto para que apresentassem. Ele adorou as ideias do Deleuze e do Guattari, que eram a vida que não tinha encontrado anteriormente no curso, era artístico, então o fascinou. Apresentou o trabalho, e continuou a compor contato com a docente Dinamara, com o Foucault, com o Deleuze, com o Nietzsche, e com tantos outros autores.

Após ter se formado, foi diferente, pois o personagem da nossa história não se preocupou tanto em ir atrás de emprego como a maioria dos seus colegas, ele não queria perder o contato com a professora Dinamara, e, mais ainda, com todos aqueles autores que através dela, deram vida nele, e que o fizeram acreditar que podiam sempre estar em movimentos, tecendo micro-revoluções em sala de aula, bem como na vida.

Durante o segundo semestre do ano passado, 2010, o nosso professor pôde vivenciar experiências que vem compondo-o no agora e que continuarão a fazer parte do docente que está incessantemente a se tornar. O fato que contarei a seguir ocorreu no período em que ele estava a realizar estágio docente, ministrando aulas a uma turma de licenciatura em história. Trabalhava com seus alunos a disciplina História Social do Conhecimento. Tratava-se de uma turma bem heterogênea, tanto na questão do gênero, quanto na da idade, alguns inclusive já eram professores do ensino básico e médio.

As aulas aconteciam todas às quintas-feiras, das 18h30min às 22h00min, e como tinha a tarde livre, ele chegava sempre cedo à universidade e ficava estudando no banco de uma praça dentro do campus, na chamada Praça da Comunicação. O banco em que ele sentava ficava de frente para a sala da coordenação dos cursos, assim, muitos alunos passavam por esse local, alguns sentavam, tiravam suas dúvidas, e outros inclusive falavam das suas experiências como recém-professores.

É aqui que entra um importante personagem na sua também recente história como professor, o seu então aluno Marcelo. O Marcelo, assim como seu professor, costumava chegar muito cedo à universidade, e em um desses dias ele perguntou se poderia tirar algumas

dúvidas, pois havia disciplinas em que sentia certa dificuldade. Atendendo-o prontamente, o professor falou que não haveria problema, que sempre que o mesmo precisasse era só falar com ele.

Em uma dessas quintas-feiras de *aprendências e ensinâncias*, como de costume nosso docente chegou e se sentou no mesmo banco. O Marcelo se dirigiu até ele e falou: “professor, o senhor pode me indicar um curso, ou algum material que me ensine... é... (pausa), que quero aprender a ter “domínio de classe””. O jovem professor parou um instante e disse que naquele momento não teria uma resposta, ou mesmo uma indicação para dá-lo, e concluiu perguntando ao mesmo se poderia trazer sua resposta na semana seguinte, Marcelo então concordou dizendo-lhe que não haveria nenhum problema.

Possivelmente essa foi a pergunta mais difícil que o sujeito da nossa história teve que responder a um dos seus alunos, não só no estágio docente, como até hoje. O querer ter domínio de classe do Marcelo o inquietava, pois se revelava uma das suas maiores preocupações de aprendizado no percurso do curso que estava fazendo.

Naquela noite, ao pegar o ônibus na volta para casa, o jovem professor era cada vez mais incomodado pela pergunta do seu aluno. Já em casa, ao colocar o seu material de trabalho em cima da mesa, pôde ver o caderno de resumos do evento Devir-criança da filosofia – Infância da educação, o qual ele havia acabado de voltar. Este evento aconteceu no Rio de Janeiro na UERJ, e na palestra de abertura intitulada “Escrever e ler para ressuscitar os vivos. Notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita)”, proferida pelo professor Carlos Skliar, e mediada pelo também docente Walter Kohan, teve a grata surpresa, como todas as pessoas que ali estavam, de ser surpreendido pela intervenção de uma professora italiana, que lhes contou sobre uma experiência que viveu durante a alfabetização dos seus alunos.

A docente lhes falou que estava sentada com os seus discentes, na perspectiva de lerem um livro, e eis que ela foi apanhada pela seguinte pergunta de uma das suas alunas: “professora é para ler o preto, ou o branco?” A mesma relatou que ficou sem chão, já que a resposta que ela daria àquela criança implicaria em uma mudança na forma dessa aluna ler não apenas o livro em questão. Disse ainda que ligou para vários amigos docentes, na tentativa de encontrar uma forma de melhor explicar a sua discente, como e quais leituras pode-se fazer de um livro, e também a partir dele.

Assim também o fez o jovem professor... Conversou com uns amigos, com a sua orientadora, e alguns colegas o diziam: fala pra ele que isso ele verá nas aulas de Didática, e

então o mesmo tentava explicar que não se tratava de uma questão de didática, e eles debochavam, “lá vem você com Deleuze, com essas coisas...” Então, o mesmo se ocupou em pensar essa questão com seu próprio aluno.

Na semana seguinte o professor chegou para o Marcelo e disse que já tinha a resposta dele, mas que essa era muito grande, implicaria em outras perguntas, e que o mesmo iria poder ajudá-lo a respondê-las, e que ainda assim, possivelmente, só no final da disciplina, ou quem sabe, apenas quando o próprio Marcelo desse a sua primeira aula poderia obtê-la. Ele fez uma cara de assustado e o indagou: “como assim professor?”.

“Marcelo posso começar a te responder?” E ele então falou: “claro professor”. “Marcelo, você acha que eu tenho domínio de classe?” E ele disse: “tem sim professor?” “Mas, como tenho domínio, se vocês podem sair da sala quando quiserem, podem me interromper e fazer perguntas sempre que tiverem dúvidas, sem mesmo se sentirem obrigados a me pedir licença?”

O que ele mais se esforçava e tentava fazer, era com que o seu aluno entendesse que a educação, e o ser professor nada tem a ver com o tão sonhado e idolatrado “domínio de classe”. E ao fazer com que o Marcelo entendesse, tentava mostrá-lo também que esse seu pequeno gesto era apenas uma possibilidade para que pudessem pensar a docência no espaço de criação que é a sala de aula.

Penso que, juntos, fizeram “aguar” a “marca” a qual não só compunha o seu aluno naquele momento, como também estava a compor as linhas características da sua futura docência, uma docência que antes mesmo de acontecer, já revelava a vontade de exercer o domínio, este ligado a ações disciplinares.

O professor o compreendia tanto que quando ele expressava a vontade de aprender a ter domínio de classe, o mesmo também se esforçava para mostrá-lo que percorrer os caminhos dos inusitados das aulas que ele daria, seria muito mais “vida”. E sendo “vida”, possivelmente nunca saberia dar nenhum tipo de fórmula, pois o movediço dela também o surpreende.

Após algumas conversas com esse seu aluno, o professor descobriu que uma das lembranças mais acentuadas que habitava a memória do Marcelo quando se reportava ao seu período escolar, era o som da voz da sua então docente pedindo incessantemente “s-i-l-ê-n-c-i-o” a todos os seus discentes. E que, contrariamente aquele período, ao chegar à

universidade, o que mais seus professores pediam era para que ele, bem como toda a sua turma se expressassem acerca do conteúdo ali trabalhado.

De um ponto de vista, essa história traz a força do exemplo para que se aprenda evidenciando a obediência com estratégia para o “sucesso”, desse mesmo, aprendido. “S-i-l-ê-n-c-i-o turma”, ou então, “agora vocês podem falar”.

O exercício o qual o seu aluno Marcelo lhe presenteou, levando-o a fazer diversas reflexões, o conectou a outros pontos da docência que ainda estava a compor, sendo professor, mas principalmente reafirmando a necessidade de ser sempre aluno. Experimentando assim, leituras do mundo que nem sempre são reveladas pela cor preta da tinta das palavras nos livros, e tampouco pelo imediatismo de uma resposta utilizando como desculpa a falta de tempo para um possível melhor condicionamento do pensar.

Assim, a história do nosso personagem começa a se despedir, na perspectiva de abrir espaços para o que o diálogo teórico, e as professoras que participaram desta pesquisa têm a nos dizer.

2 – PENSANDO ESTÉTICAS DOCENTES E ALGUNS ATRAVESSAMENTOS ENTRE O APRENDER E O ENSINAR

“Compor é juntar notas que se amam”.

Mozart

Neste capítulo apresento os elementos teóricos que estão a embasar a minha pesquisa. Desse modo, optei por exercitar a reflexão acerca de conceitos que entendo relevantes ao que me proponho pensar, como: o de professor, aprender, ensinar, formação e estética, vislumbrando a possibilidade de conjecturar tais ideias dentro do caminho, que é tornar-se docente.

Ao versar sobre o professor, tento mostrar alguns aspectos inerentes a docência. Tornar-se professor é uma trajetória infinita e de inusitados encontros. Encontros estes tecidos com formações, teorias, práticas, alunos, acontecimentos, aprendizagens e ensinamentos.

Os conceitos de aprender e ensinar perpassam a docência em questão, apresentando-se não como aquela ideia que tínhamos outrora, de pensarmos ensinar e aprender como a mera transmissão e recepção de conhecimentos entre professor e aluno, mas, sobretudo como uma relação ligada aos atravessamentos dos signos e aos deslocamentos que experimentamos quando da ação do pensar.

Passando pela formação trago a este trabalho outra perspectiva de reflexão ao movimento de tornar-se professor, a partir do pensamento de alguns autores da denominada filosofia da diferença.

Por fim busco pensar a estética do docente, entendendo esta enquanto as subjetividades que estão a compô-lo.

2.1 – Linhas acerca do ser professor... o ensinar e o aprender

Diferente do que muitas pessoas pensavam, e outras ainda continuam pensando, particularmente nunca enxerguei os professores, apenas como aqueles que sabiam algo, e que do alto do pedestal imaginário criado por alguns deles, buscavam somente transmitir determinados conhecimentos aos seus alunos. Na contramão desse pensamento, desde muito cedo passei a compreender os professores por outro viés, a partir da possibilidade de pensá-los artistas.

Artistas capazes de criar para si não uma identidade, um modelo de docência, mas sim, de produzir diferenças no infinito percurso de tornar-se professor. Como nos mostra Marcos Villela Pereira (1996):

[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorporamos, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado. (PEREIRA, 1996, p. 33)

Quando anuncio que os professores são artistas, me refiro à docência, não a relacionando a ideia de estética. Penso desta forma desde quando estudava na Escola Municipal Iolanda Monteiro, tempo da então segunda série, e foi lá que tive a oportunidade de ser aluno da professora Júlia, que muito me inspirou a pensar dessa maneira. Suas ações enquanto docente permeavam o campo das sensibilidades, criando sempre espaços para que nós alunos pudéssemos, juntos com ela, compor novos conhecimentos e experimentar concepções acerca do que nos traziam os livros, mas para além deles. Penso que nessa ocasião, a professora Júlia já estava criando para si a sua diferença no ser professora.

Foi naquele mesmo ambiente que fui, ainda mesmo sem conhecer qualquer que fosse o conceito, afectado pelos movimentos de criações tão próprios aos professores, quando das suas *ensinâncias*.

Mas como conceituar o professor? Como fazer fluir as palavras que possam juntas dizer o que é ser professor? Quem é o professor? O que pode um professor?⁶ Acontece que este é um conceito o qual possivelmente as palavras não conseguem, nem dariam conta. Penso que sempre faltarão termos, ou mesmo expressões que possam mostrar algo que ainda ficou por ser dito em relação a ser professor. Como nos diz Deleuze e Guattari (1992):

Os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos [...] o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Não se pode objetar que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que a arte faz existir entidades espirituais, e já que os conceitos filosóficos são também *sensibilia*. [...] os conceitos não nos esperam totalmente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 13)

Sobre o conceito de professor, quem possa ser, e o que pode esse “ser” professor, vejamos algumas reflexões do Humberto Maturana:

Alguma outra pergunta?

Sim, Professor. Que é um professor? Ou, quem é um professor?

Humm (pausa) (Risos)

Professor, Mestre. E, portanto, está aqui: ensinar. Creio que aqui aparece este conceito.

O que é ensinar? Eu lhes ensinei a Biologia do Conhecer? Sim, se alguém abre a porta desta sala... (desloca-se até a porta, simula ouvir alguém que bate à porta e, então, se desculpa, e diz a outro alguém...) “Nesta sala está o Professor Humberto Maturana ensinando Biologia do Conhecer”.

Eu lhes ensinei a Biologia do Conhecer? Em um sentido, com relação à responsabilidade perante a Faculdade, eu lhes ensinei a Biologia do Conhecer. (Risos)

Mas o que fizemos nós ao longo deste semestre?

Desencadear mudanças estruturais.

Desencadear mudanças estruturais, desencadear perturbações. E como fizemos isso?

Em coordenações de coordenações de ações.

⁶ Pergunta suscitada a partir da leitura do seguinte texto: KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? Revista Educação – Dossiê Deleuze pensa a educação. Ano II. Edição Especial. São Paulo: Segmento, 2007. p. 48-57.

Em coordenações de coordenações de ações. Ou, seja: vivendo juntos. Claro, uma vez por semana, viver juntos uma hora, uma hora e meia, duas horas, ou, alguns estudantes, que permaneceram comigo mais horas... Isso era viver juntos. Vocês podem dizer: “Sim, mas eu estava sentado escutando”. Isso se estavam verdadeiramente escutando, como espero. (Risos)

Estavam sendo tocados, alegrados, entristecidos, enraivecidos... Quer dizer, se passaram todas as coisas do viver cotidiano. Mexeram com as ideias, rejeitaram algumas. Saíram daqui conversando isto e mais aquilo... “Estou fazendo um trabalho...” Estavam imersos na pergunta: “Como prosseguir de acordo com o que lhes ia passando, vivendo juntos, comigo, em um espaço que se ia criando comigo.”

Então, qual foi a minha tarefa? Criar um espaço de convivência. Isto é ensinar. Bem, eu ensinei a vocês. E vocês, ensinaram a mim? Sim⁷.

Recentemente tive a grata oportunidade de ler esse texto do professor Humberto, que nos põem reflexivos acerca das ações de estar a ser professor. Chama-me a atenção quando ele pergunta aos seus alunos: “mas o que fizemos nós ao longo deste semestre?”.

Penso que dentre as possibilidades do ser professor, a sua atuação em sala de aula, mostra-se na maioria das vezes, como movimentos potentes e potencializantes, ao passo que permite que os alunos tenham contato e experimentem a construção de novos conhecimentos, apresentando ainda a esses, outras formas de acioná-los. A questão que aqui está imbuída é a da possível afecção de outras vidas que o professor tem durante a sua prática de ensino. Esta, comumente produz nomadismos no pensamento das pessoas, alunos, que por sua vez também já são professores.

O Maturana segue nos falando sobre como são realizadas tais mudanças, e assim, nos chama para vivermos juntos. São experiências... Composições de encontros em sala de aula. Como ensinar se não há convite para experimentações em conjunto? Dessa maneira, o embasamento para as mudanças do pensar, e conseqüentemente do ser aluno e professor, também passa pelas desconstruções, pelos experimentos do cotidiano, na perspectiva da composição de novos conhecimentos. Entendendo por composição como nos indica Feldens (1999):

⁷ Transcrito do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biología Del Conocer, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, Santiago, em 27/07/90. Gravado por Cristina Magro, transcrito por Nelson Vaz. Disponível em: < www.biologiadoamar.com.br/oqueensinar.doc >. Acesso em: 02 mar. 2011.

A composição tem caráter de mistura. Ao compor, as partes misturadas mudam e o produto não é único. Existe uma potência de mudança no produto; a composição fica em movimento, agindo. As partes e o produto possuem movimentos independentes, portanto, tridimensionam as ações, colocam a composição em velocidade, em fluxo, e o produto, o composto, em “potência de agir”. (p. 39)

Perpassando tais ações encontramos o pulsar dos sentimentos que nos acompanham às vezes alegres, por outras tristes, revoltosos, nunca saberemos de antemão. A nós caberá sempre a coragem de percorrer os caminhos que através dos nossos alunos também nos chegam.

Assim, o professor é responsável pela criação de espaços de convivência, o que para o Humberto Maturana mostra-se como sinônimo de ensino. A criação desses espaços é vital para o transitar de múltiplas opiniões, onde as diferenças possam dialogar harmoniosamente na construção de caminhos ainda não percorridos. Possivelmente o professor apresente-se ainda como encorajador dentro do processo de condução dos alunos até a aprendizagem, já que por vezes “foge” a coragem do pensar, e agir sozinhos a esses. Não nos esqueçamos de que igualmente, nessa “fuga”, o processo de ensino se constrói em via mútua. Nenhum professor irá apenas ensinar em toda uma aula, da mesma forma que seus alunos não irão apenas aprender na mesma, são diálogos, conversas a tecerem lugares desconhecidos, rotas a serem desbravadas.

Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação [...]. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor⁸. (Abecedário de Gilles Deleuze, Letra P de Professor)

Estar sempre abertos a acolher as vozes, as falas, os diferentes espaços de convivências criados, também através das ações dos nossos alunos, dessa forma a construção mútua do conhecimento se fortalece, são tecituras do que os ecos dos encontros estão a nos dizer, e assim, igualmente a nos ensinar.

⁸ DELEUZE, Gilles. Abecedário de Gilles Deleuze. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/7134415/o-Abecedario-de-Gilles-Deleuze-Transcricao-completa> >. Acesso em: 05 mar.2011.

Ensinamo-nos mutuamente. “Ah, mas acontece que eu tinha a responsabilidade do curso, e ia guiando o que acontecia”. De certa forma, sim, de certa forma, não. De certa forma, sim, porque há certas coisas que eu entendo da responsabilidade e do espaço no qual me movo nesta convivência, e tinha uma certa orientação, um fio condutor, um certo propósito. Mas vocês, com suas perguntas, foram empurrando esta coisa para lá, e para cá, e foram criando algo que foi se configurando como nosso espaço de convivência.

E o maravilhoso de tudo isso é que vocês aceitaram que eu me aplicasse em criar um espaço de convivência com vocês. Vocês se dão conta do significado disso? Foi exatamente igual ao que ocorreu quando vocês chegaram, como crianças, ao jardim de infância, e estavam tristes, emburrados, a Mamãe se foi, estão chorando, “Ahhh, eu quero minha mãe”, e chega à professora, e oferece a mão e vocês a recusam, mas ela insiste, e, então, vocês pegam sua mão. E o que se passa quando a criança pega na mão da professora? Aceita um espaço de convivência.

Com vocês se passou a mesma coisa. Em algum momento, aceitaram minha mão. E, no momento em que aceitaram minha mão, passamos a ser co-ensinantes. Passamos a participar juntos neste espaço de convivência. E nos transformamos, em congruência... De maneiras diferentes, porque, claro, temos vidas diferentes, temos diferentes espaços de perguntas, temos experiências distintas. Mas nos transformamos juntos, e agora podemos ter conversas que antes não podíamos.

E quem é o professor? Alguém que se aceita como guia na criação deste espaço de convivência. No momento em que eu digo a vocês: “Perguntem”, e aceito que vocês me guiem com suas perguntas, eu estou aceitando vocês como professores, no sentido de que vocês me estão mostrando espaços de reflexão onde eu devo ir.

Assim, o professor, ou professora, é uma pessoa que deseja esta responsabilidade de criar um espaço de convivência, este domínio de aceitação recíproca que se configura no momento em que surge o professor em relação com seus alunos, e se produz uma dinâmica na qual vão mudando juntos⁹.

Eis que Humberto Maturana nos traz um possível conceito de professor, como sendo alguém que aceita conduzir a criação de espaços de convivência. Assim, faz-se fundamental que não nos esqueçamos que onde há espaço há vidas, em que se expressam sentimentos, opiniões, e conseqüentemente, ensinamentos e aprendizados.

Vejamos agora outro trecho, do que o Deleuze nos fala em seu Abecedário (1988) ainda na letra P de professor:

⁹ Transcrito do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biología Del Conocer, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, Santiago, em 27/07/90. Gravado por Cristina Magro, transcrito por Nelson Vaz. Disponível em: < www.biologiadoamar.com.br/oqueensinar.doc >. Acesso em: 02 mar. 2011.

É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar [...] É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição¹⁰. (Abecedário de Gilles Deleuze, Letra P de Professor)

Penso que o professor precisa estar impregnado de vida, para assim compor os movimentos estéticos do ensinar. Quando o Deleuze nos diz que é preciso ensaiar, pensemos em “tecer” conceitos, senti-los, utilizá-los em nosso cotidiano, pensemos em lançar convites aos nossos alunos e juntos irmos todos ao encontro deles, talvez esta ação propicie a nós, a sensação de estarmos vivos.

Tal ação implica em reconhecermos as multiplicidades que estão em sala de aula. Salas de aula essas, que podem nem sempre ser aquelas clássicas com cadeiras enfileiradas, e um birô, ou tablado posicionado lá na frente. São os encontros das multiplicidades e das singularidades, que acentuam as diferenças potencializantes da vida, que nos fazem conhecer outros caminhos, e nos convidam a percorrê-los.

Pensemos agora também acerca do ensinar e do aprender...

Ensinar e aprender são, especialmente, ações potentes da vida, convites e inusitados encontros. Encontros entre multiplicidades, nada tendo a ver com a preocupação rasa da transmissão de conhecimentos estáticos que preza, na maioria das vezes, pelo desejo de encontrar nas salas de aula “rebanhos¹¹” dóceis. Como nos fala (PERISSÉ, 2009, p. 41): “Ensinar é mais do que fornecer informações, dados, datas, nomes, referendar respostas prontas; e aprender é mais do que reter tais informações, do que armazenar aqueles dados, arquivar datas e nomes, decorar a afirmação correta [...]”. Compreendendo ensinar e aprender como vida, podemos igualmente pensar na possibilidade de um ensino que “deforme”, um ensino que nos leve a percorrer outras linhas, provocando assim, a construção de diferenças nos personagens participantes dessa trama que envolve não só o ato de ensinar, mas também o de aprender.

O ensino que deforma é aquele que aposta em formas novas, maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem. Ensino em que não teria lugar a

¹⁰ DELEUZE, Gilles. Abecedário de Gilles Deleuze. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/7134415/o-Abecedario-de-Gilles-Deleuze-Transcricao-completa> >. Acesso em: 05 mar.2011.

¹¹ Quando faço uso da expressão “rebanhos”, estou a pensar em Nietzsche quando nos fala sobre a função domesticadora da cultura.

rotina, a mesmice, a homogeneidade dos saberes e procedimentos, em que a disciplina ou as disciplinas não seriam o fundamental, mas a criatividade, a capacidade de pensar coisas novas, de formular novos conceitos, de praticar atividades desrotinizadas, lúdicas, atividades capazes de estimular a sensibilidade, práticas e formas de pensamento capazes de oferecer às crianças matérias e formas de expressão para elaborarem subjetividades, subjetivarem distintas formas de se dizer Eu¹². (p.10)

Como nos sugere o professor Durval Muniz, criando de tal modo espaços para atentarmos a outras possíveis práticas de ensino, pergunto: Por que não abrir mão das ações disciplinadoras em detrimento do pensamento acerca de novas formas de ensino, estimulando assim em nós e em nossos alunos a criatividade, a capacidade de refletirmos não apenas sobre coisas novas, mas também a propósito do que em nosso contexto educacional já se encontra consolidado?

Talvez tenhamos apego às rotinizações do ensino, pelo medo de andar por territórios ainda desconhecidos, assim, nos pomos paralisados, inertes ao que está a acontecer em nossa volta. Deste modo, penso que essa paralisia, estagna a possibilidade de estarmos nos tornando professor, ao passo que nos limitamos às práticas antigas de um modelo padrão do que se entende por ensino.

Pensar e tentar pôr em prática um ensino que deforme, são ações que não compreendem mudanças apenas em um sentido das vias que estão compondo a docência. Quero dizer com isso que a deformidade não constituirá exclusivamente o modo de viver dos alunos, antes, possivelmente, afetará também o professor que incessantemente nos tornamos.

O ensino que deforma é aquele que investe na desmontagem dos sujeitos, dos modelos de subjetividades, das identidades dos que chegam à escola, tanto de professores, como de alunos. É aquele que questiona, descontinua os valores que formam a sociedade circundante. Um ensino que problematiza as verdades que constituem nossa realidade, que põe em questão as verdades que articulam as imagens de sujeito que cada um tem de si mesmo. É um ensino que desorienta, que desmonta, que torna problemática a relação de si para consigo mesmo e para com os outros, com a sociedade de que participam seus agentes. Um ensino que não fornece certezas, verdades, mas que cria dúvidas, instaura o impasse, põe em questão o dogma e o que é tido como natural, justo, certo, belo, bom. O ensino que desvaloriza os valores, que tenta pensá-los como produtos de dados interesses, que estes têm uma história. Um ensino que desarruma o

¹² ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. Disponível em: < http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf >. Acesso em: 17 de ago. de 2010.

arrumado, que gera a indisciplina no pensar e no agir. Para isso a escola deveria não ter medo de rebeldia e de contestação; mas é tudo que seus agentes temem. Os agentes da vida escolar adoram o aluno quieto, disciplinado, certinho, autista, catatônico, deserotizado. O aluno padrão, que não se singulariza, aquele que não se importa de ser apenas mais um, uma cifra, um número de matrícula, um nome a mais na lista de chamada. Os agentes escolares adoram alunos que não querem aparecer, que não querem se destacar, ou que se destacam por serem obedientes, por seguirem todas as ordens, por não reclamarem, por serem bem adaptados à cultura escolar¹³. (p.10 -11)

Confesso que o que me levou até a ideia do ensino que deforme indicada por Durval Muniz de Albuquerque (2010), foi a vontade de refletir maneiras diferentes, para problematizar o meu próprio pensar e agir enquanto professor. Conjecturando assim, acerca de possibilidades nem sempre levadas em consideração nas escolas em nosso cotidiano, na perspectiva de abrir-se as inquietudes que estão a percorrer os discentes, criando espaços de diálogos, que passem antes do que pela indicação a falar de um aluno pelo caderno de chamada, pela desarrumação de lógicas desse modo estabelecidas. Penso que anterior ao desejo de cobrar obediência aos estudantes, busquemos contatos com suas angústias, com as curiosidades do que eles estão também querendo pensar, deformando portanto, as lógicas disciplinares tão caras ao paradigma escolar moderno. Não nos esqueçamos de que:

A escola surge como uma das instituições destinadas a disciplinar corpos e mentes, a disciplinar o próprio saber, sua produção e transmissão. A escola surge como local de produção de subjetividades serializadas e massificadas, ao mesmo tempo em que prometia formar indivíduos. (p.3)

A cultura escolar, uma cultura marcada por valores burgueses, por valores de classe média, se vê confrontada com alunos que têm comportamentos, valores, costumes, formas de ser, cada vez mais difíceis de conviver pacificamente. Os conflitos entre pessoas com concepções sobre o mundo bastante diversas, com experiências de vida bastante diversificadas, se tornam inevitáveis¹⁴. (p.4)

A escola nesse modelo vigente o qual conhecemos hoje, através dos seus dispositivos, produz potenciais de criação, mas também, tende a produzir formas que constituem não apenas modelos de alunos. Antes, ela padroniza os professores os quais são considerados

¹³ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. Disponível em: < http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf >. Acesso em: 17 de ago. de 2010.

¹⁴ Idem.

aptos para trabalhar nela. Assim, a formação torna-se em alguns casos, refém de moldes que não condiz com as relações estabelecidas na sociedade que está sendo formada, gerando conflitos, através da propagação de ideias fechadas e atreladas a pensamentos muito previamente instituídos.

Vislumbrando perspectivas diferenciadas na prática docente, penso ser relevante indicarmos outras possibilidades quanto ao ser professor, a partir das experiências compostas por nós em sala de aula... O nome pode ser qualquer um, não quero trazer modelos, mas sim, propor deslocamentos e deixar a seguinte pergunta: por que não ser também um professor que “deforme” como propõe o Durval Muniz?

Por isso venho aqui propor que precisamos de um professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos os códigos sociais em que foi formado. Professor que pense o ensinar como uma atividade de auto-transformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu Eu. O ensinar como a abertura para se deixar afetar pelas forças e matérias sociais que o convocam a se elaborar permanentemente, a escreverem a si mesmo, a cuidarem de si mesmo, numa atividade ética que pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente, para o estranho, para o estrangeiro, para o não-sabido, o não-pensado, o não-valorado. Ensinar não como uma atividade centrada na transmissão de verdades, do que é a certeza, o aceite, o já pensado, o consensual, o que se dá como inquestionável. Ensinar como o ato de se abrir para questionar as certezas, as verdades, o aceite, o consenso, o que não se questiona. Ensinar pensado não como uma atividade que supõe uma hierarquia, uma desigualdade de saber entre professor e aluno, mas como uma atividade relacional, em que alunos e professor têm o que aprender um com o outro¹⁵. (p. 9-10)

Eis o nosso próximo passo, o aprender, que igualmente ao ensinar, por ser vivo, é também poesia.

Experimentando o Aprender

(o autor)

¹⁵ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. Disponível em: < http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf >. Acesso em: 17 de ago. de 2010.

Lançando e aceitando convites, assim fui compondo aprendizados...

Como um partir, um voou sem tirar os pés do chão,

Uma viagem a qual não precisamos pagar passagens para embarcarmos,

Assim fui me fazendo aprendiz, por ouvir falar, por sentir os múltiplos tons da vida...

*Por ter visto os caminhos abertos para tantos outros mundos, na música, na literatura, em
diversas vidas...*

*Por ter sempre me colocado acessível a conhecer, a escutar... Curioso e arisco ao mesmo
tempo...*

*Mas como saber que a nossa mão vai queimar se colocarmos no ferro elétrico que, por
descuido de alguém ficou em cima da cama ligado?*

Como saber que podemos cair da bicicleta se ao pararmos, não colocarmos os pés no chão?

*A vocês que me leem nesse momento, tenho que confessar uma coisa, nunca fui aprendiz, sem
ter tido o gosto da experimentação pulsando em mim bem antes...*

*Aprender se fez descoberta na minha vida... Fez-se dor, e tantas vezes alegrias, mas sempre
experimentações...*

*Eis que sentir o gosto próprio na saliva, a cada situação vivida, foi o que o aprendiz veio
me mostrar...*

*Ainda assim, me queimando no ferro elétrico em casa, e caindo da velhinha bicicleta
quebrada na rua, isso para mim foi aprender.*

Aprender é mistura de sentimentos, é querer partir, e ao mesmo tempo não desejar largar o ninho no qual fomos gestados. Tudo isso implica muita coragem, a coragem dos desbravadores, aqueles que andam por terras outras, ainda que sejam movediças, ou labirínticas. Mas o que é experimentar, viver, senão sentir os gostos dos riscos que estamos a correr quando do caminhar, quando dos nossos aprendizados?

Jamais desejaria a alguma criança descobrir que o ferro elétrico da sua casa, ou que qualquer outro, pode queimá-la, se ela o tocar quando o mesmo estiver ligado, mas desse modo aconteceu comigo, e, portanto, não posso deixar de dizer que os aprendizados também podem ser doloridos, que podem representar diversos perigos, os quais nem sequer

imaginamos. Assim me queimei. A curiosidade da infância, levou-me a aprender sobre a alta temperatura.

Assim também ocorreu com a bicicleta, e com tantos outros aprendizados potencializantes que a vida me apresentou.

Vejamos também, o que o Deleuze nos diz sobre o aprender:

Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais. (DELEUZE, 2006, p. 237-238)

Percebo que historicamente pensamos muito mais nos resultados, naquilo que o aprendizado nos proporcionou, como se estivéssemos esperando algo concreto, pronto, estático a lançarmos mão sempre que precisarmos. Deixamos de lado as potencialidades que estão compondo os percursos, traçando as linhas experimentais, eis as forças do aprendizado, as experimentações.

Insistimos em colocar pontos, em tecer nós, criando igualmente territórios para os conhecimentos, enfraquecemos os atos de aprender. O aprendizado assim, torna-se finito, não há espaços, criações então, passa a inexistir, e portanto a vida desfalece, já que aprender são forças, e não prisões, são encontros, logo vidas, e multiplicidades. Não cabe aqui, pensarmos em modelos, padrões, e nem mesmo objetivos. Os caminhos do aprender nos levam a conhecer o inusitado, passando por alegrias, mas também por dores e tristezas.

A decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado: em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. E a decepção é pluralista, variável segundo cada linha. Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que as vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos. (DELEUZE, 1987, p. 34)

Decepcionar-se com o aprender é sentir o gosto da in experiência, e assim, foi também sentir as dores da queimadura quando topei no ferro quente. Como poderia imaginar que aquele objeto até então desconhecido poderia me causar dor? Chorar a queimadura mostrou-se experimentação, potência, e movimentos.

Como nos diz Deleuze: “[...] a decepção é pluralista, variável segundo cada linha [...]” (DELEUZE, 1987, p. 34), sendo assim, quem irá prever suas próprias reações diante da dor de uma decepção? Quem será capaz de mensurar as linhas que irá percorrer após tecer experimentações? O aprender também é um eterno descobrir...

Aprender suscita muitos riscos e explosões. Aprender produz deformidades no nosso organismo: são muitos e outros olhos, muitas e outras bocas, muitas e outras orelhas, pés que caminham para lados não existentes, mãos que pegam do avesso, dedos finos e unhas grossas... Deformidades que não sustentam os corpos anteriores. Aprender não permite que permaneçamos iguais. Estamos em estados de deformações e desfalecimentos, de desabrigo, aconchegante desabrigo. (FELDENS, 2008, p. 28-29)

Aprender é tornar-se desigual, acentuação das diferenças que estão a nos percorrer, é perceber-nos indivíduos esteticamente singulares, ainda que dentro dos territórios que aprisionam os saberes... Aprender requer que sejamos não apenas professores, alunos, mas também decifradores de signos¹⁶, que estejamos atentos às nuances que nos envolvem quando tramamos nossas relações.

Sejamos então, sensíveis aos signos, afinal, aprender também é encontrar-se disponível a ser tocado pelo que ainda se faz estranho a nós.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo

¹⁶ “O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro ‘objeto’ nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Ideia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo ‘semelhança’ entre o movimento da resposta e do signo”. (DELEUZE, 1998, p. 54)

que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 1987, p. 4)

Deste modo, convido-os agora a percorrer comigo alguns deslocamentos acerca do pensamento sobre formação.

2.2 – A pensar a formação...

Penso que formar-se, requer que nos encontremos abertos às experimentações, para a constituição de si perante o mundo. Assim, quanto mais experimentamos, possivelmente estamos em proporções semelhantes nos colocando disponíveis a entrar em contato com novas experiências. Ao formar-nos, processo infinito de encontros não mensuráveis, estamos tecendo possíveis modos de vida plurais.

Nessa perspectiva podemos pensar também em uma autonomia do sujeito, quando do traçado das linhas compositoras da sua formação, à medida que este tem liberdade por optar, fazer determinadas escolhas que mostre suas predileções quando do percorrer do processo formativo. Reagindo, dessa maneira, às possíveis adaptações, podendo ainda tecer contatos com outros conceitos, diferenciadas bases teóricas e pensamentos.

O conceito de Bildung (formação), transformado pela hermenêutica, implica reconhecer a capacidade de luta do sujeito em se autoeducar, em saber que ele pode reagir para além de todas as adaptações, para além de todos os projetos de sentido que lhes são oferecidos por certos ordenamentos simbólicos e que nunca é totalmente aprendido pelos nossos esquemas conceituais – ou seja, a preservação da dimensão fundamental do conceito clássico de Bildung: a liberdade do indivíduo para determinar seu processo de formação. O que é irrevogável na formação, sua marca e vestígio mais persistente, é a ideia de que a pessoa se constitui a si mesma num vínculo com o mundo, um trabalho feito com “paciência e suavidade” – algo que a hermenêutica sabe ser próprio da aventura humana. (HERMANN, 2010, p. 120)

O conceito de Bildung (formação) utilizado como referência pela professora Nadja Hermann encontra-se e é desenvolvido ainda na obra “Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica” do Hans-Georg Gadamer (2008), onde o autor

nos fala que: “a formação não deve ser entendida apenas como o processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas é também o elemento onde se move aquele que se formou”. (p.50). Desse modo, o Gadamer nos leva a refletir, para além da perspectiva da elevação do indivíduo quando em contato com o processo formativo, mas igualmente, mostra a formação enquanto um possível campo onde aquele pode se movimentar, tecendo assim encontros e escolhas.

Talvez caiba nesse momento, pensarmos acerca das relações compostas entre a cultura (saber cultural) e a formação. Será que as questões colocadas através das expressões culturais do nosso tempo, encontram reciprocidade nas ressonâncias da formação presente neste tempo?

Comumente ouço pessoas se questionarem sobre os saberes que se ocupam em seus cursos de formações e quais relações estes tecem com o que está acontecendo no agora, em nosso tempo. Trata-se nesse sentido, de buscarmos possíveis problematizações para a formação enquanto processo que se desenvolve na vida, em seus acontecimentos.

Portanto, faz-se importante pensarmos a formação enquanto movimentos, lembrando que dificilmente estamos a nos movimentar sozinhos. “O que interessa reter para a formação é justamente a idéia de um movimento do ser que volta a si mesmo a partir do outro”. (HERMANN, 2002, p. 100). Existem sempre ressonâncias de autores lidos, de pessoas com as quais compomos encontros, proporcionando desse modo, a abertura para o reconhecimento da alteridade nessas relações, produzindo assim, sentido ao que nos chega de fora, através do outro. “A formação é [...] uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de dar sentido àquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural”. (HERMANN, 2002, p. 102)

Possivelmente, não podemos pensar a formação apenas como um objetivo a ser perseguido. Cabe a nós propormos antes, questionamentos acerca desses processos: a que tipo de formações estamos sendo submetidos, bem como disponibilizando aos outros? Formar-se também implica estarmos abertos ao contato com formas de pensamentos diversas... Mas devemos ter cuidado, especialmente em uma contemporaneidade que anseia pela tão falada e almejada formação continuada (docência), assim, vale lembrar: “no fundo, formação não pode ser um objetivo, não pode ser desejada, a não ser na temática reflexiva do educador”. (GADAMER, 2008, p.46)

Pensar formação, mais especificamente a formação do professor, requer a meu ver acentuada atenção e cautela. Falo isso, por considerar esse um campo tênue, e ao mesmo tempo relevante para a vida de todos aqueles que participam dessa trama.

Penso a formação docente, enquanto movimentos de linhas e segmentaridades, considerando assim, a produção da subjetividade que ensina e constitui o professor, através das relações da vida, no ensinar e aprender com seus alunos em sala de aula cotidianamente.

Desde quando me pus a pensar o percorrer infinito que é tornar-se professor, incomodavam bastante, algumas discussões que se colocam a refletir a formação docente, apenas em um espectro dual que são os campos da teoria e da prática. Mas, cabe aqui uma pergunta: quais aspectos teóricos e práticos poderiam ser elencados à formação? Possivelmente se enumerar determinadas teorias e outros exercícios práticos, caia em um modelo de formação (do professor) e isso, penso que não nos interessa.

Esta é uma discussão relativamente antiga, mas que até hoje permeia e gera alguns “estranhamentos” dentro dos espaços acadêmicos. Há os que preferam pensar a formação docente fundamentando-a apenas em elementos do campo teórico, como também aquelas pessoas que não acreditam que seja possível refletir a formação do professor se não homogeneizando o diálogo entre teoria e prática.

Considerando o amplo debate que se desenvolve na atualidade acerca deste tema, trarei o pesquisador Júlio Emílio Diniz-Pereira, que também se coloca sobre tal problematização, instrumentalizando-se para tanto, do que nos diz a legislação educacional brasileira:

[...] mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão tal princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.11)

Como nos aponta o Júlio Emílio, apesar de encontrar-se presente na nossa legislação educacional um avanço significativo na perspectiva de aliar elementos teóricos e práticos na formação dos professores, isso não assegura que as faculdades e/ou universidades do Brasil

sigam essa indicativa e exercite tais ações através da composição e aplicação dos seus currículos.

Cogitar um diálogo entre a teoria e a prática na composição da docência, não é sinônimo, nem apresenta qualquer vontade de que um aspecto se sobreponha ao outro no permanente caminhar que é a constituição do ser professor. Dessa forma, entendo salutar ouvir quem tece outras opiniões acerca de como pensar possíveis formações para os nossos professores. Procurando ouvir o que difere do que nos colocamos agora, também é formação.

[...] por mais de um século, advoga-se a favor da prática como fonte de aprendizagens múltiplas sobre a docência. Porém, ainda hoje se observa, principalmente nos meios acadêmicos, uma grande resistência em reconhecer isso e, nas instituições de ensino superior, de se utilizar tal princípio para orientar as reformas dos cursos de formação de professores. É importante enfatizar, todavia, que tal resistência não é necessariamente negativa. Vários grupos progressistas e comprometidos com a questão da formação de professores nas universidades temem que a ênfase na dimensão prática possa reforçar as ideias conservadoras e retrógradas que limitam a formação docente ao mero *treinamento* de habilidades necessárias ao ensino, ou seja, concepções meramente técnicas e instrumentais sobre a formação de educadores [...] é importante ressaltar que, em função da necessidade urgente de se habilitar aqueles que, hoje, no país, estão em sala de aula, exercendo o magistério, corre-se o risco de as recentes políticas educacionais para formação docente favorecerem a improvisação no preparo dos profissionais da educação. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.11)

Na contemporaneidade, estamos vivendo uma urgência que é transportada não só do trabalho para casa, como também de casa para as salas de aula, essa urgência parece indissolúvel da vida. De todos os lados somos cobrados a exercitar uma velocidade em nossas ações como ainda não tínhamos visto antes. Assim, nessa mesma velocidade muitas pessoas estão a tornar-se “professores”, e talvez você se pergunte, como, tornando-se professores?

Não muito raro escuto na televisão, ou mesmo vejo em *outdoors* pelas avenidas aqui de Aracaju, anúncios que falam mais ou menos assim: “venha fazer seu curso superior em dois anos, estudando apenas nos finais de semana”. Percebo também que vários dos cursos que ali são ofertados tangem as áreas de formação, em sua maioria licenciaturas. E aqui eu respondo, é dessa forma que muitos indivíduos estão a “tornarem-se professores”, cursando licenciaturas no período de dois anos, aos fins de semana.

Anteriormente, me reportei ao ensino superior privado, mas acontece também, que temos ações sendo desenvolvidas através de políticas educacionais ligadas ao estado, visando

à formação superior daqueles professores que há bastante tempo atuam no magistério, sem muitas vezes pensarem acerca da formação que estão propiciando a estes docentes, Diniz igualmente nos alertou sobre tal fato.

Em nome dessa urgência, a prática, que deve ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pode ser compreendida erroneamente como formação em serviço. As horas trabalhadas em sala de aula, sem, necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa, podem, assim, ser contabilizadas nos novos cursos de licenciatura pelos profissionais já em exercício na escola. Como consequência, diminui, significativamente, a carga horária dos cursos de formação inicial de professores, o que, obviamente, não é desejável e representa um imenso retrocesso em termos da preparação desses profissionais. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.15)

Essa urgência possivelmente tende a fragilizar significativamente os cursos de formações pelos quais passam as pessoas que, em um futuro não muito distante, estarão tendo em suas mãos a responsabilidade de formar outros “tantos” cidadãos, que por circunstâncias diversas possam vir habitar suas salas de aulas, isto é, se já não estiverem habitando, pois não raramente encontramos estudantes em nossas turmas que por sua vez, igualmente atuam como docentes.

O que mais me põe inquieto é perceber em determinados casos, que nós mesmos, professores, por vezes não questionamos essas iniciativas. É como se criassem mutirões para formar docentes. Assim, modificam-se currículos, alteram-se linhas teóricas dos cursos, mas não com a mesma frequência discute-se sobre essas atitudes e ainda menos acerca da qualidade dos cursos oferecidos aos também já professores. Está posta a capitalização do ensino superior no Brasil. Sei que nenhuma novidade estou trazendo nesse momento, mas faço questão de apontar para o que está acontecendo há anos com a formação do docente brasileiro.

[...] o descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desse profissional, é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos e/ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos

teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.15)

Mas quem são essas pessoas que ingressam nos cursos de formação de professores no Brasil? Segundo Diniz-Pereira no texto intitulado “O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira”: “[...] em grande parte dos cursos de licenciatura ingressaram muitos estudantes provenientes da rede pública de ensino, que frequentaram cursos noturnos, não fizeram ‘cursinhos’ e tinham pais com escolaridade inferior ao ensino médio completo”. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.41)

Tendo em mãos esses dados, talvez seja preciso refletir ainda mais acerca da importância de problematizarmos os componentes que direta ou indiretamente estão compondo a formação dos nossos professores. Penso que não podemos nos munir apenas de um discurso confortável e proclamar acesso à formação continuada, sem antes nos debruçarmos sobre quem são esses professores, quais suas realidades, e também, quais formações disponibilizar a eles.

Esse mesmo tempo acelerado que apresenta a possibilidade de uma formação em licenciaturas de dois anos, com aulas somente aos fins de semana, carrega consigo um índice não revelado naquelas propagandas de universidades anteriormente citadas. Aqui me refiro ao desprestígio social do professor. Desprestígio esse que, segundo Durval Muniz, chegou antes mesmo da perda de credibilidade da instituição escolar, hoje também já visualizada por alguns de nós.

O desprestígio social do professor, da profissão docente, talvez tenha antecedido o próprio desprestígio social da escola, do ensino escolar, talvez tenha sido um dos primeiros indícios de que a instituição escolar já não gozava da irrestrita legitimidade social que ainda se acreditava possuir. Este desprestígio social do professor não se materializa, apenas, na redução progressiva de sua remuneração, em todos os níveis de ensino, mas no próprio desprestígio da profissão, na perda de status, de valor simbólico da profissão na vida social¹⁷. (p.2)

Quando reflito sobre o, cada vez mais acentuado desprestígio social do professor, não penso exclusivamente na excessiva carga-horária de trabalho a qual esse é submetido

¹⁷ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. Disponível em: < http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf >. Acesso em: 17 de ago. de 2010.

comumente, a duras penas de não obter salários que se mostrem equivalentes ao esforço e tempo disponibilizado em suas ações, o que consequentemente acarreta na necessidade desse indivíduo (professor) ter que buscar em sua maioria quase que absoluta o vínculo empregatício com várias instituições.

O que acabei de relatar compromete diretamente a formação dos nossos professores e alunos. Existem casos de colegas docentes que falam abertamente que queriam buscar outras formas de pensar para trazer aos seus discentes, mas que são impedidos pela escassez de tempo. Acrescentam que tal ação torna-se humanamente impossível, à medida que estes se sentem obrigados a ter dois ou mais empregos para possibilitarem uma vida digna aos seus familiares.

Nessas mesmas conversas faço questão de propor pensarmos acerca da ética, que é parte importante da composição do ser professor, “[...] a ética diz respeito a um modo de vida, a um estilo de existência”, (KOHAN, 2007, p.2), tecendo desse modo, com a escolha que é a de querer tornar-se docente. Por ser filho de professora, tive a sorte de muito cedo ter contato com alguns discursos historicamente firmados, a exemplo do da desvalorização do trabalho, da falta de reconhecimento. Esse contato fez também com que tivesse ainda mais certeza do caminho que ia trilhar e que não me colocasse em um posicionamento fixado à propagação dessas falas, em detrimento ao compromisso com a minha formação e com a dos meus alunos.

O desprestígio do professor passa antes, em minha opinião, pela própria depreciação da profissão docente tecida em nossa sociedade, como também pela qualidade da formação que está sendo disponibilizada a esses professores. Fato que tem levado muitas pessoas a pensarem erradamente que, profissionais de quaisquer áreas possam exercer nossas funções, já que em determinados casos, não é tarefa difícil perceber o despreparo daqueles que se expõem ao exercício do magistério.

Neste aspecto nossos cursos universitários de Licenciatura podem ser chamados de fábricas de celacantos, porque formam professores já completamente obsoletos, professores para uma sociedade que não existe mais, para uma escola que só os admite porque é mais atrasada do que eles próprios. *Este círculo vicioso está pondo fim à escola e à profissão docente.* Licenciandos que já são educados de forma obsoleta, ao chegarem às escolas constatarem desiludidos e desestimulados que são muito inovadores e criativos para a escola que encontram. A tendência é que rapidamente incorporem a cultura escolar, esqueçam os modelos moderninhos que aprenderam nas aulas de Prática de Ensino e se conformem às demandas e regras desta cultura escolar rotineira e que tem pouco lugar para o professor contestador ou inovador. A maneira como os professores de história utilizam os livros

didáticos é um exemplo significativo disto. Após ouvirem durante sua graduação inúmeras críticas ao uso do livro didático como material único e exclusivo para o ensino da história, ao chegarem às escolas, pressionados pela cultura escolar que consagra o livro didático como o único e principal recurso didático a ser usado, passam a reproduzir esta atitude, até porque ela é mais fácil, ela evita maior trabalho, para um profissional já normalmente sobrecarregado por diversos turnos de trabalho¹⁸. (p. 11-12)

Voltando-se à história veremos que a educação brasileira em décadas passadas mostrava-se privilégio de grupos abastados, excluindo através do gênero, da etnia e das classes, uma parcela significativa da sociedade. Reafirmando nesse movimento a carreira do professor, enquanto uma profissão diretamente ligada a um prestigiado grupo social, já que esse era responsável pela formação das referidas elites. Vejamos o perfil das nossas escolas naquela época, o espaço de atuação do docente, onde ele, em uma ação mútua, não apenas forma, como também se compõe (forma-se/torna-se) professor.

No Brasil, uma sociedade profundamente hierárquica e excludente, a escola foi, durante muito tempo, um privilégio de classe, de etnia e de gênero. A escola estava destinada à formação de uma dada elite que se dizia branca, notadamente dos homens filhos destas elites. Pensar que só a partir dos anos cinquenta do século XX, que o ensino começa a se massificar no Brasil, a chegar à zona rural, outra realidade comumente excluída, a ser acessível às mulheres, a dar acesso às camadas médias e alguns elementos da raça negra, que ainda lutam hoje em dia por pleno acesso a ela, dá a medida do caráter excludente desta escola¹⁹. (p. 5)

A instituição escolar moderna também exclui a partir das ações daqueles que a compõe: gestores, secretárias, professores... A formação lançada pela escola dialoga com dispositivos disciplinares, fazendo ecoar nas linhas do tempo, na tecitura das sociedades que gestam ao formar, seu caráter conservador.

Esse modelo de escola tornou possível o mercado capitalista nascente e a solidez das ciências positivas, a partir da produção de signos, conceitos, valores morais e culturais que propagou e ainda dissemina. A escola reafirmou as revoluções que a Modernidade gestou: a Revolução Industrial no campo econômico e a criação de um mercado que necessitou de uma mão de obra disciplinada para a produção; a Revolução Francesa no campo político que

¹⁸ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. Disponível em: < http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf >. Acesso em: 17 de ago. de 2010.

¹⁹ Idem.

instaurou a democracia burguesa e com ela a ideário de uma escola para todos; o Iluminismo no campo das ideias, que passou a inaugurar uma razão científica positivista propagada pela escola em seus currículos e conteúdos programáticos, e o Renascimento, que com seus valores estéticos e artísticos estabeleceu a dicotomia entre a cultura erudita e a cultura popular.

A instituição escolar é, pois, uma criação da Modernidade, que a burguesia foi direcionando a seu favor. E embora mais tarde tenha adquirido o sentido de escola pública, a promessa de formação integral foi limitada aos interesses políticos e econômicos, demarcando conteúdos e saberes. Os avanços no sentido de criação de um ensino público revigoraram os projetos disciplinares e moralizantes, em nome do desenvolvimento universal do progresso.

A formação escolar mostra assim, de saída, sua dimensão conservadora. Formar-se seria incorporar os valores da ordem burguesa que se tornava vitoriosa. A educação é pensada como formação, desde pelo menos o final do século XIX, substituindo a educação pensada como instrução, como mero acúmulo de saberes, como a memorização e aquisição de uma grande quantidade de informações, como erudição, que será criticada por não atender imediatamente o interesse social e se concentrar na dimensão intelectual da educação negligenciando aspectos como a educação física ou a educação técnica, voltada para o trabalho²⁰. (p. 9)

A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as ideias e os ideais da Modernidade e do Iluminismo. Ela corporifica o pensamento de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades e desenvolvimento de um “sujeito” autônomo e livre, de universalismo, de emancipação política e social, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento dos privilégios hereditários, e de mobilidade social.

A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume estes princípios, propósitos e impulsos: ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados. “[...] a escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade. Ela é a instituição moderna por excelência”. (SILVA, 2000, p. 214)

A partir da segunda metade do século XX, essa concepção de escola passa por uma crise, atribuída à própria falência das instituições modernas. A missão civilizadora de

²⁰ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. Disponível em: < http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf >. Acesso em: 17 de ago. de 2010.

promover modelos culturais e os esforços de racionalizar pessoas para administrar o mundo, perde a sua força. Os dispositivos de poder disciplinares, tão úteis em outras épocas da sociedade, começam a alterarem-se, assim, a instituição escolar que começa a nos dar sinais do seu desfalecimento.

Sabemos que existem pelo menos três modelos de formações de professores, baseados no que nos propõe a racionalidade técnica, e que por muito tempo estes padrões percorreram as salas de aula das nossas escolas. A partir da visão desta teoria, assim são vistos os professores: “[...] de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.46). Em seguida listo aqueles arquétipos anteriormente citados, afim de que não sejamos traídos em pensarmos ser o professor “desse, ou daquele tipo”.

[...] o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis (Avalos, 1991; Tatto, 1999); o modelo de transmissão, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (Avalos, 1991); e o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (Zeichner, 1983; Liston, Zeichner, 1991; Tabachnick, Zeichner, 1991). (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.46)

Não é meu objetivo esmiuçar cada “modelo” de formação docente com que me encontre. Mesmo porque, não acredito apenas em uma possibilidade no traçado da composição do ser professor. O “padrão” nesse contexto tende, possivelmente, a despotencializar o percurso que tece a docência, tornando-a muitas vezes queixosa e ressentida. Entendo que tornar-se professor, é desconstruir-se e construir-se a todo o tempo, através dos movimentos que estamos compondo quando nos colocamos a ensinar, a aprender, ou seja, em eterna formação.

Como havia anunciado no primeiro capítulo, trabalhei com professoras atuantes na educação básica, e dessa maneira, senti a necessidade de ver o que a nossa legislação educacional está propondo enquanto metas e objetivos para a formação do professor dessa fase do ensino. Assim, recorri ao Plano Nacional de Educação (PNE), que se encontra em tramitação no Congresso, com o intuito de ser aprovado e servir de referência para os

próximos dez anos (2011-2020). Trago essas informações para este texto a partir de dois vieses, elencando primeiro algumas das suas metas e, logo em seguida, os objetivos a fim de pensarmos nesse momento.

Estas são as metas quanto à formação de professores, plano de carreira e valorização do magistério:

- Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.
- Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de Educação Superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.
- Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
- Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
- Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
- Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Quanto aos objetivos, nesta perspectiva, o plano propõe:

- Estimular a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos.
- Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas.

- Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infra-estrutura física da rede escolar.
- Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas.
- Implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas.
- Consolidar sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação dos cursos.

Apesar de entender relevante as discussões em torno da proposta de elaboração e aprovação do conteúdo do PNE, quanto a problematização de questões no que concerne à formação e valorização da carreira docente, me ponho a pensar no período pós-aprovação desse. Teremos dez anos de vigência do Plano Nacional de Educação, que pretende fazer-se valer não apenas aos professores e alunos dos grandes centros, mas em todo um país de acentuadas diferenças políticas e sociais, cabendo também a nós docentes, além da reflexão sobre o que é sugerido em lei, a fiscalização acerca da aplicabilidade ou não, do que ali se encontra escrito.

2.3 – Pensando a formação de professores por algumas possibilidades da Filosofia da Diferença

Neste momento, busco pensar a formação de professores sob os olhos do que hoje se intitula filosofia da diferença²¹. O conceito de diferença há algum tempo vem sendo utilizado e desenvolvido na educação, dessa maneira, proponho refletir sobre a diferença como componente do processo de construção das subjetividades e da produção da própria vida.

A formação docente assim entendida, pode ser pensada a partir da máxima grega: “Converte-te no que tu és”²². Converter-se no que se é, é procurar expandir as singularidades e as diferenças que produzem a vida do professor. Significa vencer-se, superar-se, pois, como nos aponta Nietzsche: “Nós, que somos homens do conhecimento, não conhecemos a nós próprios; somos de nós mesmos desconhecidos [...]” (2009, PRÓLOGO).

Para construir-se docente tem-se que ir além das formações didáticas e pedagógicas, e caçar-se a si mesmo. Tornar-se professor, passa antes, pela composição de um percurso contínuo, de inusitados movimentos e encontros. Colocando-se, portanto, num plano de multiplicidades e diferenças acima e além de onde estejam seus próprios pés.

Nessa perspectiva, a formação do professor precisa de espaços e acolhimentos diversos, que possibilitem a existência da criação. Trata-se do compartilhamento da experiência singular de cada vida, das ações desenvolvidas a partir das relações tecidas entre professores, e alunos.

Faz-se tarefa difícil refletir a formação, sem passar pela discussão e pelo entendimento acerca das multiplicidades. Penso que o ponto inicial para trabalhar os conceitos que cercam a formação docente passa por essa ideia. O conceito de multiplicidades, assim como os aspectos que envolvem a sua compreensão, acenam a crítica da concepção cartesiana e platônica de um sujeito essencializado.

Tal construção vem nos instituindo como sujeitos e muito especialmente, como professores. Os saberes outrora elencados a formação, baseados em ações disciplinares, são frutos de uma modernidade cientificista e linearizada que estratifica o conhecimento, coloca-

²¹ “As chamadas filosofias da diferença – composta pelas filosofias de Foucault, Deleuze e Guattari, Lyotard, Derrida - ofereceram um novo conjunto de conceitos para se pensar as mudanças nas formas de ser e conhecer da atualidade. Ofereceram conceitos não hierárquicos, não fundamentados na representação, conceitos relacionais e rizomáticos, que permitiram uma abordagem capaz de lidar com os modos de perceber, pensar e viver na atualidade. Tanto como essas filosofias se valem da potência criadora da arte em seu pensamento, o campo da arte tem se valido de seus conceitos de forma crescente, seja para produzir ou para refletir sobre sua produção”. (FARINA, 2009, p. 5)

²² Segundo Nadja Hermann (2010). “Muitos séculos depois da formulação socrática, a questão reaparece em *Schopenhauer como educador*, de Nietzsche, quando afirma: [...] Como me tornei o que sou? [...]”. (p.21). Igualmente em outra obra do mesmo autor, a questão ressurgiu, dessa vez como subtítulo, em *Ecce Homo – Como alguém se torna o que é*.

os em segmentos e progressão linear, despossibilitando a compreensão imanente do pensamento e de sua criação.

Somos também compostos por devires. Fazem-se movimentos, ações, saltos e rupturas por meio dos devires, são estes que nos lançam a buscarmos o novo, aquilo que ainda não habitamos, através dos conceitos e convicções que estão nos compondo.

Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuimos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 11)

Pensar as multiplicidades, tem me levado igualmente a refletir acerca das possibilidades existentes na trajetória infinita que é tornar-se professor, que cria outras direções e espaços para os pensamentos e conceitos. Possibilitando ainda, o olhar a elaboração de currículos versáteis e acolhedores a novos conhecimentos, como forma de dinamizar e tornar fluida a construção dos saberes junto aos processos de formação.

As multipheidades 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 multipheidades. Os princípios característicos das multipheidades 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, 1995, p. 8)

Sugiro pensar a formação passando pelo entendimento das multiplicidades, uma vez que, a construção do processo que é formar-se inclui também a ideia do outro enquanto

diferença, na medida em que deve envolver variados saberes, conhecimentos prévios, e diferentes formas de compreendê-lo.

Deste modo, as diferenças vêm nos inquietar, nos instigar a misturarmo-nos com o desconhecido, com o não vivido, para que possamos produzir algo novo, singular, nossa própria diferença. Ocorrem, então, ligações entre diferenças, e não a anulação ou a acumulação destas. A criação, esse encontro entre diferenças, pode ser o processo de formação.

As ideias de conhecimento, saber, educação, formação, estão diretamente ligadas às concepções de movimento e potencialização da vida. A partir dessa perspectiva, trago o conceito de rizoma, para propor outro olhar sobre a construção dos saberes-formadores.

O “rizoma”²³ compõe conexões que podem relacionar diferentes conceitos, fazendo com que haja encontros e movimentos no processo experimental de construção do conhecimento. Aceno neste sentido, para um possível processo de formação docente rizomático. A partir da geração e ocorrência de episódios, em tempos e espaços indefinidos, esses impulsionados pelas potencialidades que vão surgindo, e se desenvolvendo ao longo das relações entre os diferentes personagens, que podem vir a entrar em contato no percurso de composição do ser professor. Como nos diz Deleuze & Guattari “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (1995, p.15).

Se pensarmos o professor como um artista que desperta devires em si e em seus alunos, e age na vida criando como artífice, o seu objeto de trabalho e movimento é o conceito. No processo formativo, o conceito não servirá como rótulo que classifica signos, ou elementos que compõe teorias, mas como ponte entre os diálogos tecidos na formação.

[...] não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia "começa", possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 25)

²³ Conceito criado por Deleuze e Guattari no final dos anos 1970, inspirado na botânica. “A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto”. (Gallo, 2008, p. 76)

O conceito é múltiplo em sua composição, dessa forma, é possível cria-lo através da tecitura entre diferentes linhas do pensamento. A expansão que esse pode abranger é ilimitada. O mesmo pode se encontrar, ou completar-se a partir da ideia de outros conhecimentos, gerando assim, uma cadeia infinita de saberes.

A criação é ainda experimentações e acontecimentos. Os movimentos provocados a partir dos processos de criação tendem a desconstruir o que está estabelecido, causando desterritorializações e reterritorializações, gerando possíveis caminhos para a produção da diferença. O acontecimento e a criação se dão através dos encontros exercidos nos espaços em suas possibilidades, em feixes de linhas, no cruzamento de forças e suas intensidades.

A educação se caracteriza por essa pulsação constante, essa vontade de estar sempre em movimento, fazendo com que respiremos novos ares essenciais à vida, necessários para continuarmos caminhado por territórios ainda não conhecidos.

Podemos pensar as subjetividades nesse contexto, como sendo a construção de materialidades, experimentações pessoais e singulares com a vida, que não é só nossa.

O processo de formação docente compreende a construção cotidiana e “menor” das ações que estão compondo e constituindo as práticas educacionais. Lembrando que, o termo menor aqui empregado, busca referendar a ideia de micro-revoluções concernentes à formação do professor, de intensidades e sensibilidades, não apresentando relação com o sentido de inferioridade. Ou seja, são as experimentações e suas expressividades que formam o professor, um docente ensina e aprende o que vive. E ao viver, estabelece relações entre si e os outros, que vai tanto tatuando marcas como singularizando suas ações.

Assim, as subjetividades vão se compondo, misturando-se a emoções, sentimentos, produzindo pensamentos, ideias, conceitos que são forças.

Em um corpo, as forças superiores ou dominantes são ditas ativas, as forças inferiores ou dominadas são ditas reativas. Ativo e reativo são precisamente as qualidades originais que exprimem a relação da força com a força. As forças que entram em relação não têm uma quantidade sem que, ao mesmo tempo, cada uma tenha a qualidade que corresponde à sua diferença de quantidade como tal. Chamar-se-á de hierarquia a esta diferença das forças qualificadas conforme sua quantidade: forças ativas e reativas. (DELEUZE, 1976, p.33)

Essas forças movem a ação docente. São elas que dizem do exercício cotidiano. São conjuntos, feixes de forças, que se constituem em determinadas práticas. A docência é a ação experimentada destas forças. Pensar as subjetividades dos professores implica refletir estes diferentes movimentos, sem desconsiderar seus revezamentos, entre conceitos, decisões, experimentações, construções, encontros, mortes e fertilizações.

As subjetividades são construídas no embate com o outro e os outros de nós mesmos. É um corte, uma força que age em outra, por isso produz materialidades, e se produz nelas. Não está ligada a inconscientes, egos, nem ideias metafísicas. Acontece nos processos práticos de ação na vida.

A ação educacional passa pela construção da vida, portanto, ela não se restringe a cursos, e treinamentos. Trata-se antes da ação corajosa e forte perante a vida, do olhar atento a suas expressividades e da busca corporal de *converter-se em ti mesmo*. Formar-se é dinâmico, criação a todo instante, experimentações agindo com elementos em composições permanentes. Como a vida, a formação docente também é movida por desejos. Sendo assim:

[...] ao desejo nada mais falta, ele preenche-se de si próprio e erige seu campo de imanência. O prazer é a afecção de uma pessoa ou de um sujeito, é o único meio para uma pessoa "se encontrar" no processo do desejo que a transborda; os prazeres, mesmo os mais artificiais, são reterritorializações. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 17-18)

O desejo é potência, intensidade que se movimenta entre espaços e possibilidades, fazendo com que essa força se transforme em ação, produzindo nossas escolhas, conceitos, opiniões, formas de viver e de estar no mundo.

Pensar o desejo na formação docente é estudar os corpos, as pessoalidades, mas também os inúmeros fatores que os fazem existir, a sociedade em que vivemos, a cultura local, global, em processo de composição e decomposição. Trata-se do desenvolvimento de uma geografia, de uma análise de linhas, que mostram as ações dos professores neste percurso que ousaria dizer rizomático.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação

localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, CAPA DO LIVRO)

2.4 – Estética... a pensar possibilidades e relações

Quando penso em estética, busco deslocar-me do lugar comum que é o caminho curto e previsível do pensamento acerca de um estilo, ou modelo com características mensuráveis e previsíveis. Algo posto, definido e acabado. Seguindo essa linha do pensar procuro ainda me desapegar do tradicional dualismo que insiste em nos perseguir e partir ao meio, quando da atribuição do conceito de belo ou feio ao que nos propomos refletir.

Possivelmente, um dos primeiros passos que precisamos dar na busca por entendimentos sobre a estética, seja não relacioná-la com perspectivas abstratas. É imprescindível entender estética como materialidades que nos compõem, e decompõem em movimentos simultâneos, no estabelecimento das relações cotidianas. “O importante é não encarar o fenômeno estético de modo abstrato e distante”. (PERISSÉ, 2009, p. 45)

A estética que estou pensando é antes um modo, a composição do que estamos a nos tornar, quando das ações que constituímos perante a vida. São dissonâncias a nos compor, heterogeneidades que nos põem em movimentos de desconstruções e construções acerca do que estamos a ser no agora, no presente que acabou de passar.

Dessa forma, ao me propor pensar “o movimento estético do ensinar”, senti a necessidade de entender quais as estéticas que estão a transpassar as professoras participantes desta pesquisa, e assim, a compor a docência que elas estão a exercer. Mais ainda, se fez importante, percorrer junto os seus movimentos, perceber quais as linhas e territórios estão produzindo suas subjetividades, possibilitando as transformações que estes estão vivendo no percurso que é tornar-se professora.

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modos de existência, não se pode confundir com um sujeito, a menos que este seja destituído de toda a interioridade, de toda a identidade. A subjetivação nem sequer tem que ver com a << Pessoa >>: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, uma aragem, uma

vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ir além do saber nem resistir ao poder. (DELEUZE, 1996, p. 77)

Em sua tese de doutoramento, o professor Marcos Vilella Pereira nos fala sobre dois possíveis tipos de estéticas as quais nos convida a pensar, chamadas por ele como macro e microestética, vejamos:

Há uma Estética com E maiúsculo que nasce no século XVIII, como campo epistemológico independente, como disciplina. A ela vou me referir como macroestética. Há outra estética que se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade. A ela vou me referir como microestética. Macro e micro [...] não são designações de quantidade ou extensão, mas se referem à natureza e à ordem de existencialização. Macro é a ordem do institucional e do disciplinar, campo de determinações molares da existência; micro é a ordem da processualidade, dos campos interativos de forças vivas da exterioridade atravessando um sujeito-em-prática (cf. Guattari, 1987 e Deleuze e Guattari, 1976). Essa distinção é fundamental na medida em que a primeira é resultante de certo modo de subjetivação, o burguês, que consolidou definitivamente a representação como expediente formativo da existência e disseminou a prática paradigmática e disciplinar como modelo de existencialização. A segunda, por sua vez, é ela mesma, o exercício de produção de subjetividade. A macroestética é a institucionalização de formas atualizadas de viver a processualidade de estados radicais de ser (nomeados como o belo, a beleza, a criatividade, enfim). A microestética é a prática de arranjo e orquestração do coletivo de forças vivas que atravessam uma existência singular. Assim, a primeira é produto de uma subjetividade que quer se instituir como modelo homogeneizante, enquanto que a segunda é processo de produção de subjetividades. (PEREIRA, 1996, p. 81-82)

É da segunda estética apresentada pelo professor Marcos que estou me ocupando, ou seja, da microestética, entendendo esta enquanto o processo de produção de subjetividades do indivíduo professor.

A microestética [...] se refere ao modo como cada indivíduo se põe no processo de produção da subjetividade, ebulindo em campos interativos de forças da exterioridade caóide que atravessam a ordem constituída do vivido. Ela diz respeito à prática de arranjo e orquestração do feixe de forças vivas que atravessam uma existência singular, provocando uma desestabilização completa da figura até então vigente, e gerando uma forma mutante em direção a um estado diferente de ser. A microestética é da ordem do vôo de Ícaro, de Ariadne sem o fio, da caixa de Pandora quase sendo aberta. A microestética tem a natureza do risco, do investimento no improvável, da aposta no irreversível, na tragédia. Ao tratar da microestética, trato da

construção de si, da produção de estados de singularidade por ação desejante, trato da diferença. Falo do sujeito que deseja e cujo desejo nada mais é do que a fervura do poder tornar-se diferente daquilo que tem sido, do querer vir a ser. A microestética é o universo da composição de si. Ao ser atravessado por um vetor de força disruptora, o sujeito é compelido à mutação, ou seja, é impulsionado a realizar um movimento de desmanchamento de sua atual figura e iniciar a produção de outra. (PEREIRA, 1996, p. 127)

Antes de ter contato com o pensamento do Deleuze, do Foucault, do Marcos Villela Pereira, estava de maneira equivocada a pensar a estética, ligando-a a uma ideia criada por mim de pensar o professor como artista. Assim, era a quase todo tempo tomado pela seguinte pergunta: mas como criar para si uma estética? Não entendendo que não trata de criá-la, mas sim, de perceber quais as linhas que estão a compô-la através das experiências tecidas com os outros, consigo mesmo e com a vida.

Possivelmente, aquela minha maneira de pensar a estética, se deva ao entrelaçamento das fronteiras entre a vida e a arte na contemporaneidade. Somos cotidianamente bombardeados por elementos inerentes ao campo artístico, são criações que por vezes nos levam a refletir acerca da sociedade a qual estamos inseridos, das tramas que temos tecido, mas que também são responsáveis pela propagação de uma acentuada tendência de homogeneização entre as relações, produzindo portanto modelos de existência, não contribuindo dessa forma, para o surgimento de outros possíveis estilos de vida, que se mostrem criadores a partir das relações entre a vida e a arte.

[...] a dissolução da arte na vida não tornou nossa existência propriamente criadora. A estetização da existência na contemporaneidade parece não significar um incremento da invenção de formas de vida. De fato, a disseminação da arte na vida contrasta com uma tendência de homogeneização das relações entre as subjetividades, de suas formas de comunicação, de suas formas de entretenimento, de suas formas de circulação de informação e cultura. A mescla arte e vida não trouxe como efeitos a criação de novas formas de perceber e pensar [...]. (FARINA, 2009, p. 5)

Portanto, busco refletir a estética, a partir das nossas próprias experiências, daquelas que compusemos através das relações constituídas com outras pessoas... Com as obras de arte, com a música, com a literatura, com os nossos professores, com a vida. Trazemos conosco possibilidades e marcas, um pouco de cada corpo que nos afectou. Para tanto, não podemos pensar em unidade, essência, mas sim, em imanência, campo fértil compondo movimentos,

sendo sensíveis ao ponto de quando tocados compor-nos outros. Dessa forma, diferimos do que estávamos a ser, não somos apenas nós, nem só os corpos que nos afetaram, porém, outros. “Entendemos que experimentada é a pessoa que, justamente por ter tido as experiências que teve, está aberta a novas e inéditas experiências. Experimentado não é aquele que sabe, mas, ao contrário, aquele que está aberto ao porvir, o que ainda não sabe”. (PEREIRA, 2010, p. 110)

Penso ser imprescindível estarmos, sempre que possível, abertos à composições de processos experimentais, experimentar é tecer encontros, precisamos reconhecermo-nos enquanto indivíduos transitórios. Mudamos constantemente... Formas de pensar, ações e mudar é tornar-se outro.

Quero nesse momento chamar a atenção, para as dimensões que estão a compor e a perpassar a estética. Compondo assim também possíveis modos de vida.

São, assim, apresentadas três dimensões estéticas, três maneiras de ser, inseparáveis: se ativar, se engajar e se expor. A primeira delas consiste em colocar-se em movimento dentro de um campo específico (disciplinar), que nos diz (porque é um campo de referência) como ver, como fazer, isto é, prescreve uma forma de agir coerente com seus princípios ordenadores. Ativar-se é, portanto, operar dentro de um território familiar, que faz sentido para mim, e é aprender esse sentido ao mesmo tempo ativamente (fazer) e pateticamente (suportar). É sempre o nascimento de um sentido novo que me dá condições de agir sobre as coisas e sobre os símbolos. A segunda diz respeito ao envolvimento do outro (e dos outros) em nossa ativação. Considerando que as práticas humanas são coletivas, nossas ações necessariamente dizem respeito aos outros, isto é, em prática, estamos sempre afetando o outro. O engajamento ético tem por princípio a recusa de ter "controle" sobre o outro à medida que se trata de um ser humano e não de uma coisa. Ao estarmos ativados, nossas atitudes são interferências em outras formações existenciais e, dessa forma, estamos constantemente expostos e expondo o outro ao risco da desterritorialização impelida por um vetor de natureza ética. A terceira, a exposição, se refere à escolha entre permanecer fixado pela regulação de um território e correr o risco da inovação. Toda desterritorialização, criando um novo território, "faz acontecimento" e produz um presente novo [...]. Esta dimensão estética diz respeito à natureza mesma da arte enquanto criação e conseqüente risco de exposição radical; trabalha com a ordem da irreversibilidade e da posição radical do novo. (PEREIRA, 1996, p. 124-125)

Deste modo, na composição de si, não mensuramos, mas a estética que está nos atravessando compõe-se também por três maneiras de ser inseparáveis, como nos mostrou Villela, colocando-se em movimento num campo disciplinar já conhecido; tecendo relações

com “tantos” outros; e no limiar entre a escolha de permanecer fixado pela regulação de um território e o correr o risco da inovação.

Nessa perspectiva, penso ser importante refletir acerca da possibilidade de uma vida de autoria de si. Pensar sua própria autoria, requer que estejamos cientes das ações e forças que estão de alguma forma nos afetando. Esta ação sugere ainda, que nós, enquanto indivíduos comprometidos com a nossa existência, possamos intervir na composição estética do que estamos a nos tornar. Essa tomada de decisão implica possivelmente em assumirmos os riscos de nos compor outros, ou na reafirmação de modelos que já estão a fazer de nós o que somos.

Pensar na vida de autoria de si mesmo é, portanto, trabalhar com dispositivos de reconhecimento dos fluxos de forças e interferir na composição de si, promovendo o arranjo e a orquestração de vozes polifônicas, de forças múltiplas e decidindo na produção da nova figura. Decisão essa que tanto pode passar pela retificação deliberada de modelos, escolha de permanência, quanto pelo assumir os riscos de engendrar novas composições, escolha de inovação. (PEREIRA, 1996, p. 130)

Vale ressaltar que a vida de autoria de si, implica também em uma atitude estética, no comprometimento e no cuidado quando das tecituras das nossas relações. Esse possível modo nada tem a ver com esquemas ou conceitos pré-definidos, mas de outra maneira com os encontros da vida. Antes de pensarmos na atitude, devemos estar no mundo, atirando-se à vida.

A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza nem por uma posição passiva nem ativa, diante do objeto ou acontecimento, mas a uma disponibilidade que o sujeito tem. Não se trata nem de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a um certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma ideia nem submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento. Somos seres de encontros [...] Podemos ter experiências estéticas sempre que adotamos uma atitude estética ante de qualquer objetivo da consciência. (PEREIRA, 2010, p. 108)

A autora Nadja Hermann (2010), ao referir-se à criação de si, nos fala dessa construção enquanto uma: “tarefa ética e estética, envolvendo o sensível e o racional, o singular e o universal, enfatizando que a relação entre os domínios tão separados não é de

oposição ou exclusão, mas de complementação”. (p.22). Levando-nos a pensar a estética como um possível espaço de refúgio à pluralidade.

A estética aparece associada à possibilidade de reter particularidades que são irredutíveis ao pensamento racional, oferecendo refúgio à pluralidade, à diferença, ao estranho e ao inovador, influenciando na criação de novos modos de vida e de novas orientações para o agir. Tal situação provoca o aparecimento de éticas estetizadas, ou seja, daquelas éticas que problematizam o agir moral a partir de considerações estéticas, as quais exercem determinação sobre as escolhas de nossas vidas. A emergência dessas éticas ocorre justamente quando as éticas tradicionais – fundamentadas na razão - entram em declínio, inaugurando vários modos de relação entre ética e estética. (HERMANN, 2010, p.67)

Foi pensando na possibilidade de melhor fundamentar a tecitura que está a compor a docência, que resolvi me instrumentalizar com os conceitos de professor, aprender, ensinar, formação e estética. Procurando dessa forma, estar atento e refletir acerca de um tornar-se docente que não acaba nunca, compondo assim, no percorrer dessas linhas, encontros possivelmente não mensuráveis.

3 - PERCORRENDO DOCÊNCIAS E ESTÉTICAS: POR SOPHIAS, JÚLIAS E LETÍCIAS²⁴...

A arte que me habita ainda me salvará de muitas mortes.

(o autor)

Apresento neste capítulo o conteúdo empírico da referida pesquisa, que consiste nas entrevistas realizadas com as professoras pesquisadas. Traçando dessa forma, algumas linhas que tive a oportunidade de percorrer.

O trajeto que teci até chegar às professoras com as quais trabalhei, foi tanto quanto angustiante. Sabemos do número excessivo de ocupações que algumas docentes têm, e esse, posso dizer com antecipação, constituiu um dos primeiros obstáculos que enfrentei para chegar-me até elas, e então, começar a desenvolver a pesquisa propriamente dita.

A questão das professoras terem diversos empregos desencadeava determinados problemas óbvios, como por exemplo: a falta de tempo para simplesmente conversarem comigo, bem como para que pudessem me dar as entrevistas que tanto precisava. Era bastante comum toda aquela situação. Algumas chegavam até a se interessar pela minha proposta de pesquisa, mas não aceitavam participar pelos motivos pontuados anteriormente, ainda assim, me davam força no sentido de indicarem outras professoras para que eu fosse atrás, e então conseguisse dar “corpo”, materializar as ideias que estavam a me percorrer já naquele momento.

Esse caminhar teve início no ano de 2010, era o meu primeiro ano no mestrado em educação. Então dividia o tempo entre as leituras pertencentes às disciplinas do programa, e a busca por articulações e contatos com as professoras as quais mais tarde iriam se constituir objetos para o desenvolvimento deste estudo.

Da mesma forma que alguns professores apesar, de não terem tempo para participarem deixavam explícito o seu interesse pela pesquisa, outros muitas vezes sequer permitiam que concluísse o que estava a dizer, e logo iam falando que não gostavam de participar desses

²⁴ Utilizo os nomes das professoras pesquisadas nessa parte do texto no plural, por perceber as multiplicidades que as transpassam, e que assim, fazem delas não apenas professoras-mulheres, nem tão somente mulheres-professoras, mas também, tias, mães, não dos seus filhos e sobrinhos em casa, mas, dos seus alunos nas escolas em que trabalham.

projetos, que não queriam se comprometer, nem envolver o emprego ao qual estavam vinculados. Apesar de sempre explicitar que utilizaria nomes fictícios, tanto para eles como para as instituições as quais eles estavam ligados, muitos não confiavam e sem demora tratavam de se despedirem.

À medida que o tempo ia passando, o sono fugia ainda mais, pois sabia da necessidade de conseguir encontrar os professores para que pudesse dar início à coleta dos dados referentes ao meu estudo. Já estávamos no segundo semestre de 2010, e após passar mais uma noite em claro, pensando em uma maneira de resolver esta situação, lembrei-me da possibilidade de trazer para esta pesquisa algumas das minhas ex-professoras.

Assim, falei com a minha orientadora, que por sua vez, me disse que eu poderia trabalhar com essas docentes. Confesso que ao saber disso, fiquei mais tranquilo, pois como todas aquelas professoras me conheciam, sabia que teria um melhor acesso a elas, e que possivelmente alguns delas aceitariam participar deste estudo.

Estávamos no mês de dezembro, para ser mais específico, no dia 06, uma segunda-feira, e foi nesta data que conversei pela primeira vez sobre a minha pesquisa com a professora Sophia. Naquela oportunidade, falei para ela do que estava a estudar, bem como da vontade que tinha em tê-la participando comigo, de imediato ela concordou em ser uma das docentes pesquisadas. A minha maior surpresa ainda estava por vir. Após ter comentado sobre duas outras professoras, que eram colegas de trabalho da Sophia, a saber: as docentes Júlia e Letícia, ela espontaneamente se prontificou a conseguir os contatos das mesmas, as quais também consegui trazer para o meu trabalho.

3.1 – Conhecendo Sophias, Júlias e Letícias: as professoras

Passo então agora, a apresentar as professoras, pois penso que podemos conhecer cada uma delas, e ir nos aproximando.

Com as suas licenças: Sophias, Júlias e Letícias...

Como é de conhecimento de todos, a professora a qual me comuniquei primeiro foi a Sophia, ela ensina há 27 anos, já trabalhou com as seguinte disciplinas: História, Português, Redação e Literatura, mas faz questão de enfatizar com quem conversa, que é mesmo

professora de Português e Redação. A matéria História entrou na sua vida docente, quando estava iniciando sua trajetória profissional, especificamente, quando a escola em que trabalhava necessitou de professor para essa disciplina, ela então se dispôs, pois também precisava completar sua carga-horária, ainda no final da década de oitenta.

Sophia é pedagoga, igualmente formada em Letras, começou a ensinar em uma escola da rede particular, onde trabalhou durante dois anos, mas disse que foi nas escolas públicas, aonde atuou logo em seguida até os dias atuais, que encontrou a sua realização enquanto professora, pois traz consigo, a partir das experiências vividas naqueles ambientes, a ideia de que ser professora está para além do importante ato de ensinar.

A professora Sophia já trabalhou com o ensino infantil, e passou boa parte da sua vida docente se dedicando à educação voltada para os alunos do ensino fundamental menor, e maior²⁵. Trabalha atualmente ainda com o ensino médio, relatou-me com um brilho singular no olhar, que já deu cursos em Programas de Formação de Professores em Sergipe, onde teve a oportunidade de trocar relevantes experiências com outras professoras não só da zona urbana, mas também da zona rural deste estado. Daqui a algumas linhas conheceremos mais a Sophia e muitas das suas experiências... Ela foi minha professora na antiga quarta série do ensino fundamental, nos anos noventa.

Foi a partir da Sophia que consegui reencontrar a docente Júlia. Esta foi minha professora na então segunda série do ensino fundamental. Ela ensina há 17 anos, e quando falou isso, ainda achou espaço para descontrair, brincando me disse: “não sou tão velha, mas...” (risos). No início da sua carreira trabalhou com o ensino fundamental menor, que na época ia da primeira até a quarta série, ministrando todas as disciplinas, exceto Educação Física.

Assim como a professora Sophia, Júlia igualmente atuou no ensino público e privado. Hoje ela se dedica ao ensino de Artes para alunos em instituições escolares públicas no ensino fundamental maior, que vai até o nono ano, a antiga oitava série. Além de pedagoga, Júlia também é formada em Artes Plásticas, pinta telas, das quais muitas podem ser vistas nas escolas onde a mesma atua, transportando deste modo para os painéis as expressões que permeiam o seu cotidiano enquanto professora.

²⁵ As expressões “ensino fundamental menor”, e “ensino fundamental maior” é comumente utilizada não apenas pela professora Sophia, mas por todas as docentes pesquisadas. A primeira corresponde à etapa do ensino que vai do primeiro ao quinto ano. Já a segunda, refere-se ao ensino desenvolvido do sexto ao nono ano.

A professora Letícia começou sua trajetória docente há 12 anos, ela é pedagoga. A maior parte do seu tempo de atuação foi voltada para o ensino infantil. Teve sua primeira experiência em sala de aula numa escola da rede pública, mas igualmente atuou no ensino privado. Já lecionou as disciplinas: Português, Artes, Geografia e História. Relatou-me também que trabalhou com o ensino fundamental menor, maior, e que ultimamente tem vivenciado uma experiência ímpar na sua profissão, que é a de trabalhar com o ensino médio. Ela foi minha professora na antiga sexta série.

Após ter reencontrado essas docentes, ao ter buscado reconstruir, mesmo que muito rapidamente, o laço das nossas relações que haviam ficado lá atrás, no passado, acerca de mais ou menos 14 anos, me pus a pensar o quanto o destino é sábio em unir a vontade de fazer, que no meu caso foram as forças que pulsavam para que eu realizasse essa pesquisa, e o anseio dessas professoras em participarem de maneira espontânea de um projeto que falo hoje, não ser só meu, mas também delas, e de tantos outros mestres que passaram pela minha vida, pela minha formação, e aqui, implicitamente estão a compor estas linhas junto com a gente.

Dessa forma, a vida tem cada vez mais se apresentado, como um infinito a descobrir... Com a sua dinâmica nos pondo em contato com sentimentos diversos: são angústias, vontades, alegrias, forças, emoções inusitadas nas sutis, e relevantes ações do aprender, e do ensinar... A mim, confesso que tais impressões haviam passado despercebidas lá atrás, quando ainda desconhecia a amplitude das ações do ato de educar.

Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros. (GALLO, 2008, p. 15)

Assim, pude perceber as professoras no agora, no presente, no tempo que é o das nossas ações enquanto um infinito a fornecer, não só a mim, a este trabalho, mas a todos que com paciência elas pegam na mão e dizem: vocês são capazes de aprender, e de ir muito, mas muito longe, onde vocês não fazem sequer ideia. Onde possivelmente não será o fim, nem o início de uma nova vida, ou mesmo de outra trajetória profissional, que caracterize uma

mudança de classe social, mas apenas o meio, onde sempre quero estar, percorrendo os caminhos que o inusitado que é a vida tem a nos oferecer.

É que o meio não é uma média; ao contrário: é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente; mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 37)

3.2 – As primeiras vozes de Sophia: “eu não tenho pressa. A minha pressa é deles aprenderem”²⁶ ...

A primeira entrevista que realizei durante o meu percurso de pesquisa, foi com a professora Sophia. Estava ansioso, muitas perguntas me percorriam, era uma situação nova, pois não estava ali mais como aluno, mas sim, como pesquisador, curioso, inquieto, querendo saber da docência que compunha aquela professora.

Mas como trazer esses movimentos até este trabalho? Como lidar com os ecos de uma trajetória infinita, tornar-se professor?

Talvez o melhor a fazer agora, seja ouvi-las.

As primeiras expressões da Sophia se referiam ao caminho que ela havia andado até chegar a sua primeira ação enquanto docente. Vejamos o que ela nos conta:

Sophia: O que me levou a me tornar professora foi a oportunidade do emprego. E lá eu descobri que eu tinha toda a afinidade. Eu me descobri a partir do momento em que comecei a ensinar, a ensinar, porque eu gosto. Eu descobri que estava fazendo aquilo que eu gosto de fazer. O que me deixa mais desmotivada é a falta de vontade dos alunos, a somação, porque se eles se somassem comigo, a minha boa vontade que eu tenho porque entendo que é pelo estudo que as pessoas melhoram suas vidas. É pelo estudo, mas eles ainda não têm essa visão, e fica muito complicado eu trabalhar [...] até hoje me recordo da primeira vez que entrei numa sala de aula para ensinar, tô vendo agora (emoção). Uma primeira série. Só tinha muitas crianças por

²⁶ Esse subtítulo foi inspirado no depoimento da professora Sophia. Utilizo no plural: “primeiras vozes”, pois percebi no decorrer das entrevistas que as narrativas da mesma, estavam povoadas por histórias que também são de outras pessoas.

causa da faixa etária e fui bem recebida, porque eu também gosto de criança. Foi muito bom. Era uma escola estadual, e assim as crianças com muita energia, mas algumas tímidas, eu ia lá cuidava, porque eram meninos pobres e eu via que precisavam de muito carinho, mas foi bom. Foi uma das experiências que mais me marcou, porque eu trabalho assim, eu trabalho visando o futuro deles, a minha vontade é tão grande e eu sei que eles precisam disso, ter essa consciência. Então eu fico trabalhando assim, querendo superar tudo [...] porque a gente lutando assim, a gente consegue, não se acomodando, porque mesmo que cinquenta não consigam, mas têm cinco ali que conseguem, e até uma colega minha me disse “olha Sophia um aluno seu disse que tem professores que marcam e uma das pessoas que ele citou foi você”. Porque eu não faço jogo mole dentro da sala de aula, eu sei que eles precisam disso. Então é por conta disso, dessa minha consciência, já que são pessoas que vêm de uma classe menos favorecida e o caminho é o estudo. Então eu tenho que fazer qualquer negócio [...] eu sempre trabalhei e vou continuar trabalhando visando um futuro melhor para os meus alunos²⁷.

Algumas lembranças, lágrimas, sala de aula, uma jovem em busca de oportunidade de emprego, muitas crianças da primeira série numa escola pública estadual habitada pela alegria, e pelo vigor da infância, também pela perspectiva de uma melhoria de vida da futura professora, timidez, ausência de carinho... Assim, nessa “atmosfera”, começa a se compor a estética docente da professora Sophia.

Ao falar em estética, estou pensando na produção das subjetividades, nas materialidades que compõe os modos de existência a partir das relações e experimentações com a vida. Dessa forma, ao ouvir o que nos contou a Sophia, me ponho a pensar acerca da estetização do ser professora que vem compondo a mesma desde aquele momento em que entrou na sala da primeira série para ensinar e aprender, e o quanto aquela experiência se fez ou não importante para a constituição da professora que Sophia ainda é nos dias atuais. Quais linhas foram cruzadas, que encontros foram suscitados naquele ambiente.

As tecituras que vai compondo as linhas da docência se modificam a cada ação que propomos, ou mesmo que nos atinge dentro dessa ampla “conjuntura” chamada educação. São encontros que nos mostram possibilidades para refletirmos sobre nossos pensamentos e ações para com os outros, bem como acerca das ações do pensar exteriores a nós, materialidades estas, também encontradas no professor que estamos a ser. “Encontro significa “entrelaçamento”, intercâmbio de possibilidades”. (PERRISÉ, 2009, p. 85)

A composição estética da docência apresenta-se enquanto um espaço de possibilidades. Não podemos mensurar o início nem sequer o final do processo que é tornar-

²⁷ Entrevista realizada com a professora Sophia no segundo semestre de 2010.

se professor de qualquer que seja a pessoa, como também não podemos ousar prever com quem, e quais encontros serão tecidos no percorrer dessa mesma trajetória.

Compor-se professor é igualmente encontrar-se em um permanente estado de *desfeitura* do docente que somos, tornando-se nessa perspectiva outro a partir das situações encontradas na constituição das relações com os alunos, com as escolas, com a vida. Possivelmente são os acontecimentos presentes nas aulas, as misturas tecidas nesses momentos, que nos constituem professores “desse ou daquele modo”, mostrando dessa maneira os movimentos feitos por nós quando em contato com vozes e vidas desconhecidas a docência que estamos a exercer. “[...] o acontecimento é a representação do não-corporal, do entrelaçamento dos corpos [...]”. (DELEUZE, 2006, p.135-136).

À medida que ia ao campo de pesquisa, era tomado por uma preocupação constantemente traduzida na seguinte pergunta: mas como vou conseguir traçar os movimentos experimentados pelas docências das professoras na construção do meu trabalho? Confesso que esse era o meu maior medo. Continuava apenas perguntando, tentando compreender os ambientes trazidos para mim e então, buscando aprender com eles.

Aprender num campo de pesquisa é um exercício – ouvir sem ouvidos duros, estar olhando uma professora informante como se olha algo ou alguma coisa que se faz naquele instante – olhar sem os olhos. Não atrás, não na frente, em nenhum lado; mas dentro das falas para dali poder sair – sair das falas – des-falar, des-ver, habitar no não espaço, estando. (FELDENS, 2008, p. 29)

Conversando com alguns professores do mestrado acerca das sensações e reações das professoras ao falarem durante as entrevistas, esses se mostravam curiosos sobre como eu reagia naqueles instantes, assim os respondia: fico ali quietinho, sentindo, mas tentando ao máximo não atrapalhar o que elas estão a viver no agora, pois essas histórias são perpassadas de ensinamentos, aprendizados diversos.

Eis que a professora Sophia me perguntou se poderia continuar contando algumas narrativas vividas em sala de aula. Imediatamente falei que sim, e que ela se sentisse à vontade para contar o que quisesse. Assim, pude mais de perto acompanhar o traçado das linhas compositoras do ser professora tão próprias a ela.

Continuemos...

E também eu sempre faço assim, sempre após meu horário de... Meu horário de trabalho, né? Eu cumpro meu horário e depois fico ainda uns cinquenta minutos, dando aula de reforço aos alunos que queiram. Eu faço isso... Eles querem... Perguntam-me, professora dá para ficar? E eu fico porque eu estou vendo que aqueles dali, querem alguma coisa. E vejo que alguns daqueles já conseguiram um emprego, não é um emprego assim, mas pelo menos eles se empregaram, eu tive alunas aqui... Tive não, ainda tenho alunos e alunas que conseguiram ingressar no mercado de trabalho, e já podemos dizer que muitos têm uma vida bem melhor do que tinham antes (pausa). Teve muitas situações, muitas, muitas marcantes. Eu tenho uma redação de uma aluna que me contou a vida dela por escrito e que eu guardei, porque eu disse não meu Deus, ali tem que ser editado (emoção). E eu ficava, e assim, ela foi contar a vida dela porque já era uma pessoa, assim, que tinha uma idade mais avançada em relação aos outros alunos, e foi contar aquela vida que eu fiquei assim, eu chorei, todas as vezes que eu leio a redação dela eu choro, porque eu disse: meu Deus, como é que se cria uma pessoa desse jeito? O povo de antigamente era tão carrasco, aquele povo tão atrasado, ignorante eu não vou dizer, da falta de conhecimento, você entende? Que ela disse que a maior felicidade da vida dela, foi quando ela foi pra escola (emoção). E uma coisa também, ela me disse que quando chegou à escola a professora ao vê-la fez a maior alegria. Bom dia fulana! E disse o nome dela, isso fez com que ela se sentisse acolhida, e além disso, fez com que eu transformasse toda a minha ação em sala de aula, depois desse fato, sou outra professora, em todos os meus primeiros dias, de aula eu pego a relação, o caderno de chamadas, e fico chamando. Aí, bom dia. Quem é fulano? Aí a pessoa se apresenta e eu bom dia, boa tarde, que era pela tarde. Boa tarde, seja bem-vindo, era uma alegria, eu vou até eles, os abraços, quer dizer por que a gente vai aprendendo. Nós vamos lendo e vendo as experiências dos outros e a gente aprende e vê que isso é muito importante na vida deles, passando a ser na nossa também. Aí eu comecei a fazer isso. Esse foi sem dúvida, um dos casos mais marcantes da minha trajetória como professora, que eu ia ler as redações dos meninos e ficava chorando. Meu Deus olhe que situação, quando eu chegava lá conversava, assim, fazer um apanhado geral e pra melhorar essa situação, pra eles se sentirem mais seguros, mas essa redação dessa minha aluna tá aqui até hoje guardada²⁸.

No exercício da docência que nos constitui professor, constantemente estamos nos tornando “outros”, a partir do contato com vidas desconhecidas a nós, que também nos chegam através das salas de aula, passando dessa maneira a nos compor de alguma forma.

O professor muda e vai construindo a sua estética não apenas em contato com livros, autores, pensamentos diversificados, mas igualmente, na mistura presente nos ambientes escolares, nos pátios, nos corredores, nas salas, nas secretarias, nos refeitórios, ao ser afectado, atravessado por linhas e subjetividades, estrangeiras as que estavam lhe compondo.

²⁸ Entrevista realizada com a professora Sophia no primeiro semestre de 2011.

A afecção é o estado de um corpo quando ele sofre a ação de outro corpo, é uma “mistura de corpos” em que um corpo age sobre outro e este recebe as relações características do primeiro. E, correlativamente, as ideias afecção indicam o estado do corpo modificado, sua constituição presente. [...] são signos indicativos [...]. (MACHADO, 2010, p. 74)

Ser professor é ainda percorrer os movimentos e as linhas da vida daqueles que estão a tecer conosco outros caminhos e possibilidades. Assim nos misturamos, passamos também a experimentar de alguma forma situações diversas, no amplo contexto social o qual fazemos parte.

Nessa perspectiva tornar-se professor requer que percorramos infinitas trajetórias, onde a cada passo, em contato com experimentações alheias às já vividas por nós, vislumbremos as possibilidades de outros encontros e mudanças aos elementos que estão a fazer de nós os docentes que somos.

Sophia me relatou que só teve acesso à história de vida daquela sua aluna, porque percebeu nas aulas de redação a dificuldade que os discentes tinham de se expressarem em relação às temáticas sugeridas. Dessa maneira, passou a desenvolver algumas ações de incentivo à leitura, pois ainda percebia a falta de interesse dos estudantes em fazê-la. Assim, ela sorteava livros de contos, romances, com o intuito de vê-los melhorar nesses aspectos que envolviam não só a prática da sua disciplina, mas também se refletia no cotidiano da vida daqueles alunos.

Atenta a essas dificuldades, a professora Sophia resolveu então propor que eles escrevessem sobre a própria vida. De tal modo, começaram a chegar até a mesma, narrativas que traziam consigo marcas nada agradáveis de serem percebidas, mas que compunham o que seus alunos estavam sendo naquele momento da vida. Esses escritos mostraram à professora o que também estava a compor as estéticas dos seus discentes, e a passagem é sutil no contar da história, mas como Sophia mesmo nos disse: “sou outra professora”.

São essas mudanças, em algumas situações, radicais mudanças, já que estamos falando da transformação do ser professora, que igualmente estão compondo a estética docente da Sophia. Portanto, é importante entendermos o quanto, a partir das experiências e aprendizados dos outros, nos fazemos diferentes, nos desconstruímos, entramos em ações de tecituras em estado de *desfeitur*as, assim como anunciei na parte inicial do meu escrito, tecemos com o que era desconhecido em nós, desfazendo desse modo, impressões que embasam, por exemplo, as práticas de ensino que desenvolvemos cotidianamente.

A experiência estética - na medida em que abala nossas convicções comuns e suspende a normalidade das certezas justificadas – é reivindicada para uma ampliação da compreensão ética de educação, um modo de trazer novos elementos para o juízo moral, como alternativa à reflexão ética exclusivamente racional. Tais experiências de liberação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu. (HERMANN, 2010, p.17)

O contato com o que o outro tem a nos dizer e ensinar nos coloca em movimentos, fazendo muitas vezes com que nos desloquemos para diferentes lugares que não seja apenas o do ser professor. Esses movimentos nos levam a reflexão sobre a importância de experienciar as possibilidades de mudarmos face o desconhecido, frente ao que ainda não tivemos a oportunidade de viver.

Como me contou da primeira vez que a entrevistei, Sophia havia dito que já atuou no ensino fundamental menor e maior, no ensino médio, e que chegou inclusive a ensinar em cursos de formação de professores. Voltemos ao que ela tem a nos dizer:

Bom... Esses diferentes públicos me ajudaram a ser uma pessoa melhor, é porque a gente que se relaciona com o ser humano tem que entender todas as dificuldades deles. E eu como professora tenho que entender mais ainda, e buscar mecanismos, até o que me ajudou muito mesmo é, eu acho, que a minha maneira de ser uma pessoa assim, minha maneira de ser, de entender as pessoas. A gente termina sendo até psicólogo. Eu me acho hoje até uma psicóloga, porque às vezes eu olho pra uma pessoa, e essa pessoa não precisa me dizer, mas eu já sei da dificuldade dela. Então eu buscava junto com elas amenizar as dificuldades. Elas mostravam as dificuldades delas e eu junto com elas tentava fazer diferente, ajudava assim a amenizar as dificuldades, porque eu sempre trabalhei a minha assim... A maior parte da minha vida eu trabalhei com pessoas menos favorecidas, por isso meu desejo de querer que eles crescessem, porque esse é o caminho. Acho que isso foi tudo de me somar, de me doar, de mergulhar mesmo e hoje graças a Deus já tenho muitas alunas formadas na faculdade, muitas... Muitas... E quando me encontram fazem a maior festa, porque sempre dizem, porque eu reconheço que eu ajudei a abrir as portas. Eu sempre, quando ia aos sábados, tinha os encontros de sábados sempre fazia alguma coisa, tirava as dúvidas. Porque eu não sou daquelas que chegam e tiram a dúvida com pressa, porque tô com pressa de sair, eu passava do horário. Eu não tenho pressa. A minha pressa é deles aprenderem. Então eu fazia o passo a passo até que quando eu estava dando as aulas de redação eu fazia o passo a passo. Vamos gente! Então é assim, uma troca de experiências, uma troca muito rica porque eu aprendi, tem gente que tem uma experiência... (pausa). Olhe que eu tenho uma aluna, aquela devia sair nos livros do MEC²⁹. Uma aluna da zona rural, aquela devia, porque ela foi criada com os avós e aprendeu muita coisa, muita coisa assim de, de sobrevivência, da cultura deles, eles são indígenas, eu ficava encantada como é que ela preparava uma pimenta, uma comida, como ensina

²⁹ MEC - Ministério de Educação e Cultura.

as coisas às outras pessoas. O ritual que envolve a questão de ensinar para ela. Tudo nessa aluna minha é ritual, professora eu vou fazer isso e dizia como era que ia fazer e, quer dizer que foi uma troca de experiências riquíssima, riquíssima mesmo. Então foi muita troca de experiência. Eu com o conhecimento que tenho, levava textos, dando a elas um conhecimento que elas precisavam pra melhorar o estudo delas, pra passar em um concurso, pra fazer uma faculdade, pra melhorar o nível de escrita, de leitura. Eu entrei com esses conhecimentos e elas trouxeram outros, que me ajudaram a crescer, e me ajudaram também nesse, e nesse meio e nesses caminhos nós fomos aprendendo e eu mesma já sou uma pessoa assim, diferente, na verdade, eu fui mesmo foi aprender com todas elas³⁰.

Penso importante refletirmos acerca do caráter ético que atravessa não apenas as ações dos professores, como também o percurso de formação das pessoas envolvidas nos processos educacionais.

Esses “deslocamentos” possibilitam a existência da transmutação³¹ do ser docente, a partir do contato com experimentações alheias aos seus círculos de convivência, através de ensinamentos e aprendizados que vão se constituindo, nos espaços de diálogos gerados pelas relações tecidas não apenas entre professores e alunos. Compor-se incessantemente professor, requer não somente atenção aos elementos estéticos, mas também o cuidado ético na composição de si.

[...] a constituição de modos de existência ou estilos de vida não é apenas estética, é o que Foucault chama a ética, por oposição a moral. A diferença é esta: a moral apresenta-se como um conjunto de regras que coagem, regras de um tipo especial que consistem em julgar as ações e as intenções a partir de valores transcendentais (está bem, está mal...); a ética é um conjunto de regras facultativas que fixam o valor do que fazemos, do que dizemos, segundo o modo de existência que isso implica. [...] São os estilos de vida, que estão sempre implicados nos gestos e nas palavras, que nos constituem como este ou aquele. (DELEUZE, 1996, p. 79-80)

Por vezes, ainda vejo que nós professores pensamos as relações em uma única via, ou seja, estou levando tais teorias e conhecimentos para ensinar a turma da disciplina “X”. Sem perceber, que corriqueiramente, somos nós os surpreendidos ao entrarmos em contato com as expressões daqueles indivíduos, com os saberes trazidos por eles ao espaço da sala de aula.

³⁰ Segunda entrevista realizada com Sophia no primeiro semestre de 2011.

³¹ Conceito criado por Friedrich Nietzsche, presente em sua obra Assim falava Zaratustra.

Mesmo quando nos colocamos a pensar em uma possível previsão a partir das ações que tecemos no cotidiano do exercício da docência, talvez nunca consigamos imaginar os espaços e caminhos que criaremos com os nossos alunos, mais ainda, quais eles optarão por trilhar.

Dessa maneira, ser professor também é estar munido de uma espécie de paciência que nos acalenta, de modo que estamos a criar rotas, percursos, outras vezes labirintos. Mas, se estes são os melhores, e o que de certo podemos fazer com eles, só a experimentação nos levará a essa resposta, só os possíveis futuros encontros nos levarão, a saber, o que, a partir das nossas escolhas, e do acaso, conseguimos ou não desencadear nas vidas das outras pessoas.

Talvez o fascínio em ser professor, esteja na possibilidade de um aprendizado constante, que a todo tempo insiste em tirar a terra firme que estamos pisando, e nos atira na vida. Levando-nos a tornarmos apesar de professores, outros, eternos alunos na escola que nem sempre tem muros, salas, mas é sempre vida.

Aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle. (GALLO, 2003, p. 80)

Aprendemos ainda sem que de fato tenhamos nos colocado a procurar esse ou aquele conhecimento. O aprendizado acontece também no acaso, no “inesperado”, não somente quando toda ação que havíamos pensado na elaboração dos planos de aula acontecem do jeito, e forma que planejamos.

Aprender requer que estejamos no mundo, experimentando os tons que a vida nos traz. A experiência se constitui ainda, a partir do que nos toca e produz sentido em nossas vidas. Dessa maneira, aprendemos também quando nos colocamos abertos a novas experimentações, a aprender com os outros.

Ao nos falar da sua aluna da zona rural, a qual só depois fiquei sabendo que igualmente era docente, e estava participando do Proformação, um projeto de formação de professores, no qual Sophia ensinava, esta nos diz: “fui aprender”. E então mostra o quanto foi *potencializante* para a sua vida o aprendizado com aquelas professoras-alunas, em especial

com a sua aluna índia, cujo aprender se deu através da prática de alguns rituais, das trocas de experiências que estão compondo a sua estética docente, sendo sensível ainda, as diferenças que atravessavam o espaço formativo que era a sua sala de aula.

Ao entrar em contato com aquela forma até então desconhecida de ensinar, a professora Sophia buscou integrar os conhecimentos que trazia gestados nas universidades pelas quais havia passado, com os novos, trazidos pela sua aluna, e neste momento a professora fez questão de destacar: “Eu [...] levava textos, dando a elas um conhecimento que elas precisavam pra melhorar o estudo delas [...] e elas trouxeram outros [...] nesse meio e nesses caminhos nós fomos aprendendo e eu mesma já sou uma pessoa assim, diferente, fui aprender”.

Vejamos que as relações de ensinar e aprender estão permeadas de histórias e encontros inusitados. Sophia nunca tinha imaginado que encontraria uma aluna índia na aula que iria ministrar, sequer poderia prever que com ela aprenderia saberes ligados à cultura indígena, seus rituais, modo de ensinar, de preparar seus alimentos.

Existem, nos acontecimentos que é o ensinar e o aprender, misturas entre corpos, composição de experiências que se mostram além do caráter instrutivo que possa ser pensado a esta ação. Aprender também é movimento.

Pensar o ser professor, o ensinar e o aprender... A partir das experiências relatadas pela professora Sophia, me pôs em contato com docências moventes, que se desfazem a todo tempo, na perspectiva de estarem se compondo novamente ao colocar-se à disposição dos alunos, dos saberes... Da vida.

3.3 – As intensidades do campo de pesquisa: “Eu ensino, e faço telas para meu espírito, para minha alma³²”...

O encontro com a professora Júlia para realização da entrevista deu-se na casa dela, e apesar de ter chegado à hora que combinamos, a mesma já estava me esperando, mostrou-se ansiosa, e muito solícita a responder todas as perguntas. Era estranho, mas parecia que ela queria desabafar. O que mais me preocupou foi sua primeira frase, dita antes que pensasse em

³² Trecho da entrevista realizada com a professora Júlia, no segundo semestre de 2010.

perguntar algo: “Meu filho, você não sabe como sua professora está cansada dessa vida docente”.

Gostaria de melhor explicar essa minha preocupação. É que das lembranças que trago comigo do tempo da escola, como momentos que me potencializaram, e que me inspiraram inclusive a me tornar professor, em boa parte a Júlia encontra-se presente. Ouvir dela que está cansada da vida docente, é também pensar na impossibilidade de outros alunos terem contato e experimentarem ações de uma docência inspiradora, mas esse é apenas o meu ponto de vista, tecido através daquilo que junto com ela pude viver no ensino fundamental nos anos noventa.

Ainda assim, nada disse a Júlia sobre o que pensava naquele instante, estava a pesquisar e, mesmo querendo falar, talvez o melhor que fizesse fosse apenas ouvi-la.

Pesquisar é dançar ainda mais com aquilo que estamos pensando, distender, misturando suas possibilidades. Pesquisar é estar abandonado de todas daquelas tais gordas e faladeiras chamadas “certezas”. Pesquisar é estar à deriva, olhando um mar que toma o nosso corpo porque está repleto de vidas inusitadas, vidas do por vir. (FELDENS, 2008, p. 30)

Desse modo, desfiz a certeza que outrora me habitava, pensar que nunca ouviria frase parecida de nenhum dos meus professores, e tratei de escutar a mesma contar do dia em que deu sua primeira aula:

Foi um dia de realização, e essa turma marcou muito a minha vida, até hoje me lembro deles. Era uma turma assim, eu acredito que não foi só a turma que marcou a minha vida. A minha pessoa também marcou muito a vida de muitos alunos ali presentes. Era ensino público e eu acompanhei essa turma da 2ª série, da antiga 2ª série até a também antiga 4ª série. Foi como se fosse assim, uma vivência, eu ir acompanhando essa turma, os vendo crescerem, se desenvolverem. Então realmente eu me realizei com todos eles. O que mais marcou é de ver o quanto a gente aprende com os alunos. Quando a gente dá espaço. Quando a gente abre caminho para que eles também se manifestem a gente vai vendo como eles conseguem aprender, como eles trazem coisas. E pra a gente aquilo é algo novo. E de ver assim, quando você dá oportunidades. Como esses alunos se soltam, como esses alunos tendem a crescer.³³

³³ Entrevista realizada com a professora Júlia, no primeiro semestre de 2011.

Foi com ternura no olhar que a Júlia começou a narrar sua primeira experiência como professora. Lembrou-se da turma, chegando até citar o nome de alguns alunos, falando ainda do quanto gostava de criar espaços nas aulas, para que eles também a ensinassem, assim, ela nos diz: “O que mais marcou é de ver o quanto a gente aprende com os alunos. Quando a gente dá espaço. Quando a gente abre caminho para que eles também se manifestem a gente vai vendo como eles conseguem aprender, como eles trazem coisas. E pra a gente aquilo é algo novo”. Júlia conta que eles “trazem coisas”, referindo-se às experiências vividas pelos seus alunos fora do ambiente escolar, acena a outros conhecimentos, com os quais ela ainda não havia tido contato, dessa forma completa: “é algo novo”.

Quando começou a ensinar Júlia ainda estava estudando, cursando Pedagogia, e como aquele universo da sala de aula era novo, o ser professora era desconhecido para ela, pois havia realizado apenas alguns estágios por exigência do seu curso, muitas coisas das quais se passavam na relação com a turma, a jovem docente levava para debater com os seus professores na universidade. Contou-me que tinha medo de errar, e até mesmo de ser injusta em determinadas situações.

Assim, ao viver as experiências cotidianas do ensino, em uma mesma nuance, podemos perceber o compor da Júlia ao professoralizar-se³⁴, e a produção das subjetividades, nos movimentos de formação dos seus alunos, a partir dos ensinamentos e aprendizados tecidos naquela então 2ª série. “A minha pessoa também marcou muito a vida de muitos alunos ali presentes”.

Entendendo a professoralidade como uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito (Pereira, 1996), somos levados a entender que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem num mesmo lance o sujeito e o professor. O sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se professoralizar, contribui para a subjetivação de outros sujeitos. (PEREIRA, 2010, p. 63)

Continuando a percorrer, Júlia também narrou o seu encontro com a docência, o que a levou a tornar-se professora:

Ceguei até a docência, através da busca por oportunidades (pausa) [...] A questão das oportunidades, a perspectiva de uma melhoria de vida. Foi um

³⁴ Professoralidade é um conceito criado pelo professor Marcos Villela Pereira, em sua tese de doutoramento intitulada: Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor (1996).

período muito difícil que eu passei na minha vida. E esse foi o caminho mais fácil de eu conseguir emprego. Eu já vinha da área da saúde, mas não me encontrei nessa área. Aí comecei a ensinar, reforço escolar em casa, trabalhava com alunos em minha casa. E vi que era aquilo realmente que eu queria, foi o primeiro passo, foi a banca em casa. Depois eu prestei vestibular, passei e me encontrei na sala de aula³⁵.

Como a professora Sophia, Júlia igualmente buscou dedicar-se ao ensino por ver no campo da educação oportunidades de melhoria de vida. A experiência que compôs com alguns alunos, quando das suas aulas de reforço escolar, ainda ali, na mesa da sala da sua casa, foi decisiva para mostrar-lhe professora, e a encorajá-la a procurar meios de aprimoramento para o seu trabalho. “Somos nossas decisões. Somos o que aprendemos e o que ensinamos. Somos a impossível possibilidade do vôo”. (PERISSÉ, 2009, p. 96). Naquele momento em que ensinava mesmo em sua casa, talvez nem sequer passasse pelo pensamento da Júlia, mas ela já estava experimentando o ser professora, estava sendo tocada pela força dos afectos que transpassam as ações dos encontros. Estéticas outras passavam a habitá-la.

Como sabemos Júlia é artista plástica, e tem a oportunidade de ensinar Artes nos colégios em que trabalha, assim, ela nos conta uma história que viveu na companhia de um dos seus discentes e que a marcou:

Eu gosto muito de artes, sou apaixonada por ela, eu me realizo, às vezes as pessoas perguntam assim, porque você não faz telas pra vender? Eu digo não, eu ensino e faço telas para meu espírito, para minha alma. Todas as telas que você vê na minha casa são criações minhas. Então eu me realizo e vejo no desenho também, a oportunidade de fazer com que meu aluno se realize, com que ele se encontre. Eu tinha um aluno. Não sei bem se ele fazia parte dessa turminha que eu acompanhei até a 4ª série, e todas as vezes que a gente ia trabalhar o desenho livre, ele desenhava uns homenzinhos cheios de chifres. O cãozinho como a gente conhece, aquela era a imagem dele. E eu ficava só, porque essa criança só desenha isso? E aquilo ficou martelando em minha cabeça, porque ele gostava tanto de desenhar aquela figura? E a gente veio descobrir que ele tinha uma relação tumultuada. Ele... O pai dele é pai e avô dele, porque ele teve esses filhos com a própria filha. E os meninos sabiam disso, mas de forma assim, que a gente não comentava nada na sala de aula. Mas a cidade é muito pequena então as conversas se espalham. E ele era filho de um casamento dessa forma. O pai dele era pai e avô dele ao mesmo tempo. E isso complicava até na hora (pausa) [...] porque depois eu fui olhar a certidão de nascimento dele, como é que aquilo vinha não é. Como é que se procedia aquilo, porque o pai e o avô eram os mesmos. Aí é porque a gente veio descobrir porque é que ele desenhava tanta coisa daquele jeito. As figuras dele traçavam realmente algo que chocava a gente. Os meninos diziam: professora esse menino só desenha o cão. Então eu

³⁵ Entrevista realizada com a professora Júlia, no primeiro semestre de 2011.

acredito que esse foi um dos acontecimentos que mais me chamou atenção, que mais me marcou durante esses anos como professora [...] Tem outros, mas, assim, esse foi o que trouxe maior choque³⁶.

Ao ouvir este relato da Júlia, imediatamente lembrei-me das suas aulas há 14 anos. O que mais se fazia presente naqueles momentos de *aprendências* e *ensinâncias*, era a vida, havia espaços para a criação, aprendíamos a acolher, e especialmente respeitar os diferentes tons que estão nos compondo, assim, recriar a vida, e expressar o que nos afecta, não era difícil, possivelmente, foi o que fez o aluno o qual a docente se referiu enquanto nos contava aquela história.

Talvez se faça necessário esclarecer que apesar de está trazendo a Júlia para este trabalho enquanto uma professora de Artes, e suas experiências a partir do ensino dessa disciplina, não penso a estética docente enquanto arte, ou mesmo produção artística. A estética que estou refletindo aponta para o entendimento dos movimentos de constituição de si, da produção de subjetividades. Neste sentido, a estética é ainda: “[...] o meio pelo qual pensamos e agimos criativamente, é o campo mesmo da nossa prática”. (PEREIRA, 1996, p. 100)

Trata-se igualmente, da captação dos elementos experimentados na vida, na proposição de movimentos que nos coloque em contato com ações criacionais, e não com a reprodução de formas e modelos a serem seguidos. “A estética se relaciona com nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade e põe em movimento uma disposição lúdica para a atividade criadora”. (HERMANN, 2010, p. 31)

Ao ensinar, ao possibilitar a recriação da arte que é a vida, Júlia estava formando-se, tornando-se “outra” professora, e quando nos diz: “eu ensino e faço telas para meu espírito, para minha alma”, abre espaços para pensarmos a ética que atravessa e compõe a estética docente, esta não se baseia na imposição de modelos, condutas, ou severas regras, não permeia os caminhos do que pode-se achar bem ou mal, certo ou errado.

As ações da professora Júlia apontam para outras possibilidades do exercício da docência, compõe com a força dos afectos, pondo em movimento o pensamento e a composição da infinita ação que é tornar-se professora. Diferindo, portanto, dos postulados éticos sobre os quais se apoiam a educação: “A dimensão ética na educação está apoiada

³⁶ Entrevista realizada com a professora Júlia, no primeiro semestre de 2011.

exclusivamente nas éticas racionalizadas, aqueles estudos de filosofia prática que enfatizam a crença no racional para a constituição da moralidade”. (HERMANN, 2010, p.15)

Retomando a frase que havia me dito no início da entrevista, Júlia volta a contar do seu cansaço enquanto professora:

Eu acredito muito, muito que esse cansaço que venho sentindo, vem é da questão da família, a família interfere demais na vida do aluno, a família tem muita importância e a família deixou de ter seu papel. Então o educador tem que fazer os dois papéis, o de educador e do pai e de mãe, aí você se sente cansada, porque você está ali pra fazer o papel de educador, que você acredita que a outra parte já foi feita em casa, e muitas vezes você tem que parar pra fazer as duas coisas. Você ser a mãe, você ser o pai e o educador. Aí de vez em quando bate um cansaço, e nas turmas do início da minha carreira que eu pegava, muitos deles, em relação à questão da família, a gente não tinha problema nenhum, mesmo trabalhando em escola pública, a presença de pai e de mãe era constante na escola, se você solicitasse, o pai e a mãe estavam ali pra ajudar a gente, pra trabalhar junto com a escola, e hoje não, você trabalha sozinho. Você conta no dedo, são raros os casos de alunos que têm acompanhamento da família, a dificuldade que a gente tem, o cansaço que a gente sente hoje é de fazer esses dois papéis e você tem que fazer senão você não consegue nada. Você não consegue nem um e nem outro. E o papel da família você não vai fazer com tanta intensidade, como deve ser feito pelo pai e pela mãe. E algumas coisas você tem que se limitar. Toda criança e todo adolescente, ele deve aprender a ouvir sim e a ouvir não, que devia ser dado lá dentro de casa. É como aquela questão, você dá a vacina e a vacina dói, e dá porque é essencial para vida da criança e do bebê. Refiro-me a um não que possa levar a criança a meditar, você sabe dizer não na hora certa e dizer sim na hora certa. Quando você solicita a presença de um pai e ele não vem à primeira, não vem à segunda, ele vem à terceira vez e olhe lá. Depois de muita solicitação da escola, a escola dizer assim: se o seu pai ou sua mãe não comparecer você não entra na escola. Aí ela vai à escola, e quando ela chega você diz: não precisa já sei por que o aluno é dessa forma. Porque quando o pai e a mãe começam a falar você diz: eu já sei tudinho, porque ele traz tanta revolta. Ele traz guardado dentro dele... Não é bem raiva, mas é tanto rancor, que você vê a partir do momento que você conhece a família. Então acredito que meu cansaço se deve em ter que fazer os dois papéis. Mas tem que haver afeto³⁷.

A professora Júlia narra o seu cansaço e a ausência da família tanto no ambiente escolar, como na vida dos seus alunos, o que em sua opinião, passa a gerar uma sobrecarga nas ações dos docentes nas instituições escolares. “Eu acredito muito, que esse cansaço vem é da questão da família [...] e a família deixou de ter seu papel. Então o educador tem que fazer os dois papéis, o de educador e do pai e de mãe, aí você se sente cansada [...]”.

³⁷ Entrevista realizada com a professora Júlia, no primeiro semestre de 2011.

Mostrando-se descontente com essa situação, Júlia ainda se refere a “nãos”, e a “sins”, a limites, mas igualmente a compreensão frente às ações dos seus alunos, especialmente quando consegue inteirar-se dos aspectos, e referências que estão compondo as estéticas desses. Mostra-se forte, e segue o seu relato com a seguinte frase: “Mas tem que haver afeto”.

Essa frase me tocou naquele momento, vejamos a continuação:

Se a gente não tiver afetos não consegue educar não. Não consegue de forma nenhuma. Eu até hoje trabalhando, quando eu encontro matérias em revistas educativas que diz assim, “eu não sou tia”, aquilo me dói. Pode me chamar de tia, de vovó, com tanto que haja respeito. Acima de tudo tá o respeito. Não importa que ele venha lá do ensino fundamental um, sempre fui acostumada a ser chamada a vida inteira de tia. Se há afeto, se há carinho para mim isso é o que importa. Então pode continuar me chamando de tia isso não me incomoda... Quando a gente vê as matérias dizendo não, você não é meu sobrinho, não. Você é meu sobrinho sim, e você é um pouco meu filho, e você é um pouco meu. Eu acredito nessa forma, posso até tá errada, mas eu acho que todo aluno é um pouco nosso. Você quer dizer as coisas a eles, não quer que ninguém as diga, você quer falar com seu aluno, chamar a atenção dele, mas você não quer que o professor do lado vá e chame a atenção dele. Então você é mãe, porque mãe não admite que digam isso, que façam isso com seu filho. Você é mãe, você é tia, você tem que ter afeto sim. A questão do educar, se você não tem afeto, você não consegue realizar um bom trabalho. De forma nenhuma a criança não confia em você, a criança não tem em você uma amiga, não tem em você alguém que ele possa confiar. E eu acredito que a relação... Toda relação é baseada no afeto e no carinho, principalmente o ato de educar³⁸.

Os encontros potentes da vida suscitam entrelaçamentos, harmonia de vozes, aspectos que compõe com o espectro do inusitado. Como ensinar sem lançar convites? Como aprender sem que nos desloquemos, sem que passemos a habitar territórios desconhecidos? Assim, na trama dessas relações, silenciosamente, sem que percebamos, os tratados oficiais que possivelmente possam ser lançados à vida, vão se desmanchando, tornando-se movediços. Deste modo, os afetos tomam conta da gente, ensinando-nos principalmente a aprender com aquilo que é dissonante. “Educação é encontro de singularidades”. (GALLO, 2008, p.1)

É importante estarmos atentos para percebermos que os afetos a que se refere a professora Júlia são expressões de carinho, não compondo dessa maneira, com a ordem da afecção a que se referem Deleuze e Guattari.

³⁸ Entrevista realizada com a professora Júlia, no primeiro semestre de 2011.

Assim, as revistas especializadas e alguns teóricos chegam inclusive a irritar a Júlia, talvez ela queira nos gritar a força dos afetos: “Quando a gente vê as matérias dizendo, não, você não é meu sobrinho [...] não. Você é meu sobrinho sim, e você é um pouco meu filho, e você é um pouco meu [...]”.

Júlia continua, referindo-se a possibilidades para a ação do ensinar:

Acredito que existem possibilidades para o desenvolvimento da ação do ensinar (pausa) [...] não existe uma fórmula pronta, é a questão de ser mãe, não existe a fórmula, um guia pra dizer é isso aqui, você lê isso aqui, se você aprender vai ser uma boa mãe. Você vai aprender é na vivência, no dia a dia, porque cada filho é diferente. Então, a forma de ensinar também depende da turma, depende muito de seus alunos. E a gente vai aprendendo com os colegas que vão trazendo novidades, com os alunos que a gente vai tendo todo ano, alunos diferentes, convivências diferentes. Você vai aprendendo e colocando aquilo ali na prática em sala de aula. A gente vê assim hoje, a gente consegue colocar em sala de aula coisas que a gente tinha dificuldade no passado. É no passado, até os meios e os recursos que a gente usa, a gente tem que acompanhar um pouquinho a tecnologia. A gente utiliza uma variedade de recursos que faz com que a gente seja mais aberta com nossos alunos, coisas que a gente dizia não pode falar isso não, hoje a gente tem por obrigação de comentar em sala de aula, relatar em sala de aula, as entrevistas estão aí, até a questão da sexualidade pra trabalhar desde o início na educação infantil atentando às diferenças. Isso aí se você consegue trabalhar não choca tanto o aluno e a diferença também na prática, em sala de aula, o que você não podia antes, hoje você tem abertura pra fazer, hoje você consegue fazer com naturalidade³⁹.

Ao ouvi-la, quando nos diz que não existe uma fórmula pronta para a prática do ensino, apesar de reconhecer maneiras diferenciadas para o seu desenvolvimento, fazendo alusão ao ato de ser mãe, ressaltando ainda a importância das experiências, das possibilidades que perpassam as relações entre os professores e seus alunos no dia a dia, me ponho a questionar: quem poderá apontar um único método ou caminho para o desenvolvimento do ato de ensinar, e conseqüentemente para o de aprender?

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paidea que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um

³⁹ Entrevista realizada com a professora Júlia, no primeiro semestre de 2011.

afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; portanto ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador. (DELEUZE, 2006, p. 237-238)

Dessa forma, nunca saberemos como nós ou os outros aprenderão, quando das nossas ações enquanto professores. Penso não existir um único método que se faça funcionar com todos os indivíduos e que os levem ao exercício do aprender e do ensinar. Acredito sim, nos encontros, contato com diferenças e singularidades que permitem movimentos, e descobertas, fluidez de novas experiências, como as que estamos podendo viver no agora com a professora Júlia, e os personagens das suas linhas docentes.

3.4 – Caminhando por entre docências: “para mim é muito significativo passar o que você sabe para outras pessoas, e foi isso que fez tornar-me professora⁴⁰”...

Com 12 anos de docência, Letícia é a mais nova na profissão dentre as professoras pesquisadas. Formou-se em Pedagogia ainda muito jovem e tem dedicado a maior parte da sua carreira ao ensino infantil.

Quando por intermédio da Sophia, entrei em contato e falei da minha pesquisa para Letícia, a mesma mostrou-se muito entusiasmada a participar, reafirmando a quase todo momento a felicidade de ver um dos seus ex-alunos trilhando um caminho na docência, e voltando-se agora a pesquisar as professoras que fazem parte da sua história.

Das lembranças que trago da professora Letícia, uma insiste em compor a estética da minha docência. É que ouvia sempre ela dizer que: “não havia preço, nem sequer dinheiro no mundo que pagasse a ação de você poder ensinar a outras pessoas”.

Das três entrevistas que realizei com a mesma, duas foram na escola onde trabalha. Naquele ambiente pude me deparar com situações antes vividas por mim, como: as brincadeiras no intervalo entre as aulas, as crianças incomodando umas às outras, alguns alunos chamando suas professoras de tia, as pinturas dos estudantes penduradas em cordões

⁴⁰ Trecho da entrevista realizada com a professora Letícia, no segundo semestre de 2010.

ornamentando as paredes das salas, aquilo tudo me parecia próximo e distante ao mesmo tempo.

Ao ouvir as primeiras palavras da docente Letícia, pude perceber outras nuances característica daqueles que ensinam, como por exemplo, a humildade que transpassa o ato de ensinar. Mais que isso, notei uma imensa vontade em disseminar aquilo que sabe, o que tem a oferecer, na perspectiva de transformar a vida dos seus alunos.

Tornar-se professora para Letícia, compõem antes com o desejo incessante de compartilhar com as pessoas aquilo que conhece, o que a vida, através de outros professores a ensinou. “Para mim é muito significativo, passar o que você sabe para outras pessoas e foi isso que fez tornar-me professora”.

Letícia continua nos contando da sua docência, e então narra como foi a experiência da sua primeira aula:

[...] Inesquecível a minha primeira aula [...] Lembro, e foi a turma que marcou bastante a minha vida. Principalmente um aluno. Meus alunos eram de um povoado chamado Passos... Havia quatro irmãos nessa turma, e pra chegar até a escola eles tinham que atravessar um rio. E até então eu não sabia que a mãe deles tinha pouco tempo que havia falecido (pausa) foi à minha primeira turma e esse aluno me marcou, marcou demais até hoje e eu tenho muita vontade de revê-lo. A morte da mãe o atingiu psicologicamente, deixando-o com problemas psíquicos. Eu passava o deverzinho pra todos e ele só se sentava no chão. Eu por estratégia, também sentava no chão da sala, ficávamos só nós dois para aprender o alfabeto, pois ele ainda estava se alfabetizando e ele não aprendia de maneira nenhuma. Todos os dias batendo na tecla e ensinando de quatro em quatro letras e as vogais e ele não aprendia de jeito nenhum e eu ficava me perguntando por que o irmão mais novo dele aprendeu e ele não. Depois eu vim saber que a mãe dele tinha falecido. Então, isso o atingiu psicologicamente. E quando foi certa vez eu sentei com ele e sempre batendo na mesma tecla, sempre ensinando e ensinando. Era no chão, eu o deixava à vontade. A letra “a” eu mandava fazer uma bolinha e puxar uma perninha. A letra “b” ele subia e descia. Tudo isso pra ver se ele aprendia. E quando foi certa vez eu já estava assim, muito comovida com a história deles, porque a mãe dele tinha morrido e quando foi... Eu pedia muito a Deus que ele aprendesse. E quando foi certa vez sentei com ele no chão, e quando os outros faziam a tarefinha, eu trabalhava muito com ele no chão. Aí foi quando eu perguntei que letra é essa? Aí ele olhou pra mim. Olhou pra o caderno e disse: a letra “e”. E aí eu chorei muito na hora, porque aí eram as vogais. “A, e, i, o, u”, ele não me disse a letra “a”, ele disse a letra “e”, e fiquei muito feliz, eu chorei muito, porque eu já estava com ele há seis meses, lutando pra que ele viesse a aprender. E foi aí que ele aprendeu as vogais, e eu passei a ensinar a ele de quatro em quatro letras. E aí quando eu deixei a turminha, o deixei já sabendo o alfabeto, sabendo que pra formar

palavras tinha que juntar vogais e para mim marcou muito, muito... Muito mesmo. Foi a minha primeira turma e esse aluno me marcou até hoje⁴¹.

Ao relatar sua primeira experiência como docente, Letícia é tomada por emoções, estar ali desenvolvendo ações do aprender e do ensinar no Povoado Passos, foi além do que as expectativas comuns ao início de um trabalho poderiam mostrar-lhe.

Seu primeiro desafio no percorrer das linhas vivas que a levava a tornar-se professora, possivelmente surgiu pela ausência dos encontros entre um dos seus alunos com a mãe que não mais estava ali presente. Ainda sem saber o que havia ocorrido, Letícia prefere o chão ao birô, escolhe o contato que a distância quando da tentativa de romper aquelas prováveis barreiras.

O artista olha as palavras, as cores, ouve alguns sons, ou a sua própria voz, toca algum tipo de material, ou “executa” o seu próprio corpo [...] O artista torna manifesto algo que estava e não estava ali. Ou algo que outras pessoas não viram que já estava ali. (PERISSÉ, 2009, p. 31)

Sendo artista e professora Letícia cria espaços para as vidas que transpassa o seu aluno falar, desse modo, o primeiro som que é emitido por ele, é o da letra “e”. Aprendizados já tinham sido tecidos, Letícia estava a se tornar professora da escola da Comunidade dos Passos. “E quando foi certa vez sentei com ele no chão, e quando os outros faziam a tarefinha, eu trabalhava muito com ele no chão. Aí foi quando eu perguntei que letra é essa? Aí ele olhou pra mim. Olhou pra o caderno e disse: a letra “e”. E aí eu chorei muito na hora, porque aí eram as vogais. “A, e, i, o, u”, ele não me disse a letra “a”, ele disse a letra “e”, e fiquei muito feliz, eu chorei muito, porque eu já estava com ele há seis meses, lutando pra que ele viesse a aprender”.

A essa atitude tomada no ato de pensar nessas questões como questões formativas, de dar trato didático ou pedagógico a elas, de experimentá-las como uma problematização radical, no sentido de ensinar algo e de aprender algo, a essa atitude chamo professoralização. Ao envolver-se com uma problemática dessa complexidade com vistas a formar-se e formar os outros, chamo de professoralização. Ao fazer coisas, ao usar táticas, técnicas,

⁴¹ Entrevista realizada com a professora Letícia, no primeiro semestre de 2011.

truques, ao tomar providências para proporcionar vida para si e para os outros em um campo que envolve arte e que envolve educação, chamo professoralização. Ao fazer escolhas, ao tomar atitudes, ao mexer no espaço, ao organizar o tempo, ao usar coisas, objetos, conteúdos, ao tomar, ajudar a tomar e encaminhar decisões, a partilha dessa experiência na direção de intencionalmente produzir efeitos em si e nos outros chamo professoralização. (PEREIRA, 2010, p. 67)

Sentando-se no chão e passando horas ensinando as vogais ao seu aluno, Letícia estava não só informando e formando aquele discente, mas também, constituindo-se professora. A estetização não acontecia apenas a partir da ação da Letícia para com o seu aluno, igualmente na perspectiva inversa, já que ambos estavam se compondo nos movimentos, nas relações entre o ensinar e o aprender. “Ampliar o repertório cultural, ampliar o repertório de experiências representa, assim, uma ampliação da capacidade dos sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante infinitas possibilidades da existência” (PEREIRA, 2010, p. 113).

Contando acerca de suas práticas de ensino, Letícia refere-se a estratégias, narra inclusive preferências quando do exercício da sua docência, vejamos:

Existem várias estratégias, táticas para ensinarmos, vai depender do professor. Eu mesmo sou uma professora, que nunca gostei muito do birô, eu gosto de trabalhar ali perto deles, gosto de fazer rodas de conversas. Eu gosto de trabalhar no chão com eles, eu gosto de deixar eles à vontade, pra que eles se sintam também à vontade... Para que eu tirasse algo mais deles eu tinha que deixar eles à vontade. Eu sento numa cadeira igual a deles. Sento no meio deles, afinal também sou aluna. Então eu participo. Eu faço as minhas estratégias. Trabalho no chão, coloco todos no chão, faço círculo, as cadeiras eu nunca deixo sempre em fileiras eu faço círculos, quadrados. Eu sempre estou mudando, sempre tem que estar mudando, sempre levando coisas novas, estar sempre inovando, levando coisas novas, pra não ficar na mesmice, nós temos que fazer com que o aluno tome gosto pela escola e que ele goste de estar na escola⁴².

Ouvindo a Letícia, sou levado a pensar em estratégias, formas para ensinar, e sou guiado por um pensamento que procura em minhas memórias linhas que se remetam a métodos, procedimentos que através das suas especificidades buscam compor aprendizados.

⁴² Entrevista realizada com a professora Letícia, no primeiro semestre de 2011.

Dessa forma, mesmo falando em táticas, Letícia apresenta estéticas que estão compondo os movimentos que ensaia com seus alunos, na construção de conhecimentos, e aprendizados.

É por perceber-se também discente, que Letícia sente vontade de estar perto e compor encontros com seus alunos, prefere o chão, ali mesmo junto com todos eles, “[...] eu gosto de trabalhar no chão com eles, eu gosto de deixar eles à vontade, pra que eles se sintam também à vontade... Eu sento numa cadeira igual a deles. Sento no meio deles, afinal também sou aluna”. As estratégias, não resistem às forças e à potência que habitam os encontros, são muitos corpos, vozes diversas tecendo junto, as regras e linhas que compõe as metodologias rendem-se, fraquejam e então, acontece a mistura dos corpos, a mistura das estéticas - “A estética se candidata para dar conta daqueles elementos que não cabem mais no conceito, nos processos de racionalização e que podem não trazer o trivial” (HERMANN, 2010, p.66) - essas são múltiplas, nesse momento tornar-se professora, é igualmente aprender.

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um zigzague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial [...]. (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 6)

Assim, as estéticas que compõe Letícia, mostram muito dos seus encontros, das ideias dos seus alunos, e das “misturas” que estão sendo tecidas quando ensinam-se cotidianamente. “A experiência estética é uma chance para o homem perceber, num mundo contingente, que a relação com o outro é uma experiência do limite da compreensão, daquilo que é indizível, inaudito” (HERMANN, 2010, p.73).

Quando se põe a narrar suas histórias docentes, Letícia expressa um enorme carinho ao falar em seus alunos, assim ela segue:

[...] não acredito que possa existir educação sem a presença do afeto. É... A educação está no afeto e quando eu falo em educação está no afeto. Eu me

lembro do professor Gabriel Chalita⁴³. Quando a gente trabalha com amor tudo dá certo, e eu sempre dei amor a meus alunos, sempre dei muito amor. E sempre falo pra eles e ensino que quando eles chegarem em casa, eles abraçassem os pais e digam que os ama, que o amor é muito importante em nossa vida, e principalmente na vida deles, que eles são crianças. Então, eles disputam o meu colo. Eles fazem filhinha pra me dar flores, tudo isso me deixa comovida, para mim é um ato de amor que não tem preço⁴⁴.

São também os afetos criados através dos encontros que os movimentos do ensinar e do aprender nos proporcionam, que compõem em nós pensamentos e ações diversas. Tecendo dessa forma, singularidades potencializantes, forças que também ensinam, como nos disse a professora Letícia: “A educação está no afeto”.

Ao percorrer as linhas das docências estudadas nesta pesquisa, muito ouvi falar de alunos que haviam marcado de algum modo a vida das suas professoras, foi assim com: Sophia, Júlia e Letícia.

Portanto, um dos episódios que mais me chamou a atenção foi poder ouvir Letícia contar algumas linhas sobre uma das suas ex-professoras:

Tive uma professora que marcou muito a minha vida... O nome dela é Florides, faz muito tempo que eu não a vejo, mas foi uma professora que marcou muito, muito a minha vida. Ela marcou minha vida porque ensinava com amor, ela tinha afeto ao ensinar qualquer coisa, por menor que fosse, aquela ação estava impregnada de carinho, amor mesmo. Tinha amor aos alunos dela. Ela usava, não como hoje que tem as novas estratégias, as estratégias que a gente usa, mas ela era uma professora amorosa, que ia até os alunos, que tinha aquela atenção, que ia lá olhar seu caderno ver como estava. Foi com ela que eu aprendi a ter meus cadernos organizados. Foi com ela que eu aprendi a me portar na sala de aula, e olhe que isso faz muito tempo, ainda era criança, mas ela ainda me inspira muito. Foi com ela que eu aprendi a ser organizada no meu trabalho, porque eu sou muito organizada no meu trabalho e foi com ela que eu aprendi tudo isso, foi a passar o amor e o carinho aos seus alunos que ela nos ensinava⁴⁵.

Ao falar na Florides, Letícia apresenta-nos experiências que, embora ocorridas no passado, ainda estão a compor suas ações docentes no presente. É importante percebermos que apesar de se inspirar na sua então professora, como nos disse: “Foi com ela que eu aprendi a me portar na sala de aula, e olhe que isso faz muito tempo, eu ainda era criança, mas

⁴³ Ao reportar-se ao professor Gabriel Chalita, Letícia se lembra do livro desse autor, intitulado: Pedagogia do Amor: a contribuição de histórias universais para a formação de valores das novas gerações.

⁴⁴ Entrevista realizada com a professora Letícia, no primeiro semestre de 2011.

⁴⁵ Idem.

ela me inspira muito”, ao ensinar, Letícia compõe ações que não são apenas as da docente Florides, nem tampouco só suas, mas possivelmente da junção entre os elementos que estão a transpassá-la, que por vezes também são os dos seus alunos. Compondo assim, sua estética, fazendo-se diferir. “A experiência estética cria um estado singular, em que algo pode relacionar-se consigo mesmo, produzir um sentido que quebra a lógica habitual.” (HERMANN, 2010, p.66)

Percorrer essas linhas foi estar em contato com estéticas que apresentam-se pertencentes a tempos, espaços e contextos sociais diferenciados, mas que ainda assim, encontram-se em estado de tecituras, compondo, e decompondo o constante transmutar-se dos professores, bem como dos seus alunos.

Assim, pude perceber em momentos distintos, os meus conceitos fugirem ao tecer opiniões e diálogos com as vozes que chegavam através das entrevistas, das histórias narradas pelas professoras, que nunca estão sós, mas sempre povoadas por turmas, alunos, escolas, sentimentos, famílias, ideias e especialmente, pelas forças que estão a mover a vida, as forças que estão nos ensinando a importância de continuarmos sempre aprendendo.

Não estamos sós. Não somos sós. Somos sempre coletivos. Estamos sempre embrenhados numa teia de alteridade que nos envolve e nos move. Nossa essência é uma coletividade de forças - materiais, sociais, visíveis, invisíveis - em permanente rearranjo. Por isso a necessidade de reconhecer-se a provisoriedade de nossa forma de ser e, de algum jeito, compreender que o desfazer-se contínuos de forma é, digamos, natural. (PEREIRA, 1996, p. 218)

Aprender se fez necessário e inevitável nas idas ao campo de pesquisa, ao entrar em contato com as professoras que estão a escrever comigo estas linhas. Hoje, consigo perceber diversas nuances, expressões peculiares aos movimentos do ensinar e do aprender, elementos que igualmente me percorrem e que me fazem diferente, quando das minhas ações aos alunos que nem sempre são os uniformizados das escolas.

Sinto agora uma imensa dificuldade em abandonar este texto, tenho conversado com as professoras, estou sendo atravessado por um querer compor... Caminhar, e porque não dizer, viver o que a mim foi dito... Da composição e dos desmanches que é tornar-se professor.

4 - POR ALGUNS POSSÍVEIS FINAIS

A ideia que me habita neste momento não remete à finitude, ou mesmo à perspectiva de apontar uma resposta acerca do estudo que busquei realizar. Apenas tenta abrir caminhos para refletirmos sobre outras “tantas” possibilidades, inquietações e vontades que me “gritam”, para pensar o traçado das linhas que estão compondo a interminável trajetória que é tornar-se professor.

Talvez essa seja uma grande pretensão ousar pensar em possibilitar, outras reflexões, ou mesmo ressonâncias, ecos a partir das linhas que além de me atravessar, também já me colocam em movimentos.

Essas são impressões muito particulares ao que espero, enquanto possibilidades de pensar alguns finais para este trabalho. Sem perceber, antes mesmo que o disponibilizasse para as pessoas na forma em que se encontra hoje, e que afirmaria ainda não acabado, pela vontade que tenho de continuar pesquisando essas professoras, pude perceber que as perguntas que me “arrastaram” até elas, já estavam levando-as a pensarem sobre suas próprias docências, e assim criando outros caminhos a serem percorridos.

[...] você acredita que durante esse tempo [...] É [...] esse tempo em que você veio fazer as entrevistas para o seu trabalho, não só contei minhas histórias, por que é a história de uma vida docente, da minha vida, mas também refleti muito, (pausa) às vezes até mesmo quando venho da minha casa aqui para escola para ensinar [...] sobre como essa vida de professora nos surpreende, nos ensina (pausa) sabe o que é? É que jamais pensei que alguém fosse se interessar pelas minhas histórias, e mais ainda, que o fato de contá-las me levaria a refletir acerca da professora que eu sou⁴⁶.

Assim, com essas palavras Letícia se despede de nós, e igualmente desta pesquisa. Refletindo, em movimento, tornando-se outra professora, diferindo daquela que apresentei a vocês no capítulo anterior.

Durante a realização das últimas entrevistas com as docentes que participaram deste estudo, contava a elas da vontade que tenho em seguir mantendo contato com as mesmas, pensando em futuras possíveis experimentações que possam permitir, não só a continuação dos nossos diálogos, mas também, o contato com o desconhecido, assim como foi agora.

⁴⁶ Trecho da última entrevista realizada com a professora Letícia, no segundo semestre de 2011.

Por mais que tivesse habitado quase que diariamente, por anos consecutivos as salas de aula dessas docentes, talvez não pudesse ter ideia dos movimentos, dos abalos, das agitações que num mesmo instante desmancha e fazem daquelas, professoras outras, diferentes das que tinha visto há poucos dias, por exemplo, quando me lançava a fazer as entrevistas seguintes.

Os signos já eram signos diferentes, as histórias que chegavam estavam povoadas de personagens estrangeiros, e todo aquele ouvir se traduzia em aprendizado. Ficava imaginando como se deu cada um daqueles acontecimentos, por vezes me colocando no lugar de algumas daquelas pessoas, querendo estar sempre perto, caminhando lado a lado, continuando a ser curioso às histórias das professoras, como na infância.

Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários; e esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças. (DELEUZE, 1987, p. 27)

Compor essas linhas foi ainda vencer alguns medos, arriscar-me por rotas e mares nem sempre em calmaria... Mostrar-me disponível, aberto às experiências que o campo de pesquisa possibilitava, foi o que igualmente me movia por entre os espaços criados e trazidos pelas professoras, para que em determinados momentos refletíssemos sobre as questões que estavam a nos atravessar. Dessa maneira, os movimentos aconteciam, às vezes já ali entrevistando, em outras sozinho, ou melhor na companhia dos conceitos. Os encontros iam simplesmente sendo tecidos.

O que nessas páginas se encontra escrito é apenas uma das possíveis versões para as linhas percorridas. Os sentidos que as narrativas, que os conceitos produziram no meu caminhar, serão diferentes dos que foram, e possivelmente continuam a se compor em você que me ler agora. Essas diferenças são também desfeituuras, possibilidades outras de olhar e perceber as professoras, suas histórias, este trabalho e a vida interminável da composição do professor.

Caminhando, faltava ainda encontrar-me com Sophia e Júlia...

A tecitura deste até breve com a professora Sophia aconteceu em uma quinta-feira pela manhã, era um dia ensolarado, que foi antecedido por muitas aulas. Sophia havia trabalhado

até a noite da quarta-feira, como fez questão de frisar na entrevista, e, emocionada, dizendo-me algumas palavras, continuou a contar da vida:

Que pena que já está acabando esses encontros de pesquisa meu filho, tô até emocionada, pensando em voltar a estudar [...] me falaram de um curso (pausa) [...] uma especialização que tem a ver com a área de português, que é a minha né? Uma pós em linguística, penso que vou fazer esse curso. Afinal, a gente que é professora, não pode parar de estudar, não é? Ontem trabalhei o dia todo, dei aula até a noite, mas algumas coisas que eu tenho vivido ultimamente tem feito de mim uma pessoa melhor, tem me fortalecido, você sabe, eu trabalho na perspectiva de que meus alunos alcancem sempre o melhor em suas vidas, e isso não tem dinheiro no mundo que pague (emoção), só isso mesmo que queria falar antes de nos despedirmos [...]⁴⁷

No mesmo dia pela tarde, fui à casa da professora Júlia, e lá ela fez questão de me mostrar os quadros que há muito tempo tem pintado... Das obras que apresentou, uma em especial me chamou a atenção. Trata-se de uma pintura que retrata o cotidiano de um povoado caracterizado pela falta de urbanização, tecnologias, mas munido de uma espécie de barracão sem portas, apenas coberto com palhas, onde muitas crianças estão estudando.

A obra projeta o que possivelmente seria a rua principal daquela comunidade, ensaiando um possível fim, na curva ascendente que nos deixa sem saber o que existia ou ainda existe em sua continuidade...

Ao me ver parado por alguns minutos observando aquela pintura, Júlia então me perguntou: “você gostou desse?” “Sim professora”, respondi, “por ele deixar ‘no ar’ as possibilidades do que possa existir após aquela curva, pela escola, enfim é um quadro que nos põe a pensar sobre a vida”. Ela então continua: “nunca contei isso para ninguém, mas aquele senhor caminhando com uma sacola nas mãos é o meu pai, todas essas casas, e até ali depois da curva onde já não podemos ver nada... Sei exatamente o que tem lá... Esse é o povoado onde nasci, e foi ali naquele barracão, onde funcionava a nossa escola, que comecei a ensinar às crianças menores, quando a professora me pedia”.

Voltando para casa naquele dia, fiquei a pensar acerca da arte, da vida, das possibilidades e descobertas que esta pesquisa me proporcionou, e com o gravador ligado me pus a ouvir algumas das últimas palavras da professora Júlia nesse contexto:

⁴⁷Trecho da última entrevista realizada com a professora Sophia, no segundo semestre de 2011.

[...] ultimamente, nas minhas aulas tenho recorrido bastante às histórias que me lembrei durante as entrevistas. Tento mostrar aos meninos a importância das descobertas que juntos temos acesso através das nossas aulas, digo nossas por que eles me ajudam a fazer a aula também, e penso que não todos, mas alguns ainda vão mais tarde, lá na frente lembrar desses momentos de aprendizagem⁴⁸.

Quero nesse momento, não escrever um ponto final, mas apenas um ponto de continuação a este trabalho, convidando você que me lê, a compor a partir de então, alguns outros “tantos” possíveis finais para as ideias que aqui se iniciaram. Aceita o convite?

⁴⁸Trecho da última entrevista realizada com a professora Júlia, no segundo semestre de 2011.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade.** Disponível em: <
http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf >.
Acesso em: 17 de ago. de 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura.** Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7^a Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONI, Valdete & QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** Revista Eletrônica Em Tese. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80 UFSC - 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia**, v. 1, nº1, p. 91-109, 2010.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 26, n. 93, p. 1159-1542, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze.** Disponível em: <
<http://pt.scribd.com/doc/7134415/o-Abecedario-de-Gilles-Deleuze-Transcricao-completa> >.
Acesso em: 05 mar.2011.

_____. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Lógica do Sentido.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Nietzsche e a filosofia.** Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. **O mistério de Ariana.** Lisboa: Editora Passagens Vega, 1996.

_____. **Proust e os signos.** Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. V. 1.** São Paulo: Ed 34, 1995.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. V. 2.** São Paulo: Ed 34, 1995.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. & PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, p. 34-51, 2011.

_____. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação (UFSM)**, v. 36, p. 203-218, 2011.

FARINA, Cynthia. Modulações do sensível. Políticas da experiência estética atual. **Revista de Estudios Transdisciplinarios RET**, v. 1, p. 127-148, 2009.

_____. **Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. 2011.

FELDENS, Dinamara Garcia. **Cartografias da ditadura e suas moralidades: os seres que aprendemos a ser**. Maceió: Edufal, 2008.

_____. **Luízas, Rosas, Bias e Joanas: subjetividades femininas na Vila Santo Antônio** (Dissertação de Mestrado). – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1999.

FELDENS, Dinamara Garcia. (Org.); NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do (Org.); BORGES, Fabrícia. Teixeira. (Org.). **Formação de Professores e Processos de Aprendizagem - rupturas e continuidades**. Salvador/BA: EDUFBA, 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Então é importante pensar?** Traduzido a partir de Foucault, Michel. Dits et Écrits. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 01- 04, por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: < <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/pensar.pdf> >. Acesso em: 15 fev. 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

HERMANN. Nadjia Mara Amilibia. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

_____. **Hermenêutica e educação: o que você precisa saber sobre**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** Psicologia & Sociedade, 19 (1): 15-22. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822007000100003&lng=pt&nrm=isso >. Acesso em: 13 de jul. 2011.

_____. **Cartografias literárias.** Revista do Departamento de Psicologia da UFF, 14 (2): 01-25. 2002. Disponível em: < <http://www.psicologia.ufrj.br/pospsi/cartografias.pdf> >. Acesso em: 15 de jul. 2011.

KOHAN, Walter. Omar. O que pode um professor? **Revista Educação** – Dossiê Deleuze pensa a educação. Ano II. Edição Especial. São Paulo: Segmento, 2007. p. 48-57.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** N. 19, p. 20-28, 2002.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In T. M. G. Fonseca & P. G. Kirst (Orgs.), **Cartografias e devires: a construção do presente** (pág. 259-271). Porto Alegre: UFRGS. 2003.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa.** São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004.

MATURANA, Humberto. **O que é ensinar? Quem é um professor?** Transcrito do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biologia Del Conocer, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, Santiago, em 27/07/90. Gravado por Cristina Magro; transcrito por Nelson Vaz. Disponível em: < www.biologiadoamar.com.br/oqueeeensinar.doc >. Acesso em: 02 mar. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa.** 6º. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Textos filosóficos).

_____. **Genealogia da moral: uma polêmica.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor.** São Paulo: PUC/SP/PPG Educação – Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado).

_____. Políticas Públicas em Educação e o alastramento da má consciência. In: Neiva A. Siqueira; Adriana Gonçalves Xavier; Simone C. Medeiros. (Org.). **Tecendo aprendizagens com a rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 1 ed. Porto Alegre: SMED, 2006, v. 2, p. 30-44.

_____. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 52, p. 61-80, 2010.

_____. **O limiar da experiência estética: contribuições para o percurso da professoralização**. In: VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos, 2010, Goiânia. Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos, 2010. p. 105-116.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Temas & Educação)

Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2011.

Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176:apresentacao&catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 20 de ago. 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. **A cartografia e a relação pesquisa e vida**. Psicologia & Sociedade, 21 (2): 166-173. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2a03.pdf>>. Acesso em: 23 de jul. 2011.

SILVA, Thomas Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO. **A Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: SULINAS, 2000.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. In: **Porto Arte**. Porto Alegre, v.6, n.9, mai. 1995.